



Національний університет
водного господарства
та природокористування

Міністерство освіти і науки України
Національний університет водного господарства
та природокористування
Навчально-науковий інститут права
Кафедра суспільних дисциплін

07-03-89



Конспект лекцій

з навчальної дисципліни

«ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ»

Схвалено науково-методичною комісією
зі спеціальності 011 «Науки про освіту»,
спеціалізації «Педагогіка вищої школи»

Протокол № 5 від 11 травня 2017 р.

Рівне – 2017



Національний університет
водного господарства
та природокористування

Конспект лекцій з дисципліни «Психологія вищої школи»
для студентів спеціальності 011 «Науки про освіту», спеціалізації
«Педагогіка вищої школи» / С.С. Якубовська. – Рівне: НУВГП,
2017. – 90 с.

Упорядник : С.С. Якубовська, канд. педагогічних наук



Відповідальний за випуск: Олексін Ю.П., доктор
педагогічних наук, професор кафедри суспільних дисциплін

Національний університет
водного господарства
та природокористування

© Якубовська С.С., 2017



*Завдання вищої технічної школи —
готувати не лише хіміків,
електриків, машинобудівників,
тобто вузькоспеціалізованих
фахівців, а надавати інженерові
можливість
розвиватися всебічно, бути
освіченим у різних галузях науки і
техніки*

Професор А.Рідлер



ЗМІСТ

Тема 1. Психологія вищої школи, її предмет, завдання та методи

Тема 2. Психологія особистості та діяльності викладача

Тема 3. Психологія особистості студента

Тема 4. Психологія студентської групи

Тема 5. Педагогічне спілкування





ВСТУП

Метою вивчення навчальної дисципліни «Психологія вищої школи» є формування системи психолого-педагогічних знань, які сприятимуть ефективності професійної педагогічної діяльності, підвищенню психологічної культури викладачів і студентів ВНЗ, вмінь виявляти психологічні особливості студентів та будувати з ними позитивні стосунки, забезпечує різнобічний розвиток особистості викладача і студента ВНЗ та формування професійних психолого-педагогічних компетенцій майбутніх науково-педагогічних працівників, сприяє підвищенню їхнього рівня готовності до здійснення викладацької діяльності у ВНЗ. Робоча програма створена для студентів, які навчаються за освітньо-науковими програмами підготовки магістрів.

Основними завданнями навчальної дисципліни є:

- формування психологічної компетенції як професійної;
- засвоєння основних термінів і понять з психології вищої для використання їх у педагогічній діяльності;
- опанування знань про психологічні особливості студентського періоду життя людини та усвідомлення закономірностей професійного становлення та особистісного зростання майбутніх фахівців;
- формування вмінь і навичок використання психодіагностичних методик відповідно до їх призначення, психолого-педагогічних знань про студента та викладача ВНЗ для аналізу конкретних ситуацій в професійній діяльності.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен **знати:**

- основний зміст науково-теоретичного психологічного знання;
- основні складові та напрями сучасних психологічних досліджень;



- психологічну структуру та основні підходи до вивчення особистості викладача і студента ВНЗ;
- зміст основних індивідуально-психологічних характеристик, значення та співвідношення пізнавальної та емоційно-вольової сфери викладача і студента ВНЗ;

уміти:

- володіти основними категоріями психолого-педагогічних знань та застосовувати їх при виконанні теоретичних і практичних завдань;
- ставити мету, планувати та розв'язувати психолого-педагогічні завдання;
- інтерпретувати дані психолого-педагогічних досліджень та визначати напрями корекційної роботи з урахуванням індивідуально-психологічних властивостей особистості студента.





Тема 1. Психологія вищої школи, її предмет, завдання та методи

План

1. Предмет і основні категорії психології вищої школи як нової галузі психологічної науки. Завдання психології вищої школи на сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні.
2. Зв'язок психології вищої школи з іншими науками.
3. Методологія і принципи психологічного дослідження.
4. Дослідницькі вміння. Етика дослідника.

1. Предмет і основні категорії психології вищої школи як нової галузі психологічної науки. В умовах усвідомлення кризового стану вищої освіти та пошуків науково обґрунтованих шляхів виходу з нього виникає і розвивається психологія вищої школи.

Систематичне дослідження психолого-педагогічних проблем вищої освіти розпочалось у 60-х роках ХХ століття. Найвагомими науковими здобутками того часу є роботи С.І. Архангельського та С.І. Зинов'єва, в яких ґрунтовно проаналізовано навчальний процес у ВНЗ і закладено теоретичні основи розв'язання проблем оновлення вищої школи. Вони є авторами перших навчальних посібників із проблем навчання у вищій школі. Це було поштовхом для появи низки досліджень, в яких вирішення завдань вищої освіти почало розглядатися в контексті психологічних особливостей студентського віку та психологічних явищ, які породжуються умовами вищого навчального закладу (О.А. Абдулліна, А.М. Алексюк, Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, О.О. Бодальов, І.А. Зімня, О.В. Киричук, Н.В. Кузьміна, В.Т. Лісовський, О.Г. Мороз, Д.Ф. Ніколенко, В.І. Носков, Н.М. Пейсахов, П.І. Підкасистий, Н.І. Пов'якель, В.О. Слатьонін, С.Д. Смирнов, Н.Ф. Тализіна, Н.В. Чепелева, В.М. Чернобровкін, В.О. Якунін та ін.).

Вагомі наукові здобутки в розробці актуальних проблем психології вищої школи належать українським ученим. Так,



зокрема, П.М. Пелех працював над проблемою профорієнтації старшокласників, яку він вважав важливим складником їхньої майбутньої професійної підготовки; психологічні засади формування особистості майбутнього вчителя в умовах педагогічного ВНЗ були предметом дослідження Д.Ф. Ніколенка; психологічне обґрунтування методів і прийомів навчання у вищій школі вивчав А.М. Алексюк; психолого-педагогічні умови професійної адаптації молодого педагога досліджував О.Г. Мороз; психологічні засади оптимізації взаємин викладачів і студентів вивчав В.В. Власенко та ін. В.М. Галузинський і М.Б. Євтух є авторами навчального посібника «Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні» (1995 р.) За редакцією академіка О.Г. Мороза в 2001 р. вийшов друком навчальний посібник «Педагогічний процес у вищій педагогічній школі», 2003 р. – «Педагогіка і психологія вищої школи», а в 2006 р. – «Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки».

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

Об'єктом психологічної науки є соціальні суб'єкти, їхня діяльність, зв'язки і відношення.

Предметом психології вищої школи є особистість викладача та студента в їхній розвивальній педагогічній взаємодії. Вона досліджує роль «особистісного чинника» при впровадженні інноваційних технологій навчання та виховання у ВНЗ, психологічні умови і механізми становлення особистості майбутнього фахівця в системі ступеневої вищої освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр).

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



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

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

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

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

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

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

Освіченість – це насамперед уміння вчитися самостійно.

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

Актуальні науково-дослідні завдання психології вищої школи:



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

До діагностично-корекційних завдань психології вищої школи належать:

- розробка методів професійної орієнтації старшокласників для свідомого обрання ними відповідного фаху та обґрунтування системи професійного відбору молоді до ВНЗ;
- діагностика настанов студентів щодо самих себе задля формування позитивної «Я-концепції» – ядра особистості майбутнього фахівця;
 - визначення рівня психологічної готовності першокурсників до навчання у вищій школі та розробка передумов їхньої успішної адаптації;
 - вивчення стану взаємин викладачів і студентів для налагодження оптимальної педагогічної взаємодії,



конструктивного розв'язання можливих міжособистісних конфліктів.

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

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

- психологічна експертиза змісту робочих програм із вивчення навчальних дисциплін, які повинні вміщувати всю технологію опанування знаннями;

- обґрунтування оптимальних форм навчально-професійної діяльності та спілкування студентів, які сприяють засвоєнню ними всього розмаїття професійних функцій і важливих соціальних ролей;

- розробка особистісно-орієнтованих технологій навчання студентів, психологічне обґрунтування інноваційних дидактичних проєктів і педагогічних експериментів у вищій школі;

- пошук ефективних шляхів (методів і засобів) забезпечення фундаментальної психологічної підготовки студентів, підвищення рівня їхньої загальної культури та психологічної компетенції як передумови демократизації, гуманітаризації та гуманізації освіти;

- надання психологічної допомоги та підтримки всім учасникам педагогічного процесу, особливо в періоди особистісних криз і професійного самоствердження.

3. Зв'язок психології вищої школи з іншими науками

Психологія вищої школи має тісні *зв'язки з іншими галузями психології*: педагогічною психологією, віковою психологією, соціальною психологією, психодіагностикою, психологією наукової творчості, психологією праці, акмеологією, психофізіологією дорослої людини, анатомією і фізіологією молоді, ергономікою:

- зв'язок із педагогічною психологією визначається необхідністю розв'язання завдань управління педагогічним



процесом, забезпечення умов ефективного учіння студентів, обґрунтування шляхів організації виховання майбутніх фахівців;

- зв'язок із віковою психологією забезпечується загальним принципом аналізу студентського віку як пізньої юності або ранньої дорослості;

- соціальна психологія дає загальні орієнтири для аналізу студентської групи, визначення етапів її розвитку, забезпечення умов ефективності педагогічного спілкування і взаємин викладачів зі студентами;

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

Є зв'язок психології вищої школи також з психодіагностикою, психологією наукової творчості, психологією праці та іншими самостійними галузями психологічної науки.

Останнім часом інтенсивно розвивається акмеологія – галузь психологічної науки, яка вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на щаблі зрілості, зокрема досягнення — нею високого рівня професійної майстерності. Педагогічний менеджмент – спеціальний напрямок теорії менеджменту, який досліджує управління навчальним закладом, організаційну роботу з класом, академічною групою, студентською аудиторією.

Міждисциплінарні зв'язки психології вищої школи представлені такими галузями наукового знання як філософія вищої освіти, економіка вищої освіти, соціологія вищої освіти, історія вищої освіти, методологія наукового психолого-педагогічного дослідження, педагогіка вищої школи, методика викладання фахових дисциплін, основи професіоналізму і педагогічної майстерності викладача, педагогічний менеджмент.

4. Методологія і принципи психологічного дослідження

Методологія — вчення про методи пізнання та перетворення світу, система взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих методів.

До методологічних принципів психології належать принцип



детермінізму, відображення, єдності психіки й діяльності, розвитку й системності.

Одним із методологічних напрямів сучасної психологічної науки є **системний підхід**, який полягає в уявленні, вивченні та конструюванні психологічних явищ і об'єктів як системи.

6. Дослідницькі вміння. Етика дослідника. До методів дослідження психічних явищ є певні вимоги: психічні явища потрібно вивчати в їх розвитку, взаємозв'язку та взаємозалежності; метод психологічного дослідження має бути адекватним предметові дослідження, розкривати істотні, а не випадкові, другорядні особливості досліджуваного психологічного процесу, стану чи властивостей.

Етапи психологічного дослідження: визначення проблеми, її зв'язок з сучасною психологічною теорією та відомими емпіричними фактами, визначення предмета і мети дослідження, сформулювання гіпотези, яка потребує перевірки, визначення процедури дослідження (етапи, конкретні методи і методика дослідження), збір фактів, їхній аналіз, узагальнення і пояснення, формулювання висновків, які є теоретичним підґрунтям для визначення наукової новизни і практичної значущості результатів дослідження.

Основними методами психологічного дослідження є спостереження та експеримент.

Спостереження може бути **звичайним** (бачення, слухання) та **інструментальним**.

Експеримент може бути **лабораторним** та **природним**.

До допоміжних методів психології належать тести, опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетне та соціометричне дослідження), метод аналізу продуктів діяльності, метод узагальнення незалежних характеристик, метод самооцінки.

Кількісний та якісний аналізи даних дослідження дають підстави для одержання психолого-педагогічної характеристики особистості та висновків про виховні заходи.

Етика дослідника. Етика наукового психологічного дослідження вимагає дотримання таких правил: досліднику неприпустимо завдавати шкоди ні психічному, ні фізичному здоров'ю піддослідних. Досліднику неприпустимо посягати на



права людини, особливо коли досліджують дітей або людей поважного віку, тобто тих, хто менш захищений. Дослідник повинен спиратися на позитив, шукаючи резерви для вдосконалення піддослідного та створюючи умови для реалізації прихованих можливостей. Етика наукового дослідження передбачає попередню згоду людини (з 8-річного віку) про участь у дослідженні. Дослідник повинен дотримуватися конфіденційності отриманих результатів. Дослідник має пам'ятати, що діяльнісний підхід до вивчення психіки полягає в дослідженні студента в різних видах діяльності, особливо в навчально-професійній - провідній діяльності студентського віку.

Узагальнення вивченого. Вивчення психології вищої школи дає можливість пізнати закономірності психічної діяльності та індивідуально-психологічних властивостей особистості викладача і студента; формувати потребу в особистісному розвитку, вмінні виявляти психологічні особливості інших людей та будувати позитивні стосунки з оточенням і досягати індивідуальних цілей у процесі навчання; систему психолого-педагогічних знань, які сприятимуть ефективності професійної діяльності, підвищенню психологічної культури викладачів і студентів, рівня готовності до педагогічної діяльності у ВНЗ

Питання до самоконтролю

1. Дайте визначення психології вищої школи як науки
2. Назвіть предмет і основні категорії психології вищої школи як нової галузі психологічної науки.
3. Окресліть завдання психології вищої школи на сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні.
4. Прослідкуйте зв'язок психології вищої школи з іншими науками.
5. Розкрийте методологію і принципи психологічного дослідження.
6. Проаналізуйте дослідницькі вміння та етику дослідника.



Тема 2. Психологія особистості студента

План

1. Психологічна характеристика студентства.
2. Суперечливості та кризи студентського віку.
3. Адаптація студента до навчання у вищій школі, її види та умови ефективності.
4. Типологічні особливості сучасних студентів.
5. Професійна «Я-концепція» сучасного студента. Професійно-важливі якості як основа іміджу майбутнього інженера.

1. **Психологічна характеристика студентства** Термін «студент» (від лат. - такий, що старанно працює; той, що займається) означає того, хто наполегливо працює, робить справу, тобто опановує знання, вивчає (студіює) науку.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту», **студент** (слухач) - особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання, щоб здобути певний освітній та освітньо-кваліфікаційний рівень.

Студентство, порівняно з іншими групами молоді цього віку, відрізняють такі риси, як високий освітній рівень, велике прагнення до знань, висока соціальна активність, досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості. Студентський період життя людини припадає переважно на період **пізньої юності або ранньої дорослості**, який **характеризується**: оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права життєвого вибору, набуття повної юридичної та економічної відповідальності, можливості включення в усі види соціальної активності (аж до державного рівня), здобуттям вищої освіти та опануванням професією.



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

Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення.

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

Психофізіологічний розвиток. Серед нейрофізіологічних особливостей, які пов'язані з розвитком центральної нервової системи студента, найважливіші є такі: найменший латентний (прихований) період реакцій на будь-який вплив зовнішнього і внутрішнього подразника (у т. ч. і словесний сигнал), тобто найшвидше реагування на нього; оптимум абсолютної та розпізнавальної чутливості всіх аналізаторів; найбільша пластичність кори головного мозку та висока гнучкість в утворенні складних психомоторних та інших навичок; найбільший обсяг оперативної (короткочасної) пам'яті зорової і слухової модальності (існує залежність динаміки розвитку мнемічних функцій від характеру діяльності людини: активна розумова діяльність сприяє вищим показникам пам'яті); високі показники уваги (рівень обсягу, переключення і вибіркості уваги поступово підвищується від 18 до 33 років);

- оптимум розвитку інтелектуальних функцій припадає на 18-20 років (наприклад, якщо взяти, за Дж. Равеном, логічну здатність двадцятирічної людини за еталон, то в 30 років вона



дорівнюватиме 96%, у 40 років - 87%, у 50 років - 80%, а в 60 років - 75% від еталону);

- найвища швидкість розв'язання вербально-логічних завдань (комплексний характер мисленнєвих операцій при високому рівні інтеграції різних видів мислення, гнучкого переходу від образного до логічного та навпаки);

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

Усі ці високі показники розвитку нервової системи та нейрофізіологічні особливості роблять юнацький період життя максимально сприятливим для навчання і професійної підготовки молодшої людини.

Когнітивний розвиток. Важливим аспектом психічного розвитку людини в юнацькому періоді є інтенсивне інтелектуальне дозрівання. Для розумового розвитку в юнацькому віці характерне ускладнення розумових операцій (перехід до формальних операцій), що викликає схильність до теоретизування і рефлексії, які дають можливість усвідомити життя загалом, створити картину або концепцію власного життя. Проте юнацьке мислення є своєрідним, егоцентричним, яке спрямовується здебільшого категорією можливого, а не дійсного.

Показниками інтелектуальної зрілості є широта розумового кругозору, гнучкість і багатоваріативність оцінок того, що відбувається, готовність приймати суперечливу інформацію (протилежне догматизму), уміння усвідомлювати інформацію в термінах минулого (причини) і майбутнього (наслідки), а не в термінах тут-і-зараз, орієнтація на виявлення суттєвих, об'єктивно значущих аспектів того, що відбувається; здатність бачити явище в контексті його цілісних зв'язків з іншими явищами (неоднотіпний погляд), вміння мислити в категоріях ймовірного (якби..., то...).

За результатами лонгitudного дослідження (проведеного під керівництвом Б.Г. Ананьєва впродовж 60-70 рр., в якому брали участь понад 1800 осіб віком від 18 до 35 років) було встановлено, що **студентський вік** є *«золотою порою людини»* -



сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій індивіда як особистості: 1) формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця; 2) розвиток професійних здібностей і сходження до вершин творчості як передумова подальшої самостійної професійної творчості; 3) центральний період становлення інтелекту і стабілізації рис характеру; 4) відбувається перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; 5) інтенсивно формуються соціальні цінності у зв'язку з професіоналізацією. Це доленосний період у житті людини, бо приймається велика кількість відповідальних рішень, які студенти повинні прийняти порівняно швидко, але вони значною мірою визначають подальшу їхню долю. У цей час відбувається активне формування **індивідуального стилю діяльності**.

Для особистості студента характерним є активний **розвиток моральних і естетичних почуттів**, підвищення рівня цілеспрямованості, рішучості й наполегливості, самостійності та ініціативності, вміння володіти собою. Зростає інтерес до моральних проблем (цілі та сенс життя, обов'язок і відповідальність, любов і дружба та ін.).

Студентський вік — надзвичайно важливий період становлення «Я-концепції» як ядра особистості.

«Я-концепція» майбутнього фахівця - складна, динамічна система уявлень студента про себе як особистості й суб'єкта навчально-професійної діяльності. Вона включає в себе такі складники:

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

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

3) **Поведінковий складник** як самопрезентація - певні дії (внутрішні чи практичні), які породжені уявленням про себе та самоставленням.

2. Суперечливості та кризи студентського віку



Вікова криза характеризується різкими й суттєвими психологічними зрушеннями та змінами особистості, розвиток якої набуває бурхливого стрімкого характеру.

Ознаками кризи є:

- 1) сильна фрустрація, інтенсивне хвилювання через незадоволення потреби;
- 2) загострення рольових конфліктів «студент - викладач», «студент — студент»;
- 3) ціннісно-сміслова невизначеність, неструктурованість особистості (наприклад, дехто вперше дізнається про можливість самоуправління, саморегуляції та самовиховання);
- 4) інфантильність (студент поводить себе як безвідповідальна людина або вдається до пияцтва, сексуальної розпусти, вживання наркотиків тощо).

Кожен психологічний вік вирішує своє протиріччя.

Найбільш кризовими ситуаціями студентського віку є такі, як:

1. Криза професійного вибору. Ця криза зумовлена тим, що вибір професії часто відбувається вже після вступу до ВНЗ. Через це часто виникає дисонанс між несвідомо обраною професією та необхідністю отримання вищої освіти, нехай навіть з іншої спеціальності.

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

3. Криза інтимно-сексуальних стосунків. На студентський вік припадає період посилення сексуального потягу. Зростає потреба в інтимно-особистісних стосунках із психологічно-духовно близькою людиною (друг, коханий). Водночас створення власної сім'ї блокуване матеріальною залежністю від батьків, житловою невлаштованістю (у студентів це гостріше виражено, ніж у їхніх однолітків, які працюють на виробництві), а позашлюбні стосунки загалом є соціально несхвальними та можуть супроводжуватися внутрішньоособистісною



конфліктністю (напруженістю). У деяких студентів інтимні стосунки можуть затьмарювати собою все інше.

4. Кризові ситуації в навчально-професійній діяльності.

Чинниками, що провокують кризові ситуації у студентів, є деякі психологічно несприятливі особливості організації навчального процесу у вищій школі. Часто вивчення та успішне «складання» якої-небудь навчальної дисципліни стає самоціллю, а не засобом досягнення мети - оволодіти професійними знаннями та навичками, необхідними для майбутньої роботи.

Криза може виникнути і на старших курсах. Головна проблема - **побудова планів на майбутнє**, проте розмірковування над цим відбувається з максималістських позицій: усе має бути найкращим, унікальним, неповторним (усе або нічого!).

Часто кризовою є також **ситуація працевлаштування** після закінчення вищого навчального закладу. Ця серйозна проблема ще більше посилюється в умовах економічної скрути, відсутності стабільного ринку праці, падіння соціального престижу праці педагога через невисоку заробітну плату.

Водночас кожна криза має позитивні сторони. Криза - це загострення протиріч, а саме протиріччя - **рушійна сила розвитку**.

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

Адаптація - результат (і процес) взаємодії індивіда і навколишнього середовища, що забезпечує оптимальне його пристосування до життя і діяльності

Адаптація пов'язана зі зміною **соціальної ситуації розвитку студента**.

Період адаптації першокурсника пов'язаний із руйнуванням раніше сформованих стереотипів, що може породжувати труднощі як у навчанні (порівняно зі школою низька успішність), так і в спілкуванні.

Розрізняють такі **форми адаптації студентів-першокурсників**:

1. Адаптація формальна, яка стосується інформаційної обізнаності з новими реаліями студентського життя, пристосування до умов навчального закладу, до структури



вищої школи взагалі, до тих вимог, які ставляться перед студентами, усвідомлення ними своїх прав і обов'язків.

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

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

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

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

- **1-ий тип адаптації** характеризується легкістю пристосування студента до нових умов, швидким виробленням стратегії власної поведінки, успішним входженням у колектив; поведінка такого студента емоційно стійка, неконфліктна.

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

- **3-ій тип адаптації** студента характеризується тим, що він важко адаптується через свої індивідуальні психологічні особливості, зокрема, через високий рівень конформізму, велику залежність від групи. Поведінка такого студента часто



деструктивна: конфліктна, емоційно нестійка, з неадекватною реакцією на педагогічні вимоги та умови навчання.

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

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

До **основних чинників, що впливають на процес адаптації студентів**, належать: емоційний стан та емоційна стабільність особистості, рівень самооцінки, волюва активність, комунікативні уміння і ступінь інтеграції образу «Я».

4. Типологічні особливості сучасних студентів

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

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

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

І. Залежно від типових проявів в поведінці та діяльності сучасних студентів виділяють такі типи:

Перший тип — студенти з позитивною професійною спрямованістю, яка зберігається протягом усього періоду навчання. Вона зумовлена чітким уявленням про майбутню професію. Орієнтація в професійній сфері пов'язана з привабливістю змісту фаху, його відповідністю власним зді-



бностями, високою соціальною значущістю. Ці студенти характеризуються високим рівнем навчально-пізнавальної активності.

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

Третій тип - студенти з негативним ставленням до професії. Мотивація вибору ВНЗ зумовлена переважно загальноновизнаними в суспільстві цінностями вищої освіти. Рівень їхніх уявлень про професію низький. У фаховій сфері приваблює матеріальна винагорода, соціальні можливості, що надаються професією (робота в місті, тривала відпустка тощо). Показники навчально-пізнавальної активності невисокі й дуже нестійкі.

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

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

Студент такого типу має орієнтацію на широкую спеціалізацію, на різнобічну глибоку професійну підготовку. Він бере активну



участь у роботі наукових гуртків або проводить наукові дослідження разом із викладачем.

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

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

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

5. Професійна «Я-концепція» студента. Професійно-важливі якості як основа іміджу майбутнього інженера.

Шемигон Н. Ю. СУТНІСТЬ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
Постановка проблеми. У сучасній науковій літературі значна увага приділяється питанням професійної підготовки системою вищої освіти. Наголошується, що сучасний соціальний заказ передбачає підготовку конкурентноздатних спеціалістів, які мають розвинені потреби у безперервній самоосвіті, самоактуалізації у професійній діяльності. Реалізація такого завдання можлива за умови сформованого мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, коли освіта не тільки сприяє засвоєнню знань, умінь, навичок але й забезпечує формування



мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. У сучасних дослідження наголошується, що формування знань, навіть шляхом оволодіння засобами діяльності, все ж-таки залишається формуванням знань, що є достатнім, якщо говорити про розвиток інтелекту, але цього зовсім недостатньо, якщо говорити про становлення морально-змістовного ставлення майбутнього спеціаліста до професійної діяльності. З цього погляду, особистісний розвиток спеціаліста розглядається не тільки з позиції формування знань, але і як необхідність розвитку його мотиваційної та емоційно-ціннісної сфер, на основі яких і формується свідоме ставлення до професійної діяльності. Таким чином, поряд з визначенням зовнішніх параметрів зміни характеру базової вищої освіти все більше уваги приділяється і її внутрішнім аспектам. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мотивації, мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності є спектром наукових інтересів багатьох учених, як-от: І. А. Зязюна, М. Й. Боришевського, Є. П. Ільїна, Є. М. Шиянова, в працях яких досліджувалися функції мотивів у професійній та навчальній діяльності, взаємозв'язок ціннісної та мотиваційної структур особистості. Останнім часом з'явилася ціла низка досліджень, присвячених мотивації та мотиваційно-ціннісним орієнтаціям, як студентства взагалі, так представників окремих галузей професійної підготовки [3; 10; 11]. Разом з тим, недостатньо дослідженими залишаються умови, механізми формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до професійної діяльності, структура мотиваційно-ціннісного ставлення до професії. У зв'язку з чим постає завдання визначення сутності категорії мотиваційно-ціннісне ставлення до професії та її змісту. Постановка завдання. Мета статті – аналіз теоретичних даних з проблеми формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутнього спеціаліста до професійної діяльності, визначення сутності та структури мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності. Виклад основного матеріалу. Дослідники наголошують [8; 11], що мотиваційно-ціннісне ставлення особистості до діяльності базується на її вибірковому ставленні до цінностей діяльності,



що пов'язані із задоволенням потреб самої особистості у суспільстві. Тобто, це утворення у структурі особистості об'єднує цінності та мотивацію у їх взаємозв'язку та взаємодії. Процес формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутнього спеціаліста до професійної діяльності орієнтується, передусім, на його суб'єктну позицію. Оскільки цінності професійної діяльності – це ті особливості, які дозволяють особистості задовольняти свої потреби, в даному разі професійні. Одночасно ефективність процесу формування професійної свідомості майбутнього спеціаліста залежить від цілої низки факторів, серед яких: статус даної професійної групи у суспільстві (престижність професії, рівень доходів); вимоги, що пред'являє суспільство до професіонала у тій чи іншій галузі, особливості організації освітнього процесу, традиції конкретного навчального закладу. Процес підготовки спеціаліста – це спеціально організована діяльність, що сприяє формуванню системи відношень до майбутньої професії. У процесі пізнання, спілкування, праці людина визначає для себе цінність об'єктів, з якими вона вступає у взаємодію. Аналіз досліджень показує, що одним із найбільш вагомих зв'язків є взаємозв'язок ціннісних орієнтацій особистості з її мотивацією до діяльності. В залежності від ціннісних орієнтацій особистості мотив може виступати як суспільно значущий, вагомий для конкретної особистості або групи, або вагомий для особистості, тобто індивідуально вагомий. Саме тут прослідковується чіткий взаємозв'язок мотивації людини з типом її направленості. Така залежність не є незмінною, а може змінюватися у процесі розвитку, як групи, так і самого індивіда, адже мотив – це обов'язкова складова діяльності [7, с. 47]. Мотив є фактором, який перетворює спрямування особистості в активну діяльність, дає можливість суб'єкту діяльності зіставляти конкретні ситуації із системою цінностей, якими він керується в поведінці. Один з основних факторів, що детермінує розвиток, є процес навчання людини, а особливо – освоєння професії. Звідси постає головне завдання – забезпечити під час навчання формування мотивів, які дозволяють особистості не тільки реалізовувати провідні цінності, але і активно включитися у процес засвоєння



знань. Молодь, що вчиться, має один загальний вид діяльності – навчання, разом із тим, не можна не враховувати, що студенти мають індивідуальні цінності та мотиви вступу до конкретного навчального закладу, різний рівень підготовки, індивідуально-психологічні та індивідуально-типологічні особливості. Як зазначалося вище, процес навчання, особливо процес отримання професії, є головним фактором, що забезпечує розвиток особистості, особливий рід діяльності. В процесі навчальної діяльності виникає та формується позитивна або негативна мотивація до своєї майбутньої професійної діяльності. Тобто ціннісно- мотиваційна сфера особистості під час навчання отримує динамічний розвиток або не отримує. На кожному етапі навчання різні мотиви спонукають студента до засвоєння знань, тобто мотив дозволяє особистості реалізовувати ті потреби та цінності, які вона мала на даному етапі. В процесі подальшої професіоналізації виникає нова ситуація, з'являються нові потреби та цінності. Раніше отримані знання, вміння, навички не зникають, а виступають у ролі внутрішніх факторів та передумов для наступного етапу навчання. У самому загальному вигляді мотив, або мотивація, це стимули, що спонукають людину до певних дій. Мотивація включає в себе потреби, мотиви, інтереси, установки, емоції, норми цінності. Б. І. Додонов виокремлює чотири структурних компоненти мотивації: задоволення від самого процесу діяльності, значущість для особистості безпосереднього результату діяльності, мотивуюча сила нагороди за діяльність, примусовий тиск на особистість [4, с. 45]. Перший та другий компоненти виявляють орієнтацію на саму діяльність, виступаючи внутрішніми компонентами стосовно діяльності, а третій та четвертий – фіксують зовнішні (негативні або позитивні стосовно діяльності) фактори впливу. Внутрішні мотиви призводять до зміни зовнішніх умов та обставин. Відповідно, якщо внутрішніми мотивами студента є потреба в оволодінні професійними знаннями й формування таких якостей, які є елементом професійно-ціннісних орієнтацій, то відбувається зміна зовнішньої ситуації, що проявляється в діяльності, спрямованій на оволодіння цими якостями та втіленням їх у



своїй професійній діяльності. Зовнішні мотиви – це такі, що не входять до структури навчальної діяльності: отримання високих оцінок не заради знань, а заради стипендії, навчання заради престижу. Останнім часом у студентів переважає зовнішня мотивація до навчання. Дослідження науковців підтверджують цю тенденцію і засвідчують, що студенти ВНЗ розглядають вищу освіту не стільки через призму однозначного професійного інтересу, скільки як одержання бази знань для наступного інваріантного вибору. У роботі А. В. Яковенко вказується, що головними мотиваціями для одержання освіти, а відповідно і професії є: мотивація як надія на перспективну винагороду (диплом, працевлаштування, тощо); мотивація як процес особистісної реалізації (безпосередньої і перспективної); мотивація як «примус» і «самопримус»; мотивація як інерційність; мотивація як відтворення соціальних стереотипів [11, с. 5]. Внутрішніми мотивами виступають ті, де пізнавальні потреби направлені на процес або на результат навчальної діяльності: навчання заради навчання – отримання знань, наявність інтересу до майбутньої професії, бажання займатися нею. Таким чином, навчальна мотивація складається з цілісної структури внутрішніх (направлених на процес та результат) та зовнішніх (направлених на винагороду та уникнення покарання) мотивів, так само і ціннісні орієнтації виступають як зовнішні та внутрішні мотиви у структурі навчальної мотивації студентів. Студентство прагне обрати професію, яка відповідає уявленням про себе, стверджуючись у професії, людина досягає самоактуалізації. Орієнтація на певний вид діяльності та вибір професії набуває широкого значення, виступає однією із сторін орієнтації – соціальної спрямованості індивіда на входження до певного соціального класу, прошарку, соціальної групи суспільства. Таким чином, ціннісно-мотиваційна структура навчальної діяльності студента представляє собою складну структуру, на яку впливає безліч чинників. Проте, як свідчать дослідження, мотиви щодо обрання професії в молоді не завжди є стійкими [11]. Вони дуже часто міняються, так само як і інтереси, погляди, світобачення, поведінка особистості особливо в ситуації вибору, що майже ніколи не визначається одним



мотивом. Тому ціннісний підхід педагогічного колективу вищого навчального закладу повинен сприяти формуванню мотиваційно-ціннісного ставлення до професії. Оскільки саме під час навчання професійний вибір особистості підтверджується або змінюється на негативне ставлення. В процесі навчання нерідко відбувається втрата професійної спрямованості, редукція професійних ідеалів, зміцнюється небажання працювати за профілем підготовки. Саме на основі позитивної мотивації складається стійке мотиваційно-ціннісне ставлення до обраної професії. Постає питання про механізми засвоєння цінностей. Механізм дії та розвитку процесу орієнтації особистості до професії пов'язаний із вирішенням протиріч у мотиваційній, потребовій та інших сферах особистості. Аналізуючи дослідження з даної проблеми [1; 3; 9], виокремлюємо таку послідовність механізму інтеріоризації цінностей: Інформування – це перша фаза, на якій відбувається пошук та оцінка цінностей особистістю на основі інформації, яку вона отримала. Результатом цієї фази є формування «Я» ідеального. Динамізм – друга фаза, на якій відбувається – вибір, присвоєння та перетворення особистості на основі цінностей. На даній фазі орієнтації формується образ «Я». Проектування – це третя фаза орієнтування, результатом якої є формування, проекція образу майбутньої професійної діяльності. На початковій фазі орієнтації в процесі засвоєння особистістю цінностей діють механізми пошуку й оцінки в емоційно-когнітивному освоєнні дійсності, тоді як перетворююча фаза орієнтації припускає більшу задіяність «вибору» і «проекції». Якщо будь-яка з фаз у процесі засвоєння особистістю ціннісних орієнтацій буде пропущеною, то це призведе до механічного сприйняття чужих стереотипів мислення та поведінки, а ціннісно-орієнтовна діяльність втратить усвідомлений характер. Виходячи з вищевикладеного, на основі аналізу поглядів науковців можемо виокремити у структурі мотиваційно-ціннісного ставлення студента до професійної діяльності такі компоненти: когнітивний, цільовий та діяльнісний, які пов'язані з усвідомленням та інтеріоризацією цінностей та перетворенням їх у мотиви професійної діяльності. Таким чином, мотиваційно-



ціннісне ставлення майбутнього спеціаліста до професійної діяльності визначаємо як багаторівневе утворення у структурі особистості, яке містить у собі такі взаємопов'язані компоненти: когнітивний, цільовий та діяльнісний. Когнітивний компонент забезпечує усвідомлення соціальної та особистісної значущості професії, її цінностей, змісту, інтерес до професії, бажання займатися нею. Цільовий компонент визначає мету та значення професійної діяльності і виступає основою для оволодіння іншими цінностями, впливаючи на мотивацію для отримання професійних знань, умінь, якостей. Діяльнісний компонент визначає усвідомлення змісту професійної діяльності, засвоєння системи принципів, засобів організації професійної діяльності. Вказані компоненти відображають взаємозв'язок та взаємообумовленість потребово- мотиваційної, інтелектуальної, діяльнісної сфер особистості майбутнього спеціаліста. Висновки. Таким чином, у статті проаналізовано теоретичні дані з проблеми формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутнього спеціаліста до професійної діяльності, визначено сутність та структуру мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності.

Навчально-професійна діяльність – це діяльність, яка визначає професійне становлення студента, набуття ним професійно важливих знань, умінь і навичок, його особистісне зростання як фахівця (завершується професійне самовизначення, трансформується структура самосвідомості і формується соціально-професійний аспект «Я-концепції», «професіоналізуються» психічні процеси і стани та ін.).

Для навчально-професійної діяльності студентів характерні такі ознаки:

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

2. Теоретичні професійні знання мають бути включені в реальну навчальну діяльність студента. Озброєння майбутнього фахівця понятійними формами знань повинно стати способом досягнення мети професійної підготовки - системні інтегровані



наукові знання, які є загальною передумовою оволодіння способами вирішення виробничих проблем.

3. У вищій школі вивчають не основи наук (як у школі), а самі науки в їхньому розвитку. До того ж самостійна навчальна робота забезпечує єдність навчальної та наукової роботи студентів.

4. Відбувається професіоналізація викладання майже всіх наук. Чим чіткіша професійна перспектива, тим краще студент розуміє, навіщо і як будуть йому необхідні набуті наукові знання.

5. Навчання студента має проблемний характер.

6. Для вищої школи характерні емоційність усього процесу навчання.

Навчально-професійна діяльність студента є основою формування професійної «Я-концепція» майбутнього.

Свідомість людини зорієнтована не тільки на відображення зовнішніх об'єктів — вона може бути спрямована на пізнання себе (внутрішнього світу, діяльності), усвідомлення людиною самої себе називають *самосвідомістю*.

Самосвідомість — усвідомлення людиною себе як особистості (своїх якостей і рис, стосунків з іншими людьми, місця і ролі в суспільстві).

Результатом процесів самосвідомості є "Я-концепція" особистості.

Формується вона в процесі життєдіяльності, водночас впливаючи на розвиток, діяльність і поведінку особистості, як установка щодо себе.

Я-концепція (лат. - сприйняття) — динамічна система уявлень людини про себе, на основі якої вона вибудовує взаємовідносини з іншими людьми.

"Я-концепція" є системою установок, яка включає три структурні елементи:

1) *когнітивний* - образ "Я", який характеризує зміст уявлень про себе (про свої здібності, зовнішність, соціальну значущість тощо);

2) *емоційно-оцінний, афективний*, що відображає ставлення до себе загалом чи до окремих аспектів своєї особистості,



діяльності й виявляється в системі самооцінок (самоповага, самокритичність, самозакоханість тощо), самооцінка є центральним компонентом в «Я-концепції»;

3) *поведінковий*, який характеризує вияви перших двох елементів у поведінці: саморегуляція і самореалізація (прагнення завоювати авторитет, підвищити свій статус чи намагатися бути непомітним, приховати свої недоліки). Основним компонентом само регулятивної системи особистості є воля.

З погляду змісту і характеру уявлень про себе виділяють "Я-минуле", "Я-теперішнє", "Я-майбутнє", а також "Я-динамічне" (як особистість змінюється, якою вона прагне стати), "Я-уявлюване", "Я-маску", "Я-фантастичне" тощо.

Центральним компонентом Я-концепції є самооцінка.

Самооцінка — оцінка особистістю самого себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей.

Самооцінку характеризують за такими параметрами:

- за рівнем - висока, середня та низька;
- за співвіднесенням з реальними успіхами - адекватна та неадекватна (завищена та занижена);
- за особливостями будови — конфліктна та безконфліктна.

Самооцінка виконує регулятивну і захисну функції, впливає на поведінку, діяльність і розвиток особистості, її стосунки з іншими людьми. Тісно пов'язана вона з рівнем домагань. Формуючись на основі самооцінки, він є важливим внутрішнім чинником саморозвитку і самореалізації особистості.

Рівень домагань особистості — це прагнення досягти мети тієї складності, на яку людина вважає себе здатною.

Самосвідомість особистості чутливо реєструє за допомогою механізму самооцінки співвідношення власних домагань і реальних досягнень.

Важливим компонентом образу "Я" особистості є *самоповага*, яка визначає співвідношення справжніх досягнень і того, на що людина претендує, розраховує. Американський психолог У.Джемс запропонував формулу визначення самоповаги, у чисельнику якої представлені реальні досягнення індивіда, у знаменнику - його домагання:

$$\text{Самоповага} = \frac{\text{успіх}}{\text{домагання}}$$



Як бачимо, для збереження самоповаги є два шляхи: досягати успіхів у обраних галузях або знижувати рівень домагань.

Ще один варіант збереження самоповаги - *пасивний психологічний захист "Я-образу"*. Це особлива регульовальна система, до якої вдається особистість для усунення психічного дискомфорту і переживань, що загрожують "Я-образу", та збереження його на рівні, бажаному й можливому за даних обставин. Захисні механізми вступають у дію, якщо досягнення мети нормальним шляхом неможливо. Існують такі *механізми психологічного захисту*: заперечення, витіснення, проєкція, ідентифікація, раціоналізація, включення, заміщення.

Соціально-психологічні закономірності професійного становлення особистості. У професійному становленні особистості виділяють стадії:

1. Формування професійних намірів.
2. Професійної освіти і підготовки.
3. Професійної адаптації.
4. Первинної і вторинної професійної майстерності.
5. Творчий та інноваційний рівень професійної діяльності.

Кожен з цих етапів характеризується специфічними особливостями, неповторним поєднанням внутрішніх (психологічних) та зовнішніх (середовищних) умов розвитку професійно-цінних якостей особистості. Розглянемо основні закономірності кожного етапу.

Ставлення до професії - це важливий психологічний чинник оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками.

Формування позитивного ставлення і стійкого інтересу до професії повинно спиратись на пізнавальну активність особи як на важливий психологічний чинник. Ігнорування або недооцінка цієї вимоги знижує ефективність навчання.

Психолого-педагогічна наука досить чітко визначає умови становлення особистості професіоналом, накреслює шляхи формування професійно важливих якостей особистості.



Зокрема, відомий сучасний дослідник проблем профорієнтації Е.Клімов вказує на п'ять *професійно-цінних якостей* особистості:

1. Громадянські якості.
2. Ставлення до праці і професії.
3. Інтереси, нахили до даної сфери діяльності.
4. Дієздатність - не лише фізична, а й розумова.
5. Спеціальні здібності, навички, знання, досвід.

Автор наголошує, що кожна професійно важлива якість, якщо вона розглядається ізольовано, не може бути єдиною підставою для вирішення питання про професійне самовизначення особистості.

Є також окремі випадки "Я-концепції", а саме *професійна "Я-концепція особистості" або "Я-професійне"*. У свою чергу професійна "Я-концепція особистості" також може бути реальною та ідеальною. А.Реан дає таке визначення: професійна "Я-концепція" — це уявлення особистості про себе як професіонала.

Ціннісні орієнтації майбутнього фахівця узгоджені з загальними ціннісними орієнтаціями особистості, потребами, рівнем — домагань, з амбіціями майбутнього спеціаліста. Адаптувавши вислів П.Р. Ігнатенка під фахове навчання, отримаємо, що ціннісні орієнтації майбутніх фахівців — це ті потреби, які він спроможний втілити у свою професійну діяльність, всі ті домагання, яких майбутній спеціаліст прагне досягти під час фахового навчання і з якими пов'язує свою професійну діяльність.

Отже, потребу можна задовольнити тільки цілеспрямованими діями. Ієрархія потреб майбутніх фахівців виглядає таким чином:

1. Потреба у визначенні професії за фахом.
2. Потреба в оволодінні професією за обраним фахом.
3. Потреба у реалізації професійних якостей особистості.
4. Потреба у професійному самовдосконаленні.

Для того, щоб задовольнити потребу у професійному самовдосконаленні, необхідно задовольнити всі попередні потреби. Проте для того, щоб на науковому рівні сформувати позитивну професійну "Я-концепцію", недостатньо тільки



декларування ієрархії потреб, потрібне їх усвідомлення особистістю. Усвідомлення потреб відповідає за реалізацію професійного шляху особистості. Це відбувається тому, що процес професійного становлення (вибір професії, постановка та реалізація професійних цілей, актуалізація власних можливостей у процесі самореалізації) є досить тривалим процесом, який не починається і не закінчується у стінах навчального закладу. Професійна "Я-концепція" є складовою професійної самосвідомості, яка, в свою чергу є втіленням у життя потреб майбутнього фахівця.

«Я-концепція» забезпечує внутрішню узгодженість особистості, відносну стійкість її поведінки. Вона має велике значення для професійного зростання студента. Позитивна «Я-концепція» сприяє розкриттю та реалізації внутрішніх можливостей студента в напрямку його успішної професійної підготовки.

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

Ядром творчого потенціалу інженера є технічні здібності – складні психічні властивості особистості, які визначають придатність людини до успішного виконання технічної діяльності й інтегрують системні технічні знання, інтерес до техніки, розвинуте технічне мислення, володіння графічними знаннями й уміннями, здатність оперування технічними пристроями та уміння технічного винахідництва й конструювання.

Уточнено, що крім усталених в дослідженнях компонентів технічних здібностей (провідні, до яких належить просторова уява та просторове мислення; опорні – спостережливість, уміння читати і виконувати графічні зображення, сенсомоторні – дії, які мають допоміжні властивості) варто виділяти компоненти з позиції теорії діяльності: мотиваційно-ціннісний; змістово-діяльнісний; рефлексивно-оцінний.

Фахова компетентність - здатність успішно виконувати професійні завдання і обов'язки тієї посади, на яку людина претендує.



Фахова компетентність та професійна культура фахівця тісно пов'язані з емоційним інтелектом особистості. Серед сфер в структурі особистості з **емоційним інтелектом** - уміння контролювати емоції, добре розвинену інтуїцію, товариськість, незворушність у стресових ситуаціях. У структурі особистості можна виділити *сфери, які безпосередньо пов'язані з емоційним інтелектом*, а саме: внутрішньоособистісну сферу, сферу керування стресом, сферу загального настрою, сферу міжособистісних стосунків, сферу адаптивності. Зупинимося докладніше на кожній з них.

До *внутрішньоособистісної сфери* можна віднести такі компоненти, як **самоактуалізація, самооцінка, асертивність**.

Самоактуалізація - здатність реалізувати потенційні можливості.

Самооцінка – це здатність поважати себе, цінувати свої позитивні сторони і якості, знати свої сильні та слабкі сторони.

Асертивність (агресивність, контроль над емоціями) - це вміння виражати свої відчуття та переконання без агресії та образ, відстоювати свої особистісні права – не дозволяти іншим маніпулювати вами.

До *сфери керування стресом* належать такі поняття, як **толерантність до стресу (стресостійкість), контроль імпульсивності (імпульсивність)**.

Толерантність до стресу (стресостійкість) – це здатність протистояти несприятливим подіям і стресовим ситуаціям, не виявляючи симптомів фізичної або емоційної напруги завдяки активному і упевненому подоланню стресу.

Контроль імпульсивності - це здатність пізнавати свої гнівні, агресивні, ворожі і безвідповідальні імпульси, бути стриманим і контролювати гнів, агресію, ворожість і безвідповідальну поведінку.

Складовими *сфери загального настрою* є **задоволеність життям, оптимізм**.

Задоволеність життям поєднує в собі гармонію з самим собою, загальний спокій і уміння бути щасливим.

Задоволеність життям органічно поєднується з **оптимізмом** - здатністю не дозволяти думати і говорити деструктивно про



себе та про світ, що оточує, бачити світлу сторону життя і зберігати позитивний настрій перед неприємностями.

До сфери міжособистісних стосунків можна віднести таке поняття, як **міжособистісні вміння**.

До **міжособистісних вмінь**, які необхідні для міжособистісної ефективності, можна віднести *саморозкриття, довіра, спілкування, прояв почуттів словами, невербальне вираження своїх почуттів, слухання і реагування, прийняття і підтримка, взаємодія з індивідами інших культур, послаблення бар'єрів до ефективної взаємодії*.

Сфера адаптивності – це здатність оцінювати складність проблеми та знаходити ефективні шляхи її вирішення, правильна поведінка керівника в конфлікті, яка характеризується такими поняттями, як **стратегії, тактики поведінки в конфліктах**.

Напрями професійного самовдосконалення студента реалізуються за допомогою процесу самовиховання: постійне покращення своєї навчальної самостійної роботи, формування готовності до виконання подальших професійних завдань; особистісний розвиток - самовдосконалення якостей своєї особистості, необхідних для успішної майбутньої професійної діяльності.

Професійно-важливі якості як основа іміджу майбутнього інженера. Сучасні тенденції розвитку промисловості передбачають, що вона повинна швидко адаптуватися до реалій ринку, а основною проблемою в цьому випадку є переналадка обладнання, яка вирішується шляхом використання електрообчислювальних машин на всіх етапах підготовки виробництва. Підготовка інженерів-механіків, які можуть одночасно застосовувати сучасне програмне забезпечення, прийоми художнього дизайну виробів та точний інженерний розрахунок при проектуванні сучасного автоматизованого технологічного обладнання, при цьому здійснювати сприятливе враження і позитивно впливати на тих, хто оточує, створювати обстановку психологічного комфорту та довіри – це і є основною проблемою професійної підготовки майбутніх інженерів-механіків машинобудівного профілю. Процес підготовки



майбутніх інженерів-механіків має спрямовуватись не тільки на розвиток у студента здатності оцінювати умови, бачити й формулювати проблеми, виділяти суттєве, оцінювати достовірність вихідних даних, шукати варіанти рішень відповідно до прийнятих критеріїв та оцінювання ймовірності їх точності. Одночасно необхідно розвивати й загальні інтелектуальні якості. Також велику роль у процесі підготовки майбутніх інженерів-механіків відіграє розвиток особистісних якостей [4]. Як наслідок, професійно-особистісний імідж інженера починає набувати властивості одного з основних ресурсів, що забезпечують як високий соціальний престиж, так і успішність функціонування в цілому. Здійснений аналіз літературних джерел дозволив виділити три наукових підходи до визначення професійно важливих якостей. Перший підхід – це характеристики людини, що базуються на природній біологічній основі й визначають успішність і рівень пристосованості її до діяльності. Науковці до них відносять психофізіологічні, психологічні характеристики особистості, її здібності та здатності. Другий підхід – це індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, необхідні й достатні для реалізації цієї діяльності на нормативно заданому рівні. Отже, автори другого підходу до професійно важливих якостей відносять індивідуально-психологічні особливості й властивості фахівця. Третій підхід – уміння, здібності й властивості особистості, що формуються у процесі навчання. Тож, визначаючи перелік характеристик, науковці виокремлюють, крім властивостей, здібностей, здатностей, ще й уміння. Це пояснюється тим, що в науковій, методичній літературі часто зустрічаються взаємовизначення понять: «уміння», «здатності», «здібності», «якості». Наприклад: уміння – це ті професійно важливі якості суб'єкта діяльності, через які реалізується процес регуляції трудової діяльності. У психологічній практиці досить часто у поняття професійні здібності включають не тільки характеристики здібностей, а й особливості специфічних для конкретної професії професійно важливих якостей. Здібності ж розглядають як властивості, що розвиваються. Разом із тим, у «Комплексі нормативних документів для розроблення



складових системи галузевих стандартів вищої освіти», виданому МОН України, ці поняття також взаємопов'язані: «уміння – здатність людини виконувати певні дії на основі відповідних знань та навичок». Здатність визначається як властивість індивіда здійснювати, виконувати що-небудь, поводити себе певним чином; у тому числі психічний та фізичний стан індивіда, в якому він спроможний виконувати певний вид продуктивної діяльності. Через властивості особи визначаються і якості особистості випускника вищого навчального закладу, а саме: це цілісна сукупність характеристик особистості, що визначає зміст соціально значущих і професійно важливих властивостей особи. Тож під професійно важливими якостями фахівця будемо розуміти його психофізіологічні, психологічні характеристики та здатності, що формуються, розвиваються у процесі професійної підготовки й діяльності та є основою їх успішності [8]. Справа в тому, що якості особистості є інтегральним продуктом тих діяльностей, якими вона займалася, а її нинішня активність – головний фактор змін, що відбуваються. Тобто професійна діяльність є простором для розвитку й вдосконалення наявних якостей та утворення нових. У процесі ж професійної підготовки тільки формується система необхідних якостей відповідно до вимог майбутньої діяльності. Складові психологічної структури особистості (темперамент, характер, здібності, індивідуальні особливості пізнавальних і емоційно-вольових процесів; життєвий і професійний досвід; спрямованість) також зазнають змін, «підлаштовуються» під майбутню професійну діяльність. Таким чином, випускник вищого навчального закладу повинен мати первинний комплекс професійно важливих якостей, який змінюється, вдосконалюється під впливом умов професійної діяльності й набуває більш високого рівня розвитку[8]. Сучасне суспільство, виробництво, ринки товарів, послуг та праці відрізняються високим ступенем динамізму, невизначеності, швидкими темпами змін. Динамізм і невизначеність стають характеристиками всіх сторін нашого життя, виявляються на всіх рівнях – глобальному, регіональному, соціальному, індивідуальному. Ці принципово нові умови висувують інші



вимоги до підготовки фахівців на всіх рівнях професійної освіти. До цих пір вважається, якщо випускник продемонстрував відмінні знання, то його якість підготовки вище. Це не зовсім так. Сучасні наукові дослідження підтверджують, що успіх у фінансовому відношенні лише на 15% обумовлюється знаннями своєї професії, а на 85% – умінням поводитися з колегами, схилити людей до своєї точки зору, рекламувати себе і свої ідеї. Багато компаній ставлять жорсткі обмеження за віком, їм потрібні молоді співробітники. Грунтовну спеціалізовану освіту мають інженери-механіки, яким сьогодні вже 35-40 років, а молоді кадри, на жаль, не проходять відбір за рівнем професіоналізму (більшість організацій при прийомі на роботу практикують багатоетапне тестування кандидатів). Тому все більшою популярністю користується підбір „перспективних” претендентів, які бажають працювати і здатних до навчання. Крім професійної підготовки від цих працівників потрібне знання англійської мови, тому що навчання та практика часто проводяться за кордоном, подальша діяльність теж пов'язана зі складним імпортом обладнання, до того ж співробітники направляються на закордонні стажування, спілкуються з іноземними фахівцями. У західних компаніях для якісного ривка в середній управлінській склад вивчення мови – обов'язкова умова, а також це показник серйозних професійних планів та бажання кар'єрного росту. Сьогодні, звертаючись на ринок праці, роботодавці використовують, як правило, мінімально необхідний набір якісних характеристик. Це, головним чином, вимоги за спеціальністю, стажу роботи, освіті. Роботодавця можуть цікавити також стать, вік і специфічні знання (комп'ютера, мови та ін.). Особистісні якості практично не обмовляються. Проведені дослідження по ринках професійних послуг показали, що основними детермінантами попиту на інженерів-механіків є освіта (майже в 80% вимог - досвід роботи (від 3 до 5 років), знання комп'ютера, вік (до 40-45 років). Вимоги до статі претендента не пред'являлися в оголошеннях про найм [9]. Статистичні дані: Віковий діапазон найбільш затребуваних ринком праці інженерів-механіків 25-50 років; інженери-



механіки віком до 30 років складають 48% від загального числа фахівців; у віці від 30 до 40 років –22%, у віці від 40 до 50 років – 18%, у віці старше 50 років – 12%; 99% інженерів-механіків – чоловіки; 59% інженерів-механіків володіють англійською мовою на базовому рівні та на рівні, достатньому для читання спеціалізованої літератури; на розмовному і на вільному рівнях – 10%; 92% інженерів-механіків мають вищу освіту, 5% – неповну вищу. Сучасному фахівцеві вищої та середньої ланки для того, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці, вже недостатньо володіти тільки спеціальними професійними знаннями та навичками. Ринкова економіка вимагає, щоб кожен працівник володів ще й ключовими компетенціями (ключові кваліфікації, базові навички, базисні кваліфікації) [10]. В таблиці 1 наводиться п'ять груп ключових кваліфікацій, виділених залежно від рівня професійної активності. В остаточному виборі велику роль відіграють особисті якості. Аналіз вимог, що пред'являються до інженера-механіка, будується на тезі, що корисність працівника створюють його конкретні характеристики. Роботодавець віддає перевагу одним працівникам перед іншими, бо вважає одні якості кориснішими, ніж інші. Уподобання роботодавця визначаються такими вимогами, як характер роботи і робочого місця, функціями, які виконуватиме майбутній інженер-механік. Ця професія вимагає від людини наявності певного набору особистісних якостей, в якому деякі загальнолюдські якості під впливом специфіки професійної діяльності починають набувати професійний характер. Сучасний роботодавець зацікавлений в такому працівнику, який: вміє думати самостійно і вирішувати різноманітні проблеми; має критичне і творче мислення; володіє багатим словниковим запасом. Крім того, фахівець, який живе і працює в сучасному суспільстві, повинен володіти певними якостями особистості, зокрема:

- гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, самостійно здобувати знання, вміло застосовувати їх на практиці для вирішення різноманітних проблем;
- самостійно критично мислити, вміти побачити виникаючі в реальному світі труднощі і шукати шляхи раціонального їх подолання, використовуючи сучасні



технології; • чітко усвідомлювати, де і яким чином набуті ним знання можуть бути застосовані в навколишній дійсності; бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити; • грамотно працювати з інформацією; • бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати спільно в різних областях, запобігаючи конфліктні ситуації або вміло виходити з них; • самостійно трудитися над розвитком моральності, інтелекту, культурного рівня. Таким чином, виникає завдання виділити найбільш суттєві якості (характеристики), які максимально тісно пов'язані з характером і особливостями виконуваних обов'язків. Аналіз результатів дослідження свідчить, що найбільш вагомими якостями та основою іміджу майбутнього інженера-механіка є: - професіоналізм, високий рівень компетентності у своїй галузі (інтегральна психологічна характеристика, яка відображає рівень і характер оволодіння людиною професією, яка означає, що людина виконує свою трудову діяльність на високому рівні); - здатність до постійного зростання, самовдосконалення (важливість цієї якості визначається тим, що ця здатність дозволить швидше освоїти принципи функціонування підприємства і прийоми виконання роботи, а також є базою для подальшого вдосконалення і розвитку навичок працівника); - стресостійкість, уміння «тримати удар» (дозволяє зберігати високі показники психічного функціонування та діяльності при зростаючих стресових навантаженнях; важливою стороною стресостійкості є здатність не тільки зберігати, але й підвищувати показники ефективності, продуктивності діяльності при стресовому ускладненні умов); - здатність брати на себе відповідальність (дає усвідомлення суті та значення діяльності, її наслідків, виражає свідоме ставлення особи до вимог суспільної необхідності, обов'язків, соціальних завдань, норми цінностей); - культура поведінки (обов'язкова вимога, що забезпечує трудову дисципліну і, відповідно, результати роботи) та ін Менш вагомими, але важливими, респонденти вважають такі якості та характеристики, як: високий рівень загальної ерудиції, висока правова і політична культура, вміння мобілізуватися, здатність до самоконтролю, здатність прогнозувати ситуацію при



прийнятті рішень, системність мислення. До числа характеристик, що мало впливають на імідж майбутнього інженера-механіка та виконання його прямих обов'язків було віднесено здатність ефективно і швидко розслабитися і відпочивати, відчуття гумору, структура голосу і мови, принциповість, здатність до публічного визнання своїх помилок та ін. Висновки. Аналіз ринку праці та професійної діяльності інженера-механіка вказує на необхідність сформулювати певні вимоги до особистості, які слід враховувати при підготовці фахівців певної спеціальності. Результати дослідження свідчать, що вимоги роботодавців на сучасному ринку праці та погляди студентів – майбутніх інженерів-механіків на професійно важливі якості як основи іміджу майже збігаються.

Узагальнення вивченого: готовності до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі сприяє розуміння психології особистості студента, а саме: особливостей періоду розвитку особистості «пізня юність або рання дорослість», адаптації до студентського життя; ознак криз студентського віку; важливості розвитку професійної «Я-Концепції студента» та емоційного інтелекту для успішної майбутньої професійної діяльності».

Питання до самоконтролю

1. Окресліть психологічну характеристику студентства.
2. Розкрийте суперечливості та кризи студентського віку.
3. Назвіть види та умови ефективної адаптація студента до навчання у вищій школі.
4. Обгрунтуйте типологічні особливості сучасних студентів.
5. Проаналізуйте умови професійної «Я-концепції» сучасного студента.



Тема 3. Психологія студентської групи

План

1. Соціалізація студента. Характеристика студентського колективу.
2. Проблеми керівництва та лідерства в студентській групі.
3. Міжособистісні стосунки в студентській групі.
4. Психологічні особливості студентського самоврядування.
5. Конфлікти і шляхи їх попередження у студентській групі.
6. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату в студентському колективі.

1. Психологічні особливості та структура студентської групи.

Соціалізація особистості — процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду в діяльності та спілкуванні з іншими людьми.

У студентському віці залучені всі основні **механізми соціалізації**: прийняття та засвоєння нових соціальних ролей - роль студента, майбутнього фахівця, молодіжного лідера тощо; професійно-рольова ідентифікація («Я-студент», «Я- майбутній викладач», «Я-перспективний майбутній фахівець» тощо); наслідування як відтворення професійного досвіду авторитетних викладачів, стилю їхньої науково-педагогічної діяльності або манер поведінки членів референтної групи; інтеріоризація оцінних ставлень викладачів і однокурсників у навчально-професійній діяльності; орієнтація на соціальні очікування викладачів і однокурсників, щоб досягнути бажаного соціального статусу в групі; порівняння себе з іншими студентами та професіоналами; навіюваність і конформізм.

Результатом соціалізації студента є: вироблення власної системи поглядів на життя, трансформація системи ціннісних орієнтацій, формування професійного ідеалу; засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій; формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та власної моделі моральної поведінки; опанування



професійною діяльністю та формами професійно-ділового спілкування.

Адаптація студента до ВНЗ, до навчально-професійної діяльності, його професійне зростання як фахівця відбувається у студентській групі.

Студентська група - первинна, реальна, офіційно створена (зовнішньо організована) мала група, яка може вміщувати в себе й неформальні мікрогрупи.

Студентська академічна група - більш-менш постійна в межах навчального року сукупність студентів, що об'єднані завданням гуртової навчально-професійної діяльності та перебувають у безпосередньому контакті один з одним.

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

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

2. **Неофіційна підструктура** виникає тоді, коли відбувається поділ групи на мікрогрупи, які виникають на основі однакових інтересів, прояву емпатії, симпатії один до одного – це *емоційна сфера взаємин*.

Характеристика студентського колективу. На думку О.Винославської, студентська група як різновид соціальної організації може розвиватися від своїх найпростіших форм – дифузної або номінальної до найвищої – колективу. В кожній студентській групі такий розвиток проходить свій неповторний шлях. Але, на жаль, не кожна з них досягає при цьому рівня згуртованого колективу. Оскільки кожна студентська група у



той чи інший момент знаходиться на певному рівні свого розвитку, розглянемо **критерії**, за якими визначають **рівень її соціальної зрілості**. А. Лутошкін та Л. Уманський пропонують для цього використовувати такі показники, як *організаційна єдність, психологічна єдність, підготовленість групи, моральна спрямованість*.

Організаційна єдність групи полягає у її здатності до ділового об'єднання для розв'язання загальногрупових практичних завдань. Ознаками організаційної єдності є узгоджена взаємодія і взаємодопомога членів групи, їх прагнення до співробітництва як всередині групи так і з іншими об'єднаннями у вищому навчальному закладі або поза ним.

Психологічна єдність - це загальний настрій, тон групи, який створює ефект захищеності для кожного її члена. Трьома сторонами психологічної єдності академічної групи виступають *інтелектуальна, емоційна і вольова*. *Інтелектуальна* сторона виявляється у здатності знаходити спільну мову, приходити до однакових суджень і висновків з найважливіших питань групової та позагрупової діяльності, розуміти спільну відповідальність за неї. *Емоційна* сторона характеризує загальну атмосферу взаємовідносин, рівень дружелюбності, взаємної толерантності до недоліків інших. *Вольова* сторона психологічної єдності групи віддзеркалює здатність її членів долати перешкоди, наполегливо просуватися до мети, мобілізувати сили у важкі моменти, стримувати в інтересах групи свої почуття.

Підготовленість групи включає в себе досвід спільної діяльності, який накопичила група, набуті нею уміння діяти усім разом. Зрозуміло, що підготовленість групи як інтегральне утворення органічно поєднує особистий досвід, знання та уміння усіх її членів. Але це зовсім не означає, що підготовленість членів завжди свідчить про підготовленість групову: одночасне перебування студентів на заняттях хоча і створює умови для спільної діяльності, але ще не є показником підготовленості групи.

Моральна спрямованість групової діяльності є однією з найважливіших характеристик рівня соціальної зрілості групи.



Студентська група може бути згуртованою, підготовленою до спільної діяльності, зосереджувати зусилля на доланні труднощів, але назвати її колективом можна буде лише тоді, коли її спрямованість буде співпадати з моральними нормами вищого навчального закладу і суспільства в цілому. Отже, для аналізу моральної спрямованості групи слід проаналізувати її моральні цінності та провідні мотиви діяльності.

В процесі спільної навчальної діяльності студентська група починає розвиватися. І в залежності від того, як і якою мірою представлені в студентській групі описані вище показники, можна зробити висновок про **рівень**, якого вона досягла у своєму **розвитку**.

Коли група незнайомих абітурієнтів утворює студентську групу, то спочатку вона є **дифузною**.

Номінальна група. Вона вже має певну назву, але існує лише формально, оскільки її члени ще не вступили у спільну діяльність, що здатна опосередковувати відносини між ними.

Група-асоціація. На цій стадії починається спільна життєдіяльність групи, виникають перші ознаки утворення колективу. В такій групі вже існує офіційна структура, спільна мета діяльності, але діяльність окремих студентів має переважно індивідуальний характер, у них ще відсутня потреба працювати разом, спільно розв'язувати групові завдання.

Група-корпорація. Характеризується більш чітко окресленою спільною метою та єдністю дій. Співпраця, активна взаємодія членів групи створюють груповий досвід спілкування, підготовленість у певному виді діяльності, проте психологічної єдності ще немає.

Студентська група, що знаходиться на цьому рівні розвитку відрізняється сформованою організаційною структурою, досить високим рівнем співробітництва студентів, міжособистісні відносини в ній мають діловий характер. А термін «група-корпорація» вживається переважно для позначення груп з антисоціальною спрямованістю, які хоча й відрізняються організаційною і психологічною єдністю, але виявляють при цьому явні ознаки групового егоїзму, відчужені від інших груп,



протиставляють себе їм. Як бачимо, таке трактування не зовсім збігається з усталеною міжнародною термінологією.

Зазначимо, що відносна автономізація групи є однією з умов її саморуку до єдності, до колективу. Саме на цьому етапі студенти групи ідентифікують себе з нею («моя група»). Але надмірна автономізація часто виступає проявом антисоціального спрямування групової діяльності.

Колектив - наступний рівень розвитку міжособистісних відносин у групі. Вона може стати колективом, якщо взаємодії і взаємовідносини студентів групи опосередковуватимуться загальними цілями, завданнями спільної діяльності, особистісно-значущим змістом цієї діяльності. Інтергрупова активність, що виникає у колективі, має значний вплив як на членів самої групи, так і на інші студентські групи вищого навчального закладу. Якщо студентська група у своєму розвитку досягає рівня колективу, то вона стає референтною для її членів, тобто такою, на думку якої вони зважають в першу чергу.

Розвиток взаємовідносин студентського колективу і особистості проходить через декілька стадій.

Перша стадія - **адаптація** суб'єкта як члена нової групи. Перш ніж реалізувати свою потребу виявити себе як особистість, він має засвоїти діючі в групі норми (моральні, навчальні й ін.) і опанувати прийоми і засоби діяльності, якими володіють усі інші її члени. Через це у нього виникає об'єктивна необхідність «бути таким, як усі», що досягається за рахунок суб'єктивно пережитої втрати тих чи інших індивідуальних рис.

Друга стадія - **індивідуалізація**. Вона полягає у заостренні протиріч між досягнутим результатом адаптації (тим, що студент став «таким, як усі») і потребою студента у максимальному прояві себе як неповторної особистості, що має свою індивідуальність, яка при цьому не задовольняється. Студент починає шукати способи і засоби для вираження своєї індивідуальності, для демонстрації її в групі.

Третя стадія - **інтеграція** особистості в групі: студент зберігає лише ті індивідуальні риси, що відповідають необхідності й потребам групового розвитку, а також власну потребу здійснити значимий внесок у життя групи. Група при цьому певною мірою



змінює свої групові норми, вбираючи ті риси студента, що визнаються групою як ціннісно-значущі для її розвитку. Так відбуваються взаємні перетворення особистості і групи.

Якщо студенту не вдається подолати труднощі адаптації, то в нього можуть сформуватися такі якості як конформність, безініціативність, може з'явитися невпевність у собі, що приводить до заниження самооцінки. Якщо студент пройшов стадію адаптації і починає на другій стадії пред'являти групі такі свої індивідуальні відмінності, що відкидаються нею через невідповідність її потребам, то це може привести до розвитку в нього негативізму, агресивності, підозрливості, неадекватної завищеної самооцінки. В студента, що успішно проходить стадію інтеграції у високорозвиненій групі, формується розвинуте колективістичне самовизначення. Якщо ж група, до якої входить індивід, має асоціальну спрямованість, то в нього можуть розвинути відповідні асоціальні риси.

2. Проблеми керівництва та лідерства в студентській групі.

По мірі того, як студентська група проходить шлях свого розвитку, в ній з'являються *формальні* і *неформальні* лідери. *Ролі формальних лідерів* виконують обрані чи призначені старости, профорги та інші посадові особи групи, на яких покладене виконання обов'язків, встановлених у даному вищому навчальному закладі. Сьогодні, на жаль, немає єдності у визначенні рольових функцій формальних лідерів студентських груп. *В ролі неформальних лідерів* виступають студенти, що користуються в групі особливим авторитетом. Від них значною мірою залежить психологічний клімат у групі, самопочуття її членів, а також визнані в ній моральні норми. В академічній групі з високим рівнем розвитку підвищуються вимоги до кожного окремого її члена і особливо до лідерів.

Лідерство - це здатність окремої особистості (лідера) спонукати інших діяти, надихати їхню активність на певну діяльність.

Лідер - це особистість, за якою всі інші члени групи визнають право брати на себе найвідповідальніші рішення, які торкаються їхніх інтересів, і визначати напрям і характер діяльності всієї групи.



Ефективна діяльність групи насамперед залежить від того, які стосунки сформуються між офіційним і неофіційним лідером або лідерами групи.

Між функціями *лідерства* і *керівництва* є суттєва різниця, а саме: **1.**Лідер покликаний здійснювати переважно регуляцію міжособистісних стосунків у групі, натомість керівник здійснює регуляцію офіційних відносин групи як деякої соціальної організації. **2.**Лідерство виникає за умов мікросередовища (яким є мала група), керівництво - елемент макросередовища, тобто воно пов'язане з усією системою суспільних відносин у групі. **3.**Лідерство виникає стихійно. Обирання або призначення керівника будь-якої реальної соціальної групи відбувається цілеспрямовано, реалізація управлінських функцій здійснюється під контролем різних елементів соціальної структури. **4.**Явище лідерства менш стабільне, ніж керівництва, висунення лідера залежить від настрою та завдання групи. **5.**Керівництво підлеглими порівняно з лідерством має чіткіше визначену систему санкцій. **6.**Процес прийняття рішення керівником (і взагалі в системі керівництва) значно складніший. Він опосередкований багатьма обставинами, які не обов'язково мають витоки в цій групі, натомість лідер здебільшого приймає безпосередні рішення, які стосуються діяльності малої групи. **7.**Сфера діяльності лідера - здебільшого мала група, де він є лідером. Сфера дії керівника ширша, оскільки він репрезентує малу групу в ширшій соціальній системі. **8.**Функції і соціальні ролі лідера більш диференційовані: *організатор*, *фахівець* у певній галузі діяльності, *мотиватор* (забезпечує емоційне налаштування на спільну дію), *масовик-затійник* (наприклад, організовує вечір відпочинку), *жартівник* (знижує напругу у взаєминах між членами групи завдяки гумору), *гармонізатор* (забезпечує компроміс зі складних проблем, консолідує колектив), *стимулятор* (спонукає групу до активності) та ін. **9.**Староста як керівник студентської групи застосовує більш визначену систему санкцій, повноваження застосування яких надається йому дирекцією (деканатом) і групою, яка його обирає на цю роль (організаційні, командно-адміністративні, економічні методи впливу).



Лідерство пов'язане з регулюванням внутрішньогрупових неофіційних стосунків у мікрогрупі, які також можуть суттєво впливати на педагогічний процес, на ставлення студентів до навчання, поведінку під час занять завдяки діловим якостям особистості лідера (які йому притаманні та які визнаються групою).

3. Міжособистісні стосунки у студентській групі. Виникнення нових умов соціалізації молодого покоління, тверда конкуренція на ринку праці, високі вимоги до професійних й особистісних якостей людини викликають напругу й конкуренцію вже в студентському середовищі. Вище вказані факти здатні спровокувати деструктивні процеси в розвитку особистості. Гостро звучить питання про те, як зберегти й примножити потенціал молоді, допомогти побачити шляхи реалізації в правильному напрямку, захистити від негативного впливу інформації, сприяти вибору високоморальних орієнтирів у житті. Тому виходом із ситуації, що склалася, багато вчених бачать у вивченні міжособистісних відносин у так званих групах ровесників (до яких відносяться студентські колективи), тому що вони займають центральне місце в житті молоді, студентського мікросередовища, у цілеспрямованому формуванні, регулюванні й корекції взаємин молодих людей, у створенні сприятливого середовища для виховання молодого покоління, у вихованні комунікативної толерантності.

Різноманітність відносин, які виникають між студентами у процесі тривалого взаємного спілкування, складає дві основні системи: **систему ділових відносин** і **систему особистісних відносин**. У міжособистісних відносинах студентів у групі значну роль відіграють *ділові відносини* (чітке виконання обов'язків активом групи та студентами), взаємоповага, довіра, досягнення однієї мети, яка стоїть перед учасниками колективу – здобуття вищої освіти. *Особистісні відносини студентів* спостерігаються у позанавчальній діяльності, що базується, в більшості випадків, на емоційному підґрунті. Студентський колектив є осередком формування міжособистісних відносин студентів. Середовище студентського колективу на перших порах є більш сприятливим для саморозкриття і самореалізації,



оскільки його новизна знімає деякі емоційні бар'єри, дещо нейтралізує складні установки поведінки, стимулює переоцінку цінностей, контроль за навчальною і трудовою дисципліною студентів, оперативне реагування на їх порушення.

А.Є. Варчов доводить, що ефективне функціонування студентської групи залежить від психологічного самопочуття її членів, тобто, насамперед, від розвитку та функціонування системи неформальних внутрішньо групових взаємин.

У згуртованих студентських групах спостерігається вища результативність навчально-пізнавальної діяльності, взаємодопомога, спільне оволодіння знаннями (підготовка до лабораторних робіт, заліків, екзаменів), задоволеність міжособистісними взаєминами, відсутність конфліктів всередині групи та з викладачами чи іншими гуртами студентів. І навпаки, несконсолідованим групам притаманна низька успішність у навчанні, в інших видах діяльності, «закритість», дискомфорт їх членів, конфлікти в групі та з викладачами. Особливо слід відзначити, що вплив спілкування на процес мислення (а значить і на пізнавальну активність студентів) залежить від сформованості структури міжособистісних взаємин: позитивний вплив спостерігається тільки в тих групах (діадах), члени яких пов'язані позитивними або взаємонеітральними стосунками.

Отже, на формування міжособистісних взаємин у студентському колективі впливають такі фактори: позиція лідера в студентському колективі; групові норми в групі; соціально-психологічний клімат студентського колективу; згуртованість студентського колективу; приналежність студентів до певних соціометричних категорій у студентському колективі.

Одним з видів міжособистісних стосунків є *дружба*. Дружба в студентському середовищі є дуже поширеним явищем. За роки спільного навчання у вищому навчальному закладі у багатьох студентів складаються тісні дружні відносини, які сприяють їх моральному збагаченню й подальшому особистісному розвитку.

Оскільки дружба є позитивним явищем, адміністрація вищого навчального закладу, викладачі, наставники студентської молоді мають всіляко сприяти його поширенню і зміцненню. При



цьому слід приділяти увагу не тільки організації культурних заходів та дозвілля студентів, але й враховувати можливість налагодження дружніх відносин між студентами в процесі спільної навчальної діяльності. Досвід практичної, інтелектуальної і, особливо, емоційної взаємодії, що накопичується при цьому, підсилює міжособистісну ідентифікацію партнерів. Ділова спрацьованість нерідко породжує відчуття міжособистісної сумісності і необхідності партнера вже як «значимого іншого». Досить часто це веде до виникнення в друзів нових психологічних мотивів спілкування: спільності поглядів, інтересів, компліментарності (взаємодоповнення) тощо.

Результати психологічних досліджень свідчать, що включення у спільну навчальну діяльність студентів протилежної статі сприяє інтенсифікації їх поведінкової, емоційної та гностичної взаємодії, і тим самим створює передумови для підсилення міжособистісної привабливості та виникнення у них нової мотивації інтимно-особистісного характеру. У подальшому саме ці мотиви можуть стати провідними при виборі супутника життя. Дуже часто роль друга студентських років залишається надзвичайно важливою впродовж усього життя.

Метами формування міжособистісних взаємин у студентському колективі є індивідуальна й групова бесіди зі студентами; доручення; метод висування перспективних ліній; регулювання діяльності лідера в студентському колективі; вирішення конфліктних ситуацій (метод «виходу почуттів», «позитивного ставлення до особистості», «обміну позицій», «розширення духовного обрію конфліктуючих»); особистий приклад викладача та інші.

Таким чином, формування взаємин студентів залежить від створення соціально-ціннісної єдності шляхом роз'яснення значення навчання, її цілей і завдань, стимулювання роботи активу по зімкненню колективу; розвитку свідомості, товариськості й дружби, розуміння взаємин у студентському колективі; зміцнення авторитету активу, підвищення його зразковості, попередження й психологічно виправданий дозвіл



конфліктів; забезпечення турботи про студентів, облік їхніх запитів, інтересів, потреб, бажань.

4. Психологічні особливості студентського самоврядування.

Одним з прикладів ділових відносин може бути студентське самоврядування, як форма організації студентського колективу, яке забезпечує студентам право на самостійне керівництво своєю діяльністю, зміст якого складає розробка, прийняття і здійснення власних рішень по реалізації різних напрямків свого життя і діяльності в процесі професійної підготовки у ВНЗ. Діяльність органів студентського самоврядування спрямована на удосконалення навчально-виховного процесу, а саме: на якість навчання, розвиток духовності та культури, формування у студентської молоді активної соціальної позиції.

У статті 40 Закону України «Про вищу освіту» у вищих навчальних закладах та їх структурних підрозділах діє студентське самоврядування, яке є невід'ємною частиною громадського самоврядування відповідних навчальних закладів.

Студентське самоврядування - це право і можливість студентів вирішувати питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, а також брати участь в управлінні вищим навчальним закладом.

Студентське самоврядування об'єднує всіх студентів відповідного вищого навчального закладу. Усі студенти, які навчаються у вищому навчальному закладі, мають рівні права та можуть обиратися та бути обраними в робочі, дорадчі, виборні та інші органи студентського самоврядування.

Студентське самоврядування забезпечує захист прав та інтересів студентів та їх участь в управлінні вищим навчальним закладом. Студентське самоврядування здійснюється студентами безпосередньо і через органи студентського самоврядування, які обираються шляхом прямого таємного голосування студентів.

У своїй діяльності органи студентського самоврядування керуються законодавством, статутом вищого навчального закладу та положенням про студентське самоврядування вищого навчального закладу.

Органи студентського самоврядування діють на принципах:



- 1) добровільності, колегіальності, відкритості;
- 2) виборності та звітності органів студентського самоврядування;
- 3) рівності права студентів на участь у студентському самоврядуванні;
- 4) незалежності від впливу політичних партій та релігійних організацій (крім вищих духовних навчальних закладів).

Студентське самоврядування здійснюється на рівні студентської групи, інституту (факультету), відділення, гуртожитку, вищого навчального закладу. Залежно від контингенту студентів, типу та специфіки вищого навчального закладу студентське самоврядування може здійснюватися на рівні курсу, спеціальності, студентського містечка, структурних підрозділів вищого навчального закладу.

Органи студентського самоврядування можуть мати різноманітні форми (парламент, сенат, старостат, студентський ректорат, студентські деканати, студентські ради тощо).

Представницькі, виконавчі та контрольно-ревізійні органи студентського самоврядування обираються строком на один рік. Студенти (курсанти), обрані до складу органів студентського самоврядування, можуть бути усунені із своїх посад за результатами загального таємного голосування студентів. Для ініціювання такого голосування потрібно зібрати підписи не менш як 10 відсотків студентів (курсантів) вищого навчального закладу.

Керівник студентського самоврядування та його заступники можуть перебувати на посаді не більш як два строки.

З припиненням особою навчання у вищому навчальному закладі припиняється її участь в органі студентського самоврядування у порядку, передбаченому положенням про студентське самоврядування вищого навчального закладу.

Орган студентського самоврядування може бути зареєстрований як громадська організація відповідно до законодавства з урахуванням особливостей, встановлених цим Законом.

Органи студентського самоврядування:



- 1) беруть участь в управлінні вищим навчальним закладом у порядку, встановленому цим Законом та статутом вищого навчального закладу;
- 2) беруть участь в обговоренні та вирішенні питань удосконалення освітнього процесу, науково-дослідної роботи, призначення стипендій, організації дозвілля, оздоровлення, побуту та харчування;
- 3) проводять організаційні, просвітницькі, наукові, спортивні, оздоровчі та інші заходи;
- 4) беруть участь у заходах (процесах) щодо забезпечення якості вищої освіти;
- 5) захищають права та інтереси студентів (курсантів), які навчаються у вищому навчальному закладі;
- 6) делегують своїх представників до робочих, консультативно-дорадчих органів;
- 7) приймають акти, що регламентують їх організацію та діяльність;
- 8) беруть участь у вирішенні питань забезпечення належних побутових умов проживання студентів у гуртожитках та організації харчування студентів;
- 9) розпоряджаються коштами та іншим майном, що перебувають на балансі та банківських рахунках органів студентського самоврядування;
- 10) вносять пропозиції щодо змісту навчальних планів і програм;
- 11) вносять пропозиції щодо розвитку матеріальної бази вищого навчального закладу, у тому числі з питань, що стосуються побуту та відпочинку студентів;
- 12) мають право оголошувати акції протесту;
- 13) виконують інші функції, передбачені цим Законом та положенням про студентське самоврядування вищого навчального закладу.

За погодженням з органом студентського самоврядування вищого навчального закладу приймаються рішення про:

- 1) відрухування студентів з вищого навчального закладу та їх поновлення на навчання;



2) переведення осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі за державним замовленням, на навчання за контрактом за рахунок коштів фізичних (юридичних) осіб;

3) переведення осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі за рахунок коштів фізичних (юридичних) осіб, на навчання за державним замовленням;

4) призначення заступника декана факультету, заступника директора інституту, заступника керівника вищого навчального закладу;

5) поселення осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, у гуртожиток і виселення їх із гуртожитку;

6) затвердження правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу в частині, що стосується осіб, які навчаються;

7) діяльність студентських містечок та гуртожитків для проживання осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі.

Вищим органом студентського самоврядування є загальні збори (конференція) студентів, які:

1) ухвалюють положення про студентське самоврядування вищого — навчального закладу, визначають структуру, повноваження та порядок проведення прямих таємних виборів представницьких та виконавчих органів студентського самоврядування;

2) заслуховують звіти представницьких, виконавчих і контрольно-ревізійних органів студентського самоврядування, дають їм відповідну оцінку;

3) затверджують процедуру використання майна та коштів органів студентського самоврядування, підтримки студентських ініціатив на конкурсних засадах;

4) затверджують річний кошторис витрат (бюджет) органів студентського самоврядування, вносять до нього зміни та доповнення, заслуховують звіт про його виконання;

5) обирають контрольно-ревізійну комісію з числа студентів для здійснення поточного контролю за станом використання майна та виконання бюджету органів студентського самоврядування.



Адміністрація вищого навчального закладу не має права втручатися в діяльність органів студентського самоврядування.

Керівник вищого навчального закладу забезпечує належні умови для діяльності органів студентського самоврядування (надає приміщення, меблі, оргтехніку, забезпечує телефонним зв'язком, постійним доступом до Інтернету, відводить місця для встановлення інформаційних стендів тощо), про що укладається відповідна угода.

Фінансовою основою студентського самоврядування є:

- 1) кошти, визначені вченою радою вищого навчального закладу в розмірі не менш як 0,5 відсотка власних надходжень, отриманих вищим навчальним закладом від основної діяльності;
- 2) членські внески студентів, розмір яких встановлюється вищим органом студентського самоврядування вищого навчального закладу. Розмір місячного членського внеску однієї особи не може перевищувати 1 відсотка прожиткового мінімуму, встановленого законом.

Кошти органів студентського самоврядування спрямовуються на виконання їхніх завдань і здійснення повноважень відповідно до затверджених ними кошторисів.

Органи студентського самоврядування публічно звітують про використання коштів та виконання кошторисів не рідше одного разу на рік.

Функції студентського самоврядування: забезпечення результативної навчальної роботи студентів, виконання ними щоденних навчальних завдань із врахуванням їхніх здібностей та інтересів, підготовка студентів як фахівців із вищою освітою до майбутньої управлінської діяльності, формування соціальної спрямованості їхньої активності, розвиток організаторських здібностей.

Проте сьогодні, на думку Л. Подоляк, В. Юрченко, є недоліки і в роботі самоврядування: по-перше, більшість студентів не бере участі в органах самоврядування, а тому обмежені можливості для їх самореалізації. По-друге, студенти-випускники важко адаптуються до соціально-економічних реалій (наприклад, як керівники виробничого колективу або групи не вміють працювати з групою, з колективом), не готові



до вирішення побутових і матеріальних проблем. По-третє, для активу характерний великий прагматизм у стосунках із ровесниками, намагання у всьому мати власну вигоду, навіть на шкоду суспільним інтересам.

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

5. Конфлікти і шляхи їх попередження у студентській групі.

У своєму розвитку будь-яка група проходить такі стадії: становлення, основними процесами якої є розвиток атракційних стосунків (почуття симпатії), обмін інформацією, орієнтація на інших і на ситуацію. Цей період характеризується пробними взаємодіями, чемними ввічливими розмовами, стурбованістю через причини невизначеності, відсутністю відомостей; конфліктного періоду, основними процесами якого є: незадоволення іншими, змагання між членами групи, незгода з діями, конфлікт. Упродовж цього періоду критикуються ідеї, того, хто говорить, спостерігається часом погане відвідування занять, ворожість між членами групи; нормотворення: у цей час розвивається структура групи, зростає згуртованість і гармонія, визначаються ролі та встановлюються відносини. Цей період характеризується погодженням у правилах пошуком консенсусу, зростанням підтримки; ділової активності. Основними процесами якої є: увага до досягнення, висока орієнтація на завдання, акцент на продуктивність. Основними характеристиками процесу є прийняття рішень, вирішення проблем, посилення кооперування, спад емоційності; розпаду, за якого відбувається складання обов'язків, зменшення залежності, припинення виконання завдань. Період характеризується жалкуванням, посиленням емоційності. П. Лузан та І. Зайцева зазначають, що колектив академічної групи – це не просто об'єднання індивідів, тут виникають і здійснюють свій вплив взаємодії, які мають характер співробітництва, конкуренції, конфліктів, напруженості [5]. Першокурсникові, що потрапив у нове оточення однолітків, доводиться налагоджувати контакти й налагоджувати відносини часто із зовсім незнайомими людьми. Для налагодження взаємин з однолітками студентам необхідні такі соціальні навички, як *уміння діяти взаєморозуміння й*



договлятися про взаємоприйнятні умови. Ці навички дозволяють студентам брати участь у взаємодії з однолітками, що забезпечує емоційну підтримку й доступ до соціальних ресурсів через основні міжособистісні відносини, включаючи дружбу, співробітництво. Відносини з однолітками не лише забезпечують підтримку, але й змушують переборювати труднощі. Студент змушений підкорятися груповим нормам, інакше він стає вигнанцем. Він зустрічається з конфліктними ситуаціями, які йому необхідно навчитися вирішувати [2]. Н. Лосева зазначає, що „конфлікти у ході становлення і розвитку групи не виникають, якщо моральний рівень міжособистісних стосунків у ній досить високий” [4, с. 107].

Конфлікт - це зіткнення на індивідуально-психологічному (студент-студент) або соціально-психологічному (група-окремих студент) рівнях конкурентних або несумісних потреб, мотивів, інтересів, дій, учинків, які конфлікти супроводжуються почуттям душевного дискомфорту, емоційної напруги, тривожності, стресу, станом когнітивного дисонансу тощо. Конфлікти виникають на діловому (предметному) та міжособистісному підґрунті. Відповідно до цього можна виділити *навчальні* та *міжособистісні види конфліктів* в студентській групі.

Виокремлюють *два типи навчальних конфліктів: предметно-ділові і особистісно-прагматичні* (міжособистісні у вузькому значенні).

Навчальні конфлікти. У рамках першого типу конфліктів виділяють: а) власне предметні (когнітивні) і б) організаційні. Відмінність їх полягає в тому, що перші зумовлені когнітивною, а другі - поведінковою несумісністю.

Міжособистісні види конфліктів. Конфлікт на соціально-психологічному рівні розвивається як міжособистісний, між окремими групами, а також може бути між окремою особистістю та групою загалом.

Міжособистісний конфлікт визначається як зіткнення несумісних соціальних, психологічних, духовних просторів суб'єктів, яке викликає їхню протидію. Такі конфлікти бувають *горизонтальними* (між рівними за ієрархією, однаковим



соціальним статусом людьми, наприклад, «студент-студент») і *вертикальними* («староста-студент», «лідер-рядовий член групи» тощо).

У педагогічній психології **конфліктом** є така взаємодія людей, при якій принаймні одна сторона усвідомлює несумісність у мисленні (уявленні, сприйнятті), почуттях, волі з іншою стороною таким чином, що у своїх діях вона наштовхується на протидію іншої сторони і відчуває це як нанесення їй шкоди. **Міжособистісний конфлікт** – ситуація взаємодії людей, при якій вони або переслідують несумісні цілі, або дотримуються несумісних цінностей і норм, намагаючись реалізувати їх у взаємовідносинах один із одним, або одночасно в гострій конкурентній боротьбі прагнуть досягнення однієї мети, яка може бути досягнутою лише однією з конфлікуючих сторін. Відповідно до складної структури моделі діяльності особистості доцільно **міжособистісні конфлікти в педагогічному середовищі** класифікувати таким чином: *когнітивні, мотиваційні, діяльнісні, організаційні*. Джерелами **когнітивних конфліктів**, на думку Є. Дурманенко [1], є незрозуміння й недостатня кількість інформації, що відповідно спонукає до помилок – в інтерпретації явищ, подій, процесів і до неправильного реагування на них. Конкуренція, що переходить у конфронтацію, яка призводить до зіткнення намірів і прагнень, є основою **мотиваційних** конфліктів. **Діяльнісні** міжособистісні конфлікти викликаються неузгодженістю і неефективною кооперацією, незадоволенням результатами спільної праці. Несумісність, невідповідність індивідуальних можливостей і можливостей, наданих структурі групи, спонукають до так званих **організаційних** конфліктів. З метою *попередження конфліктів у педагогічному середовищі ВНЗ* важливим моментом є комплексне і системне вивчення й аналіз *факторів, які підвищують імовірність виникнення міжособистісних конфліктів*. Ці фактори важливо враховувати у роботі кураторам і викладачам академічних груп. До них належать:

- особистісні індивідуально-психологічні особливості членів групи; особливості когнітивної сфери членів групи;



- мотиви, цілі, цінності як окремих членів групи, так і переважаючі в групі в цілому;
- формальна й неформальна структури групи;
- стиль лідерства у групі;
- наявність мікрогруп і характер відносин між ними та їх лідерами тощо.

Щодо **методів попередження міжособистісних конфліктів**, Є. Дурманенко визначає такі: **когнітивні** – чітке і конкретне з'ясування позицій, відносин, понять; забезпечення зворотного зв'язку; збирання додаткової інформації; **мотиваційних** – прогнозування перспективи; спільне вирішення проблеми конструктивної конкуренції або кооперації; **діяльнісних** – підвищення ефективності спільної діяльності; **організаційних** – підвищення гнучкості системи і рольової динаміки.

6. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату в студентському колективі. Психологічними явищами, якими характеризується студентський колектив як цілісність, а також його соціально-психологічний клімат, є *громадська думка, групові норми, груповий настрій, групова згуртованість, колективні традиції, колективістське самовизначення.*

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

С.О. Каплюк зазначає, що соціально-психологічного клімат в студентській групі впливає не лише на ефективність навчальної діяльності, мотивацію навчання, а й на психічний стан учасників всього навчально-виховного процесу, і виділяє такі основні *групи факторів, які визначають стан соціально-психологічного*



клімату, впливаючи на успішність, потяг до навчання, а також психічне здоров'я студентів академічної групи:

1. **Функціональні фактори** (умови навчання; забезпеченість навчання всіма необхідними засобами; режим навчання та дозвілля, чіткість розподілу функцій між студентами; функціональна визначеність структури діяльності кожного учасника, чіткість його обов'язків, прав та відповідальності; ставлення викладачів до організації навчальної діяльності студентів тощо).

2. **Економічні фактори** (система оплати навчання; своєчасність отримання стипендії).

3. **Управлінські фактори** (стиль й методи управління колективом; ставлення викладачів до студентів; згуртованість викладацького складу; послідовність в оцінці та способів впливу на студентів; дистанція між викладачами та студентами; етика взаємодії викладацької та навчальної ланки тощо).

4. **Психологічні фактори** (характеристика стилю міжособистісних стосунків між студентами; ступінь соціально-психологічної сумісності; рівень конфліктності; рівень згуртованості, стан взаємодії між підрозділами; групова точка зору, норми та традиції поведінки; орієнтація на спільні цілі роботи, характер сприйняття та оцінки студентами один одного тощо).

5. **Фактори успішності характеристики групи** (чисельність академічної групи; забезпечення адаптації та входження в колектив; перспектива підвищення успішності з різних предметів; обґрунтованість підбору груп у ВНЗ та інше).

Суть сприятливого соціально-психологічної природи в студентській групі полягає в тому, що прогрес психолого-педагогічного навчання і виховання, який протікає в позитивній атмосфері створює сприятливі умови не тільки для подальшого розвитку і закріплення якостей, яких вони набули до вступу у вищий навчальний заклад (ВНЗ), але й розвитку і формування нових професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, сприяє збереженню психічного здоров'я студентів. Сприятливий соціально-психологічний клімат – це



стрижень цілісного формування всебічно розвинутої особистості, від сформованості якого залежить, як саме і яким чином будуть вирішуватися колективом взагалі, і кожним студентом, зокрема, професійно-педагогічні завдання.

Для створення і підтримання сприятливого СПК в студентській групі куратору необхідно працювати над розвитком тих загальнолюдських компетенцій, які формуються у студентів в під час навчання в бакалавраті в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, а саме: оволодінням студентами психологічними знаннями, методами і методиками побудови спілкування і взаємодій з людьми (студентами) в різних умовах їх життєдіяльності та вмінню застосування набутих знань у реальних педагогічних і життєвих ситуаціях, у пізнанні себе як особистості та інших людей, у оволодінні способами не тільки формування, розвитку й вдосконалення інших людей, але й саморозвитку та самовдосконалення, у формуванні світогляду, спрямованості майбутнього спеціаліста на активно-дієву роботу та суспільства в цілому.

Узагальнення вивченого: готовності до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі сприяє розуміння магістром того, що у студента, який успішно проходить стадію інтеграції у високорозвиненій групі, формується розвинуте колективістичне самовизначення; того, що ефективне функціонування студентської групи залежить від психологічного самопочуття її членів, факторів, які впливають на формування міжособистісних взаємин у студентському колективі; того, що самоврядування забезпечує студентам право на самостійне керівництво своєю діяльністю; того, що для створення і підтримання сприятливого СПК в студентській групі куратору необхідно знати ознаки і фактори СПК, працювати над розвитком загальнолюдських компетенцій студентів; володіння методами формування міжособистісних взаємин та попередження конфліктів у студентському колективі.



Питання до самоконтролю

1. Назвіть умови соціалізації студента.
2. Дайте характеристику студентського колективу.
3. Розкрийте проблеми керівництва та лідерства в студентській групі.
4. Охарактеризуйте особливості міжособистісних стосунків в студентській групі.
5. Окресліть види конфліктів і шляхи їх попередження у студентській групі.
6. Обґрунтуйте умови формування сприятливого соціально-психологічного клімату в студентському колективі.
7. Розкрийте психологічні особливості студентського самоврядування.





Тема 4. Психологія особистості та діяльності викладача

План

1. Психологічна характеристика особистості викладача.
2. Професійна самосвідомість викладача. Особливості професійного самовизначення та становлення «Я-концепції» викладача.
3. Наукова організація праці викладача як чинник його професійного самовдосконалення.
4. Психолого-педагогічна структура діяльності викладача.
5. Психологія стилів педагогічної діяльності. Типологія викладачів. Авторитет викладача.

1. Психологічна характеристика особистості викладача.

Особливості педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі передбачають певні вимоги до особистості викладача. Викладач вищого навчального закладу повинен постійно працювати над вдосконаленням своєї педагогічної майстерності, від чого значною мірою залежать результати його роботи.

Педагогічна майстерність — сукупність якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога.

Складовими **професійної майстерності** є професійні знання, педагогічна техніка, педагогічні здібності, педагогічна моральність, професійно значущі якості, зовнішня культура.

Професійні знання є фундаментальною основою педагогічної майстерності і охоплюють три блоки навчальних дисциплін: психолого-педагогічні, фахові, соціально-гуманітарні.

Педагогічна техніка передбачає наявність трьох груп умінь: здійснювати навчально-виховний процес, виховну роботу; взаємодіяти зі студентами, управляти ними в процесі різноманітної діяльності; управляти собою, своїм емоційним станом, мовленням, тілом, що виявляється у поведінці. Педагогічні вміння допомагають формуванню професійної позиції викладача, дають змогу отримати результат, адекватний цілям, задумам.



До **педагогічних здібностей** належать комунікативність, креативність (творчість), рефлексія (аналіз власного психічного стану); перцептивні (здібності до сприйняття нового), інтелектуальні, організаторські.

Педагогічна моральність передбачає гуманістичну спрямованість особистості викладача і охоплює його ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси. Втілюється вона в педагогічній позиції викладача, у виборі конкретних завдань навчально-виховного процесу, впливає на стосунки із студентами, визначає гуманістичну стратегію педагогічної діяльності.

До **професійно значущих якостей** відносять доброзичливість, об'єктивність, вимогливість, самостійність, самоконтроль, порядність, оптимізм, наявність педагогічних здібностей. Ці якості підвищують продуктивність та ефективність педагогічної діяльності.

Зовнішню культуру викладача формують одяг, зачіска, макіяж, осанка, мова, форми невербального спілкування тощо.

2.Професійна самосвідомість викладача. Особливості професійного самовизначення та становлення «Я-концепції» викладача.

Усвідомлення себе особистістю — тривалий історичний процес, формування цього поняття пов'язане з розвитком певної цивілізації, котра кожна по-своєму формувала свій ідеал особистості.

Безумовно, усвідомлення себе визначає становлення індивідуального "Я", яке ототожнюється із самосвідомістю особистості внаслідок виокремлення себе з довколишнього світу.

Позитивна "Я-концепція" викладача визначає його поведінку, потребу в самоактуалізації, в удосконаленні, стимулює творчість, гуманне ставлення до студентів. При цьому позитивна "Я-концепція" містить: позитивний "Я-образ", — те що викладач сам думає про себе, стрижнем чого виступає самоповага; "Я-реальне" — це те, ким є викладач насправді, воно багато в чому залежить від оцінки довколишніх. Оцінка відповідності між "Я-образом" і "Я-реальним" дозволяє викладачу аналізувати й удосконалювати власну поведінку,



стосунки зі студентами, колегами, визначати близькі й далекі перспективи розвитку колективу, а також власного спрямування. "Я-ідеальне" — це те, що береться викладачем за взірць, до чого він прагне у професійному напрямку. Різниця в оцінках "Я-реального" та "Я-ідеального" визначає напрямок професійного зростання за умов, що "Я-ідеальне" — це не хибне уявлення. І нарешті "Я-імідж" — це "Я-зовнішнє", те, як людина презентує себе.

Викладача з позитивною "Я-концепцією" характеризує відчуття власної гідності та значущості, впевненості в собі як учителя, спроможність викликати до себе повагу та користуватися авторитетом, наявність гнучкого, творчого мислення, потреби до постійного самовдосконалення. Усі ці якості свідчать про тісний зв'язок позитивної "Я-концепції" з професійною усталеністю педагогічної діяльності.

3. Наукова організація праці викладача як чинник його професійного самовдосконалення.

Формування потреби самовдосконалення — процес складний, зовнішньо тісно пов'язаний з процесом самоорганізації праці майбутнього професіонала, і зокрема, з науковою організацією праці (НОП).

Під **науковою організацією праці** ми розуміємо вивчення складу праці й таку її організацію, яка базується на головних положеннях педагогіки, психології, фізіології стосовно вимог до діяльності викладача, враховує можливості та вікові особливості його організму, створює сприятливі умови для його розвитку. Вимоги НОП охоплюють усі сторони життя викладача як у сфері навчально-пізнавальної, науково-дослідної діяльності, так і стосовно вільного часу.

Зовнішній бік НОП забезпечується умінням раціонально організувати та дотримуватися режиму навчальної діяльності чи вільного часу, доцільним розподілом у часі різних видів діяльності (зокрема, навчальної діяльності), визначенням послідовності їх виконання, підготовкою робочого місця тощо.

Внутрішній бік НОП полягає у визначенні мети своєї роботи, з'ясуванні її засобів, правильному доборі прийомів виконання,



плануванні, контролі (контроль та самоконтроль) і в разі необхідності корекції подальшої діяльності (корекція).

Специфічним видом професійної діяльності є **професійне самовдосконалення**. Особливість його полягає в тому, що у процесі самовдосконалення воно сприяє розвитку таких якостей, які забезпечують успіх особистості у професійній діяльності.

4. Психолого-педагогічна структура діяльності викладача.

Психолого-педагогічна структура діяльності — система дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних завдань.

Структуру діяльності викладача розглядають у двох аспектах. **Перший** її аспект передбачає взаємозв'язок знань і умінь: спеціальних (знання теорії своєї науки та практичні вміння застосовувати їх в педагогічній діяльності); педагогічних (знання дидактики вищої школи, теорії виховання, усвідомлення основної мети навчання і виховання у вищому навчальному закладі, діагностика професійних даних майбутнього спеціаліста, прогнозування його фахового зростання); психологічних (знання психологічних основ викладання обраного предмета, психічних станів студентів і свого власного, закономірностей вікових та індивідуальних особливостей сприймання студентами змісту навчання); методичних (знання шляхів, методів, прийомів і засобів донесення наукової інформації до студентів). **Другий** аспект структури педагогічної праці викладача — це його конструктивна, організаційно-мобілізуєча, комунікативно-розвивальна, інформаційно-орієнтуюча, дослідницька і гносеологічна діяльність, що передбачає високу кваліфікацію.

5. Психологія стилів педагогічної діяльності..Типологія викладачів. Авторитет викладача. З огляду на стосунки зі студентами виокремлюють такі **стилі** педагогічної діяльності: **авторитарний стиль**, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця; **демократичний стиль**, який ґрунтується на глибокій повазі, довірі й орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу, покликаний донести мету діяльності



до свідомості кожного студента і залучити всіх до активної участі у спільній справі.; *ліберальний стиль* - у викладача немає стійкої педагогічної позиції, вона виявляється у невторчання, низькому рівні вимог до виховання.

При побудові взаємин із конкретним викладачем студентам треба враховувати такі проблемні моменти, пов'язані з можливими різними *рольовими позиціями викладача*: *викладач-спеціаліст* у своїй галузі, для будь-якого студента спілкування з таким викладачем дуже корисне; *викладач-друг* - у цьому разі може виникнути проблема надмірного скорочення соціальної дистанції, і тоді студенти можуть навіть не сприймати викладача як фахівця; *викладач-психотерапевт* - студенти вважають, що викладач повинен сам вирішувати їхні проблеми; *викладач-авторитет*, приклад для наслідування; *викладач як об'єкт глузування*. Студенти відчують задоволення, «перемиваючи йому кісточки», *викладач-військовий*, який занадто суворий;

Сукупність професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості створюють авторитет викладача.

Авторитет (лат. - влада, вплив) - визнання права викладача приймати відповідальне рішення, яке заслуговує повної довіри.

Авторитетним є той викладач, який глибоко знає свій предмет і майстерно його викладає, любить молодь, відчуває її наміри і прагнення, доброзичливо відгукується на них.

Питання для самоконтролю

1. Проаналізуйте психологічну характеристику особистості викладача.
2. Розкрийте поняття «професійна самосвідомість викладача».
3. Охарактеризуйте особливості професійного самовизначення та становлення «Я-концепції» викладача.
4. Обґрунтуйте складові наукової організації праці викладача як чинника його професійного самовдосконалення.
5. Проаналізуйте психолого-педагогічну структуру діяльності викладача.
6. Окресліть психологію стилів педагогічної діяльності.
7. Охарактеризуйте типологію викладачів.
8. Проаналізуйте поняття «авторитет викладача ВНЗ».



Тема 5. Педагогічне спілкування

План

1. Сутність та особливості педагогічного спілкування.
2. Стили педагогічного спілкування. Структура особистісно-групового педагогічного спілкування.
3. Бар'єри в спілкуванні «викладач-студент». Моделі спілкування педагога і студентів.
4. Стратегії, прийоми, методи вирішення педагогічних конфліктів. Правила педагогічного спілкування.

1. Сутність та особливості педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача зі студентами в процесі навчання і виховання.

Особливостями педагогічного спілкування є те, що воно спрямоване на створення умов для всебічного розвитку особистості, дозволяє соціально-психологічними процесами в студентському колективі та забезпечити працездатний клімат.

Культура професійного спілкування майбутніх викладачів-інженерів – це особистісне інтегральне утворення, яке забезпечує процес взаємообміну інформацією та досягнення оптимальної взаємодії його учасників, характеризується сукупністю інваріантних і варіативних знань й умінь реалізації професійного спілкування, де варіативність визначається видами професійної діяльності цих фахівців, та комплексом особистісних якостей, які забезпечують процес професійного спілкування. Культура професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів є основою реалізації їхньої комунікативної компетентності в умовах професійної діяльності.

Рівень культури спілкування майбутніх інженерів-педагогів характеризується такими поняттями, як **мовлення та педагогічна техніка викладача**.

Складовою педагогічної майстерності викладача є його мовлення. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання:



- зробити складну тему заняття цікавою, а процес її вивчення — привабливим;
 - створити щирю атмосферу спілкування в аудиторії, встановити контакт, досягти взаєморозуміння зі студентами;
 - сформувати в них відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе.

Вимоги до комунікативних якостей **мовлення викладача** зумовлені насамперед **функціями**, які воно виконує в педагогічній діяльності. Головні із них:

а) **комунікативна**— встановлення і регуляція взаємовідносин між викладачем та студентами, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку студентів;

б) **психологічна** — створення умов для забезпечення психологічної свободи студента, прояву індивідуальної своєрідності його особистості; зняття соціальних затисків, які заважають цьому;

в) **пізнавальна** — забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації студентами, формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань;

г) **організаційна** — забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності студентів.

Продуктивна мовленнєва комунікація викладача передбачає також розвиток у нього низки **спеціальних здібностей**:

1) **соціально-перцептивних** (розуміти внутрішній стан партнера через сприйняття його зовнішньої поведінки, вигляду);

2) **здібності до ідентифікації** (здатність поставити себе на місце іншої людини й передбачити її можливу реакцію);

3) **саморегуляції, вольового впливу, навіювання, керування своїм психічним станом у спілкуванні**.

Ефективність педагогічного спілкування залежить і від рівня педагогічної техніки викладача.

Педагогічна техніка— це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Тобто це — володіння комплексом прийомів, який допомагає викладачеві глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіхів у виховній роботі.

Поняття «педагогічна техніка» містить дві групи складових.



Перша група пов'язана з умінням викладача керувати своєю поведінкою:

- техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою);
- керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття;
- опанування уміння соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою);
- техніка мовлення (керування диханням, дикцією, темпом мовлення).

Друга група пов'язана з умінням вплинути на особистість і колектив:

- техніка організації контакту,
- управління педагогічним спілкуванням,
- організація колективних творчих справ тощо.

Складові першої і другої груп педагогічної техніки спрямовані або на організацію внутрішнього самопочуття викладача, або на вміння це почуття адекватно виявити зовні. Тому умовно можна поділити педагогічну техніку на *зовнішню* і *внутрішню* відповідно до мети її використання.

Внутрішня техніка для створення внутрішнього переживання особистості, психологічне настроювання викладача на майбутню діяльність через вплив на розум, волю і почуття.

Зовнішня техніка для втілення внутрішнього переживання особистості вчителя в його тілесній природі міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці.

Внутрішня техніка. Психоемоційний стан викладача не є особистою справою, бо його настрої відбивається і на студентах, і на колегах, впливає на стосунки в аудиторії, створює певну атмосферу у навчанні. Досягти оптимального внутрішнього стану у педагогічній діяльності важко, бо сама вона емоційно напружена, «це робота серця і нервів, це буквально щоденна і щогодинна витрата величезних душевних сил».

Викладач повинен вміти зберігати працездатність, володіти ситуаціями для забезпечення успіху в діяльності і збереження свого здоров'я. Для цього важливо працювати над таким **синтезом якостей і властивостей особистості**, які дадуть



змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність:

- педагогічний оптимізм;
- впевненість у собі, відсутність страху перед аудиторією;
- вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження;
- наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість).

Усі ці якості характеризують *психологічну стійкість у професійній діяльності*.

В її основі — позитивне емоційне ставлення до себе, студентів, праці. Саме позитивні емоції активізують, надихають викладача, надають йому впевненості, зумовлюють почуття радості, позитивно впливають на стосунки з студентами, колегами. Негативні емоції гальмують активність, дезорганізують поведінку і діяльність, викликають тривожність, страх, підозру.

Доброзичливий вираз обличчя потрібний не лише для того, щоб налаштуватися на позитив. Він збуджує центри позитивних емоцій і створює хороший настрій. При такій грі прийоми поведінки закріплюються і характер змінюється. Тому не можна ходити з похмурих, нудьгуючим обличчям навіть тоді, коли настрої у вас погані.

Зовнішня техніка викладача. Для успішного творчого процесу варто знати про поєднання внутрішнього змісту діяльності і зовнішнього його вияву. Тому педагог повинен навчитися адекватно й емоційно виразно відбити свій внутрішній стан, свої думки, почуття.

Складовими зовнішньої техніки викладача є *вербальні* (мовні) й *невербальні засоби*. Саме через них педагог виявляє свої наміри, саме їх «читають» і розуміють студенти.

Ораторська майстерність викладача незаперечно залежить від рівня володіння *вербальними засобами* спілкування.

Для формування професійної майстерності викладач повинен володіти прийомами ораторського мистецтва. П'ятдесят років тому відомий спеціаліст з ораторської майстерності Є. Адамов сформулював шість вимог до оратора, які він образно назвав



«шість Е», а саме: **ерудиція, енергія, емоційність, експресивність, етика, естетика.**

1. Ерудиція

Це найважливіша якість оратора. У наш динамічний час нам трапляється мати справу з найрізноманітнішими питаннями, тому актуальним є старе правило: *треба знати небагато про багато чого і багато про небагато.*

Що означає «багато про небагато»? Це знання оратора про предмет його мовлення. А «небагато про багато чого»? Це загальнокультурний рівень. Існує три виміри ерудиції:

- *глибина* — проникнення до джерел знань з фаху;
- *широта* — охоплення суміжних галузей знання;
- *достовірність* — відповідність знань останнім даним науки.

Підкреслимо, що жодна ораторська школа, тренінги, практикуми не допоможуть тому, хто має вузький кругозір та поверхові знання.

2. Енергія

Мовлення має бути енергійним, пружним. Млявий, неенергійний оратор виключається з аудиторії.

3. Емоційність

Це здатність не тільки інформувати, переконувати, а й запалювати слухачів, змушувати їх переживати те, про що говориться. Люди не тільки слухають промову, а й бачать та відчувають її. Слова, що не викликають образів, стомлюють. Емоції мовця впливають на публіку і, навпаки, емотивне сприйняття мовлення слухачами стимулює діяльність оратора.

Емоційній виразності мовлення сприяють дієслова. Наприклад, надають промові динамічності та передають емоційний стан людини такі дієслова:

— *захоплення*: насолоджуватись, милуватися, пишатись, надихатись і та ін.;

— *дивування*: вразитись, дивуватись;

— *любви та ненависті*: обожнювати, боготворити, цінувати, ненавидіти, зневажати та ін.;

— *невдоволення*: нарікати, гарчати, ремствувати, дутися, злитись, обурюватися та ін.;



— *хвилювання*: боятися, переживати, тремтіти, хвилюватись, тріпотіти та ін.;

— *турботи, хвилювання та скорботи*: уболівати, тужити, сумувати, турбуватись, журитись та ін.

Для передачі різноманітних емоційних значень жінки широко використовують різноманітні інтонаційні засоби. У чоловіків палітра інтонаційних фарб бідніша та більш бліда. Їх емоційна зброя, у переважній більшості, вміщується у лексиці та граматиці.

4. Експресивність

Суть цієї вимоги полягає у виразності мовлення, його образності, вмілому використанні стилістичних та риторичних засобів (приказок, прислів'їв, афоризмів, цитат, віршованих рядків, думки відомої людини та ін.).

5. Етика

Простота та відповідальність, природність та доброзичливе ставлення до слухачів, комунікабельність — усі ці якості проявляються по-різному; залежно від індивідуальності оратора, вони повинні стати заслоном від зарозумілості, зверхності та неповажного ставлення до слухачів. **У чому ж може проявитися неповага?** У запізненні, порушенні регламенту, недоброзичливому ставленні до реплік та питань, в ігноруванні інтересів та запитів слухачів.

6. Естетика

Це майже найскладніше питання ораторського мистецтва — виступати не тільки змістовно, цікаво, а ще й красиво, естетично привабливо. Чи потрібен артистизм ораторові? Можливо, в тому вигляді, в якому він необхідний для актора, ораторові не потрібен. Однак елементи артистизму можуть бути корисними. Які саме? Те, що К.С. Станіславський називав «внутрішнім баченням» того матеріалу, який оратор збирається викладати. Важливо працювати над голосом та дикцією. Говорять, що правильна дикція — це ввічливість актора. Але й оратора також.

Невербальні засоби — зовнішні особливості і способи вираження свого «Я» (успадковані — зріст, комплекція, форма



носа, розріз очей тощо; сформовані— зачіска, хода, постава, міміка, дикція, одяг тощо).

Зовнішній вигляд педагога має бути естетично виразним.

Пантоміміка — виражальні рухи всього тіла або окремої його частини, пластика тіла. Вона допомагає виділити у зовнішності головне, малює образ.

1. Викладач має виробити манеру правильно стояти (ноги на ширині 12—15 см, одна нога трохи висунута вперед).

2. Усі рухи і пози повинні відзначатися витонченістю і простотою.

3. Жест педагога мусить бути органічним і стриманим, без різких широких вимахів і гострих кутів. Перевага віддається округлій і скупій жестикуляції.

4. Основні вимоги до жестів: невимушеність, стриманість і доцільність. Варто враховувати, що жести, як і інші рухи корпусу, найчастіше попереджають хід висловлюваної думки, а не йдуть за нею.

5. Для того щоб спілкування було активним, слід мати відкриту позу: не схрещувати руки, стояти обличчям до аудиторії, зменшити дистанцію, що створює ефект довіря.

6. — Рекомендуються рухи вперед і назад по аудиторії, а не в сторони.

7. Крок уперед підсилює значущість повідомлення, допомагає зосередити увагу аудиторії.

Міміка — виражальні рухи м'язів обличчя. Нерідко вираз обличчя і погляд впливають на студентів сильніше, ніж слова. Жести і міміка, підвищуючи емоційну значущість інформації, сприяють кращому її засвоєнню.

Студенти «читають» з обличчя викладача, згадуючи його ставлення, настрої, тому обличчя повинно не лише виражати, а й приховувати деякі почуття: не слід «нести» до аудиторії тягар домашніх турбот, негараздів. Слід показувати на обличчі і в жестах те, що стосується справи, сприяє здійсненню навчально-виховних завдань.

Досягнення виразності педагогічної техніки — лише одна із сходинок до педагогічної майстерності.



2. Стилі педагогічного спілкування. Структура особистісно-групового педагогічного спілкування. Залежно від ставлення педагог обирає найзручніші для нього способи організації діяльності студентів: або він захоплює власним прикладом, або вміло радиться з приводу справи, або ж наказує зробити. Стиль керівництва, як і ставлення, є складником загального стилю спілкування викладача.

За В.А. Кан-Каліком, виділяють головні **стилі педагогічного спілкування:**

1. **Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю.** Засадовим для нього є активно-позитивне ставлення до студентів, закоханість у справу, що передається студентам, співроздуми та співпереживання щодо цікавих і корисних заходів. За такими викладачами студенти ходять слідом, бо вони сповнюють їхнє життя радістю, гордістю за успіхи у колективних справах.

2. **Стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні.** Демонстрація дружнього ставлення — запорука успішної взаємодії. Цей стиль базується на особистісному позитивному сприйнятті студентами викладача, який виявляє приязнь, повагу до них. Це позитивний стиль спілкування, проте в перспективі його розвитку слід мати творчий союз на підставі захоплення справою. Окремі педагоги неправильно інтерпретують стиль дружби і перетворюють дружні стосунки на панібратські, що негативно впливає на весь навчально-виховний процес.

Інколи молоді викладачі, не вміючи встановити дружніх стосунків на ґрунті самовіддачі, вдаються до обмеження спілкування формальними взаєминами і обирають стиль **спілкування-дистанція**. У цих педагогів в цілому може бути позитивне ставлення, але організація діяльності ближча до авторитарного стилю, що знижує загальний творчий рівень спільної з студентами роботи.

4. Спілкування-дистанція є певною мірою перехідним етапом до такого негативного стилю, **як спілкування-заликування**. Вдаються до нього також ті молоді педагоги, котрі не в змозі організувати спільну діяльність, адже для цього потрібні



професійні навички. Ось форма ситуативного вияву спілкування-залякування: «Не чекайте на екзамені п'ятірок. Знайте, що двійок вашому курсу, хоч кілька, а буде», «Слухайте уважно, а то зараз викличу...». Така форма спілкування свідчить про те, як діяти не слід. Загалом, жорстка регламентація руйнує творчу атмосферу.

Структура особистісно-групового педагогічного спілкування. В особистісно-груповому педагогічному спілкуванні, з одного боку, виступає педагог, а з іншого — студентська група. У психологічній структурі особистісного групового спілкування можна виокремити кілька етапів.

1. Підготовка педагога до спілкування. На цьому етапі педагог мусить спланувати процес і зміст спілкування з урахуванням цілей і змісту заняття. При цьому заздалегідь обирається емоційний настрій на майбутнє заняття, виходячи зі складу і чисельності групи, індивідуальних особливостей студентів, набутого досвіду спілкування. Обдумуються «ліричні відступи» як можливе заповнення пауз, способи реагування на очікувану поведінку студентів тощо. За такої підготовки необхідно уникати повторення (те, що було вдалим в іншій аудиторії або на іншому потоці, зовсім не обов'язково буде вдалим цього разу). Шаблон у груповому спілкуванні дуже зменшує авторитет педагога.

2. Вступ до педагогічного контакту і початковий момент взаємодії з групою. На цьому етапі з'ясовується можливість реалізації задуманого плану спілкування. При встановленні контакту в спілкуванні важливу роль відіграє не шаблонність, а оригінальність поведінки викладача.

Увійшовши до аудиторії, варто звернути увагу присутніх на щось незвичайне (а незвичайне є завжди і в усьому: в чисельності аудиторії, в розміщенні студентів, в підготовці методів навчання, в санітарному стані приміщення та ін.). Реакція на це незвичайне «тут і зараз» завжди сприймається аудиторією позитивно, за умови, звичайно, що ця реакція доброзичлива, безпосередня і нестандартна.

3. Організація і управління спілкуванням у ході проведення заняття (лекції, семінару). На цьому етапі викладач здійснює



задуману систему комунікацій, подає речові діяння, підбирає і реалізує адекватні ситуації, способи спілкування і передачі інформації, підтримує контакт з аудиторією.

На третьому етапі реалізується комплекс комунікативної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на трьох рівнях: *емоційному, когнітивному і соціально-психологічному*.

Емоційний, поверховий рівень визначає зручність ситуації спілкування, але не характеризує змістовних його сторін.

Когнітивний рівень пов'язаний з предметною стороною спілкування. На цьому рівні розв'язується пояснювальний процес - стрижневий елемент особистісно-групового педагогічного спілкування.

Соціально-психологічний рівень (індивідуально-психологічні властивості студентів). Спілкування на **соціально-психологічному** рівні визначає міжособистісні і групові стосунки педагога з студентами. Тут мистецтво спілкування тісно переплітається з технологією навчання, організацією роботи студентів. Однак не слід забувати, що в будь-якій педагогічній технології головним є студент. Тому при реалізації тієї чи іншої технології, підкорюючи поведінку студентів, не слід забувати про індивідуальні особливості особистості студентів.

Наприклад, педагогу потрібно знати, як можуть поводитися студенти різного типу темпераменту. Тому треба починати з вивчення індивідуальних особливостей, що допоможе знайти індивідуальний підхід до кожного студента, зрозуміти його поведінку і його можливості.

Кожен темперамент має свої плюси і мінуси, і до представників кожного темпераменту педагог повинен знайти свій підхід, виходячи з визначених психологічних принципів.

1. «*Ні хвилини спокою*» — такий принцип підходу до холерика, що спирається на використання його плюсів: енергійності, захопленості, пристрасності, рухливості, цілеспрямованості, — і нейтралізацію мінусів: запальності, нестриманості, конфліктності. Холерик увесь свій час повинен бути чимось зайнятий.



2. «Довіряй, але перевірай» — це вже підхід до сангвініка, що має плюси: життєрадісність, захопленість, чуйність, товариськість і мінуси: схильність до зазнайства, легкодумство, поверховість, ненадійність. Мила людина сангвінік завжди обіцяє, щоб не скривдити людини, але далеко не завжди виконує обіцяне, тому треба проконтролювати, чи виконав він свою обіцянку.

3. «Не квап» — таким повинен бути підхід до флегматика, що має плюси: стійкість, сталість, активність, терплячість, надійність і, звичайно, мінуси: повільність, байдужість, сухість, «товстошкірість». Головне флегматик не може працювати в дефіциті часу, йому потрібний індивідуальний темп, тому його не потрібно підганяти, він сам розрахує час і зробить справу.

4. «Не нашкодь» — це девіз роботи з меланхоліками, що також має свої плюси: висока чутливість, м'якість, людяність, доброзичливість, здатність до співчуття і, звичайно ж, мінуси: низька працездатність, поміркованість, замкнутість, сором'язливість. Педагогу категорично заборонено кричати, давати різкі і тверді вказівки, тому що такий студент дуже чутливий до слів, інтонації.

Викладач має пам'ятати, що відповідно сенсорного досвіду студенти можуть бути *візуалами, аудіалами, кінетиками*.

Візуальний тип. Вся інформація сприймається у вигляді яскравих картин, зорових образів. Розповідаючи щось, ці люди часто жестикулюють, ніби малюючи в повітрі образи, що уявляють. У розмові часто користуються фразами: «От, подивіться...», «Давайте уявімо...», «Я бачу, що...», «Рішення вже вимальовується...». У момент згадування ці люди дивляться прямо перед собою, нагору, вліво нагору або вправо нагору.

Аудіальний тип. Ці люди вживають в основному аудіальні слова: «Я чую, що ви говорите», «Тоді пролунав дзвоник», «Мені співзвучно це», «От послухайте...», «Це звучить так...» та ін. Те, що людина цього типу згадує, ніби говорить йому його внутрішній голос або він чує мову, слова іншого. При згадуванні погляд звернений вправо, вліво або уліво вниз.

Кінестетичний тип. Ці люди добре запам'ятовують відчуття, рухи. Згадуючи, ці люди ніби спочатку відтворюють,



повторюють рухи і відчуття тіла. Згадуючи, вони дивляться вниз або вправо вниз. У розмові в основному використовують кінестетичні слова: «взяти, схопити, відчуті, важкий», «Я почуваю, що...», «Мені важко», «Не можу схопити думку...» та ін.

Природно, кожна людина має всі види систем, але одна з трьох систем звичайно більш розвинута ніж інші. І цю особливість викладачеві обов'язково слід враховувати в своїй практичній діяльності.

Ведуча сенсорна система людини робить свій вплив на сумісність і ефективність спілкування з іншими людьми. Визначити ведучу сенсорну систему іншої людини можна, звертаючи увагу на слова, що позначають процеси (дієслова, прислівники і прикметники), які інша людина використовує, щоб описати свій внутрішній досвід. Якщо ви зацікавлені у контакті зі студентом, ви можете використовувати ті ж самі процесуальні слова, що і він. Якщо ви хочете встановити дистанцію, то можете навмисно вживати слова з іншої системи, яка відрізняється від системи співрозмовника.

3. Бар'єри в спілкуванні «викладач-студент». Моделі спілкування педагога і студентів.

Володіння таємницями педагогічного спілкування — завдання досить важке для викладача-початківця. На шляху до досягнення цієї мети він натрапляє на різні перешкоди — бар'єри в спілкуванні викладача зі студентами.

Серед причин виникнення бар'єрів у спілкуванні зі студентами є упереджене ставлення викладача до студента. Упередженість неприпустима у педагогічному спілкуванні. Вона є наслідком особливої психологічної установки викладача, учасником якої часто бував він сам.

Наведемо декілька причин такої установки.

1. *Необ'єктивні стереотипи до сприйняття людини за зовнішніми даними.* Скажімо, цей — в окулярах, значить розумний, цей — спортсмен з вигляду, значить нерозумний тощо. Установка на зовнішність часто стає причиною помилок, що з рештою відображаються в педагогічних прорахунках.



2. *Приписування чеснот чи недоліків людині, виходячи лише з її соціального статусу.* У цьому випадку студенти опиняються не в кращому становищі: їх соціальний статус менший від статусу викладача.

3. *Суб'єктивізм, штамп, трафарети, попередня інформація, яку викладач отримує про студента.* У цьому випадку викладач стає на неправильний шлях педагогічного спілкування або взагалі виявляється за його межами.

Вищезазначені причини можуть породжувати бар'єри у спілкуванні «викладач-студент» і негативно впливати на навчально-виховний процес.

Бар'єри виникають непомітно, і спершу викладач може не усвідомлювати їх. Однак якщо причину, що породжує бар'єри в спілкуванні, не усунуто, то це призводить до формування негативного стилю спілкування. У зв'язку з цим важливо знати, причини комунікативних бар'єрів.

Серед багатьох чинників, котрі впливають на особливості організації взаємодії між викладачем та студентом, особливе значення мають *соціальний, психологічний, фізичний і смисловий (когнітивний)*.

Відповідно до цього у спілкуванні педагога виокремлюють *соціальний, психологічний, фізичний і смисловий бар'єри*.

Соціальний бар'єр зумовлений домінуванням рольової позиції викладача в системі педагогічної взаємодії. Викладач підноситься над особистістю студента, постійно демонструє свій соціальний статус.

Фізичний бар'єр пов'язаний з організацією фізичного простору взаємодії. Так, неправильно організований простір спілкування спричинює ізолюваність викладача. Він неначе віддаляє себе від студентів, намагаючися сховатися за стіл, стілець чи в куток.

Смисловий бар'єр, як правило, пов'язаний з неадаптованим до рівня сприйняття студентів мовленням викладача, яке занадто насичене незрозумілими словами, науковими термінами, що використовуються без коментаря. Це стає причиною зниження інтересу у слухачів, утворює дистанцію у взаємодії.

Найтипівіші з них:



— **бар'єр незбігу настанов**: викладач приходить на заняття із цікавим задумом, захоплений ним, а студенти байдужі, незібрані, неуважні, внаслідок чого недосвідчений викладач роздратований, нервuje;

— **бар'єр боязні аудиторії**: характерний для викладачів-початківців, вони непогано володіють матеріалом, добре підготувалися до заняття, але сама думка про безпосередній контакт зі студентами лякає їх;

— **бар'єр відсутності контакту**: викладач входить до аудиторії і замість того, щоб швидко організувати взаємодію зі студентами, починає діяти «автономно» (наприклад, пише пояснення на дошці);

— **бар'єр звуження функцій спілкування**: педагог враховує тільки інформаційні завдання спілкування, залишаючи поза увагою соціально-перцептивні, комунікативні функції спілкування;

— **бар'єр негативної установки на аудиторію**;

— **бар'єр попереднього негативного досвіду**: спілкування з аудиторією чи студентом;

— **бар'єр боязні педагогічних помилок** (запізнитися на заняття, не вкластися в час, неправильно оцінити відповідь студента тощо);

— **бар'єр наслідування**: молодий викладач наслідує манери спілкування іншого педагога, не враховуючи власної педагогічної індивідуальності.

Моделі спілкування педагога і студентів. Наявність зазначених бар'єрів спілкування, як правило, породжує малоефективні моделі спілкування викладача і студентів.

1. Модель першу умовно називають **«Монблан»**, тому що педагог підноситься над аудиторією, як гірська вершина. Він відірваний від студентів, мало цікавиться особистістю студента та своїми взаєминами з ним. Спілкування зводиться лише до повідомлення інформації. Подібна модель формалізує всю систему навчально-виховного процесу, формує в студентів пасивну позицію у педагогічній взаємодії.

2. Модель друга — **«Китайська стіна»**. Характеризує таке спілкування педагога зі студентом, коли педагог намагається



підкреслити свою зверхність, виявляє зневажливе ставлення до нього.

3. Модель третя — «**Локатор**». За цієї моделі переважає вибірковість викладача в організації взаємовідносин зі студентами. Він зосереджує свою увагу або на групі слабких або, навпаки, сильних студентів. Внаслідок цього не створюється цілісна й безперервна система спілкування.

4. Модель четверта— «**Робот**». Вона характеризує поведінку педагога, який цілеспрямовано й послідовно діє на підставі певної програми, незважаючи на обставини, що вимагають змін у спілкуванні.

5. Модель п'ята — «**Я сам**». Сутність цієї моделі організації педагогічної взаємодії полягає в тому, що викладач постає в ролі головної дійової особи, нерідко гальмуючи цим усі вияви ініціативи з боку студентів.

6. Модель шоста — «**Гамлет**» — характеризує дії викладача, для якого властиві постійні сумніви: чи правильно його зрозуміють, чи адекватно відреагують на те чи те зауваження тощо.

7. Модель сьома — «**Друг**». Тут викладач може втратити діловий контакт у спілкуванні.

8. Модель восьма — «**Глухар**» — характеризує педагога, який під час взаємодії зі студентами чує лише себе, не спрямований на студента, не усвідомлює його переживань та потреб у ситуації контакту.

Необхідно перевірити будь-яку інформацію і переоцінити попередні установки, щоб пізнати студента як реальну людину, її плюси і мінуси і будувати спілкування, опираючись на плюси, усвідомлюючи, що кожна людина у чомусь є кращою за інших.

4. Стратегії, прийоми, методи вирішення педагогічних конфліктів. Правила педагогічного спілкування.

Конфліктні ситуації між викладачем та студентом називають *педагогічними конфліктами*. Конфлікт виникає не одразу, початком його буває інцидент, непорозуміння, коли ще немає відкритого протистояння, наявні лише невдоволення, нестриманість студентів. На таку ситуацію викладачу необхідно звертати увагу, тому що нерідко студенти трактують таку



ситуацію як конфлікт. Якщо викладач не усвідомить цього і вчасно не внесе корективи, ситуація може набути деструктивного характеру.

Для ефективного подолання конфліктної ситуації викладачеві необхідно володіти стратегіями і методами вирішення учбових конфліктів.

У педагогічній практиці виділяють такі **стратегії вирішення педагогічних конфліктів**.

Конфлікти діяльності. Ймовірні варіанти педагогічної тактики:

— *відстрочення* виконання педагогічної вимоги, коли педагог не наполягає на негайному виконанні його розпорядження і висловлює впевненість у тому, що студент і сам зрозуміє його необхідність. Замість погроз і образ застосовують віру в розсудливість студента;

— *компроміс* виявляється або в послабленні вимоги, дозволі на її часткове виконання, або невиконанні її за певних умов;

— *поступка*. Зумовлюється тим, що викладач ніби погоджується з аргументами студента або розуміє його почуття і скасовує своє рішення, не висуваючи ніяких умов, висловлюючи віру в його поведінку в майбутньому.

Конфлікти поведінки, вчинку. Вирішують складніше, бо в них втягуються здебільшого «важкі» студенти. Найважливішим при цьому є уникнення стереотипів, перебільшень, негативних узагальнень. Студенти сприймають негативні зауваження як вияв недобррозичливості з боку викладачів та відповідають грубощами, пустощами, підтримуючи тим самим стан конфлікту. Студенти з важкими рисами характеру (збудливістю, образливістю, надмірним потягом до самоствердження) потребують більшої уваги до себе. Тому демонстрація викладачем миролюбних намірів є ефективним засобом погашення конфлікту.

Конфлікти взаємин — найважчі щодо їх усунення через вияв упередженості, ворожнечі. Ці почуття заважають і студентіві, і педагогові бути привітними та приязними, без чого важко поліпшити стосунки. виправлення їх є найважчим випробуванням професіоналізму педагога, оскільки він повинен



стати вище від почуттів образи, неприязні та показати студентові культуру, шляхетність у стосунках. Переломним моментом при цьому може стати розмова зі студентом, у якій викладач відверто визнає свої помилки чи упередженість щодо нього, вибачається, пропонує забути образи.

Далі потрібно зміцнити нові стосунки посиленням співробітництва та дружнього спілкування через такі **прийоми**:

«Я-звернення», в якому викладач використовує форму не вимоги або зауваження («Не розмовляйте!», «Припинити витівки!»), а у м'якій манері висловлює власні враження та побажання, пов'язані з небажаною поведінкою студента («Мені б не хотілося, щоб ви розмовляли», «Ваша поведінка мене непокоїть»). Хоча, на перший погляд, може здаватися, що між зауваженням і «Я-зверненням» немає відмінності, проте вона досить істотна. Враження викладача є начебто його власною справою, яка безпосередньо не стосується вихованця, що сприяє позитивному сприйняттю ним слів викладача. Застосовується певна маніпуляція, обхідний маневр, що є в подібних випадках педагогічно доцільним і корисним.

«Му-нідхід» — прийом, за допомогою якого викладач представляє проблему студента як спільну, начебто підключається до неї. Замість «Не розмовляйте» він говорить: «Давайте спробуємо не розмовляти», замість «Вам треба замислитися над своєю поведінкою» — «Нам треба поміркувати, як можна поводити себе краще». Це створює у студента враження спільності, а не розмежування з викладачем.

Чотириступенева формула прохання, її складові: *я бачу...*, *я відчуваю...*, *я потребую...*, *я хотів би...* «Я бачу, що ви недостатньо старанно готуетесь; я відчуваю тривогу за ваші результати; мені потрібна більша впевненість у тому, що у вас все буде гаразд; я хотів би попросити вас приділяти навчанню більше уваги». Така форма створює більш переконливе обґрунтування вимоги викладача, ніж традиційне зауваження або вказівка.

Методи вирішення конфліктів. За конфліктної ситуації викладач може спрямувати свою активність на краще розуміння



свого співрозмовника, регуляцію особистого психологічного стану для погашення конфлікту. В першому випадку вирішити конфліктну ситуацію можна, відновивши взаєморозуміння. Проблема відновлення взаєморозуміння не є простою, її вирішенню сприяє володіння й використання кількох методів.

Метод інтроспекції. Полягає у вмінні поставити себе на місце іншого, уявити його думки, почуття, зробити висновки про мотиви та зовнішні подразники його поведінки. Цей метод досить ефективний, але межує із загрозою прийняти власні думки та почуття за думки і почуття іншої людини, неправильно відтворити образ опонента. Ставлячи себе на місце іншого, потрібно порівнювати дії та поведінку людини з уявленнями про неї.

Метод емпатії. Заснований на техніці проникнення у переживання іншої людини. Ефективно послуговуються ним емоційні, здатні до інтуїтивного мислення особи, котрі, довіряючи своєму інтуїтивному відчуттю, завчасно зупиняють інтелектуальні інтерпретації.

Метод логічного аналізу. Зорієнтований на людей з раціональним мисленням. Щоб зрозуміти співрозмовника, така людина відтворює систему інтелектуальних уявлень про нього, ситуацію, в якій він перебуває. В іншому випадку викладач, зберігаючи внутрішній спокій та стабільність, намагається уникнути конфлікту.

Правила педагогічного спілкування. Проблема спілкування з'являється у педагогів найчастіше в «гострих» випадках, коли студент та викладач або обидва незадоволені чи роздратовані, як, наприклад, після кількох зауважень, зроблених студентові за порушення дисципліни. В таких ситуаціях слід дотримуватись **правил:**

— необхідно вдало вибрати час для розмови. Розмова «по гарячих слідах» приречена на невдачу, тому що роздратованість — поганий союзник. Викладачеві потрібно набратися терпіння і знайти час для розмови (гострота пройде, вихованець заспокоїться). Крім того, за цей час він сам зрозуміє помилковість власної поведінки;

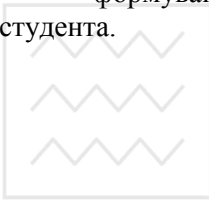


обрати вдале місце для розмови. Розмова зі студентом на очах у групи викликає у нього бажання продемонструвати сміливість і незалежність. Невдалою для ширшої розмови є присутність інших викладачів, які розпочинають висловлювати власні коментарі і претензії до студента.

Отже, навіть за найнапруженішої ситуації викладач має пам'ятати мудрість: «Перш ніж грюкати дверима, подумай, як зайдеш знову до аудиторії!».

Узагальнення вивченого: готовності викладача ВНЗ до педагогічного спілкування сприяє:

- розуміння особливостей, функцій та структури педагогічного спілкування;
- володіння стратегіями і тактиками, методами, прийомами педагогічного спілкування;
- формування комунікативної культури викладача і студента.



Питання до самоконтролю

1. Розкрийте сутність педагогічного спілкування, його особливості, функції та структуру.
2. Проаналізуйте стилі та моделі педагогічного спілкування викладача і студента.
3. Бар'єри та ускладнення у процесі комунікації.
4. Обґрунтуйте методи, прийоми вирішення педагогічних конфліктів.
5. Окресліть правила педагогічного спілкування.



Список літератури

1. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. - 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
2. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Підручник. 2-е вид. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с. (Альма-матер).
4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посібник. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с. (Альма-матер).
5. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. – К.: «ЕксОб», 1999. – 304 с.
6. Макарова Л.І., Гах Й.М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 116 с.
7. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. – К.: «Центр навчальної літератури», 2008. – 272 с.
8. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. – 3-тє вид., випр. – К.: Вища шк., 2004. – 487 с.
9. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. – 448 с. (Альма-матер).
10. Психологія: Підручник/ Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
11. Савчин М.В. Педагогічна психологія: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с. (Альма-матер).
12. Філоненко М.М. Психологія спілкування. Підручник. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.



Національний університет
водного господарства
та природокористування



Національний університет
водного господарства
та природокористування

Підписано до друку _____ 20__ р.
Формат 60X84 1/16 Обсяг _____ ум. др. арк.
Замовлення: № _____ Тираж _____ прим.
Рівне, НУВГП, Соборна, 11