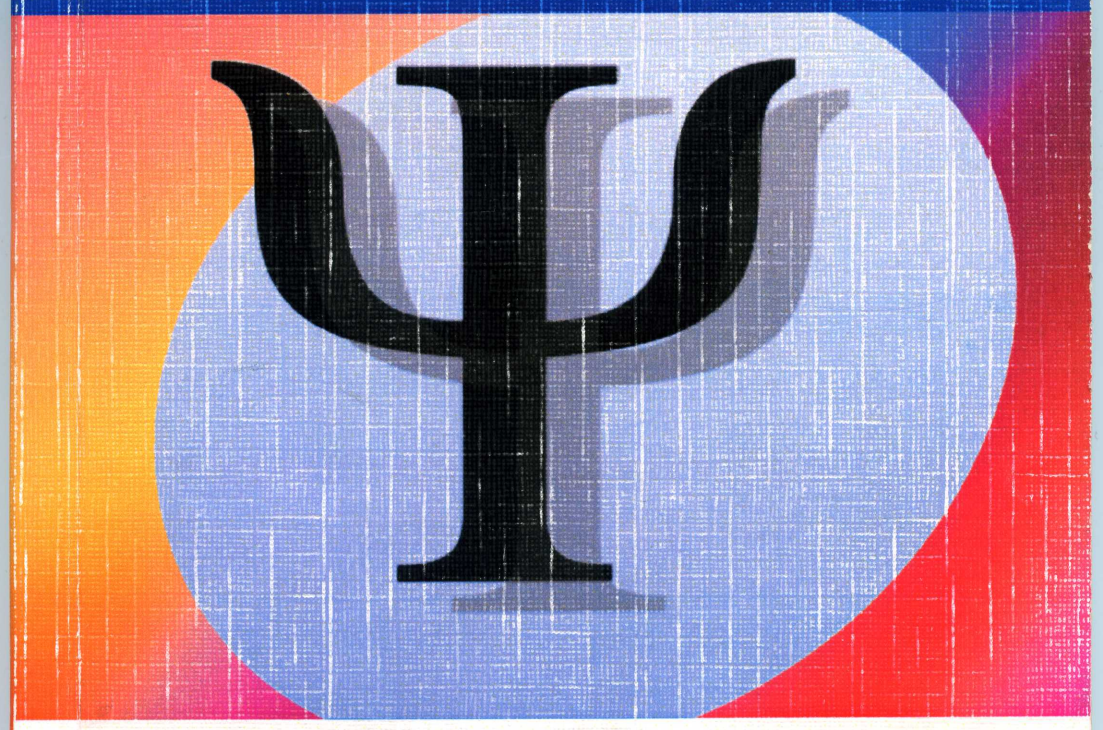

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Монографія

За ред. Ямницького В. М.

УДК 159.9:[378.014.6:005.6]
ББК 88.4.0
Я 86

Рекомендовано вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 3 від 29.10.2015 р.)

Автори: Р.В. Павелків (передмова, післямова), В.М. Ямницький (1.1), О.В. Сторож (1.2), Г.В. Рудь (1.3), О.Б. Дем'янюк (1.4), С.А. Литвиненко (2.1), К.В. Джеджера, О.В. Джеджера (2.2), К.В. Бабак (2.3).

Рецензенти:

Вербець В.В. – доктор педагогічних наук, професор, директор центру моніторингу якості освіти Рівненського державного гуманітарного університету

Журавльова Л.П. – доктор психологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка

Ставицький О.О. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Психологічні основи забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі / за ред. В.М. Ямницького, передмова та післямова Р.В. Павелківа. – Рівне : О. Зень, 2015. – 183 с.

У монографії висвітлено психологічні та психолого-педагогічні аспекти забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах. Розкрито можливості підвищення якості освіти шляхом сприяння творчому розвитку та зростанню суб'єктності особистості студента, застосування інтерактивних освітніх технологій, упровадження практики психологічного супроводу професійного розвитку студентів під час навчання у вищих навчальних закладах.

Для науковців, викладачів, аспірантів, докторантів, студентів вищих навчальних закладів.

© Павелків Р.В., Ямницький В.М., Сторож О.В., Рудь Г.В., Дем'янюк О.Б., Литвиненко С.А., Джеджера К.В., Джеджера О.В., Бабак К.В.

ISBN 978-617-601-145-3

© Рівненський державний гуманітарний університет

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ (передмова) 4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 12

1.1. Підготовка майбутніх психологів у просторі життєтворчості особистості: теоретичні аспекти 13

1.2. Теоретико-методологічний аналіз творчої соціалізації студентів 33

1.3. Сприймання власного життєвого шляху та формування молоддю життєвої перспективи 63

1.4. Образ світу як суб'єктивний простір особистості 93

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 117

2.1. Психологічні основи використання інтерактивних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів 118

2.2. Психолого-педагогічні умови підвищення ефективності навчальної діяльності студентів: аспект актуалізації творчої активності 133

2.3. Концептуальна модель психологічного супроводу професійного розвитку особистості студента вищого навчального закладу 160

ЯКІСТЬ ОСВІТИ – ПОТРЕБА ЧАСУ (післямова) 181

АВТОРИ 183

2.2. Психолого-педагогічні умови підвищення ефективності навчальної діяльності студентів: аспект актуалізації творчої активності

Світ отримує якість бути світом тільки внаслідок творчої активності людини ...
Т. Титаренко

На початку XXI століття набула особливої гостроти проблема ефективності діяльності людей у всіх суспільних сферах, що пов'язано передусім з глибокими соціально-економічними перетвореннями в українському суспільстві, підвищенням вимог до конкурентоздатності особистості. У таких умовах важливим бачиться дослідження психологічних детермінант, які впливають на результати діяльності особистості загалом та її навчальної діяльності зокрема, бо саме від ефективності останньої значною мірою залежить якість професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців та їх майбутній внесок у розбудову країни.

Як засвідчує аналіз праць, присвячених проблемі навчальної діяльності (Т. Габай, О. Євсюков, Д. Ельконін, І. Зимня, І. Ільясов, Є. Машбіц, М. Савчин), вона є тим цілеспрямованим і усвідомленим виявом людської активності, який забезпечує отримання двокомпонентного результату (фактичного або прямого продукту) та новоутворень (знань, умінь, навичок, прийомів діяльності, ставлення до неї тощо), що, в свою чергу, уможливлює перетворення як в її об'єкті, так і в самому суб'єкті, сприяє розвитку суб'єктності. Як наслідок, у переважній більшості тлумачень поняття ефективності навчальної діяльності акцентується увага на різноманітних аспектах її результативності, що призводить до розуміння ефективності як певної характеристики якості результатів навчання здебільшого у контексті досягнення навчальної мети, що визначається з допомогою таких показників, як: успішність (Є. Старікова); навчальна та академічна успішність,

навчальна активність (В. Якунін); відповідність результатів навчання вимогам певного стандарту (П. Олійник); оволодіння новими операціями, способами дій, діяльності загалом (М. Савчин); оволодіння метазнаннями (знаннями про знання, прийоми і засоби засвоєння навчального матеріалу та переробки інформації), уміння самостійно розробляти засоби навчання та будувати цілісний образ об'єкта навчальної діяльності (Л. Рябченко).

Поряд із цим викликають інтерес наукові праці, в яких обґрунтовується думка про вплив на навчальні досягнення учнів (студентів) їхніх ресурсних показників, відображених у психофізіологічних параметрах (Б. Ананьєв, С. Котова, Н. Пейсахов), зумовлених функціональними станами (Л. Борисенок, Є. Клімов, О. Прохоров, Г. Суворова), психоемоційними станами (Л. Божович, В. Зінченко, І. Ушакова, О. Чєбикін). У такому сенсі ймовірними бачаться висновки вчених про відносний характер критеріїв ефективності навчальної діяльності, оцінка якої здійснюється на основі співставлення результату (ефекту) з ресурсами, витраченими на його отримання. Тобто на увагу заслуговують як висновок Х. Джавадова про те, що ефективність є показником співвідношення (порівняння, виміру одного об'єкта з допомогою іншого та вираження результатів проведених вимірів в оцінках досягнення результату діяльності (того, що отримано після її завершення) та її інтенсивності [8]), так і твердження про необхідність урахування ступеня пристосованості суб'єкта до виконання пов'язаних з нею завдань [26, с. 406].

Саме таких поглядів дотримуються Ю. Орлов, В. Пікельна, І. Шаповал. Так, у розумінні Ю. Орлова ефективність навчальної діяльності постає як полімодальне явище, що визначається певним ступенем досягнення навчальних і виховних цілей у засвоєнні системи знань, умінь і навичок, розвитку здібності вчитися й полегшувати учіння та водночас характеризується позитивним ставленням до учіння і оцінюється за ознакою продуктивного використання часу, витраченого на досягнення таких цілей,

зменшення труднощів [23]. До того ж, з погляду І. Шаповал, оцінку цього явища треба здійснювати з урахуванням ще й таких характеристик навчальної діяльності, які уможливлюють її творчу реалізацію (нестандартності, самостійності, кмітливості, розуміння способів її виконання) [34], що актуалізує значення творчої активності студентів.

Таким чином, на сучасному етапі вивчення зазначеної проблеми дедалі значущою і прийнятною стає думка про важливість надання навчальній діяльності творчого характеру, розвитку творчої активності її виконавців. У зазначеному контексті викликає інтерес запропоноване С. Максименком розуміння навчальної діяльності як умови квазівідкриттів [19, с. 235], що призводить до переосмислення її сутності як процесу засвоєння та перетворення учнем понять у засоби керування своєю пізнавальною сферою, а механізму її цілепокладання – як «мети-засобу», що уможливлює рух у ході засвоєння культурного досвіду від репродуктивного до творчого рівня [19, с. 244-246].

Відповідно отримуємо підстави для розуміння особистості учня (студента) як людини, котра «володіє творчим потенціалом» [7, с. 23], що дає їй можливість створювати психологічні засоби навчання шляхом присвоєння і наслідування відомих та творення нових, привласнюючи таким чином продукти людської діяльності.

Як цілком слушно стверджує С. Максименко, «ці об'єкти присвоєння зовсім не обмежені виключно науковими поняттями, навпаки, коло їх дуже велике, і кожний з них по-своєму включається в процес розвитку, визначаючи його різноплановість і унікальність … привласнені як засоби рішення навчальних задач, вони утворюють у свідомості структури, які конституюють, формуючи «навколо себе» те, що має назву міжфункціональних психологічних систем, певним чином впливаючи на подальшу поведінку суб'єкта» [19, с. 265–266].

За словами вченого (на що варто звернути особливу увагу), привласнення такої опредмеченої суспільної психіки

та її формування як власної відбувається завдяки виявленню людиною такої специфічної форми активності як навчальна діяльність [19, с. 265].

У світлі викладеного навчальна діяльність студентів як засіб отримання професійної підготовки має бути спрямованою не тільки на засвоєння професійного досвіду, але й на творчий пошук способів його здобуття й реалізації у конкретних діях, що передбачає (як стверджує Є. Євдокимова): по-перше, раціоналізацію такого досвіду у ході оволодіння професійними знаннями та антиципацію професійної перспективи; по-друге, утворення «почуттєвої тканини» або професійних смислів як результату емоційно-ціннісної оцінки досвіду особистості у професійній діяльності; по-третє, розширення репертуару професійно орієнтованих дій внаслідок оволодіння системними конструктами способів професійної діяльності, цілісними патернами розв'язання професійних завдань, що уможливлює діяльність студентів у нестандартних умовах [11, с. 70].

Зважаючи на те, що результати здобуття такого досвіду визначаються за показниками успішності (системи здобутих знань, умінь та навичок), навченості (здатності суб'єкта навчання оволодівати заданим змістом освіти) та ставлення (системи оцінок та спонук до навчальної діяльності), доцільним бачиться розуміння ефективності навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів як відносної категорії – відношення її результату до часових та функціональних витрат, а саме – як відносної функціональної характеристики якості такої діяльності, що відображає спроможність її суб'єкта досягати корисних (відповідних цілям та цінностям) результатів (успішності, навченості, певної якості ставлення) з найменшими витратами (найнижчою ціною) психічної і фізичної енергії та часу.

Досягнення такої якості стають можливими зокрема за умови виявлення студентами активності, здійснення творчих пошуків оптимальних способів начальної діяльності, що

особливо актуалізує важливість творчої активності – того рівня активності, який на відміну від її репродуктивного (відтворювального) різновиду визначається спрямованістю на перенесення отриманих знань і способів діяльності в нові, незнайомі умови, на пошук шляхів розв'язання навчальних проблем; вирізняється готовністю до продуктивного перетворення дійсності та самостійністю у реалізації зазначених намірів і прагнень; забезпечується (як стверджує О. Крукеницька [18, с. 215]) здатностями щодо синтезування ідей (уникнення звичного способу мислення, бачення проблеми в новому світлі), аналізу та відбору ідей, значущих для даної діяльності, уміння переконувати інших у цінності своїх ідей.

На важливості цього аспекту професійної підготовки особливо наголошують О. Дьяков і В. Рахманін, які зазначають: «Поняття розвиток особистості фіксує в собі не тільки всебічне розгортання здібностей індивіда, засвоєння ним соціальних ролей, принципів і норм життя («соціалізація особистості»), але й формування, нарощування його активності, забезпечення йому … продуктивної діяльності і самодіяльності, життєвого успіху, високої стійкості і динамічного професіоналізму» [27, с. 9].

Значення творчої активності обґрунтовується у працях Д. Богоявленської, Л. Божович,Т. Волобуєвої, Р. Габдреєва, С. Ковальової, С. Корнієнка, О. Сущенка, І. Чеснокової, котрі вважають її одним з головних чинників ефективності діяльності особистості, результативності її розвитку. Адже саме у творчій діяльності, як цілком слушно зауважує І. Чеснокова, «фіксуються постійні зміни особистості, виявляються ще не розкриті внутрішні потенції, реалізуються не актуалізовані інтелектуальні, емоційні, характерологічні і т.п. можливості, що виникли в результаті накопиченого досвіду» [32, с. 118].

Аналіз праць, присвячених проблемі творчої активності, дає змогу констатувати, що тлумачення дослідників стосовно її сутності базуються передусім на засадах обраних авторами методологічних підходів,

переважно зосереджених на діяльнісній та суб'єктній парадигмах.

Так, з погляду прихильників діяльнісного підходу (Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Лозова, О. Лук), творча активність постає як здатність особистості реалізувати діяльність на найвищому – творчому рівні, що уможливлює перетворення себе і світу. Відповідно активність або вважається тотожною діяльності, або розуміється як певна характеристика рівня її інтенсивності, а принцип активності в розвитку особистості вважається інваріантою принципу єдності свідомості і діяльності, що розкриває «зв'язок свідомих підструктур з підсвідомою діяльністю особистості, її творчою орієнтацією» [36, с. 8].

Згідно з висновками цих учених, активність отримує вираження в діяльності, в якій людина немовби знаходить своє місце, стверджує себе як суспільну істоту. Наприклад, у системі онтологічних категорій М. Кагана активності надається значення найзагальнішої категорієї, яка характеризує загальний стан всієї живої природи, а специфіка активності людини полягає, на думку вченого, в її особливому, притаманному лише людству прояві у вигляді діяльності. Як переконаний дослідник, активність набуває характеру діяльності у випадку зумовленості соціальним буттям людини. Тоді вона виступає універсальним засобом формування особистості у всіх її проявах [15].

На думку укладачів психологічного словника Л. Карпенко, А. Петровського, М. Ярошевського, активність людини є необхідною динамічною умовою, «якістю власного руху особистості», суспільно значущою інтегральною характеристикою особистості, що виявляється в творчості і особистісних вольових актах [16, с. 10-11].

Як зазначається у цій праці, людині притаманні найскладніші форми активності, які виявляються у здатності до засвоєння досвіду і здійснення на цій основі суспільно значущих перетворень у навколишньому шляхом їх реалізації в усвідомленій діяльності. При цьому автори особливо наголошують на превалюванні суспільної детермінації

активності, пов'язаної з особливостями розвитку людини як суспільного індивіда, що здійснюється в залежності від отриманих зовнішніх впливів. Водночас вони визнають факт зумовленості активності внутрішніми станами та якостями суб'єкта діяльності, що знаходить своє відображення у виявленні ним пошукової та надситуативної активності, тобто у здатності планувати свою діяльність і підніматися над рівнем «вимог ситуації, ставити цілі, надмірні з точки зору вихідної задачі» [16, с. 11]. Саме така активність спостерігається в процесах творчості.

Альтернативою діяльнісному підходу став суб'єктний підхід, що, як стверджує О. Музика, репрезентує інтенційність суб'єктивності як джерела активності (зокрема творчої активності), обґрунтовує її детермінованість внутрішніми умовами, пов'язаними зі становленням свідомості суб'єкта діяльності [21, с. 22] – того найвищого рівня розвитку людини, що дає змогу стати свідомим творцем здійснюваної діяльності, вільно виявляти свою активність та відповідати за неї.

У зазначеному контексті бачиться слушним згадати вислів С. Дьякова, який зазначає, що поняття «суб'єкт» з'єднується з поняттям свідомості, волі і мотивації щодо самостійності власної активності людини» [12, с. 63]. Тобто стає зрозумілим, що активність суб'єкта не є випадковою – вона є результатом усвідомлення ситуації, вироблення відповідних цілей та мотивації активізації поведінки і діяльності.

Саме ці аспекти суб'єктності висвітлює у своєму твердженні О. Осницький, який зазначає: «Власне суб'єктну активність, означену як прояви суб'єктності, точніше можна визначити в тих видах життєдіяльності, в яких людина вільна (і демонструє волевиявлення) визначити для себе і міру суб'єктної включеності, і міру власної творчості при досягненні сформульованих для себе цілей. Визначається волевиявлення завдяки накопиченому досвіду суб'єктної поведінки, багатству особистісно значущих цілей, цінностей і сконструйованої картини світу, в якому живе людина» [24, с. 6-7].

Висловлену О. Осницьким думку суттєво доповнює висновок В. Чудновського про внутрішню детермінованість

активності. За словами вченого, становлення суб'єктної активності відбувається завдяки «поступовій зміні співвідношення між «зовнішнім» і «внутрішнім»: від переважної спрямованості «зовнішнє через внутрішнє» до все більшого домінування тенденції «внутрішнє через зовнішнє» [33, с. 9].

У сенсі розв'язання проблеми щодо детермінації творчої активності особистості викликають інтерес мотиваційний, чуттєво-емоційний та аксіологічний (ціннісний) підходи, представники яких обґрунтовують значущість тих чи інших чинників творчої активізації: мотивів, зосереджених передусім у прагненнях (мотиваційний підхід (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс)); емоційних переживаннях, які є водночас і причинами активізації особистості, і наслідком виявленої творчості (чуттєво-емоційний підхід (О. Галін, В. Дружинін)); цінностях позитивної продуктивної творчості (аксіологічний підхід (В. Роменець)); цінностях як смислових критеріях взаємодії суб'єкта творчості зі світом, інтеграції зовнішнього і внутрішнього світів у свідомості особистості (суб'єктно-ціннісний підхід (О. Музика)).

Останнє твердження є підставою для поглиблення уявлень про роль творчої активності у виявленні сенсу явищ дійсності та формуванні творчого бачення. Адже як цілком слушно стверджує С. Марков: «Творча активність, сенсотворчість і осмислення реальності є центральними динамічними компонентами вищої форми творчості – творчого бачення, яке є вищою формою творчої активності, що … включає такі констатуючі форми творчої активності, як творча діяльність, розв'язання проблем, творчий діалог і самоактуалізація, породжуючи нові унікальні сенси» [20, с. 2].

Відповідно привертають увагу праці вчених, в яких аналіз активності здійснюється з урахуванням процесів внутрішньої детермінації (К. Абульханова-Славська, Є. Ануфрієв, Р. Габреєв, Л. Гримак, Н. Гурець, В. Дружинін, Г. Костюк, О. Подольська, С. Рубінштейн) або, за С. Рубінштейном, внутрішніх умов, під якими розуміється усвідомлене, ціннісне, суб'єктивне відображення людиною значущих для неї зовнішніх впливів з боку навколишнього середовища.

Так, з погляду О. Подольської, людина є активною і, водночас, цілеспрямованою істотою, «яка пізнає і практично діє, ставить певні цілі і досягає їх або, у всякому разі, прагне досягти цих цілей» [25, с. 11].

У такому контексті бачиться правомірним ще й інше твердження дослідниці, згідно з яким активність виступає в якості міри діяльності, тобто її кількісну сторону становить результативність та інтенсивність діяльності, а якісну – усвідомленість, зацікавленість, що виникають відповідно до ціннісних орієнтацій особистості [25, с. 21].

У зв'язку з цим виникають підстави для розгляду творчої активності особистості у контексті функціонування ціннісної свідомості, отже, усвідомлення її цінності та надання суб'єктивного смислу. Відповідно слушним є звернення до аналізу ціннісно-смислового аспекту активності студентів як суб'єктів навчальної діяльності та визначення додаткових можливостей вищих навчальних закладів щодо творчої активізації студентів.

У цьому сенсі важливо згадати про твердження К. Абульханової-Славської стосовно сутності суб'єктивного чинника активності як механізму саморегуляції, котрий призводить до визначення позиції суб'єкта у напрямі встановлення соціально значущої оцінки діяльності та її результатів й спрямовує активність на перехід від адаптивних форм діяльності до творчих. Водночас заслуговує на увагу ще одна думка автора, згідно з якою активність вважається спричиненою потребою у самовираженні, у зв'язку з чим з допомогою категорії активності стає можливим розкрити «внутрішні рушійні сили особистості, які відбиваються у всіх формах її соціально-психологічної об'єктивації, в її поведінці, в її відношеннях з оточуючими, в її соціально-психологічній позиції» та спираються на смисложиттєві цінності, що розглядаються у зв'язку з творчістю, а їх формування пов'язується з творчим засвоєнням дійсності та пізнанням власного «Я» [2, с. 11].

Викладене призводить до висновку, що людина сама творить своє життя, а її активність отримує вираження у свідомій діяльності, надає їй значущості і смислу.

Суттєвим аргументом на користь наведеного узагальнення слугує здійснений О. Музикою суб'єктно-ціннісний аналіз становлення творчо обдарованої особистості, у ході якого було доведено, що внутрішні детермінанти активності зосереджені у ціннісній свідомості, основними компонентами якої є суб'єктивні цінності – «найбільш значимі смислові утворення, які відображають не лише історію розвитку людини, але й тенденції та напрями цього розвитку» [21, с. 64].

Результати досліджень проблеми цінностей (Б. Ананьєв, В. Бакиров, Л. Божович, М. Боришевський, В. Братусь, С. Максименко, В. Семиченко, С. Рубінштейн, В. Філюшин) уможливлюють висновок, що саме цей феномен визначає специфічні прояви активності суб'єкта, пов'язані з вибором життєвих пріоритетів, надання переваг тій чи іншій якості діяльності, узгодженням зовнішнього і внутрішнього світів у свідомості людини.

Переконливе підтвердження слушності висловленої тези знаходимо у трактуванні цінності, запропонованому К. Абульхановою-Славською, – автор вважає цей феномен індивідуальним смисловим утворенням, який визначає головні і відносно постійні ставлення людини до зовнішніх та внутрішніх по відношенню до неї явищ життя [1, с.105].

У згаданому контексті варто врахувати точку зору О. Музики, згідно з якою у понятті «смисл» міститься елемент осмислення, пояснення з допомогою мови та переживання людиною життєвих подій, завдяки чому її реагування на ці події набувають цілеспрямованості, а сама людина стає активною істотою, суб'єктом власного життя [21, с. 27].

Як слушно зазначає М. Заброцький, саме смислові утворення знаходяться у центрі саморегуляції особистості і здійснюють визначальний вплив на вибір цілей та усвідомлення результатів діяльності, надають спрямованості діяльності та поведінці, забезпечують можливість для її зміни. Найзагальніші з них, з точки зору автора, «пов'язані із світосприйманням та світорозумінням, з уявленням людини про сенс власного існування, із її життєвими цінностями» і є основою для формування уявлення про власне «Я», а часткові смислові

утворення наповнюють значенням життєві події і є підґрунтям для визначення ставлення до них та готовності діяти тим чи іншим чином» [13, с. 32].

Викладене уможливлює розуміння творчої активності як ключової системоутворювальної якості особистості, що виникає на основі потреби у самоствердженні, визначається суб'єктністю та виявляється у становленні особистості як суб'єкта діяльності і творчості. Це дає змогу розглядати творчу активність як динамічну основу розвитку особистості, змістити акценти у співвідношенні об'єктивних і суб'єктивних чинників її виникнення у бік останніх, що зумовлює необхідність у розширенні змістової характеристики активності шляхом врахування: а) семантичних складових особистості (особистісних смислів) як основи самовираження, смисложиттєвого самовизначення; б) цінностей як найбільш значимих смислових утворень.

Творча активність, таким чином, надає поштовху і векторної спрямованості діяльнісним проявам людини на основі осмислення їх цінності, а її формування має бути пов'язаним з формуванням ціннісно-смислової сфери особистості.

Тлумачення категорії творчої активності під цим кутом зору істотно змінює картину пошуків шляхів і можливостей її розвитку.

Так, вирішення зазначеної проблеми, за В. Франклом, криється у знаходженні відповідей на три питання: що людина дає життю (у смислі творчої роботи), що вона бере від світу (у смислі прийняття цінностей), яку позицію вона обирає по відношенню до власної долі. Відповідно життєву активність особистості зумовлюють три групи цінностей: цінності творчості, цінності переживання та цінності ставлення, серед яких пріоритетність надається цінностям творчості, яка сама стає цінністю за умови привнесення конструктивно нового у життя (власне і суспільства) [30].

Разом із тим, виникає питання стосовно того, яким чином можна сприяти усвідомленню цих цінностей, зробити їх здобутком особистості. У згаданому контексті бачиться слушним застосування психосемантичного підходу

(В. Артем'єва, Д. Банністер, С. Дьяков, І. Козлова, В. Петренко В. Похилько), орієнтованого на гуманізацію навчального процесу, націленого зокрема на формування систем особистісних смислів тих, хто навчається, «гуманістичних з сутністю і адекватних відносно життєдіяльності» [35, с. 35].

Розвиток сукупності особистісних смислів пов'язується необхідністю застосування технологій «осмисленої» (термін М. Шевандрина) освіти, вербалізацією значущих її аспектів, що сприяє конструюванню необхідного семантичного середовища у навчальному закладі [35, с. 37] і передбачає, на наш погляд створення викладачем продуманої, зрозумілої моделі дійсності (тим чи іншим чином пов'язаної з творчою діяльністю), представленої в адекватному ментальному семантичному компоненті свідомості студентів (вербальному продукті), що може стати основою для її осмислення та здійснення відповідних дій.

Наявність такого семантичного компонента зумовлює емоційне переживання та водночас спричиняє вироблення певного ставлення суб'єкта навчання до вербалізованої проблеми, що призводить до визначення її оцінки та цінності [35, с. 37], формування значення – узагальненого відображення дійсності, зафіксованого «у формі поняття або навіть у формі вміння як «узагальненого способу дії», норми поведінки і т.н.» [28, с. 31]. Адже, як слушно зазначає С. Дьяков, семантичні конструкти, «які входять до свідомості людини (як форми і властивості розуміння і ставлення до певних аспектів дійсності, які містять в собі їх особисте значення та цінності), є інваріантами особистісних значень та цінностей (атитюди поведінки, переконання, настанови, диспозиції), які впливають на їх розуміння, оцінку та планування власної активності…» [10, с. 62]

Якість оцінного відгуку студента на вербалізовану проблему значною мірою залежить від семантичного стану викладача (створеної ним семантичної моделі ситуації, що обговорюється, переживань із приводу цієї ситуації) та його можливостей щодо екстеріоризації цього стану.

Таким чином, проблема творчої активізації студента вимагає від викладача: по-перше, внутрішньої готовності до

творчої діяльності; по-друге, переконаності у її необхідності; по-третє, розвинених здібностей до використання вербальних засобів для переконливої передачі свого стану іншим.

У цьому контексті бачиться перспективним упровадження у практику взаємодії викладачів і студентів особистісно спрямованих суб'єкт-суб'єктних відносин співпраці та співтворчості, побудованих на засадах діалогічності, взаємоповаги та довіри, що уможливлює постійне впровадження нового, активізує творчу діяльність як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає.

Відповідно, як слушно зазначає Ю. Журат, «закономірним є посилення уваги сучасної вікової та педагогічної психології до дослідження суб'єктної реальності людини, її «Я», самості у навчальній діяльності… «Розрізняючи» в собі психічне як буття, як внутрішній світ, студент «привласнює» і протиставляє йому у формі суб'єктності, а саме: як суб'єкт самоспоглядання і самопізнання, як носій інтенцій до проникнення в глибини власного психічного, його індивідуалізовану сутність» [12, с.39].

При цьому варто взяти до уваги ті особливості суб'єкта навчальної діяльності, які, власне, є показовими для характеристики його активності (зокрема пізнавальної активності) і потребують розвитку в ході навчального процесу. Згідно з узагальненнями Т. Дмітрієвої, це такі його здатності, як дієвість, ініціативність, мотивованість, творчість, спрямованість на подолання перепон, процесуальність, неадаптивність, перетворюваність (перетворення дійсності і самого себе) [9, с. 5].

Проте, як стверджує автор, студентам вищої школи притаманні різні рівні активності щодо навчання – як-от:

- нульовий – студенти налаштовані на мінімальні витрати енергії та інтелектуальних зусиль, вирізняються неорганізованістю і безвідповідальністю, що призводить до низької успішності, незадоволення навчальною діяльністю;
- реактивно-виконавський, на якому активність студентів є детермінованою зовнішніми впливами (регулювання з допомогою механізмів наслідування та підпорядкування) і водночас прагненням до успіху, що спрямовує їх на

виконання навчальних завдань з мінімальними зусиллями, які реалізуються у відповідь на зовнішні впливи і є нерегулярними, нестабільними;

- активно-виконавський – студенти, які досягли цього рівня, виконують ситуативні дії, зорієнтовані на мобілізацію особистісного потенціалу заради досягнення результату, на пошук шляхів подолання перешкод у співробітництві з іншими, вирізняються здатністю до саморегуляції, досягають стабільної готовності до занять та проходження контролю;
- продуктивно-цільовий, що виявляється в готовності студентів до мобілізації зусиль для досягнення навчальних цілей, посиленні їхньої відповідальності, самоконтролю, рефлексивної саморегуляції; спрямованості на розвиток особистісного потенціалу та підвищення результативності діяльності; здатності до цілепокладання, планування та структурування своєї діяльності; послідовності у виконанні навчальних завдань;
- ціннісно-смисловий, що уможливлює незалежну, вільну неадаптивну поведінку, зорієнтованість на напружену діяльність та подолання труднощів; розвиток творчої індивідуальності; здатність до оптимальної самоорганізації, гнучкої саморегуляції, ціннісносмислового цілеутворення, варіативності дій [9, с. 6-7].

Виходячи з цього, бачиться необхідним докладніше проаналізувати активізуючі можливості навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, зокрема таких його методичних компонентів, як форми організації та методи навчання у вищій школі.

Аналіз праць, присвячених проблемам дидактики вищої школи А. Алексюк, В. Галузинський, М. Євтух, Д. Чернилевський, В. Черниченко), педагогічної майстерності (І. Зязюн, М. Лещенко), застосування сучасних освітніх технологій (Н. Абашкіна, Т. Дмитренко, І. Зимня, А. Кіхтенко, М. Кларін, О. Пєхота, П. Рєшетніков), зокрема технологій інтерактивного навчання (О. Завальнюк, Л. Галіцина, А. Мартинець, О. Пірожeнко, О. Пометун) дає змогу стверджувати, що активність студентів

підвищується завдяки використанню інтерактивних технологій, націлених на спільні евристичні пошуки, актуалізацію продуктивних методів навчання та сприяння успішному особистісному розвитку студентів. Слушність цього висновку підтверджують отримані дослідниками експериментальні дані відносно їх позитивного впливу на результативність навчально-пізнавальної діяльності, що досягається завдяки активізації пізнавальних процесів, суб'єктивації досвіду, мотивації особистісного культуровідповідного зростання та гуманізації взаємин [5, с. 28-31].

Інтерактивна спрямованість педагагічного процесу, на наш погляд, може сприяти поглибленню взаєморозуміння між викладачами та студентами (а також між студентами), послабити стресори навчання. Тому підбір його методичних параметрів варто, на наш погляд, здійснювати з урахуванням вимог щодо: мотивації студентів до навчання, розвитку емпатійних відносин між ними, залучення до розв'язання спільних завдань та їх виконання на засадах партнерства і рівності, а отже, єдиних для всіх цілей діяльності; спрямування індивідуальної та спільної діяльності на досягнення єдиного для всіх результату під час взаємодії викладача з усіма студентами, які виконують спільне завдання, роботи з нечисленими (малими) групами або підгрупами студентів, орієнтованої на виконання локальних задач як частини спільного завдання всієї групи або індивідуальної взаємодії викладача з окремими студентами, кожний з яких виконує своє завдання.

При цьому бачиться доцільним ширше (порівняно з традиційно збереженим у вищих навчальних закладах співвідношенням форм взаємодії) використовувати взаємодію з малими групами студентів. Це пов'язується з можливостями зазначеної форми до забезпечення участі кожного у підготовці завдання, вироблення уміння співпрацювати з іншими, посилення прагнення отримати кращий спільний результат у змаганні з іншою підгрупою. Водночас, враховуючи констатовані дослідниками недоліки, які виникають внаслідок надмірного використання вказаної форми взаємодії полягають в анонімності окремих членів підгрупи, відсутності стимулу

особистісних амбіцій [5, с. 21], зазначену форму взаємодії варто розглядати як складову в системі інших форм спільної діяльності.

Підвищення активності студентів може відбутися ще й завдяки удосконаленню морально-психологічних умов педагогічного процесу -- створенню ситуації успіху шляхом надання всебічної інформації про досягнення студентів, їхнього заохочення до самовдосконалення шляхом нагород (усної похвали, подання на відзнаку в адміністративні структури вищого навчального закладу, написання листів батькам, призів, цінних подарунків тощо); визначення близьких і далеких перспектив спільної та індивідуальної діяльності; створення позитивного морально-психологічного клімату у студентських групах. Очевидно, що ці умови позитивно впливають на навчальну мотивацію студентів, допомагають закріпити позитивні надбання у їхньому розвитку, подолати невпевненість у своїх силах. Водночас вони уможливлюють розвиток наповнених духовним змістом взаємин між викладачами та студентами, їх збагачення емпатійними відносинами та побудованими на взаємопідтримці, взаємодопомозі атракційними сценаріями спілкування.

Адже, як цілком слушно зазначає О. Музика, в умовах ситуації успіху значно розширюються можливості «для актуалізації і розвитку ціннісного ресурсного потенціалу особистості» та його свідомого використання для особистісної самореалізації студентів як суб'єктів навчання [22, с. 134-135].

Питання організації взаємодії на заняттях вимагає просторово-часового вирішення за проксемічними принципами оптимальності розміщення у просторі та розподілу території приміщення між учасниками процесу навчання за ознакою комфортності. Пошуки адекватних рішень у цьому аспекті призводять до висновку про доцільність використання різноманітних проксемічних варіантів, тобто розміщення викладачів і студентів у просторі залежно від цілей, завдань, змісту, методів і форм організації навчання.

Тому поряд із традиційними просторовими рішеннями (розміщення студентів один за одним, а викладача – у

протилежній позиції навпроти) доцільними можуть бути й інші варіанти, які забезпечують можливості для:

- збереження рівних позицій усіх та сприяння співробітництву (розміщення за варіантом «круглий стіл»);
- об'єднання спільних зусиль студентів, підкреслення нейтралітету або експертних позицій викладача (підковоподібне розміщення);
- виникнення дискусії чи змагання між підгрупами студентів (розміщення «протилежні позиції»).

Ефективним для проведення дидактичних ігор є також розміщення викладача й студентів за принципом «групування позицій», які обираються залежно від виконуваних ролей (доповідач, кореспондент, експерт тощо) чи навчальних ситуацій (брейн-ринг, брейн-стормінг, прес-конференція тощо). Окреслені варіанти розміщення можна реалізувати у звичайній аудиторії, обладнаній прямокутними столами, з яких легко сформувати будь-які просторові форми.

Аналіз дидактичних досліджень засвідчив, що нині проблема організації взаємодії учасників навчального процесу розглядається у тісному зв'язку з конструюванням кожної його ланки у формі організації навчання – тих методичних складових, які забезпечують певну упорядкованість освітнього процесу (В. Черниченко), програмового матеріалу (В. Галузинський, М. Євтух), спільної діяльності учителів та учнів (І. Чередов).

Зважаючи на констатовану вченими бінарність або тотожність форм організації навчального процесу та методів навчання, феномен «форма організації навчання» пропонуємо розуміти як варіант (конструкцію) цілеспрямованого упорядкування змісту, часу, простору та спільних дій суб'єктів навчання, а «метод навчання» – як упорядкований та цілеспрямований спосіб реалізації цих дій усередині організаційної форми. В єдності обидва схарактеризовані явища мають забезпечити результативне співробітництво суб'єктів навчання.

У зв'язку з цим розробка форм організації навчання має спиратися, на наш погляд, на відбір їх оптимальних різновидів на підставі врахування:

а) конкретних завдань професійної підготовки;
б) змісту й специфіки навчального матеріалу, його значущості, складності, обсягу та наявності інформаційних джерел для опрацювання;
в) етапу процесу навчання та рівня готовності студентів до навчально-пізнавальної діяльності певної якості;
г) забезпечення найвищої продуктивності даної форми навчання порівняно з іншими.

Виходячи з цих вимог, планування форм організації навчання варто здійснювати за принципом інтеграції існуючих традиційних та нетрадиційних методичних складових навчального процесу. Тому поряд із традиційною лекцією вважаємо за потрібне впроваджувати такі її форми (проблемна лекція, лекція-конференція, лекція – прес-конференція, лекція-діалог тощо), які б уможливили творчу активізацію студентів та уможливлювали інтерактивну взаємодію викладача зі студентами та студентів між собою.

Так, проблемна лекція сприяє глибшому осмисленню навчального матеріалу, розвиткові теоретичного мислення та пізнавальних інтересів, спонукає студентів до роздумів, творчих пошуків.

Доцільність застосування лекції-конференції пов'язується з її комплексними можливостями щодо активізації науково-дослідницької діяльності студентів, засвоєння методів і прийомів опрацювання теоретичного й ілюстративного матеріалу та вдосконалення ораторських умінь і навичок. Її основна ідея полягає у попередній підготовці студентів та презентації на лекції доповідей з окремих питань теми, яка передбачається для вивчення, що має сприяти поглибленню їхніх знань, стимулювати до усвідомленого опрацювання почутого у ході запитань за темою доповіді, спонукати до оцінки їх змісту та резюмування.

Лекції-прес-конференції допомагають кращому задоволенню пізнавальних потреб студентів. Викладання навчального матеріалу за темою здійснюється залежно від сформульованих студентами запитань і має вигляд логічно структурованої інформації у формі відповідей на ці запитання. З

огляду на можливості таких лекцій щодо визначення кола пізнавальних інтересів, рівня підготовки студентів, виявлення характерних для них проблем, вони уможливлюють визначення перспектив подальшого інформування студентів.

Лекція-діалог дає змогу урізноманітнити способи подання інформації, залучивши до її викладення двох викладачів (бінарної лекції), взаємодоповнення ними один одного. Завдяки обраному підходу стає можливим не лише посилення інтересу і збереження високогоий рівня уваги студентів, а й залучення їх до спільного обговорення питань теми у вигляді «круглого столу», тобто перетворення діалогу між викладачами на полілог між усіма присутніми, посилення їхньої пізнавальної мотивації, з допомогою демонстрації способів ведення діалогу вдосконалення їхніх комунікативних умінь й спрямування на використання демократичних способів взаємодії з людьми. За умови створення проблемних ситуацій бінарна лекція може трансформуватися у лекцію-дискусію, що сприяє інтенсифікації творчих пошуків необхідних аргументів та форм їх оптимальної презентації з метою захисту поглядів та позицій учасників.

Водночас підвищення активності студентів можна досягнути з допомогою урізноманітнення використовуваних різновидів семінарів: наприклад, семінару-вирішення проблемних завдань, семінару-конференції, семінару-прес-конференції, семінару-дискусії, які уможливлюють активізацію студентів, спрямовану на поглиблене засвоєння знань, семінару-тренінгу та семінару-гри, що сприяють підвищенню активності у формуванні необхідних майбутнім фахівцям умінь і навичок.

Використання зазначених організаційних форм може забезпечити:

- удосконалення досвіду теоретичного мислення та пробудження інтересу до навчання у ході вирішення проблемних завдань усією групою, підгрупою або окремими студентами (семінар-вирішення проблемних завдань);
- поглиблення орієнтації в матеріалі, активізації навчально-пізнавальної діяльності, засвоєння норм колективного обговорення проблеми, стимулювання до запитань і

відповідей за темами виступів (семінар-конференція, семінар-прес-конференція);

- емоційно-інтелектуальну активізацію у процесі колективного обговорення дискусійної проблеми через зіставлення різних поглядів і позицій (семінар-дискусія);
- підвищення сенситивності, вдосконалення умінь і навичок шляхом виконання спеціальних вправ (семінар-тренінг);
- формування пізнавальної мотивації, розвитку творчого мислення у процесі імітаційного моделювання і побудови рольової поведінки в ігрових ситуаціях (семінар-гра).

Окрім того зазначимо, що успішна реалізація навчальної діяльності студентів значною мірою залежить від вибору оптимальних методів навчання.

У процесі їх конкретизації ми базувались на тлумаченні методу навчання як упорядкованого способу взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів щодо «передачі знань, формування професійних та загальносвітоглядних, загальнокультурних умінь та навичок майбутнього спеціаліста» [14, с. 90-91] і спиралися на положення про те, що метод навчання, який обирається у відповідності до форми його організації: розкривається відповідно до логіки науки й особливостей діяльності (пізнавальної й мотиваційно-стимулюючої) учасників процесу навчання та надає змогу: студентам – оволодіти соціальним досвідом; викладачам – визначити ефективні засоби управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів щодо досягнення мети навчання у вищій школі [3, с. 444-445].

Зважаючи на потребу у забезпеченні ефективної навчальної діяльності шляхом активізації студентів бачиться доцільним обрати відповідні методи для:

а) *організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності*:

- методи надання й сприймання навчальної інформації та практичної діяльності з нею як способи перенесення об'єктивного знання у суб'єктивний досвід особистості: усний виклад матеріалу (лекція, пояснення, інструктаж), спільне обговорення матеріалу (бесіда, дискусія), робота з

книгою та електронними носіями інформації, ілюстрування, демонстрування, спостереження, дослідження, вправи, які за своєю внутрішньою сутністю можуть набути репродуктивного чи пошукового, керованого або самокерованого характеру;

- методи сприяння суб'єктивації отриманої інформації як способи усвідомлення її значущості (переконання, навіювання, приклад);

б) *спонукання до вивчення, прийняття та реалізації існуючих культурних зразків майбутньої професійної діяльності*:

- методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності та прийняття й реалізації отриманих знань як спосіб формування позитивного ставлення та готовності до майбутньої професійної діяльності: методи формування пізнавальних інтересів (створення ситуації новизни, опора на життєвий досвід, пізнавальні ігри, створення ситуації успіху, диспут, дискусія);
- методи стимулювання обов'язку й відповідальності щодо результатів навчання (висунення вимог, привчання до виконання вимог, заохочення до виконання вимог і обов'язків, створення виховних ситуацій, оперативний контроль за виконанням вимог).

Сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців з вищою освітою є підставою для додаткового впровадження взаємодіючих (інтерактивних) методів навчання, які б дали змогу перетворити навчальний процес на активну діалогічну взаємодію всіх учасників, позбутися примусу, перейти на засади партнерства й діалогу. До них зокрема належать:

- метод аналізу конкретних ситуацій (кейс-метод), призначений для пошуку нестандартних шляхів розв'язання суперечностей;
- метод інциденту, що дає змогу забезпечити формування умінь до вироблення виважених рішень в умовах дефіциту часу, інформації тощо;
- метод проектів, що націлюється на досягнення реальних практичних результатів шляхом детальної розробки проблеми;

- ігрові методи (дидактичні ігри) – імітаційні, операційні, інсценізаційні та психодраматичні, які уможливлюють відтворення та розв'язання навчальних ситуацій, відпрацювання й удосконалення конкретних операцій, вироблення умінь і навичок, удосконалення особистісного досвіду через імітацію, інсценування та моделювання конкретної діяльності та умов, в яких вона відбувається [5, с. 17-24].

Як засвідчують дослідження Д. Чернилевського, дидактична гра включає в себе «засвоєння професії, виконання ролі, управління та самоуправління, раціональної організації праці, прийняття нестандартних рішень, колективну творчість, створення працездатного колективу, привабливість, емоційність, усвідомлення нестачі знань, набуття практичних знань і навичок, лідерство, спілкування…», спонукає до творчого самовираження, стимулює активність та самостійність студентів, спричиняє позитивні переживання, сприяє осягненню цінності результатів начання [31, с. 184].

Сучасні теоретичні дослідження і практика підтверджують, що суттєвими активізуючими елементами навчальної діяльності студентів виступають також дослідницькі, дискусійні та проблемні методи навчання, які забезпечують його спрямування від проблеми до знання, стимулюють творче мислення, сприяють виникненню позитивного ставлення до творчих пошуків. Адже, як зазначає С. Смирнов: «Фактично розв'язання проблемної ситуації – це завжди творчий акт, результатом якого є не тільки отримання даного конкретного знання, але й позитивне емоційне переживання успіху, почуття задоволення. Бажання знову і знову переживати ці почуття призводять до породження нових і розвитку існуючих пізнавальних мотивів» [29, с. 176].

Активна участь у розв'язанні навчальних проблем надає студентам нового знання не лише про навчальний предмет, а й про власні інтелектуальні можливості, спрямовує на свідому мобілізацію зусиль на пошук необхідного рішення, робить цей пошук та його результати особливо цінними для суб'єкта навчання. Тому доцільним бачиться використання й

евристичних методів, – наприклад, брейн-стормінгу, методу ліквідації проблемних ситуацій, призначених для активізації колективної творчої діяльності в напрямі генерування й оцінки запропонованих ідей щодо розв'язання теоретичних і практичних комунікативних проблем та набуття умінь і навичок прийняття колективних рішень [14, с. 39 – 40].

На наш погляд, реалізація охарактеризованих аспектів технології навчального процесу утворює підстави для досягнення очікуваних змін у навчальній діяльності студентів, зокрема сприяє посиленню їхньої спрямованості на активне застосування і розвиток особистісних творчих потенціалів під час навчання, покращенню взаєморозуміння, співробітництва і співтворчості викладачів і студентів, створенню атмосфери взаємодопомоги та успіху, уможливлює зняття обмежень відносно прояву активності. Це вимагає від викладачів вищих навчальних закладів не лише оволодіння активними технологіями навчання, а й внутрішньої переорієнтації на співтворчість із студентами, осягнення цінності такої взаємодії.

Водночас зазначимо, що перепрограмування моделей поведінки студентів в напрямі творчої активізації та інтенсифікації навчальної діяльності можна досягти ще й шляхом застосування тренінгових технологій.

Важливим аргументом, який доводить слушність зазначеної пропозиції, є не лише теоретичні висновки учених щодо ефективності соціально-психологічного тренінгу як ефективного інструменту розвитку і досягнення особистісних змін (наприклад, І. Вачков, Ю. Ємельянов, Т. Зайцев, Д. Маккей, Л. Петровська, К. Торн, І. Ял), але й дані, отримані в результаті його практичного застосування (В. Кутішенко, В. Федорчук, В. Філатов, Г. Філатова).

За словами дослідників, з допомогою соціально-психологічного тренінгу можна забезпечити виконання низки важливих функцій – зокрема:

- виховної, спрямованої на виховання ініціативності, відповідальності за особистий внесок у розв'язання групових завдань;
- розвивальної, що виявляється у розвитку психічних процесів та особистісних якостей [5, с. 78].

При цьому, як засвідчує практичний досвід, засобами тренінгу можна забезпечити формування особистості майбутнього фахівця, спрямованого на розв'язання складних навчальних і професійних проблем, готового «максимально повно реалізувати свій творчий потенціал», який, в свою чергу, спонукає до постановки нових цілей та творчих пошуків можливостей їх досягнення [5, с. 79], до формування потреби у постійному саморозвитку та самовдосконаленні.

Створення схарактеризованих умов – лише одна з можливостей творчої активізації студентів. На наш погляд, вагомі перспективи для подальших досліджень окресленої проблеми криються у розробці питань щодо подальшого поглиблення психологізації навчання з метою розвитку цілепокладальних, світоглядних, оцінювальних, творчих якостей особистості, вироблення активної життєвої позиції, потреби у самореалізації та здатності до самоуправління.

Список використаної літератури

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избр. психол. тр. / К.А. Абульханова. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1989. – 224 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности в социальной психологии / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е.В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – С. 10–14.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручн. для студ., аспірантів та молодих викл. / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
4. Братусь В.С. Аномалии личности / В.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
5. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога : зб. наук. пр. / наук. ред. О.М. Завальнюк. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. – 207 с.

6. Галузинський В.М. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні : навч. посіб. для викл. і аспірантів вищ. навч. закладів / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 541 с.
8. Джавадов Х.А. Общетеоретические основы использования категории «эффективность» в юриспунденции / Х.А. Джавадов // матер. наук.-практич. інтернет-конф. 03 березня 2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://legalactivi/cjm/ua/index.ptp
9. Дмитриева Т.В. Структурно-уровневая модель развития учебной активности студентов [Електронний ресурс] / Т.В. Дмитриева. – 2014. – Режим доступу : hgttp://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-urovnevaya-model-razvitiya-uchebnoy-aktivnosti-studentov.
10. Дьяков С.І. Психосемантичний підхід у визначенні методу аналізу та оцінки суб'єкта / С.І. Дьяков // Вісник Харківського нац. пед. ун-ту. – 2011. – Вип. 40. – С. 58–68.
11. Євдокимова Н.О. Професійний досвід як суб'єктивно-психологічна реальність / Н.О. Євдокимова // Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. – 2009. – № 31. – С. 59–70.
12. Журат Ю.В. Аналіз психолого-педагогічних умов актуалізації суб'єктності студента в процесі навчання у ВНЗ / Ю.В. Журат // Наук. вісник Чернівецького ун-ту : зб. наук. пр. – Чернівці : ЧНУ, 2011. Вип. 560. Педагогіка і психологія. – С. 34–45.
13. Заброцький М.М. Педагогічна психологія : курс лекцій / М.М. Заброцький. – К. : МАУП, 2000. – 100 с.
14. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / Упоряд. Л. Галіцина. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
15. Каган М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
16. Краткий психологический словарь / А.В. Петровский (ред.), Л.А. Карпенко (ред.-сост.), М.Г. Ярошевский (ред.). – 2-е изд., расшир., испр. и доп. – Ростов н/Дону : Феникс, 1998. –512 с.

17. Крижко В.В. Теорія і практика менеджменту в освіті / В.В. Крижко. – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – 272 с.
18. Крукеницька О.Я. Вияв творчої активності особистості у професійній діяльності / О.Я. Крукеницька // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. – К. : Вид-во «Фенікс», 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 15. – Ч. І. – С. 210–215.
19. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія / С.Д. Максименко. – К. : Видав. Дім «Слово», 2013. – 592 с.
20. Марков С.Л. Особистісні механізми смислотворчості [Електронний ресурс] / С.Л. Марков. – 2013. – Режим доступу : http://www.geniusrevive.com/ru/25.html.
21. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз становлення творчо обдарованої особистості (на матеріалах технічної творчості) : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Олександр Леонідович Музика ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 1997. – 203 с.
22. Музика О.О. Характеристика основних типів мотивації творчої активності технічно обдарованих підлітків / О.О. Музика // Духовність як основа консолідації суспільства. Міжвідомчий наук. зб. – К. : Ін-т «Проблеми людини», 1999. – Т. 16. – С. 348–353.
23. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: диссерт. … докт. психол. наук : 19.00.07 / Юрий Михайлович Орлов ; Моск. мед. ин-т им. И.М. Сеченова. – М., 1984. – 525 с.
24. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
25. Подольская Е.А. Ценностные ориентации и проблема активности личности / Е.А. Подольская. – Х. : Основы, 1981. – 164 с.
26. Психология: Учеб. для экономич. вузов / под. общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2000. – 672 с.

27. Развитие творческой активности студентов: опыт, проблемы, перспективы / А.П. Дъяков, Г.В. Горченко, А.И. Стеценко; науч. ред. В.С. Рахманин. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1991. – 160 с.
28. Рихальська О.Г. Психосемантичний підхід та його застосування до дослідження життєтворчої антиципації особистості / О.Г. Рихальська // Вісник Житомирського ун-ту ім. І. Франка. – 1998. – Вип. 2. – С. 31–36.
29. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие / С.Д. Смирнов. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 304 с.
30. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / под общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 358 с.
31. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие / Д.В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 437 с.
32. Чеснокова И.И. Проблемы самопознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
33. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии / В.Э. Чудновский // Психол. журнал. – 1993. – Т. 14. – № 5. – С. 3–12.
34. Шаповал І. Рефлексія індивідуально-стильових особливостей як детермінанта ефективності навчальної діяльності студентів / І. Шаповал // Освіта регіону. – 2013. – № 3. – С. 377–382.
35. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 508 с.
36. Шорохова Е.И. Некоторые аспекты социально-психологического изучения личности / Е.И. Шорохова // *Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е.И. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – С. 6–10.*