

Боднарук Олена Володимирівна,  
начальник відділу міжнародного співробітництва  
Науково-методичного центру координації закладів ППО,  
регіональних та міжнародних зв'язків  
Університету менеджменту освіти НАПН України,  
старший викладач кафедри загальної  
та практичної психології  
Інституту менеджменту  
та психології УМО НАПН України.

### **Особливості навчання психології у вищих навчальних закладах**

*У статті представлений теоретичний аналіз проблеми особливості навчання психології у вищих навчальних закладах.*

**Ключові слова:** психологічні знання, психологічна готовність, обізнаність в психології, навчальний процес, фахівець.

### **The features of psychological learning at the higher educational establishments.**

The article presents a theoretical analysis of the problem of main features of psychological learning at the higher educational establishments.

**Key words:** psychological skills, psychological readiness, knowledge of psychology, educational process, the expert.

### **Постановка проблеми**

Психологія як наука, яка посідає ключову позицію в системі наук про людину (згідно з класифікацією наук, що розроблена Б.Г. Ананьєвим, Б.М. Кедровим, Ж.Піаже) повинна стати пріоритетною у освітньому процесі ВНЗ. Тому що, як цілком справедливо підкреслює В. А. Семиченко, в самих різних видах діяльності і міжлюдських відносин, люди зазнають величезні труднощі в спілкуванні, мають глибокі внутрішні конфлікти, нездатні зрозуміти, що відбувається з ними самими і з тими, що оточують. Мільйони людей самого різного віку могли б бути значно щасливішими і ефективнішими в навчанні, в роботі, в спілкуванні, якби розуміли

психологічну суть тих подій, учасниками і активно дійовими особами яких вони є [9].

Ці показники характерні і для студентів вузів, які виносять з попереднього етапу свого життя значну кількість небажаних психічних наслідків. В процесі навчання ці утруднення часто не тільки не знімаються, але ще більш посилюються під впливом учбових стресів, фрустрацій, які виникають унаслідок порушення відносин з викладачами, адміністрацією, учбовою групою, окремими студентами, учбових перевантажень, нерегульованого режиму праці і відпочинку і т.п. Не завжди можуть допомогти студентам і викладачі, оскільки в більшості випадків вони самі або не володіють психологічними знаннями, або не вміють ними користуватися. В результаті подібної психологічної «грамотності», за даними проведеного дослідження, 80% студентів та 60% викладачів вузів проявляють виразні ознаки неврозу [9].

#### ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Випускники вузів не володіють психологічними знаннями для того, щоб оптимізувати свою професійну діяльність, збудувати відносини з іншими суб'єктами на надійній психологічній основі, не здатні запобігти особистісним деформаціям, що відбуваються з ними, під впливом формально-ролевих вимог і високих професійних навантажень.

Звідси можна стверджувати, що традиційно використовувані у вузах форми викладання психології не сприяють становленню психологічних знань як дієвого регулятора поведінки людини, не вводять психологічні критерії в систему життєвих і професійних цінностей. Відповідальність за це часто перекладають на студентів, на їх інертність і пасивність, небажання працювати над собою. Серед психологів-викладачів існує переконаність в тому, що актуальність психологічних знань ясна і зрозуміла кожному, що тільки лінь або невідповідальність при вивченні вузівського курсу психології є дійсною причиною того, що їх студенти виявляються кінець кінцем

безпорадними перед психологічними проблемами, що виникають перед ними [9].

Разом з тим, треба зазначити, що психологія як галузь знань і людської практики має власну специфіку, яка обумовлює особливі вимоги до діяльності викладачів. Це визначається особливостями як предмету психології в цілому, так і окремих психологічних явищ, які наочно засвідчують, яка методична відповідальність покладається на викладача психології. Щоб зберегти ознаки психологічних явищ, донести їх до свідомості студентів, необхідно у такий спосіб організувати навчальний процес, щоб психологічні знання не стали “мертвим вантажем”, а наповнились їх реальними значеннями, стали дійовим засобом підвищення якості життя кожного учасника педагогічного процесу. А це можливо за умов високого професіоналізму викладача, його методологічної культури і методичної компетентності, позбавленості від професійних стереотипів, спрямованості на потреби студентів, а не на формальні критерії навчальні успішності.

Викладач психології має:

- мати сформовану спрямованість на роботу з людьми;
- вміти працювати в режимі діалогу;
- володіти досконало навичками педагогічного і психоконсультаційного спілкування;
- знати досконало специфіку тієї професійної діяльності, до якої готуються студенти;
- орієнтуватись у широкому спектрі життєвих проблем, адже питання, з якими можуть звернутись до нього студенти, можуть стосуватись різноманітних сфер життя.

Тобто для розуміння природи навчання, даної нам в зовнішніх проявах діяльності педагога і студента, результатах цієї діяльності необхідно знати психологічні основи навчання. За кожним з цих фактів криється не підлягаючий спостереженню психічний механізм, без врахування якого

неможливо нині спрямовувати навчальну діяльність учнів, встановити залежності між діями вчителя, відповідні їм дії учнів і результатами цих поєднаних одна з одною діяльностей. Психологія навчання - один з найважливіших ключів до розуміння закономірностей процесу навчання. Оскільки навчання є взаємодією і взаємозв'язком трьох елементів навчання - діяльності вчителя, діяльності учня і змісту освіти, то психологічні основи навчання передбачають вивчення психологічного аспекту взаємодії вчителя, учня і змісту навчання. Без першого аспекту, тобто взаємодії вчителя (діяльності викладання) і учня (діяльності учіння), не може бути другого, тобто взаємодії учителя і змісту, так як в цьому випадку зміст освіти вчителю не потрібний. Без першого аспекту, тобто взаємодії учителя і учня, не може бути і організована зовні взаємодія учня і навчального матеріалу [10].

Щодо навчального матеріалу, однією з проблем побудови навчальних курсів з психології для ВНЗ є те, що здебільшого студентам викладається курс психології, зміст якого побудований на засадах домінування природничонаукового підходу, і лише останнім часом визначився шлях використання гуманістичного спрямування. Уподобання психології природничим наукам призводить до втрати нею людської суб'єктивності, неповторності психічного життя людини. Через свій об'єктивізм на засадах природничонауковій парадигми психологія не здатна дійти до самої суті душі і відповісти на багато питань, що пов'язані з духовним життям людини, її потребою у творчості, самореалізації, вмінням переборювати тиск середовища [8]. Таку психологію, яка вивчає людину з різних боків, але сама людина при цьому розпадається на тисячу частин, У. Джемс назвав цю теорією «душевної куряви»[3].

Безумовно, процес, що здійснюється в психології як академічній науці, має знайти відображення у викладанні психології як навчальної дисципліни. Але інтерес студентів до курсу психології сьогодні в значній мірі обумовлений їх уявленням про психологію як гуманітарну дисципліну. Викладачі повинні враховувати це при визначенні цілей викладання

психології, а також відборі змісту навчальних курсів з психологічних дисциплін.

На сьогодні вже є певні напрацювання щодо включення аксіологічного компоненту в зміст навчальних дисциплін психологічного циклу: визначається психологічний зміст і духовна сутність педагогічної складової вищої освіти (Г.О. Балл [1]), розроблена типова навчальна програма “Основи психології” для закладів вищої освіти не психолого-педагогічного профілю (розробники: О.В. Киричук, В.Ф. Моргун, В.А. Роменець, Т.М. Титаренко, О.Я. Чебикін) та відповідно до програми з позицій суб’єктного підходу створено підручник, у передмові якого сказано, що “його головне завдання – пробудити у молодій людини прагнення до напруженої духовної праці, бажання зануритися в глибини людського буття, зробити власний внутрішній світ предметом зацікавленої рефлексії, самопізнання і самотворення” [7]. В “Основах психології” психологія представлена як наука про специфічно людське в людині, як наука про людину.

Ю.М. Кулюткін, В.С.Мерлін, В.А. Семиченко та інші підкреслюють, що психологічні знання не є “рецептурними”, “додатком” до розв’язання будь-якої практичної задачі, а є основою для виробки студентом власних рішень, програм та способів дії в умовах конкретних життєвих ситуацій. Таким чином, психологічна підготовка студента покликана забезпечити йому можливість створення ним концептуальної моделі своєї діяльності, професійної в тому числі, на основі принципів, які базуються на цілісному уявленні процесів розвитку та життєдіяльності оточуючих людей. Також робиться упор на власний досвід студента, О.С. Байрамовим запропонована модель навчання на основі власного досвіду студента [6].

У другій половині ХХ ст. ідея опори на власний досвід студента поширилася на вищу школу, розвивалася шляхом підсилення зв’язку пізнавальної спрямованості із практичним досвідом.

Наприкінці 70-х років ХХ ст. Д.Колб, базуючись на психологічних та психолого-педагогічних уявленнях Д.Дьюї, К.Левіна та Ж.Гяже,

запропонував узагальнену модель навчання на основі власного досвіду студента [13]: починається цикл в учінні і, відповідно, у розгортанні навчального процесу - з конкретного досвіду студента, який утворює основу для спостережень та рефлексії - другої фази, яка переходить у третю фазу - формування абстрактних уявлень і понять, які переходять у четверту фазу - виступають як гіпотези і перевіряються у різних ситуаціях, у тому числі і реальних (фаза активного експериментування). (Д.Боуд, Р.Кеог, та Д.Уокер) [14].

Ці вчені пропонують такі фази навчального процесу на основі відрефлексованого життєвого досвіду учнів: перша фаза - звернення до певного досвіду (об'єктивна фіксація фактів без аналізу та інтерпретації), яка переходить у другу - звернення до почуттів і переживань, які супроводжували цей фрагмент, наступна фаза - повторне звернення до досвіду, його переосмислення.

В останні десятиріччя ідея опори на власний досвід розроблялася в контексті дидактичних підходів, які пов'язували пізнавальний процес не тільки зі свідомими діями, логікою і раціональним компонентом, але й несвідомою, інтуїтивною, емоційно почуттєвою-особистісною сферою. В цих підходах досвід студента виступає надзвичайно важливим джерелом учбового пізнання, а роль педагога перетворюється з джерела готових знань та директив для учня на партнера і організатора самостійного учбового пізнання студентів [5]. Таким чином, дослідницька спрямованість у навчанні іде із власного досвіду студента, який організує педагог. Метою навчання стає - розвивати у студента можливості творчо опанувати новий досвід, Основою такого опанування є створення умов для цілеспрямованого розвитку творчого і критичного мислення, оволодіння методикою дослідницької діяльності рольового та імітаційного моделювання, сприяння пошуку та визначенню власних особистісних смислів та ціннісних орієнтацій.

Тоді, за останніми психолого-педагогічними дослідженнями, нові знання формуються не адитивним шляхом (тобто не шляхом накладання нових знань на старі), а шляхом перебудови, переформулювання попередніх знань. Тому для сучасної освіти новим орієнтиром стає не тільки формування нових, але й переструктурування вже існуючих знань. І. Свенсон та К. Хогворс відмічають, що передчасне пред'явлення «правильних уявлень» призводить до нездатності учнів застосовувати їх на практиці, працювати з ними [15].

Діалоговий характер навчання – важлива умова сучасного успішного навчання з позицій теорії діяльності. З допомогою діалогу створюється соціальний продукт – знання, як результат спільної навчальної діяльності, в якому відбувається розвиток суб'єкту цієї діяльності – учня [5]. Ключовою для розуміння ролі діалогічного спілкування є теза: розвивається не учень, а єдність учня із педагогом [2, 4].

Також постає питання встановлення постійного контакту між суб'єктами управління студентами в групі (що відноситься безпосередньо до задачі педагога), з тим, щоб відслідковувати ці етапи розвитку групи і відповідно з нею спілкуватися. Але ми знаємо, що таку задачу багато педагогів перед собою не ставлять [11].

Викладання психології як дисципліни, що забезпечує розвиток життєтворчого потенціалу студентів, як стверджує В.А. Семиченко, вимагає від викладача знання методологічних основ організацій навчального процесу у вищій школі, і в першу чергу переваг і недоліків основних освітніх парадигм сучасної освіти, до яких науковці відносять академічну (класичну), прагматичну (технологічну), особистісну (індивідуально-орієнтовану) та рефлексивну (дослідницько орієнтовану).

Академічна парадигма найбільше застосовується в діяльності академічних університетів. Її провідною ознакою є культ знань, через засвоєння яких відбувається повноцінний розвиток тих, кого навчають. Зміст навчального процесу становить дидактично опрацьований і адаптований до тих чи інших

вікових груп замість певних галузей науки. Основна увага надається лекціям, роботі з науковою літературою, проведенню науково-дослідної роботи (наукові реферати, експериментальні дипломні роботи, наукові проекти). Семінарські заняття присвячуються обговоренню певних наукових положень, студенти заохочуються до наукових дискусій на основі опрацьованих у позааудиторний час першоджерел. Практичні заняття проводяться в контексті ознайомлення з тими науковими методами, на основі яких відбувається одержання й накопичення наукової інформації [11].

Ми цілком погоджуємось з цим автором щодо того, що академічна підготовка дає прекрасні результати в плані формування наукового мислення, наполегливості у розв'язанні актуальних проблем, креативності, здатності до постановки наукових питань, ґрунтовної теоретичної бази, наукового світогляду, відповідальності, здатності до пошуку й узагальнення нової інформації тощо. Разом з тим випускники академічних університетів зневажливо ставляться до практичних питань, не вміють розв'язувати елементарних професійних завдань, переживають важкий період адаптації до професійної діяльності.

Водночас у системі профільної підготовки майбутніх фахівців більшу увагу спрямовано на оволодіння конкретними прийомами роботи, технологіями, стратегіями і тактиками діяльності. Такий вид професійної підготовки базується на так званій технологічній парадигмі, яка спрямовується на вилучення з навчального процесу усього «зайвого», того, що не входить безпосередньо у зміст професійних функцій.

Провідною ознакою цієї парадигми є орієнтація на функціональний склад відповідної професійної діяльності, засвоєння якої відбувається через формування відповідних умінь і навичок. Змістом навчального процесу є дидактично опрацьований і адаптований до педагогічної системи ВНЗ зміст професійної діяльності. Система професійної підготовки будується переважно на навчальних дисциплінах, що висвітлюють методики виконання певних функцій і містять узагальнені прийоми діяльності та їх варіації



відповідно до тих чи інших умов. Переважає практична складова професійної діяльності, тому основну увагу спрямовано на практичні заняття та виробничі практики.

Основним надбанням технологічної підготовки є те, що у студентів під час навчання формується готовність до безпосередньої практичної діяльності, вміння працювати без додаткових ускладнень. Процес адаптації до професійної діяльності відбувається швидко. Разом з тим технологічна парадигма часто не дає можливості студентам вийти за межі заданих умов. У майбутніх фахівців формується потреба в конкретних «рецептах» педагогічних дій, залежність від методичних рекомендацій, невміння вийти на простір творчого самостійного пошуку. Виграючи за якістю роботи в умовах стабільної педагогічної системи, вони часто не розуміють сутності інновацій, відтворюючи їх за суто зовнішніми ознаками [11].

Певною мірою покликана подолати недоліки цих парадигм особистісна або індивідуально орієнтована парадигма особистісна або індивідуально орієнтована парадигма навчання. В її основі покладено той безумовний факт, що провідною складовою будь-якої професійної діяльності є особистість фахівця, яка не лише визначає перебіг професійних подій, а й виробляє власну стратегію життєдіяльності, в якій цій діяльності відводиться певна (і не завжди домінуюча) роль. Ця парадигма орієнтує учасників навчально-виховного процесу на розв'язання проблем інтеграції особистісної і професійної стратегій розвитку. За академічною та технологічною парадигмами особистість студента, майбутнього або діючого фахівця є другорядним чинником, що підпорядкований вимогам науки або практичної діяльності. Тобто, від людини вимагається засвоювати узагальнені «правила гри», долаючи при цьому власну недосконалість. Особистісна парадигма гостро поставила запитання: а чи створюються у навчальному закладі умови для того, щоб формувалася ініціативний, відповідальний, здатний до життя в соціальному і професійному середовищі, до взаємодії з іншими членами соціуму фахівець? Умови реальні, а не суто декларовані. І виявилось, що

саме особистісні, тобто наскрізні якості, що забезпечують успіх людини як на життєвому шляху, так і у професійній діяльності, не є предметом педагогічного впливу. Більшість педагогів не контролює, які життєві і професійні цінності формуються у майбутніх професіоналів; чи адекватні ці цінності сутності професійної діяльності, чи вони вступають з нею у суперечності; як відбуваються процеси формування професійної ідентичності, включаючи тенденції розвитку професійного ідеалу, реальної та ідеальної Я-концепції студентів; чи формується у студента почуття власної відповідальності за зроблений професійний вибір, за якість професійної підготовки, яка визначається ретельним опрацюванням навчальної програми; чи є об'єктивними уявлення студентів про сутність професійної діяльності, про її зміст, функції; чи формується у студентів здатність діяти на правовій основі, відстоюючи власну гідність і поважаючи при цьому права доколишніх, тощо. Усвідомлення актуальності формування інтегративних особистісних якостей зумовило перебудову навчального процесу у бік індивідуалізації, передаючи самому студенту право на вибір навчальних дисциплін, вводячи до обов'язкової програми роботи виконання певних соціальних функцій, створюючи умови для формування лідерських якостей у суспільній діяльності [11].

Сутність дослідницької (рефлексивної) парадигми можна передати таким чином. Кількість подій, що треба контролювати у педагогічному процесі для того, щоб студент на високому якісному рівні засвоював знання, оволодівав навичками і вміннями, виправляв усі особистісні деформації або стереотипи, настільки велика, що жоден викладач не зможе з цим упоратися. Тому слід передати функцію контролю самому студенту, щоб він виявляв і вчасно коригував чинники, що суперечать його розвитку.

Технологічно основою дослідницького підходу є величезна кількість завдань на опрацювання власних чинників і механізмів пізнавальної діяльності. Студент робить власні ціннісні орієнтації, уявлення, переваги,

можливості, механізми активності об'єктом дослідження (виявлення, розгляд, аналіз), прагне виправити ситуацію через їх коригування.

Відповідно до парадигми змінюються знання та функції навчального предмета у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. У межах академічної парадигми він подається як дидактична модель певної галузі науки, прагматичної – як функціональна модель певної складової професійної діяльності, особистісної – як певна модель соціального і професійного досвіду, на базі якої відбувається розвиток особистості, рефлексивної – як модель сукупності явищ, що підлягають дослідженню [11].

## **ВИСНОВКИ**

Вітчизняна система професійною підготовки сьогодні знаходиться в стані постійних динамічних змін. Традиційний для вищої школи підхід, що базується переважно на роботі студентів з учбової інформації, не забезпечує необхідного рівня готовності випускників до майбутньої професійної діяльності, до соціалізації в суспільстві, що швидко змінюється. Сьогоднішній випускник часто неконкурентоздатний на ринку праці, не може швидко адаптуватися до нових професійних умов, не налаштований на постійне професійне зростання після закінчення інституту. До того ж загальна ситуація посилюється реаліями сучасного суспільства: руйнуванням державної системи розподілу кадрів з вищою освітою, відсутністю достатньої кількості робочих місць, попиту на фахівців багатьох профілів. Часто багато випускників учбових закладів після завершення навчання вимушені відразу йти в якісно інші сфери діяльності, фактично наново здійснюючи своє професійне самовизначення шляхом короткострокових курсів, дистанційного навчання або самоосвіти, набуваючи нових спеціальностей. Безумовно, з погляду раціонального користування кадровими ресурсами цей процес є простим марнотратством інтелектуального потенціалу суспільства. Не завжди позитивний він і для особистісного розвитку конкретних осіб, які вимушені пристосовуватися до жорстких вимог дикого ринку, часто ціною відмови від особистих цінностей і

інтересів. Проте, незалежно від нашого ставлення, відповідні факти стали типовими явищами життя сьогоденної молоді, що вчиться. Не може закрити на них очі і вища школа, яка активно шукає шляхи подолання кризових явищ в професійній підготовці, апробує нові форми навчання, намагається максимально повно підготувати студентів до вступу у самостійну професійну діяльність.

Одним з істотних ресурсів підвищення ефективності учбово-виховного процесу вузу є повніше використання потенціалу самих студентів, підвищення їх активності в професійному становленні. У цьому напрямі вітчизняна педагогіка і психологія вищої школи працюють давно. Існує значна кількість досліджень, присвячених загальним і окремим проблемам професійної підготовки [12].

Тобто, на нашу думку, викладання психології має особливу специфіку. У сьогоденних вузах психологія викладається більш з точки зору науки, а не з точки зору практичної потреби конкретної людини. Студенти набувають наукові знання, які ніяк не використовують у повсякденному житті. Тому, на наш погляд, більш ефективним сприйняття студентами психології, як навчального предмету, буде за умов, коли студенти самі визнають психологію необхідною як в професійній діяльності, так і для процесу життєдіяльності в цілому, тобто за наявності у студентів внутрішньої мотивації. Також для викладання психології необхідна особлива послідовність подання матеріалу та процедур роботи з психологічною інформацією. Саме у відповідності з цією послідовністю і повинен організовуватися учбовий процес.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бал Г.О. Про психологічний зміст і духовну сутність педагогічної складової вищої освіти / Г.О. Бал // Університетська педагогічна освіта як шлях гуманізації суспільства: матеріали доповідей Між нар. наук. – практич. конф. – К., 1999. – Ч. 1.

2. Давыдов В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики / В.В. Давыдов // Обучение и развитие: материалы к симпоз. – М., 1966.
3. Джемс У. Психология / У. Джемс; пер. с англ. – Педагогіка, 1991. – 368 с.
4. Карпей Ж. Дидактические модели: проблема обучающей дискуссии / Ж. Карпей, Б. Ван Урс // Вопросы психологии. 1993. – № 4. – С. 23 – 24.
5. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. / М.В. Кларин. – М. Наука, 1997. – 223 с.
6. Одерій О.І. До питання про формування та засвоєння понять школярами / О.І. Одерій // Актуальні проблеми психології навчання: зб. наук. праць. – Харків: Харків. дер. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 1995.
7. Основы психологии: підручник. – 5-те вид. / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця.– К.: Либідь, 2002. – 632 с.
8. Психология и новые идеалы научности: Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 1993. - № 5. – С. 3 – 42.
9. Пути повышения эффективности изучения психологии / В. А. Семиченко. – К.: «Магістр-S», 1997. – 124 с.
10. Семиченко В.А. Методичні проблеми викладання психології у вищій школі / В.А. Семиченко // [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2...](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2...)
11. Семиченко В. А. Проблема вибору освітньої парадигми у педагогічній діяльності / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні, 2007. – № 2. – С. 84-89.
12. Семиченко В. Рефлексивный поход в теории и практике высшей школы / В. Семиченко, В. Дикань // Післядипломна освіта в Україні, 2008. – № 1. – С. 49-66.
13. Kolb D., Fry R. Towards an applied theory of experiential learning// Theories of group process / Ed. By C.L. Cooper N.Y., 1975
14. Reflection: Turning Experience into Learning / Ed. By D. Boud, R. Keogh, D. Walker L., 1985

15. Svensson I., Hogfors C. Conceptions as the Content of teaching: Improving education in mechanics // Improving learning / Ed. By U. Ramsden. L., 1988; Kreitzberg P. Op. cit.