

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Криворізький педагогічний інститут  
Державного вищого навчального закладу  
«Криворізький національний університет»  
Кафедра загальної та вікової психології

*А. І. Воронін*

**ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ  
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Кривий Ріг  
2012

**УДК 159.9:378**

**Воронін А. І.**

**В75 Проблеми когнітивного розвитку студентів у процесі професійного навчання / Анатолій Іванович Воронін. – Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ», 2012. – 112 с.**

У книжці розглянуто актуальні проблеми розвитку пізнавальних процесів у студентів вищої школи. Особлива увага приділяється аналізу чинників розвитку професійно-теоретичного мислення. Проблеми когнітивного розвитку студентів розкриваються на матеріалі тривалих психологічних досліджень у контексті професійного навчання.

Книжка призначена для викладачів вищих навчальних закладів, для студентів, які вивчають психологію вищої школи, і для тих, хто цікавиться проблемами вікової та педагогічної психології.

Рецензенти:

*Токарева Н.М.*, кандидат психологічних наук, доцент.

*Устименко С.Ф.*, кандидат психологічних наук, доцент.

*Ухвалено до друку на засіданні кафедри загальної та вікової психології  
(протокол № 10 від 26.04.2012 р.)*

*Рекомендовано до друку вченою радою КПІ КНУ.*

**©КПІ КНУ, 2012.**

## ПЕРЕДМОВА

В основі цієї роботи лежить науково-психологічне дослідження, яке виконувалося автором протягом декількох років у Криворізькому педагогічному інституті. Мова йде про поетапне дослідження проблем когнітивного розвитку студентів у процесі професійного навчання в умовах педагогічного ВНЗ.

Уданій книжці наведено найбільш важливі узагальнені результати дослідження, яке виконувалося методом систематичного психолого-педагогічного спостереження, методом опитування студентів різного віку та профілю навчання, опитування викладачів різних кафедр і методом теоретичного аналізу спеціальної літератури.

Головним предметом розгляду у книжці є чинники і зміст розвитку пізнавальних процесів в умовах професійної підготовки, серед яких особливо велика увага приділяється розвитку процесу мислення студентів (розділи I, II, III, IV, V). Але в роботі розглянуто ряд інших питань, пов'язаних із когнітивним розвитком і які автор вважає значними та цікавими як у теоретичному, так і в практичному відношенні: вплив різних технологій навчання на розвиток професійно-теоретичного мислення студентів (розділ VI), управління цілепокладанням як умова засвоєння студентами професійного досвіду (розділ VII), стимуляція позитивних мотивів професійно-учбової діяльності студентів для ефективного засвоєння професійного досвіду (розділ VIII), управління когнітивними діями як умова ефективного когнітивного розвитку і формування професійного досвіду (розділ IX), причини сповільнення когнітивного розвитку та його вплив на

загострення кризи студентського віку (розділ X).

Виконуючи дослідження, автор намагався розв'язати декілька задач. Перша задача містила спробу виявити якісні зміни у психологічних «механізмах», які лежать в основі розгортання когнітивних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення) та в основі формування професійного досвіду студентів на матеріалі профілюючих дисциплін.

Друга задача – показати значення професійно-учбової діяльності та роль навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) порівняно з іншими чинниками щодо здійснення професійно-значущих якісних змін когнітивних процесів і досвіду студентів.

Третя задача – охарактеризувати професійно-теоретичне мислення та теоретичний професійний досвід як центральні психічні новоутворення студентського віку.

Четверта задача – розкрити зміст структурних компонентів професійно-учбової діяльності (цілепокладання, мотивів учіння, когнітивних дій) і роль цих компонентів для успішного засвоєння професійного досвіду.

П'ята задача – виявити можливості ефективного управління професійно-учбовою діяльністю студентів, тобто, – управління цілепокладанням, мотивацією учіння і когнітивними діями та створення сприятливих умов для когнітивного розвитку за рахунок використання різних технологій навчання.

Шоста задача – висвітлити способи профілактики та послаблення кризи студентського віку, які будуються на запобіганні сповільнення когнітивного розвитку студентів.

Розв'язання цих задач і вивчення відповідних питань є, на думку автора, дуже актуальним, оскільки це сприяє як будівництву теорії когнітивного розвитку студентів в умовах навчання у ВНЗ, так і підбору ефективних методів професійного навчання. Однак, у відомих публікаціях з психології вищої школи ми не знаходимо прямої і досконалої відповіді на всі ці питання, не дивлячись на те, що багато дослідників близько підійшли до такої відповіді, виявили цікаві підходи до розв'язання проблем і витратили для цього певну працю. Ми вдячні цим дослідникам, які надали автору можливості продовжити розробку розпочатих ними досліджень, – С. І. Архангельському, В. Я. Ляудіс, Ю. Н. Кулюткіну, А. М. Матюшкіну та ін..

Але ми особливо вдячні тим відомим вченим минулого, які здійснили продуктивні теоретичні підходи щодо пояснення чинників онтогенезу, зокрема, – діяльнісний підхід. Тобто, ідеї Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, П. Я. Гальперіна, Д. Б. Ельконіна, Г. С. Костюка, В. В. Давидова та ін. дозволили нам зробити спробу розв'язання ряду дослідницьких задач (див. вище).

Ми також відзначаємо важливе значення для нашого дослідження співробітництва із колегами по кафедрі загальної та вікової психології Криворізького педінституту – С. Ф. Устименко, Н. М. Токаревою, О. А. Даценко, К. В. Пилипенко, О. С. Шило, В. В. Герасимовою та ін., – які уважно вивчають проблеми психології вищої школи.

На наш погляд, результати нашого дослідження можуть використовуватися викладачами ВНЗ для покращення навчальної роботи, а також студентами, які вивчають психологію вищої школи, оскільки багато питань цього курсу висвітлено у цій книжці.

# **I. ЧИННИКИ І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Істотний недолік досліджень психології вищої школи – недостатнє вивчення питання про сукупність чинників і тенденцій розвитку особистості студента як майбутнього фахівця. У спеціальній літературі ми не знаходимо детального та системного опису причин, які обумовлюють якісні зміни у структурних компонентах особистості студентів. Також недостатньо подана характеристика основних тенденцій розвитку, тобто, – тих якісних змін, що відбуваються у процесі професійної підготовки студентів, хоча деякі спроби мають місце у ряді публікацій [27], [26], [58].

Але, на наш погляд, досконале вивчення цього питання є дуже актуальним, тим паче, що воно веде до розв'язання однієї з фундаментальних наукових задач психології вищої школи, пов'язаної із розкриттям закономірностей, які мають місце у психічному розвитку студентів юнацького віку (18—23 роки життя). Розкриття цих закономірностей дозволило б у подальшому продуктивно вирішувати прикладні задачі, пов'язані з правильною організацією навчання та виховання студентів вищої школи.

В даному розділі ми робимо спробу на основі теоретичного аналізу спеціальної літератури та результатів власних психологічних спостережень дати відповідь на питання про фактори і тенденції розвитку особистості студента та установити відповідність між ними. Це є наша основна мета.

Перш ніж почати характеристику тенденцій розвитку особистості

студента, коротко скажемо про те, як ми розуміємо сутність цього розвитку. Ми згодні з точкою зору деяких видатних психологів-дослідників минулого, що розвиток особистості стосується якісних змін у її структурних компонентах і перебудов у блоках структури та зв'язках між блоками [41]. Ми вважаємо, що такі якісні зміни у процесі професійної підготовки студентів перш за усе мають відноситися до таких психічних сфер особистості, які є значними щодо професійної майбутньої праці.

Враховуючи нашу позицію і аналізуючи характеристики, які подані деякими дослідниками психології вищої школи щодо зазначених якісних змін, спробуємо описати тепер основні тенденції розвитку особистості студента.

Перша тенденція – це є формування професійного досвіду різного виду – гуманітарного та природничо-наукового, теоретичного та практичного, конкретного та узагальненого, універсального та окремого [57], [69].

Друга тенденція – когнітивний розвиток особистості, тобто розвиток професійно-значних пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, уяви, мислення), який завершується формуванням професійно-теоретичного мислення [36], [26] та деяких спеціальних здібностей відповідно професійної галузі.

Третя тенденція – це розвиток потребово-мотиваційної сфери особистості, рис характеру та вищих почуттів (моральних, практичних, естетичних та інтелектуальних), які також мають певне значення щодо виконання професійної діяльності [58], [57].

Якщо враховувати статичну структуру (модель) особистості за К. К. Платоновим, то відзначені тенденції розвитку стосуються відповідно таких блоків чи підструктур особистості як підструктура

досвіду, підструктура форм психічного відображення та підструктура спрямованості особистості [41]. Саме у цих блоках мають місце якісні зміни психічних функцій, «механізмів» регуляції професійної поведінки та діяльності, саме у цих блоках мають відбуватися перебудови функцій, зміни їх значущості у професійному відношенні, саме між блоками відбуваються деякі зміни зв'язків, тобто, – перебудови домінування тих чи інших функцій та «механізмів».

Але можна побачити іншу тенденцію розвитку особистості студента, якщо врахувати її «динамічну» модель за С. Л. Рубінштейном [53]. Ця тенденція має бути відображена у якісній перебудові рівнів регуляції професійної поведінки та діяльності. У процесі розвитку, у даному випадку, найбільш значним стає «особистісний блок», тобто рівень регуляції професійної поведінки на базі усієї ерудиції, усвідомлених мотивів та звичок. На другому місці за значущістю стає свідомий блок (рівень) регуляції професійної поведінки на базі цілей, умінь та рефлексії на досвід.

На третьому місці за значущістю опиняється безсвідомий рівень (блок) регуляції на базі професійних навичок. Нарешті, на четвертому місці опиняється підсвідомий рівень (блок) регуляції на базі професійних «установок» (атіт'юдів) та «комплексів».

Таке наше розуміння даної тенденції розвитку особистості студента, яку також важливо врахувати. Причому, ця тенденція пов'язана із вдосконаленням кожного блоку (регуляційного рівня) особистості, яке за своєю сутністю є також розвиток, обумовлений професійною підготовкою студента.

Вивчення відповідних публікацій свідчить про те, що існує декілька соціальних причин (чинників) розвитку особистості студента як



професіонала. До них слід віднести наступні чинники: 1) професійне навчання у ВНЗ [58], 2) міжособистісна взаємодія та міжособистісні стосунки у академічних («навчальних») групах [44], 3) міжособистісна взаємодія у «позанавчальних» групах [44], 4) вплив «великих» груп, зокрема, – їх інформаційного середовища [58], 5) вплив вихователів ВНЗ (адміністраторів, кураторів тощо) [14] та ін..

Дія цих п'яти чинників вимагає пояснень. Професійне навчання впливає на розвиток особистості студента шляхом організації його професійно-учбової діяльності з боку викладачів, тобто шляхом застосування ними певних методів навчання. Міжособистісна взаємодія і стосунки у академічних групах створюють умови для відповідних вчинків, які повторюються та стають вправами, формуючими професійно-значущі риси особистості. Наприклад, взаємодопомога – це є добра вправа для розвитку кооперативних умінь. Міжособистісна взаємодія та стосунки у «позанавчальних» групах сприяють виникненню умов, які також впливають на формування професійно-значущих рис особистості. Наприклад, участь у художній самодіяльності позитивно впливає на формування комунікабельності та прагнень до творчості, які потрібні для будь-якої професії. Участь студентів у «житті» так званих «великих» груп (у конференціях, мітингах, демонстраціях, форумах тощо) вимагає від них знаходження у відповідних інформаційно-інтерактивних умовах, які також встигають вплинути на виникнення професійно-значущих рис особистості – соціальної активності, почуття патріотизму, політичних переконань тощо. Нарешті, вихователі ВНЗ виконують цілеспрямовані дії, інколи залучаючи студентів у справи, які формують у них певні позитивні професійно-значущі риси – відповідальність, наполегливість, працелюбність тощо.

Теоретичний аналіз спеціальної літератури [58],[57],[44] та аналіз результатів наших психологічних спостережень за проявом основних тенденцій розвитку особистості студентів Криворізького педінституту свідчать про те, що сила цих проявів неоднозначно залежить від п'яти соціальних чинників розвитку, які ми коротко описали. Можна вважати, на наш погляд, що кожний з чинників для студента є домінуючим у тій чи іншій життєвій та діяльнісній ситуації. Розглянемо цей тезис більш детально.

Професійно-учбова діяльність під керівництвом викладача, тобто професійне навчання, безперечно стає домінуючим чинником для прояву двох тенденцій розвитку особистості студента – тенденції формування професійного досвіду (особливо теоретичного) і тенденції когнітивного розвитку. Це відбувається саме у ситуаціях активного навчання. В даному випадку у студентів інтенсивно змінюється якість багатьох когнітивних дій (перцептивних, мнемічних, розумових), які набувають досконалості та довільності на матеріалі профільних дисциплін.

Звичайно, ситуації активного навчання помітно впливають і на прояв третьої тенденції розвитку особистості студента (див. вище). Наприклад, значно посилюються пізнавальні інтереси, соціальні мотиви професійно-учбової діяльності. Але третя тенденція розвитку у цілому набуває особливої залежності від інших чинників розвитку. Перш за все, — від впливу міжособистісних відносин у академічній та позанавчальній групах.

Наприклад, в умовах міжособистісної взаємодії дуже підвищується актуальність для студента базальних потреб особистості – адаптаційної потреби та потреби в самореалізації [2]. Звідси виникають сильні мотиви професійного самоствердження та досягнення очікуваного та бажаного результату професійно-учбової діяльності. Крім того, міжособистісна

взаємодія вправляє соціальні навички та уміння і формує вищі почуття, — особливо моральні, естетичні, інтелектуальні, в умовах, сприятливих для переживань, наслідувань та інших інтерактивних явищ.

На третю тенденцію розвитку особистості студента помітно впливає, також, четвертий чинник – участь у житті «великих» контактних груп із характерними для них соціально-психологічними явищами – модою, розповсюдженням суспільної думки, чуток тощо. Отже, у періоди виборчих компаній участь в них студентів приводила до підвищення їх політичної активності та демонстративності переконань, що спостерігалось у особливостях мотивації вчинків, у стихійно виникаючих дискусіях, суперечках, у прояві світогляду.

П'ятий чинник, формуючий особистість студента, тобто цілеспрямований вплив педагогів вищої школи, які виконують роль вихователів, на наш погляд, також помітно обумовлює прояв третьої тенденції розвитку особистості студента. Причому, ефект від такого впливу значно залежить від педагогічного досвіду та здатності вихователів виконувати свої обов'язки. Наприклад, вихователі ВНЗ, які мають правильне уявлення про широкі виховні можливості використання «педагогічного такту» в системі «дорослий – дорослий», а не «дорослий – підліток», як правило, спілкуються зі студентами продуктивно і досягають добрих результатів у своєму позитивному впливі на поведінку студентів та на розвиток у них професійно-цінних рис особистості. Але ті вихователі, які порушують цей принцип спілкування або притримуються авторитарного, а не демократичного стилю керування групою студентів, не здатні досягнути добрих результатів у своїй виховній роботі зі студентами. Цей факт відзначений у літературі [44] і такі випадки ми

неодноразово фіксували у наших спостереженнях.

Таким чином, картина вибіркового впливу чинників на прояв тенденцій розвитку особистості студента як майбутнього професіонала стає більш-менш ясною із орієнтацією на модель структури особистості за К. К. Платоновим [41].

Але відповіді на таке саме питання із орієнтацією на модель структури особистості за С. Л. Рубінштейном [53], на наш погляд, набагато складніше. Це вимагає спеціального дослідження. Зараз ми можемо дещо сказати про це тільки гіпотетично.

Наприклад, якщо мова йде про розвиток найскладнішого рівня регуляції професійної поведінки («особистісний блок»), коли функціонує професійна ерудиція та усвідомлена професійна мотивація, то можна припустити, що найімовірніша причина досягнення цього рівня регуляції є професійне навчання, яке є ефективним як для формування професійної ерудиції, так і для швидкого усвідомлення студентами їх професійних потреб.

Коли мова йде про розвиток свідомого (цільового) блока регуляції професійної поведінки студентів, то припустимо вважати за домінуючий чинник знов-таки професійне навчання, оскільки саме воно формує цілепокладання, різноманітні професійні уміння та рефлексію на професійний досвід.

Але дуже важко припускати, як впливають інші чинники на розвиток цих двох блоків особистості, хоча відмовлятися від наявності такого впливу також немає причин.

Що стосується розвитку безсвідомого та підсвідомого блоків особистості, то про домінуючі чинники їх формування сказати ще

складніше і ми поки що не будемо робити передчасних припущень у даній роботі. Це питання залишається замало вивченим.

Дуже важкою також залишається відповідь на питання – яка роль кожного з п'яти чинників для розвитку тенденцій перебудови рівнів регуляції професійної поведінки на користь найвищих рівнів. Тому ми залишаємо відповідь на це питання на майбутнє.

Таким чином, наше дослідження виявило, що існує відповідність між домінуючими соціальними чинниками та головними тенденціями розвитку особистості студента в сучасних умовах вищої школи.

Це є, на наш погляд, фундаментальна закономірність, знання якої дозволить у майбутньому розв'язувати прикладні задачі, які пов'язані із вивченням психолого-педагогічних основ покращення процесу формування особистості студента.

## **II. ОЦІНКА ЗНАЧУЩОСТІ РІЗНИХ ЧИННИКІВ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.**

Існують різні тенденції розвитку особистості студента вищої школи у процесі професійної підготовки: 1) формування професійного досвіду, 2) когнітивний розвиток особистості майбутнього фахівця, 3) розвиток спрямованості особистості, значущої для професії, 4) розвиток регуляційних блоків різного рівня психічної регуляції професійної поведінки та діяльності. [27],[26],[58],[3],[41],[53] та інші. У даному розділі ми зосередимо увагу саме на другій, тобто на когнітивній тенденції. Розвиток будь-якої тенденції ми розуміємо як процес якісних змін, що відбуваються у перебігу професійної підготовки студентів щодо структурних компонентів особистості.

Когнітивну тенденцію розвитку особистості студента слід розглядати як ті якісні зміни, що мають місце у пізнавальних процесах (сприйнятті, пам'яті, мисленні), розгорнутих на матеріалі профілюючих навчальних дисциплін [58],[1],[36] та ін.. Аналіз цих наукових робіт і результатів наших власних спостережень та опитувань викладачів Криворізького педінституту дозволяє навести деякі приклади таких якісних змін.

Якісні зміни у процесах сприйняття характеризуються перш за все зміною «психологічних механізмів» перцепції. Вона перетворюється у переважно довільну дію; причому, підвищується адекватність відображення об'єктів, які вивчаються у ВНЗ, з боку їх структурності та належності до певної категорії образів. Тобто, такі перцептивні дії як розрізняння та впізнання об'єктів стають дійсно цілеспрямованими і

приводять до добрих результатів щодо точного відображення зовнішніх ознак професійно-значущих предметів або явищ: зовнішній вид рослин певного виду (ботаніка), написання іноземного слова (лінгвістика) і т. д..

Також помітно покращується найскладніша перцептивна дія – спостереження за об'єктом навчання. Студенти поступово опановують алгоритм спостереження за процесуальними явищами професійного значення – постановка мети, відбір і фіксація фактів відповідно цілі спостереження, аналіз фактів щодо наявності стійких причинно-наслідкових зв'язків, висновок про наявність загальної закономірності.

Якісні зміни у процесах пам'яті характеризуються перебудовою механізмів запам'ятовування та відтворення інформації професійного змісту. Ці механізми забезпечують виконання довільних мнемічних дій. Причому, як запам'ятовування, так і відтворення стають вибілковими і чіткими відносно об'єктів, які пов'язані із професійними галузями [1].

Обсяг пам'яті, і це було підтверджено експериментально, у студентів поширюється щодо професійно-значущих об'єктів та потрапляє у залежність від теоретичного інтересу [1].

На наш погляд, особливо значною зміною роботи пам'яті у студентів-випускників стає свідоме користування прийомами та умовами ефективного запам'ятовування. Як свідчать наші спостереження та результати опитування викладачів, студенти старших курсів інколи звертаються до мнемотехніки: користуються асоціаціями за принципом схожості, піктограмами шматочків текстів, смисловою обробкою текстів, своєчасним повторенням, про необхідність чого писали видатні дослідники цієї проблеми [56], [53] та інші.

Нарешті, надзвичайно важливі якісні зміни мають місце у

розумових діях студентів. Тобто, мислення по-справжньому перетворюється у довільні узагальнені дії з матеріалом профілюючих задач. Про це писали в своїх працях Б. Г. Ананьев та Е. С. Степанова [1], О. К. Тихоміров [64], А. М. Матюшкін [36] та інші видатні науковці минулого.

Наведемо декілька прикладів такого розвитку мислення студентів, користуючись результатами наших власних психологічних спостережень та опитування викладачів профільних предметів.

Розв'язуючи психологічну задачу на оцінку прояву якостей темпераменту людини, студенти роблять це спочатку тільки на прикладі одного типу темпераменту. Тобто, аналіз, синтез, конкретизація виконується студентами як розумові уміння, які не досягнули стану узагальненості і не переносяться на інші типи темпераменту. Але пізніше, після розв'язання декількох схожих задач, такі розумові уміння успішно виконуються щодо інших типів темпераменту, тобто аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та конкретизація стають узагальненими і переносяться з однієї задачі на іншу аналогічну задачу.

Викладачі-біологи відзначили, що подібні факти мають місце і при розв'язанні ботанічних та інших задач. Розумове вміння визначення схожості рослин певного виду виконується спочатку тільки щодо конкретного виду. Але пізніше студенти переносять цей спосіб порівняння на рослини іншого виду. Таким чином, у студентів на матеріалі різних предметів (чи то психологія, чи то ботаніка) змінюється якість розумових дій від обмеженої узагальненості їх виконання до широкої узагальненості виконання.

Так само відбувається при розв'язанні студентами задач



дослідницького характеру, коли потрібно виконувати більш складні розумові дії: висунення гіпотез, доказ правомірності, висновки тощо.

Як свідчать повідомлення викладачів, особливо яскраво досягнення «переносу» розумових умінь подається при виконанні студентами курсових та дипломних робіт. Наприклад, уміння робити аргументацію і висновки в курсовій роботі з хімії студенти спроможні переносити при виконанні дипломної роботи з хімії навіть за іншою темою дослідження.

Іноді відбуваються випадки успішного «переносу» розумових умінь складного змісту з курсових робіт однієї профільюючої дисципліни на курсові роботи іншої дисципліни. Ми спостерігали, що іноді уміння формулювати гіпотезу у курсовій роботі з фізики переносяться на дипломну роботу з педагогічної психології. Тобто деякі розумові дії досягають рівня універсальності у досить широкому діапазоні навчальних предметів.

Отже, ми намагалися розкрити сутність когнітивної тенденції розвитку особистості студента. Тепер ми коротко опишемо сутність ряду чинників, які впливають на когнітивний розвиток і намагатимемось дати оцінку значності такого впливу.

Як свідчать роботи у галузі психології вищої школи [58],[44],[14] та інші, до таких чинників слід віднести наступні: 1) самостійну професійно-учбову діяльність студентів, 2) професійне навчання, 3) міжособистісну взаємодію та стосунки у академічних групах, 4) міжособистісну взаємодію та стосунки у позанавчальних групах, 5) участь студентів у житті «великих» соціальних груп, 6) цілеспрямований виховний вплив вихователів ВНЗ (деканів, кураторів тощо).

Розглянемо особливості впливу та значущості кожного з шести

чинників для когнітивного розвитку студентів, починаючи з шостого чинника, як припустимо найменш значущого.

Дійсно, на перший погляд здається, що виховні цілі, які ставить куратор для корекції поведінки студентів, не мають ніякого відношення до розвитку пізнавальних процесів студентів, або мають дуже слабе значення. Але все-таки активні куратори залучають студентів у такі виховні справи, які вимагають від них прояву соціального мислення. Соціальне мислення завжди має професійне значення, оскільки багато видів праці є колективна праця, яка вимагає вірного розв'язання задач, пов'язаних із координацією спільних дій. До таких вправ слід віднести виконання студентами офіційних ролей у житті академічної групи, які цілеспрямовано надає куратор деяким студентам і які часто пов'язані із самоуправлінням групою. Наприклад, вірне виконання ролі старости вимагає від нього таких розумових дій, як каузальна атрибуція вчинків членів групи, соціальна рефлексія, вибір справедливих способів корекції поведінки членів групи тощо.

На п'ятому місці за значущістю для когнітивного розвитку, на наш погляд, знаходиться участь студентів у житті «великих» соціальних груп. Якщо студенти беруть участь у масових політичних подіях (виборах, демонстраціях) або у культурно-масових заходах (фестивалі, огляди самодіяльності), то вони обов'язково вправляються у спостереженні за поведінкою інших людей, пробують дати аналітичну оцінку чужому та своєму місцю і ролі у подіях тощо. Все це безумовно впливає на розвиток соціальної перцепції, та соціального мислення, що має велике професійне значення, як ми вже відмічали раніше.

На четвертому місці за значущістю для когнітивного розвитку

студентів знаходиться, на наш погляд, участь у взаємодії та міжособистісних стосунках в умовах позанавчальних контактних груп. Студенти часто беруть участь у підготовці заходів концертного змісту, у діяльності трудових груп (прибирання території і т. п.), у підготовці та проведенні спортивних командних заходів тощо. Тут створюються різноманітні, багаті умови для навантаження та вправ багатьох пізнавальних процесів, завдяки чому вони формуються і досягають якості довільних цілеспрямованих дій.

Наприклад, тренування у спортивній грі вимагає доброго довільного сприйняття об'єктів, які рухаються у зоровому полі та швидко змінюють своє положення у просторі, обумовленого змістом ігрових ситуацій.

Участь у спортивних змаганнях вимагає від студентів великої напруги щодо соціальної перцепції та соціального мислення, тому що їм доводиться аналітично оцінювати можливості партнерів для досягнення перемоги та для відповідної координації спільних дій – оцінювати риси характеру, темпераменту, здібності, мотивацію вчинків партнерів тощо.

Участь у підготовці концертів вимагає актуалізації творчих здібностей, пошукових творчих дій, розв'язання творчих завдань, користуючись уявою, евристичними прийомами і, навіть, розумовим моделюванням (композицією). Продуктивна взаємодія при репетуванні може бути досягнута тільки за умов актуалізації соціального мислення та проходження через відповідні вправи аналітичного оцінювання вчинків партнерів при груповому виступі.

Таким чином, усі ситуації які нами наведено у прикладах, мають вести до професійно важливої зміни якості когнітивних процесів.

На третьому місці за значущістю для когнітивного розвитку студентів, як ми гадаємо, знаходиться міжособистісна взаємодія і стосунки у академічних групах.

Справа в тому, що студенти залучені у процес активного вільного спілкування в умовах спільного навчання. Вони мають велику потребу у такому спілкуванні, і в результаті вони ніби навчаються один у одного умінням продуктивного спілкування. Ці вміння дуже важливі для будь-якої групової професійної діяльності та добре подані у працях видатних соціальних психологів [2], [21] та інших.

Крім того, зниження продуктивності спілкування примушує студентів аналітично виявляти причини такого явища, а це є вправа для соціального мислення, яка веде до його покращення у бік довільності та цілеспрямованості, що важливо для вдосконалення майбутнього спілкування із колегами на роботі.

Ми вважаємо необхідним спеціально акцентувати увагу на значущості для когнітивного розвитку студентів їх взаємодії між собою на матеріалі вивчення профільюючих дисциплін. Не дивлячись на те, що учбова діяльність студентів значно індивідуалізована, часто виникають ситуації, сприятливі для навчальної взаємодії – взаємодопомоги, співробітництва, взаємоконтролю.

Це відбувається при груповій підготовці до семінарів, заліків та іспитів, при виникненні труднощів виконання курсових робіт, при необхідності відновлювання текстів лекцій, що були пропущені у минулому. Навчальна взаємодія, що розгорнута на матеріалі профільних предметів та відповідних задач, спонукає студентів до активного сприйняття, запам'ятовування, відтворення наукової

інформації та до її активної переробки за допомогою теоретичного мислення. В результаті багато розумових актів досягає досить високого рівня свідомого виконання саме на матеріалі профільних предметів.

Паралельно розвитку теоретичного мислення у цих умовах йде розвиток соціального сприймання та мислення, оскільки співробітництво та інші форми навчальної взаємодії вимагають від студентів відповідних вправ, зміст яких – навчитися одержувати допомогу від іншого студента або дати йому необхідну допомогу, аналітично оцінюючи ситуацію. Навіть вибір найкращих способів надання допомоги потребує від студентів адекватної цілеспрямованої оцінки ситуації соціальної взаємодії з іншими студентами та відповідних вправляючих зусиль, завдяки чому, на наш погляд, помітно та позитивно змінюється довільність розумових дій у соціальному мисленні студентів і це також має значну професійну цінність. Отже залучення студентів у кооперативні міжособистісні відношення є дуже значущий чинник розвитку розумових дій, об'єктом яких є професійно-цінна соціальна взаємодія. Прикладом такого залучення є допомога «сильних» студентів «слабким» під час підготовки до іспитів, що розумно робити у виді консультування з найбільш важких питань, причому, – важких питань саме для конкретного «слабкого» студента. Тому «сильні» студенти повинні враховувати досвід та здібності «слабких» і для цього вправлятися у соціальній перцепції, що призводить до умінь виконувати адекватні перцептивні дії, тобто до ефекту когнітивного розвитку.

Із наведеним нами прикладом консультування у академічній групі ми неодноразово зустрічалися у нашій практиці педагогічної роботи у ВНЗ і тому маємо можливість вважати такі випадки взаємодії

показовими.

Друге місце за значущістю для когнітивного розвитку студентів слід надати, за нашою думкою, професійному навчанню у ВНЗ. На думку багатьох дослідників психології вищої школи професійне навчання є найзначущим чинником когнітивного розвитку студентів [3],[57],[26], але вони забувають про те, що навіть так зване «розвиваюче навчання» не здатне викликати сильний ефект розвитку, якщо студент сам не буде виявляти когнітивну активність і проявляти для цього велику самостійність. Тому ми залишаємо перше місце для самостійної професійно-учбової діяльності щодо когнітивного розвитку студентів. Але друге місце також дуже високе, і тому професійне навчання, як міцний чинник цього розвитку, заслуговує спеціального та уважного розглядання із високою оцінкою значущості.

Усі дослідники, і ми у тому числі, розуміють професійне навчання як процес набуття студентами професійного досвіду (теоретичного та практичного); цей процес за своєю сутністю є взаємодія між викладачем та студентом, спрямована спільною метою засвоєння досвіду; причому, провідна роль у цій взаємодії належить викладачеві [3], [26] та ін..

Ця провідна роль виявляється в тому, що саме викладач здійснює підбір необхідної наукової інформації, розробляє чи вибирає методику викладання, керує пізнавальними процесами, намагаючись забезпечити не тільки швидке та адекватне засвоєння знань, умінь та навичок у студентів, але й дістати ефекту когнітивного розвитку, користуючись методами розвиваючого навчання. Часто викладач не ставить перед собою останню мету, але й у такому випадку обов'язково з'являється даний ефект. Тобто сприйняття, пам'ять і мислення студентів починають

проявляти себе інакше, у новій якості, на професійно-значущому матеріалі. Сприйняття стає більш структурним і осмисленим, пам'ять стає більш вибірковою, а мислення стає більш продуктивним відносно матеріалу профілюючих дисциплін. Ми переконалися у цьому, завдяки власному психолого-педагогічному досвіду та враховуючи точку зору ряду дослідників-психологів вищої школи [58], [44] та ін..

Наші психологічні спостереження дозволяють навести деякі приклади якісних змін у когнітивних процесах, які відбулися завдяки навчання студентів у профілюючій галузі. Один з викладачів протягом тривалого часу систематично застосовував на лекціях з хімії метод проблемного викладання, насичуючи подачу нового матеріалу питаннями типу «чому?» і «навіщо?». На лекціях студенти часто робили спроби відповісти на ці запитання, навіть у тих випадках, коли інформація була зовсім новою. Не дивлячись на те, що досягнути вірної відповіді самостійно (без допомоги лектора) було іноді не можливо, при подальших повторях проблемних ситуацій такого типу і незалежно від їх новизни, спостерігалася більш висока результативність відповідей – легкість, швидкість і, навіть, адекватність. Це можна пояснити тим, що студенти неодноразово були залучені у розв'язання задачі, яка вимагає «каузального синтезу», тобто установлення зв'язку між наслідком і причиною у хімічному процесі. В результаті «каузальний синтез» перетворився у довільну цілеспрямовану розумову дію. До проходження студентів через проблемні ситуації «каузальний синтез» виконувався не результативно через несформованість його як довільної цілеспрямованої дії із матеріалом хімії.

Інший приклад. Викладач української мови на практичних заняттях неодноразово застосовував елементи алгоритмізованого навчання. Для

граматичного аналізу конкретного речення студентам було запропоновано використовувати певний алгоритм, тобто пропозицію для виконання аналітичних дій у найзручнішій послідовності. Ця вимога щодо виконання аналізу застосовувалася неодноразово для різних речень. В результаті з'явилися ознаки більш розвинутого розумового уміння. Воно стало узагальненим, тобто самостійно переносилося студентами на нові речення. Таким чином, у даному разі спостерігалась нова якість аналізу – узагальненість натомість конкретності.

Отже, застосування викладачами різних технологій навчання веде до значного розвиваючого ефекту відносно когнітивних, зокрема, розумових дій студентів.

Нарешті, перше місце за значущістю для когнітивного розвитку студентів ми віддаємо професійно-учбовій діяльності студентів, яка часто виконується цілком самостійно, хоча інколи самостійність проявляється у напрямку, підказаному викладачем. Звичайно, по-справжньому перше місце буде набуто, якщо професійно-учбова діяльність буде виконуватися продуктивно, тобто на високому рівні активності студента та завершуватися успішним придбанням професійного досвіду. Але у будь-якому разі неможливо уявити собі з'явлення якісних змін у когнітивних процесах, якщо студент за своєю ініціативою не залучає себе у самостійну професійно-учбову діяльність і не проходить через відповідні вправи щодо оволодіння більш конкретними способами виконання когнітивних дій. Тому не випадково професійно-учбову діяльність вважають провідною для психічного розвитку в студентські роки життя.

Наведемо деякі приклади появи якісних змін у когнітивних процесах завдяки продуктивній професійно-учбовій діяльності. До залучення у таку



діяльність студенти, як правило не здатні виконувати самостійно, узагальнено, вірно, цілеспрямовано таку складну перцептивну дію як спостереження. Але після неодноразового ініціативного самозалучення вони починають діяти відповідно певному алгоритму спостереження із переносом способу дії на нові навчальні ситуації. Ми мали можливість переконатися у наявності таких фактів розвитку на заняттях з вікової психології, коли студенти самостійно переносили спосіб психологічного спостереження за людиною з загальної психології на вікову психологію.

Опитування викладачів показало, що усвідомлені способи спостереження переносять успішно з курсових робіт на дипломні роботи саме ті студенти, які протягом тривалого часу вчилися досить успішно і приділяли увагу самостійній професійно-учбові діяльності.

Інший приклад. Як опитування викладачів, так і психолого-педагогічні спостереження свідчать про те, що студенти молодших курсів при виконанні дослідницьких робіт не здатні самостійно та повністю усвідомлено висувувати гіпотезу дослідження. Тобто така складна розумова дія як «імовірнісний каузальний синтез» у них ще не розвинута. Але після неодноразових успішних спроб виконання такого синтезу, інколи із позитивним підкріпленням з боку викладача або з боку студентів-слухачів на наукових конференціях, імовірнісний синтез виконується студентами-дослідниками більш адекватно, цілком самостійно та цілеспрямовано. Це добре виявляє себе вже при виконанні курсових робіт і, тим паче, дипломних робіт на старших курсах.

Третій приклад. Здатність студентів-фізиків розв'язувати задачі певного типу з того чи іншого розділу фізики проявляється спочатку на матеріалі однієї задачі, як представниці даного типу задач. Тобто

розумова дія «аналіз через синтез» (за С. Л. Рубінштейном [11]) виконується студентами як неузгаальнена дія. Але після успішного самостійного розв'язання ряду типових задач студенти виконують цю дію як узагальнену, здійснюючи успішно її «перенос» на нові задачі даного типу. Таким чином, самостійна продуктивна професійно-учбова діяльність, яка пов'язана із розв'язанням задач на практичне застосування теоретичних знань, бере на себе роль дуже сильного чинника розвитку професійного мислення студентів.

Таким чином, вивчення питання про значущість шести чинників для розвитку когнітивного розвитку студентів наводить нас на думку про існування різної, у тому числі домінуючої значущості деяких чинників. На наш погляд, домінуюча значущість належить професійному навчанню і, особливо, продуктивній самостійній професійно-учбовій діяльності, хоча ми не можемо цілком відмовитися від значущості інших чинників (див. вище). Це було б великою дослідницькою помилкою.

Дослідження проблеми значущості чинників когнітивної тенденції розвитку особистості студента в умовах вищої школи ми вважаємо дуже актуальним, як у теоретичному відношенні, так і для знаходження ефективних шляхів організації професійної підготовки студентів. Установлення вірної відповідності між значущістю чинників та якісними змінами, що відбуваються у когнітивних процесах, має значення для характеристики закономірного у розвитку студентів і сприяє будуванню теорії когнітивного розвитку в студентські роки. З іншого боку, встановлення вірної відповідності сприяє розумінню того, яким чином застосовувати таке знання для оптимального користування ним в тих чи інших ситуаціях навчання та виховання студентів вищої школи.

### **III. ПРОФЕСІЙНИЙ ДОСВІД ЯК РЕЗУЛЬТАТ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ В СТУДЕНТСЬКІ РОКИ ЖИТТЯ.**

Психологічне вивчення структури професійного досвіду студентів вищої школи, змісту її компонентів, можливостей впізнання видів професійного досвіду, виявлення співвідношення обсягів професійного досвіду різного виду є дуже корисним для правильної організації самостійної професійно-учбової діяльності студентів. Справа в тому, що успіх цілепокладання, від якого залежить ефективність такої діяльності, здебільшого обумовлений знаннями студентів про види професійного досвіду, який вони набувають у вищій школі [33]. Надзвичайно важливим для організації навчання у ВНЗ є також правильний вибір співвідношення обсягів професійного досвіду різного віку, що помітно відбивається на майбутній професійній діяльності фахівця з вищою освітою.

Актуальність вивчення видів професійного досвіду значно посилюється завдяки тому, що формування професійного досвіду є головною метою навчання студентів і, крім того, сформований теоретичний професійний досвід розглядається більшістю авторів як центральне психічне новоутворення студентських років життя [27], [57] та ін..

Разом з тим виявляється замало робіт, присвячених психологічному опису змісту професійного досвіду. Серед нечисленних робіт слід зазначити інформативність праць Кулюткіна Ю. М. [26], Архангельского С. І. [3] та ін., в яких у певній мірі висвітлюється структура професійного досвіду студентів вищої школи.

Виконаний нами аналіз даного питання привів нас до наступного уявлення про характер професійного досвіду, який набувається

студентами. Увесь професійний досвід можна розподілити на дві широкі категорії досвіду відповідно класифікації наук [22]: природно-науковий досвід та гуманітарний досвід. Таке розведення професійного досвіду вимагає деякої умовності, оскільки існують науки, які містять знання про природу, про людину як особистість, про суспільство із його культурними досягненнями одночасно. Саме до таких наук слід віднести психологію, яку важко розглядати в межах тільки однієї категорії і яка знаходиться за Кедровим Б. М. на стику низки наук [22].

Отже, у процесі професійно-учбової діяльності студенти набувають професійного досвіду у формі знання про природне матеріальне середовище (біологічне, анатомічне, фізіологічне, хімічне, фізичне тощо) та знання про психічну, особистісну, культурно-суспільну реальність (свідомість, вчинки особистості, історичні факти, суспільний розвиток, мову, літературу, мистецтво тощо).

Далі обидві категорії професійного досвіду можливо розвести з психологічних позицій на теоретичний і практичний професійний досвід. Теоретичний професійний досвід набувається студентами у виді знань, у яких розкривається сутність природних або суспільних явищ, у виді знань про закономірності в гуманітарних або природних галузях, у виді знань про способи діяльності, а також у виді уявлень про продукти діяльності та різноманітні об'єкти реальності.

Практичний професійний досвід набувається у виді навичок, або, частіше, умінь створювати дії та виконувати діяльність – дослідницьку, технічну, педагогічну, літературну тощо. Це не є знання про спроби дій, а здатність реалізовувати ці способи у професійній сфері діяльності.

Далі психологія вищої школи вимагає розподілення як теоретичного,

так і практичного професійного досвіду на конкретний і узагальнений. Конкретний теоретичний професійний досвід – це уявлення, образи пам'яті, у яких відбиті одиничні об'єкти, або вербальні описання окремих фактів чи зовнішніх характеристик одиничних об'єктів.

Конкретний практичний професійний досвід це навички та уміння, які студент реалізує тільки у строго специфічних умовах професійної діяльності, наприклад, застосування одиничного унікального приладу для вимірювання певної величини у визначених межах.

Узагальнений теоретичний професійний досвід це є, частіше за усе, вербалізовані знання про класи, категорії, види предметів та явищ. Такий вид професійного досвіду часто відображає стійку закономірність, яка проявляється у мінливих умовах; цей вид дуже часто подається у вигляді наукових понять шляхом визначень. Аналогом узагальненого теоретичного професійного досвіду студентів є узагальнений теоретичний досвід школярів, який добре описаний у педагогічній психології [16] та ін..

Узагальнений практичний професійний досвід студентів репрезентований уміннями, які вільно переносяться у нові умови виконання діяльності при збереженні колишнього способу дії. Аналог професійного досвіду даного виду також можна знайти у педагогічній психології, яка адресована школярам [20].

Нарешті, як конкретний, так і узагальнений теоретичний чи практичний професійний досвід може використовуватися або в межах однієї професійної діяльності, або за її межами, у інших галузях діяльності. У першому випадку зазначимо такий професійний досвід як «окремий», а у другому випадку назвемо його «універсальним». Тобто

універсальний професійний досвід, набутий при вивченні будь-якої профільюючої дисципліни, може використовуватися і при вивченні іншої навчальної дисципліни, а у майбутньому – в різних видах професійної та непрофесійної діяльності. Наприклад, математичні знання та уміння мають дуже високу універсальність і використовуються фахівцями при вивченні широкого кола наук – фізики, хімії, біології, психології, соціології тощо, тобто всюди, де має місце математична обробка дослідницьких даних. Але навіть психологічні знання є високоуніверсальні і можуть бути використані у педагогіці, медицині, менеджменті, соціології, літературознавстві, історії тощо.

Як свідчать результати опитування викладачів спеціальних кафедр Криворізького педінституту, схема структури професійного досвіду студентів, яка подана нами у даному розділі, та короткий зміст компонентів структури, тобто зміст видів професійного досвіду, відповідає дійсності незалежно від особливостей профільюючої дисципліни, котру вивчають студенти у ВНЗ. Деякі компоненти цієї структури можуть бути проілюстровані нами матеріалом навчальних дисциплін.

Наприклад, вивчаючи деякі розділи загальної психології, студенти набувають гуманітарний професійний досвід, зокрема, з розділу «Особистість» [40]. Цей досвід в основному є теоретичним: знання про сутність психологічного поняття «особистість», про структуру особистості, про фактори, які формують особистість тощо. Однак, невелика кількість практичного професійного досвіду все-таки набувається студентами: вміння відносити людину до певного типу спрямованості особистості за особливостями мотивації поведінки та ціннісних орієнтацій [40].

Теоретичний професійний досвід з розділу «Особистість» може бути конкретним, наприклад, уявлення студента про зовнішній вигляд обличчя Зігмунда Фрейда, чи інших дослідників проблеми особистості з фотопортретів, або збереження у пам'яті студента опису вчинків Івана Карамазова за романом Ф. Достоевського «Брати Карамазови», який був використаний викладачем психології в якості ілюстративного матеріалу і т. п.

Більша частина теоретичного професійного досвіду з розділу «Особистість» є узагальненою: поняття про особистість взагалі, про структуру будь-якої особистості, про джерела активності будь-якої особистості, характеристика типів особистості за спрямованістю мотивів поведінки, «концепція – я» будь-якої особистості тощо.

Невелика частина практичного професійного досвіду за темою «Особистість» є конкретною, наприклад, вміння студента описувати поведінку окремого героя відомого літературного твору з позиції психолога, а не філолога. Деяка частина практичного професійного досвіду, за тією ж темою, є узагальненою: вміння студента аналізувати з позицій психолога мотиви поведінки будь-якої особистості в будь-якому життєвому контексті тощо.

Деякі елементи теоретичного професійного досвіду за темою «Особистість» мають окремий характер, тобто не виходять за межі відповідного розділу, наприклад, розуміння зв'язку між поняттями індивід, особистість, індивідуальність. Велика кількість елементів теоретичного професійного досвіду за даним розділом є універсальною і може бути використана в інших науках та галузях діяльності, наприклад, знання про мотивацію поведінки – в педагогіці, історії,

менеджменті, знання про «концепцію-я» – в художній та літературній творчості, в мистецтвознавстві, політичній діяльності та педагогіці.

Як було зазначено нами на початку даної статті, для дослідника-психолога важливо не тільки вивчати зміст видів професійного досвіду студентів як результат їх когнітивного розвитку, але й дати можливість студентам саме вищої школи навчитися впізнавати види професійного досвіду, що дуже важливо для покращення цілепокладання в учбовій діяльності, оскільки уявлення про бажаний результат навчання стає більш яким і детальним при наявності впевнених знань про види професійного досвіду.

У зв'язку з цим ми радимо користуватися відповідними вправами у вигляді відповідей на запитання у галузі профільюючих предметів. Наприклад, студентам-філологам можна задати питання: «До яких видів професійного досвіду слід одночасно віднести знання про спосіб будування будь-якого питального речення?» (Вірна відповідь: «До гуманітарного, теоретичного, узагальненого, універсального професійного досвіду»). Або тим же студентам-філологам: «...уміння аналізувати будь-який літературний твір?» (Вірна відповідь: «До гуманітарного, практичного, узагальненого, окремого професійного досвіду»).

Студентам із біологічним профілем навчання можна поставити таке питання: «До яких видів професійного досвіду слід одночасно віднести уявлення про зовнішність листка дерева зірваного з гілки?» (Вірна відповідь: «До природничо-наукового, теоретичного, конкретного, універсального професійного досвіду»).

Наведемо ще один приклад питань для студентів художнього профілю: «До яких видів професійного досвіду треба віднести знання про



способи виконання будь-яких малюнків?» (Вірна відповідь: «До гуманітарного, теоретичного, узагальненого, універсального професійного досвіду»). Інше питання студентам-художникам: «...уміння поєднувати фарби у живописних роботах у такому співвідношенні, щоб викликати у глядача почуття радості?» (Вірна відповідь: «До гуманітарного, практичного, узагальненого, окремого професійного досвіду»).

В дослідженнях особливостей когнітивного розвитку майбутнього фахівця з вищою освітою поставлена проблема доцільного співвідношення обсягів професійного досвіду різного виду [22], [38], [69], та ін.. Вирішуючи цю проблему, автори висловлюють власну точку зору, здійснюючи спробу обґрунтувати її правильність. Багато хто вважає, що обсяг гуманітарного професійного досвіду має бути близьким до обсягу природничо-наукового досвіду, а інколи має бути майже однаковим, незалежно від профілю факультету. У зв'язку з цим наводяться наступні аргументи: 1) Великий обсяг гуманітарного професійного досвіду важливо мати всім фахівцям для продуктивної взаємодії в трудових колективах при виконанні групової професійної діяльності [27], 2) В природничо-наукових галузях професійної діяльності важливо мати багато гуманітарного професійного досвіду для гуманізації світогляду дослідників та їх наукових цілей (фізик-винахідник, який добре знає історію, психологію, соціологію, не є схильним створювати антилюдську техніку та робити антилюдські відкриття [60], 3) В гуманітарних галузях професійної діяльності важливо мати досить великий обсяг природничо-наукового досвіду для кваліфікованого виконання деяких елементів професійної праці, наприклад, правильно і своєчасно надати медичну допомогу співробітнику чи учневі, взяти участь в активній екологічній

охороні природи тощо [57].

Вважають, що готуючи фахівців в умовах ВНЗ обсяг теоретичного професійного досвіду має бути більше ніж обсяг практичного професійного досвіду, оскільки умови навчання у вищій школі вимагають необхідність такого співвідношення [27]. Студенти ВНЗ більшу частину часу займаються теоретичною підготовкою, і на педагогічну або виробничу практику відведено небагато часу. У перспективі практичний професійний досвід успішно набуватиметься на базі теоретичного у майбутній професійній праці, і ВНЗ повинен закласти основу для цього успіху [27].

Дослідники цілком схожі між собою у погляді на те, що обсяг узагальненого професійного досвіду має бути набагато більшим ніж обсяг конкретного професійного досвіду незалежно від того який він, теоретичний чи практичний. Як правило, така точка зору обґрунтована тим, що узагальненість професійного досвіду поширює можливість його застосування у професійній діяльності при розв'язанні типових задач з мінливими умовами та полегшує «перенос умінь» з однієї ситуації на іншу [60], з чим ми також повністю згодні.

Деякі автори вважають що обсяг універсального теоретичного та практичного професійного досвіду має бути близьким до обсягу окремого професійного досвіду. Причиною цьому є необхідність підвищення продуктивності професійної праці за рахунок опори на інші галузі знання і виконання наукових досліджень з охопленням даних декількох наук [57]. Ми згодні з такою точкою зору: дійсно, наприклад, дослідження з педагогічної психології стають більш глибокими, якщо автор, розглядаючи ефективні умови вивчення наукових понять, робить

це не абстрактно, а користуючись поняттями певної науки і спираючись на методику їх формування.

Таким чином, дослідження, яке ми збудували на теоретичному аналізі робіт з психології вищої школи та на опитуванні викладачів і студентів, дозволяє зробити наступний висновок. Професійний досвід, який набувається студентами ВНЗ, є доступним до класифікації і до характеристики кожного його виду з позицій психолога-дослідника. Усі види професійного досвіду, які були нами подані, набуваються студентами при вивченні будь-яких профільюючих дисциплін.

Студенти здатні засвоїти зміст видів професійного досвіду та способи його впізнання при відповідній організації вправ з боку викладача.

Існує оптимальне співвідношення обсягів професійного досвіду різного виду для правильної підготовки майбутнього фахівця з вищою освітою.

## **IV. ЯКІСНІ ЗМІНИ ДЕЯКИХ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТСЬКІ РОКИ**

Когнітивний розвиток студентів можна розглядати як процес якісних змін когнітивних умінь у позитивному напрямку [18], [62]. Вивчення характеру вікових змін у когнітивних уміннях студентів є дуже актуальним, оскільки воно висвітлює загальну картину пізнавального розвитку майбутнього професіонала в умовах вищої школи.

Формування когнітивних умінь на матеріалі профілюючих дисциплін є, на наш погляд, головною особливістю розвитку пізнавальних процесів у студентські роки – приблизно від 18-ти до 23-х років. В психологічних працях минулого неодноразово відзначалося, що когнітивні уміння знаходяться в основі довільної регуляції власними пізнавальними процесами особистості, виступаючи в якості досконалого психологічного «механізму», який забезпечує успішність когнітивних дій високого рівня усвідомленості та складності [43], [53], [62]. Тобто когнітивні уміння забезпечують успішне виконання довільних перцептивних, мнемічних та розумових дій як компонентів теоретичної діяльності, що може завершуватися набуттям студентами професійно-цінного досвіду. Когнітивні уміння надають студентові можливість актуалізувати власні пізнавальні процеси своєчасно, доцільно, стійко і самостійно контролювати їх перебіг безперервно у напрямку основної мети учбової діяльності – засвоєння професійного теоретичного досвіду.

За даними наших попередніх досліджень ми можемо навести

приклади формування у студентські роки когнітивних умінь різних категорій (видів) – перцептивних, мнемічних та розумових когнітивних умінь [12]. На основі лонгitudних спостережень нами було простежено покращення довільних перцептивних дій, зокрема, — розрізняння. Ця дія часто завершується у студентів випускних курсів адекватною побудовою просторової структури об'єктів, що вивчаються, а мета розрізняння досить часто ставиться студентами цілком самостійно і використовується як надійна опора самоконтролю при відображенні структури об'єкта.

Студенти старших курсів користуються мнемотехнічними прийомами довільного запам'ятовування частіше та успішніше ніж першокурсники: інколи мають місце випадки смислової обробки текстів, створення образних асоціацій та ін.. Це свідчить про сформованість деяких мнемічних умінь щодо запам'ятовування професійно-значущого матеріалу.

У старшокурсників часто виявляються досить міцні розумові уміння, які застосовуються ними для розв'язання типових задач за профільюючими предметами і мають більш узагальнений характер ніж розумові уміння студентів молодших курсів, які актуалізуються ними на матеріалі задач саме такого ж типу. Отже, довільні розумові дії – навмисний аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення – виконуються старшокурсниками більш адекватно, швидко та спрямовано.

Метою нашого теперішнього дослідження є уточнення характеру та змісту якісних змін деяких когнітивних умінь, які реалізуються у професійно-учбовій діяльності студентів та мають місце при переході

від 2-го до 5-го курсу навчання у ВНЗ. Причому, ми прагнули досягнути цієї мети, застосовуючи інші, більш активні психологічні методи дослідження ніж психологічне спостереження. Перш за усе, таким методом поставало опитування компетентних осіб, тобто – викладачів педуніверситету, які працюють за різними навчальними предметами на різних факультетах. Основною гіпотезою дослідження було припущення, що значні позитивні зміни когнітивних умінь у студентів детерміновані умовами виконання та змістом професійно-учбової діяльності у галузі профільюючих предметів навчання.

Аналогом для розробки методики нашого дослідження було анкетне опитування, яке збудовано на незалежних експертних оцінках. Таке опитування широко застосовувалось у відомих психологічних дослідженнях особистості [42], [41] та ін.. Розробка завершилася створенням ОРКУСу – опитувальника розвитку когнітивних умінь студентів. Опитувальник був пристосований для оцінювання сформованості когнітивних умінь студентів викладачами – експертами різного профілю, а його питання були складені з розрахунком достатності досвіду педагогічної роботи у ВНЗ. Крім того, нами обраховувався психологічний зміст різних когнітивних дій, які належать до 3-х широких категорій дій (перцептивних, мнемічних та розумових) і відповідають когнітивним умінням певного виду. Було використано по два види когнітивних умінь на одну категорію когнітивних дій. Пропонуємо зразок опитувальника.

## ОРКУС

Дайте відповідь, яка найбільше характеризує ваших студентів, користуючись вашим досвідом викладацької праці та педагогічного спостереження.

### *Запитання 1.*

Виконуючи спостереження за об'єктом або процесом, що вивчається, студенти відхиляються від основної мети спостереження:

- дуже часто,
- часто,
- не часто,
- зовсім не відхиляються.

Підкресліть номер однієї відповіді.

### *Запитання 2.*

Після спостереження за об'єктом або процесом, що вивчається, студенти звичайно спроможні зробити правильний висновок:

- 1) цілком самостійно,
- 2) користуючись підказом викладача,
- 3) із великою допомогою викладача.

Підкресліть номер однієї відповіді.

### *Запитання 3.*

Вивчаючи теоретичний матеріал до практичних занять, студенти віддають перевагу наступній постановці мети:

- 1) зрозуміти без обов'язкового запам'ятовування,

2) запам'ятати без обов'язкового зрозуміння,

3) зрозуміти і обов'язково запам'ятати.

Підкресліть номер однієї відповіді.

#### *Запитання 4.*

Намагаючись запам'ятати теоретичний матеріал, студенти віддають перевагу наступним способам запам'ятовування:

– одноразове прочитання тексту без відтворення,

– одноразове прочитання із відтворенням,

– неодноразове прочитання без відтворення,

– неодноразове прочитання із відтворенням,

– складання плану тексту,

– вигадання малюнків або символів для відображення змістовних частин тексту.

Підкресліть номер однієї або двох відповідей.

#### *Запитання 5.*

Конспектуючи лекції або готуючись до практичних занять, студентам доводиться виконувати наступні розумові дії:

– установлювання причинно-наслідкових зв'язків між явищами,

– установлювання зв'язку між новою інформацією і знанням, яке було засвоєно раніше,

– підведення самостійних прикладів під загальні визначення,

– об'єднання об'єктів (явищ) в одну групу на основі загальної властивості,

– виявлення ознак відмінності між об'єктами (явищами, процесами)



і т. п.), що вивчаються,

- виявлення ознак схожості між об'єктами (явищами, процесами і т. п.),
- розкладання інформації на змістовні частини,
- об'єднання частин інформації в цілісну структуру.

Підкресліть однією рисою номери 3-х розумових дій, які звичайно виконуються студентами найбільш легко.

Серед п'яти дій, що залишилися, знайдіть 3 дії, які виконуються студентами найбільш важко; підкресліть їх номери подвійною рисою.

### *Запитання 6.*

У пошуково-дослідницьких роботах із письмовим оформленням (курсів, дипломні і т. п.) студентам доводиться виконувати такі розумові дії:

- 1) установлювання змістовної відповідності між інформаційними «одиницями» (науковими текстами тощо) і назвою теми дослідження,
- 2) формулювання основної мети дослідження відповідно назві теми,
- 3) формулювання задач дослідження відповідно до основної мети,
- 4) припущення зв'язку між відомими фактами та їх імовірними причинами (висунення гіпотез),
- 5) припущення зв'язку між відомими причинами та імовірними наслідками (прогнозування),
- 6) доведення наявності найбільш імовірної причини для певного наслідку (аргументація),
- 7) установлення змістовного зв'язку між розділами або підрозділами при оформленнями роботи,

8) зображення словесної інформації в образній формі (схема, малюнок, символ, графік, тощо).

Підкресліть однією рисою номери 3-х розумових дій, які виконуються студентами, за звичаєм, найбільш легко.

З решти дій виберіть 3 розумові дії, які виконуються студентами найбільш важко та підкресліть їх номери подвійною рисою.

### *Запитання 7.*

Наведіть дані про ваших студентів:

Факультет — ...,

Курс — .....,

Вік — .....

Зупинимось на деяких процедурних особливостях застосування опитувальника. Спочатку викладачу-експертові було запропоновано загальне запитання. Потім він давав відповіді на 6 запитань у письмовій формі за вибіркоvim принципом. Час роботи з опитувальником був необмежений. Під час вибору відповідей дослідник виконував корекційні дії: пояснення до виникаючих питань у зв'язку з труднощами розуміння експертами деяких психологічних понять і послідовності кроків вибору відповідей.

Експерти були підібрані з кола викладачів, які спеціалізуються в гуманітарних та природничих галузях науки.

Кожний експерт проходив через опитування двічі: першого разу він адресував свої оціночні відповіді студентам 2-го курсу, другого разу він робив це в адресу студентів 5-го курсу. Тобто, від експерта дослідник

набував дані за двома віковими зрізами, що було необхідно робити для виявлення розвиваючого ефекту самостійної професійно-учбової діяльності та професійного навчання протягом 3-х років.

Через процедуру незалежного опитування пройшло 24 викладачі – експерти. Результати оцінки когнітивних умінь студентів фізико-математичного, філологічного, історичного факультетів та факультету мистецтв відображені у таблиці (див. нижче).

Кожне число у двох стовпчиках справа є «мода», тобто – найбільша частота експертного вибору по кожному з когнітивних умінь, які при обробці даних виявилися як уміння із помітною позитивною зміною.

В лівому стовпчику таблиці стоять 3 номери, які відповідають трьом категоріям когнітивних дій – 1) перцептивних, 2) мнемічних, 3) розумових. У таблиці вони позначені аббревіатурою КД.

Табличні дані говорять перш за все про те, що в межах однієї категорії когнітивних дій у студентів 2-го курсу виявляється не однаковий рівень розвитку когнітивних умінь різного виду, оскільки відповідна частота оцінок якості когнітивних умінь відрізняється («6» та «4», «2» та «4» і т. д.).

Аналогічне явище спостерігається і на 5-му курсі («12» та «10», «3» та «6»). Обидва факти можна пояснити, по-перше, різною складністю психологічних структур або «механізмів»(більш складні «механізми» когнітивних умінь більш важко піддаються формуванню у процесі навчання), а по-друге – різною суб'єктивною і об'єктивною значущістю когнітивних умінь, різних за видом, щодо забезпечення успішності професійно-учбової діяльності студентів.

## Розвиток когнітивних умінь у студентів за результатами ОРКУСа

№ катег. КД	Види когнітивних умінь	№№ запитань	Якість когнітивних умінь	№№ відповідей	2-й курс (мода)	5-й курс (мода)
1	а) Цільова регуляція спостереження	1	- добра стійкість цілепокладання у спостереженні	3	6	8
	б) висновок із спостереження	2	- наявність самостійності з опорою на зовнішню допомогу у процесі спостереження	2	4	10
2	а) постановка мнемічної задачі	3	- запам'ятовування з опорою на розуміння	3	2	3
	б) використання мнемотехніки	4	- облік активності відтворення при запам'ятовуванні	4	4	6
3	а) виконання розумових дій в репродуктивній учбовій діяльності	5	- адекватність розуміння нової інформації	2	10	22
			- успішність конкретизації	3	4	10
			- легкість визначення схожості	6	6	14
			- успішність аналізу інформації	7	2	8
	б) виконання розумових дій в	6	- легкість формулювання задач дослідження	3	4	8

пошуково творчій учбовій діяльності	- відповідність вибору інформаційних «одиниць» змісту теми	1	8	18
	- легкість синтезу сміслових частин	7	6	10
	- успішність образного моделювання	8	6	12

Особливо яскраво ці факти виявляються у галузі розумових умінь, оскільки виконання розумових дій у пошуково-творчій діяльності, як правило, є набагато складнішим, ніж у репродуктивній учбовій діяльності.

Як свідчать табличні дані, за усіма видами когнітивних умінь спостерігається помітне зростання частоти вибору, тобто, — зростання «моди» при переході від 2-го курсу до 3-го. На наш погляд, цей факт слід пояснювати наявністю загальних прогресивних змін якості когнітивних умінь, тобто, — вдосконаленням їх психологічних «механізмів» незалежно від складності та притаманності до категорії, завдяки універсальному впливу професійно-учбової діяльності будь-якого змісту.

Що стосується умінь за різними категоріями когнітивних дій, то таке міжкатегоріальне порівняння говорить про помітні відмінності темпу їх розвитку. Так, більшість позитивних змін щодо розумових умінь перевершує позитивні зміни щодо мнемічних умінь. Це добре видно по кратному збільшенню сумарної величини відповідних «мод».

Наприклад:  $(9:6=1,5) < (102:46=2,2)$ ; або  $(9:6=1,5) < (18:10=1,8)$ .

Ці кількісні відношення означають наступне:

$(\sum I_5 : \sum I_2) > (\sum P_5 : \sum P_2) > (\sum M_5 : \sum M_2)$ , де  $I$  — «мода», яка відповідає категорії розумових умінь,  $P$  — «мода» для категорії перцептивних умінь,

*M* – «мода» для категорії мнемічних умінь.

Індекси «2» та «5» відповідають другому та п'ятому курсам навчання студентів, знаки «<» чи «>» відповідають математичним символам «менше» чи «більше»,  $\Sigma$  — знак суми.

Ми пояснюємо ці співвідношення таким чином: перцептивні, мнемічні та розумові дії мають різну особистісну значущість для успіху професійно-учбової діяльності студентів. Ця значущість зростає за порядком № 2, № 1, № 3 (дивіться номери категорій у таблиці), що веде до відповідного зростання функціонального навантаження когнітивних дій і відповідного включення когнітивних умінь у справи.

Ми вважаємо, що порівняно високий темп удосконалення саме розумових умінь свідчить про їх виняткову особистісну значущість для професійно-учбової діяльності у зв'язку з необхідністю розв'язання значної кількості різноманітних завдань у профільних дисциплінах.

Нарешті, виявився і різний темп прогресивної зміни якості саме розумових умінь у межах одного з видів – «а» або «б», що відповідає запитанням № 5 та № 6 (див. таблицю). Це явище ми пояснюємо аналогічно попереднім фактам, тобто, — відмінностями складності психологічних «механізмів», різними умовами формування, різною значущістю щодо професійного учіння, специфікою наукового матеріалу учбових предметів.

Слід відзначити, що деякі розумові уміння характеризуються найбільш очевидними змінами їх окремих якостей у позитивному напрямку. Наприклад, до таких якостей слід віднести легкість визначення схожості об'єктів вивчення (відповідь № 6 у таблиці), успішність цільового вибору інформації (відповідь № 1) та ін. Тобто,

найбільш помітно серед очевидних змін прогресує якість когнітивних умінь, найзначуща для розв'язання як репродуктивних, так і творчих завдань професійно-учбової діяльності одночасно.

Дані поперечних зрізів, які отримані за допомогою ОРКУСу в основному узгоджуються з результатами наших попередніх лонгітюдних психолого-педагогічних спостережень та з результатами аналізу продуктів учбово-дослідницької діяльності щодо характеристики змін якості деяких когнітивних умінь студентів [12]. Ця узгодженість перш за все стосується таких когнітивних умінь студентів як цільова регуляція спостереження за явищами, висновок із спостережень, користування зв'язком між запам'ятовуванням та розумінням, розуміння нової інформації, конкретизація визначень, аналіз крупних одиниць інформації, цільовий вибір інформації тощо.

Оскільки деякі якості когнітивних умінь позитивно змінюються не дуже значно, то ці когнітивні вміння потребують особливо ефективних умов навчання студентів. Прикладами таких якостей є стійкість цілепокладання у спостереженні, повна самостійність самоконтролю спостережень, продуктивність мнемічних умінь, об'єднання частин інформації у цілісну структуру, припущення зв'язку між відомими фактами та їх імовірними причинами (висування гіпотез), добра аргументація висновків.

Результати наших психолого-педагогічних спостережень [12] і точка зору деяких дослідників у галузі педагогічної психології [11], [62] переконує нас у доцільності вживання проблемних методів навчання, діалогічних та імітаційних педагогічних технологій, які містять найбільш сприятливі умови для більш інтенсивного формування зазначених нами

якостей когнітивних умінь.

Наше дослідження також показало: завдяки великому темпу розвитку розумові уміння слід вважати одним з центральних психічних новоутворень студентського віку, яке є найважливішим психологічним «механізмом» професійно-теоретичного мислення. Саме на основі такого «механізму» студенти старших курсів набувають необхідного теоретичного професійного досвіду.

Оскільки професійно-учбова діяльність відіграє роль найважливішої детермінанти розвитку когнітивних умінь і, особливо, — розвитку розумових умінь незалежно від умов навчання, то, погоджуючись із видатними теоретиками вікової психології 20-го сторіччя (О. М. Леонтьєвим, Д. Б. Ельконіним та ін.), ми вважаємо, що ця діяльність є провідною для когнітивного розвитку студентів у період ранньої дорослості [34], [75].

Двохразове проходження викладачами-експертами ОРКУСу з отриманням зрізових даних для студентів 2-го та 5-го курсів дозволило простежити характер прогресивних змін якості когнітивних умінь різних категорій та видів, тобто здійснити порівняльний генетичний підхід у дослідженні пізнавального розвитку особистості у період ранньої дорослості. Разом з тим, ми не можемо вважати, що ОРКУС є найбільш зручним та універсальним методом вивчення особливостей пізнавального розвитку студентів. Ми вважаємо його лише засобом отримання даних, який має працювати у контексті застосування інших об'єктивних методів дослідження, зокрема – психолого-педагогічного спостереження та аналізу продуктів учбової діяльності студентів, доповнюючи їх результати, що було отримано нами раніше [12].



## **V. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТСЬКІ РОКИ**

Роботи дослідників у галузі психології вищої школи свідчать про те, що у період ранньої дорослості (18-23 років) в умовах профпідготовки у ВНЗ у студентів формується професійно-теоретичне мислення, як одне з центральних психічних новоутворень даного вікового періоду [25], [50] та ін.. Про це ж повідомляють і результати наших власних психолого-педагогічних спостережень та опитувань викладачів профілюючих дисциплін.

Головна детермінанта, яка формує професійно-теоретичне мислення, як свідчать ті ж джерела, є продуктивна професійно-учбова діяльність студентів. Враховуючи даний факт, слід зазначити надзвичайну важливість вивчення питання про те, за якими психологічними параметрами, ознаками або показниками можна судити про сформованість професійно-теоретичного мислення у студентів вищої школи. Але у спеціальній літературі можна знайти лише деякі неповні відомості про ці показники [25], [44], [50]. Тобто автори, як правило, не схильні описувати всю сукупність властивостей професійно-теоретичного мислення, яка може служити у якості повної основи для висновку про сформованість професійно-теоретичного мислення. Описання надається авторами тільки у вигляді зазначення на наявність окремих проявів мислення при розв'язанні студентами завдань з профільних предметів [26],[64] та ін..

У нашому дослідженні ми зробили спробу зафіксувати якомога більше проявів професійно-теоретичного мислення і дати коротку

характеристику більш широкому набору його властивостей, який може служити «інструментом» для оцінювання рівня сформованості у студентів мислення даного виду. Таку характеристику виконано нами за допомогою багаторічних психолого-педагогічних спостережень за особливостями виконання розумових дій на матеріалі психологічних дисциплін і за допомогою опитування викладачів ряду спеціальних кафедр Криворізького педагогічного інституту. На наш погляд, професійно-теоретичне мислення студентів подано системою наступних властивостей або показників.

Перший показник: вірні розумові дії, як довільні когнітивні акти із системами понять профільної науки та знаннями про закономірне у відповідній галузі, які виконуються при розв'язанні задач, що вимагають практичного застосування теорії.

Наприклад, в умовах педвузу деякі студенти 4-х та 5-х курсів, перебуваючи на педпрактиці, спроможні правильно аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати та узагальнювати теоретичний матеріал із загальної, вікової та педагогічної психології, розв'язуючи задачу на осмислювання подій, які відбуваються на уроці або роблячи висновки про можливості застосування соціометрії для управління класним колективом. Інколи такі розумові дії виконуються студентами не тільки на рівні умінь, тобто — цільових психологічних «механізмів» із участю свідомого контролю, але й на рівні навичок, тобто — психологічних «механізмів» автоматизованих розумових актів.

Другий показник: розумові дії більш складного змісту ніж попередні (див. вище), в основі яких відповідно знаходяться більш складні психологічні «механізми» регуляції діяльності. Деякі студенти здатні

виконувати ці розумові дії із теоретичним матеріалом при виконанні пошуково-дослідницьких завдань із елементом творчості при написанні курсових та дипломних робіт. Психологічним «механізмом» таких розумових дій є розумові вміння. Вони виконуються тільки, як свідомо контрольовані цільові акти і не досягають автоматизації.

Наприклад, студенти 5-х курсів при написанні дипломних робіт спроможні виконувати самостійно такі складні розумові дії, як висунення гіпотези, ймовірнісне прогнозування, розумове моделювання, створення «евристик», розгорнуту аргументацію та висновки.

Характерним випадком виконання саме такого виду розумових дій є висунення гіпотези про причини зниження згуртованості класу при старості, який є неформальним лідером та формальним лідером одночасно. (дипломна робота з педагогічної психології). Студентка 5-го курсу змогла вірно висунути припущення про наявність декількох імовірних причин: «Староста не умів керувати класом; у класі були інші неформальні лідери, які конкурували зі старостою; між лідерами мали місце конфліктні відношення».

Третій показник: уміння студента здійснити «переведення» розв'язання задачі з профільного предмету в дискурсивну сферу діяльності, тобто, — уміння виконати доказ, пояснення, аргументацію, висновки, продемонструвати володіння логіко-мовними конструкціями. Таке «переведення» повинно мати місце, як при розв'язанні задач на практичне застосування теоретичного знання, так і в задачах пошуково-дослідницького характеру із елементами творчості.

Наприклад, студент з розвинутим професійно-теоретичним

мисленням спроможний дати розвернуту та переконливу аргументацію правомірності гіпотези, яка була сформульована раніше в його дипломній роботі, і подати цю аргументацію у висновках.

Четвертий показник: успішне розв'язання задач з профілюючих предметів із застосуванням між предметних зв'язків. Отже розв'язання задач пошуково-дослідницького характеру з вікової та педагогічної психології у педвузі може бути виконано із уживанням філософських положень про рушійні сили, джерела та протиріччя будь-якого розвитку. Виконання таких задач може виконуватися і на основі зв'язку з дидактичними принципами наочності навчання і т. д..

Розв'язання схожих дослідницьких задач з інших предметів, наприклад, — з фізики, може успішно здійснюватися на базі зв'язку з такими науками, як хімія та астрономія.

Але навіть, розв'язання студентами задач на осмислювання нової інформації з профілюючих предметів (зокрема на лекціях) може успішно виконуватися на основі асоціацій із матеріалом інших наук. Наприклад, розуміння студентами педагогічного ВНЗ факторів психічного розвитку дітей (вікова психологія) помітно полегшується на основі асоціацій з еволюційною теорією Ч. Дарвіна (біологія) або з розвитком мови народу (лінгвістика). Успіхи осмислювання і розуміння, які ми описали, на наш погляд, є одним з показників розвиненості професійно-теоретичного мислення у студентів.

П'ятий показник: успішний прояв у профільних задачах такого «виду» чи «типу» мислення за особливостями розумового матеріалу [64], який розвився у студента протягом вузівського навчання. Тобто, студенти із професійно-теоретичним мисленням яке вже сформувалося,

успішно актуалізують в задачах певний «вид» або «тип» мислення – образний, абстрактно-логічний, дійово-практичний.

Наприклад, студенти географічного факультету при розв'язанні задач, які вимагають розуміння причин появи на нашій планеті різноманітних за формою географічних об'єктів, здатні успішно виконувати розумові дії (аналіз, синтез, порівняння тощо) на матеріалі образів сприймання (у візуальному плані) або на матеріалі образів пам'яті (уявлень). Це і є застосування образного «типу» мислення, який студенти із розвиненим професійно-теоретичним мисленням спроможні активно залучати у розв'язання задач з профільної дисципліни.

Шостий показник: критичність осмислювання інформації в профільній галузі науки, тобто, — уміння виявляти протиріччя або недоліки у наукових дослідженнях і, відповідно, у матеріалах певної дисципліни.

Наприклад, деякі старшокурсники здатні «побачити» недостатньо досліджувану галузь вікової психології — генетичну детермінацію розвитку деяких пізнавальних процесів, особливо, — процесу уяви. Крім того, є випадки виявлення студентами протиріччя між судженням нейрофізіологів-матеріалістів про нервову детермінацію виключно усіх психічних явищ та згодою тих же вчених щодо наявності зворотної психічної детермінації з боку деяких психічних явищ (наприклад, — з боку уяви та емоцій) відносно нервових процесів, які регулюють рухами та роботою внутрішніх органів тіла (серця, легенів тощо).

Сьомий показник: нестандартний (креативний) підхід до розв'язання профільних задач на практичне застосування теоретичного досвіду.

Наприклад, ми зустрічалися з випадками такого креативного

розв'язання задачі з педагогічної психології, сутність якої складалася у знаходженні способу допомоги вчителя школяреві з низьким соціометричним статусом у подоланні негативного емоційного стану. Який був викликаний усвідомленням своєї низької популярності.

Некреативним розв'язанням цієї задачі, на наш погляд, є вибір студентом таких способів, як прояв учителем співчуття із поясненням учневі перспективи можливого підвищення його популярності або переведення учня у інший клас, де йому буде легше знайти популярність.

Креативне розв'язання, яке мало місце у деяких студентів, полягало в виборі незвичайного способу покращення популярності – посилення симпатії однокласників до учня за рахунок надання йому «ролі гумориста» у класному колективі та відповідної діяльності – розповідь про анекдотичні випадки та «історії» на класному часі.

Результати опитування викладачів профільних кафедр Криворізького педінституту свідчать про те, що у середньому, приблизно у 64 % студентів випускного курсу, виявляються ознаки професійно-теоретичного мислення, які подані нами у вигляді показників розвину тості. Ці ознаки проявлялися на матеріалі профільюючих дисциплін – хімії, фізики, біології, філології, географії тощо. Тому, таке мислення дійсно слід розглядати у якості центрального психічного новоутворення студентських років життя.

Отже, дослідження, яке було нами проведено, показало, що для подібного достовірного висновку (див. вище) дуже важливо мати надійний орієнтир. Такий орієнтир був поданий нами у вигляді досить широкого набору показників професійно-теоретичного мислення,

виявлених нами у психолого-педагогічних спостереженнях за особливостями розв'язання студентами навчальних задач трьох видів – на осмислювання нової інформації, на практичне застосування теоретичного знання та задачі пошуково-дослідницького характеру з елементами творчості. На даному етапі нашого дослідження ми не претендуємо на найповніший набір показників розвиненості професійно-теоретичного мислення студентів. Поширення цього набору є метою нашого подальшого вивчення проблеми. Однак, сім показників, на наш погляд, є досить значущі щодо оцінки ступеня розвиненості професійно-теоретичного мислення у студентів вищої школи.

## **VI. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ РІЗНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ**

Відомо, що протягом навчання у студентів має місце розвиток професійно-теоретичного мислення, яке багато хто вважає за центральне психічне новоутворення періоду ранньої дорослості в умовах навчання у ВНЗ [32], [36] та ін.. При цьому професійно-теоретичне мислення розглядається, як результат когнітивного розвитку, обумовленого професійним навчанням студентів із використанням різних педагогічних технологій навчання.

Але залишається незрозумілим, як впливають ці технології на когнітивний розвиток студентів, тобто в чому містяться ті чи інші умови різних технологій, що вибірково сприятливі для розвитку пізнавальних процесів і, отже, — для розвитку професійно-теоретичного мислення. Тому психологічне вивчення питання, пов'язаного із відмінностями впливу різних технологій навчання студентів на розвиток професійно-теоретичного мислення, є дуже актуальним і вимагає спеціального дослідження. Дане дослідження є нашою спробою внести деяку ясність в розуміння вірної відповіді на це питання та результатом психологічного аналізу точок зору різних авторів, власного досвіду викладання психологічних дисциплін і лонгітюдних спостережень за проявами професійно-теоретичного мислення студентів.

Нагадуємо (з результатів наших попередніх досліджень), що професійно-теоретичне мислення студентів має такі прояви чи особливості: 1) вірні розумові дії з теоретичним матеріалом профільної науки в задачах на застосування теорії (аналіз, синтез, порівняння тощо),



2) складні розумові дії з теоретичним матеріалом в пошуково-дослідницьких задачах (висунення гіпотез, користування евристиками тощо), 3) прояв дискурсивного мислення при розв'язанні профільних задач (аргументації, пояснень тощо), 4) розв'язання профільних задач із залученням міжпредметних зв'язків, 5) успішне користування домінуючим видом мислення при розв'язанні профільних завдань (образним мисленням, наприклад), 6) критичність осмислення профільної інформації, 7) креативність розв'язання профільних задач [13]. Головною особливістю розвитку професійно-теоретичного мислення у студентів є репрезентація цих проявів, як показників розвитку, що виявилось нами на основі систематичних, інколи лонгітюдних, спостережень за виконанням студентами розумових дій у психологічних задачах 3-х категорій – на осмислення інформації, на її практичне застосування та на пошуково-дослідницьке оперування інформацією.

Тепер зробимо спробу пояснити, як показники професійно-теоретичного мислення з'являються в умовах різних технологій навчання, тобто наскільки ці технології пристосовані до успішної та прискореної зміни якості психологічних «механізмів» регуляції мислення, яке розгортається на матеріалі профільних предметів, зокрема, – психологічних предметів.

З цією метою спочатку розглянемо можливості пояснювально-ілюстративної технології навчання щодо впливу на розвиток професійно-теоретичного мислення. Така технологія навчання містить умови, які вимагають від студентів досить активного розв'язання задач на осмислення теоретичної нової інформації та задач на її використання для розкриття невідомого. Але при цьому студенти не мають можливості

розв'язувати задачі пошуково-дослідницького творчого характеру, а тільки типові профільні задачі. Розв'язуючи такі задачі, студенти примушені робити це неодноразово, відтворюючи матеріал профільної науки в різноманітних варіаціях та виконуючи аналіз, синтез, порівняння тощо, тобто порівняно не дуже складні розумові дії. Таку діяльність звичайно звать репродуктивною, але не творчою [5], [10] та інші.

При пояснювально-ілюстративному навчанні викладач, як правило, стимулює розумову активність студентів шляхом залучення у процес мовного осмислення нової інформації на лекціях і у репродуктивну діяльність з аргументованим розв'язанням типових профільних задач в умовах самостійної домашньої роботи або на практичних заняттях. Але викладач не займається стимуляцією складних розумових дій, якими студенти користуються при розв'язанні творчо-дослідницьких задач, за їх відсутністю [5].

Завдяки такому навантаженню на мислення студентів і таким розумовим вправам, як показують наші спостереження, у студентів з'являються деякі показники професійно-теоретичного мислення. Перш за все, це є здатність вірно оперувати поняттями профільної науки та прояв дискурсивного мислення при розв'язанні профільних задач.

Але така технологія не надає умов для появи критичності та креативності мислення і складних розумових дій на матеріалі профільюючих предметів, оскільки немає відповідних вправ (див. вище). Таким чином, при даній технології навчання студентів ми не спроможні досягнути високого рівня професійно-теоретичного мислення, а можемо дістати тільки декількох показників. Тому треба компенсувати цей недолік застосування інших технологій. Одна з них – технологія

проблемного навчання.

Вивчення психолого-педагогічних умов при проблемному навчанні свідчить про те, що вони помітно відрізняються від умов пояснювально-ілюстративного навчання. При традиційному підході до здійснення проблемного навчання у ВНЗ викладач часто користується питаннями «навіщо» і «чому», ігноруючи питання «що», «де», «коли». Зміст інформації насичується проблемністю, тобто причинно-наслідковими зв'язками, точніше – показом їх присутності у навчальному матеріалі [68].

Інша відмінність проблемного навчання це використання задач, які вимагають від студента творчо-дослідницького пошуку вірного розв'язання задач. Така постановка задач відповідає 3-м видам методів проблемного навчання: проблемному викладенню, частково-пошуковому методу і дослідницькому методу [30]. Отже, при такій технології навчання викладач залучає студентів у дуже активні творчі розумові дії, які вимагають більш складних мислительних актів (каузального синтезу, висунення гіпотез тощо) ніж при пояснювально-ілюстративному методі навчання. Часто це робиться шляхом стимуляції теоретичного інтересу, що сприяє підвищенню розумової активності [68].

Звідси можна зробити висновок, що традиційна проблемна технологія навчання студентів дозволяє досягнути значного розвиваючого ефекту відносно професійно-теоретичного мислення, особливо відносно таких його показників, як прояв критичності та креативності розумових дій, необхідних у творчій діяльності (дослідницький метод).

Проблемна технологія працює також на користь такому показникові професійно-теоретичного мислення, як розв'язання профільних задач із

опорою на міжпредметні зв'язки, особливо у курсових роботах. Але вона не покращує користування домінуючим видом мислення, оскільки розв'язання проблемних ситуацій потребує в основному абстрактно-логічного мислення і мовного каузального синтезу в межах закономірностей однієї науки.

Розглянемо інші технології навчання відносно розвивального ефекту, якого можна досягнути для появи показників професійно-теоретичного мислення. Наприклад, у вищій школі часто використовують елементи програмованого контролю, особливо, — розгалуженого [15], [12], коли після запитання студент повинен здійснити вибіркове впровадження готових відповідей.

Такі педагогічні тести звичайно застосовуються для організації самостійної роботи вдома та для контролю за якістю засвоєння теорії на практичних заняттях.

Дана технологія навчання має добрий розвивальний ефект щодо накопичення не дуже складних автоматизованих або цільових розумових дій на матеріалі профільних задач. Спостерігається, однак, слабкий ефект відносно розвитку складних розумових дій (висунення гіпотез, прогнозування тощо) та дискурсивного мислення (аргументації, доведення тощо), оскільки студентам у даному випадку не доводиться розв'язувати проблемні ситуації або творчі завдання. Щодо розвитку професійно-теоретичного мислення взагалі, то можна говорити про наявність помірного розвивального ефекту в умовах використання елементів програмованого контролю.

Тепер коротко зупинимось на оцінці можливостей алгоритмізованого навчання щодо розвитку професійно-теоретичного

мислення. Звісно, що така технологія навчання будується на насичуванні професійно-учбової діяльності студентів пропозиціями для виконання навчальних дій вірного змісту та у вірній послідовності «кроків» [29]. Мета застосування такої пропозиції може бути різною: осмислити і зрозуміти текст підручника, сформувані вміння розв'язувати типову задачу, засвоїти наукове поняття тощо.

Розвивальний ефект, за нашою думкою, саме такої технології навчання щодо професійно-теоретичного мислення дуже схожий з тим, що ми виявили при розгляданні розгалуженого програмованого контролю: він помірний і стосується розвитку відносно нескладних аналітико-синтетичних розумових дій, включаючи узагальнення. Це відбувається тому, що рух за алгоритмом не вимагає від студента пошуково-творчої діяльності. У цьому випадку домінує репродуктивна діяльність, а розумова активність знаходиться під суворим контролем завдяки алгоритмічній пропозиції [51].

У професійному навчанні у ВНЗ застосовується також діалогічна технологія. Діалог може бути розгорнутий на лекції між викладачем та студентами і на практичних заняттях, де він може перетворитися у дискусію між студентами, яка спрямовується викладачем шляхом додаткових питань та висновків про ступінь вірності суджень студентів [32], [4] та ін.. Підбір питань для дискусій особливий: застосовуються питання типу «чому?», які допускають неоднозначність вірних відповідей. Наприклад (вікова психологія): «Чому у деяких підлітків криза віку тече особливо гостро?» Тут можливі такі вірні відповіді: «Конфлікт з однолітками, з батьками, з учителями, особливості акцентуації характеру або темпераменту тощо».

Ми згодні з тими дослідниками, які вважають, що діалогічна технологія навчання, особливо її дискусійна форма, є дуже ефективна щодо розвитку професійно-теоретичного мислення студентів [4]. Справа в тому, що у даному разі створені сприятливі умови для актуалізації розумових дій широкого діапазону та мають місце вимоги до швидкого їх виконання при дефіциті часу на семінарах. Часті повтори актів довільного аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування ведуть до швидкого формування відповідних розумових навичок та умінь на матеріалі профільюючого предмету.

Окрім того, в умовах діалогічної технології з'являється багато інших показників розвиненого професійно-теоретичного мислення – критичність розуму, швидкість та вірність висунення гіпотез, швидкість рефлексії на свій досвід, здатність до каузального синтезу тощо. Це відбувається тому, що студентам доводиться у даному випадку розв'язувати задачі, які вимагають творчого пошуку вірної відповіді, особливо під час домашньої підготовки до семінару за дискусійною формою.

Інколи у ВНЗ застосовується також імітаційно-ігрова технологія навчання, яка набула особливого інтересу для деяких дослідників вищої школи [36]. Як звичайно, до ігрової процедури на аудиторному занятті студентам пояснюють мету гри, розподіляють ролі, розкривають вимоги до їх виконання. Головна вимога – максимальна орієнтація на закономірне в профільній галузі при осмислюванні своєї ролі у можливій імітаційній ситуації на занятті. Осмислювання виконується в умовах домашньої підготовки.

Виконуючи свою роль в ігровій процедурі, студентам дозволяють проявляти ініціативу, творчість, оригінальні способи поведінки.

Більшість дослідників вважає, що імітаційно-ігрова технологія в основному закріплює теоретичні знання та формує навички і уміння, значущі для професійної діяльності [36], [59].

Наша точка зору така: дана технологія у якійсь мірі сприяє розвитку професійно-теоретичного мислення студентів. В основному це відбувається до проведення процедури, тобто в процесі домашнього осмислювання змісту ролей та наукової обґрунтованості їх виконання. Крім того, професійно-теоретичне мислення студентів одержує навантаження у процесі колективного аналізу результатів гри, коли студенти намагаються аргументувати свої вчинки у процесі імітації.

Отже, у грі процесуально вдало вправляються розумові дії відносно прості, оскільки в ході гри у студентів немає можливості виконувати пошуково-дослідницьку діяльність. Таким чином, на матеріалі профільної галузі у студентів помірно формується професійно-теоретичне мислення. Деякі показники (аналіз, синтез і т. д.) з'являються досить швидко, а деякі – повільно (аргументація, висновки, висунення гіпотез тощо).

Нарешті ми вважаємо за необхідне торкнутися питання про те, як модульна технологія навчання впливає на розвиток професійно-теоретичного мислення студентів, тим паче, що вона тепер набула широкого розповсюдження у вищій школі. Ця технологія навчання в тій чи іншій мірі подана у ряді публікацій [65], [6] та ін.. У «чистому» вигляді модульна технологія вимагає від студентів розв'язання задач двох категорій – задач на осмислювання нової інформації та задач на практичне застосування теоретичних знань, які були раніше засвоєні студентами. Іноді додаються вправи для формування окремих розумових

умінь на матеріалі профільюючих предметів для формування аналізу, синтезу і т. д.. Задачі та вправи при модульній технології подаються у контексті значних, відносно завершених «одиниць» інформації.

Крім інформації наукового змісту модульна технологія передбачає ознайомлення студентів зі способами раціонального самостійного вивчення модуля, тобто – «одиниці» інформації.

При модульному навчанні велике значення також надається консультуванню і контролю з боку викладача щодо самостійного опанування студентами матеріалу профільної дисципліни.

Деякі автори вважають, що модульна технологія навчання значно впливає на розвиток професійно-теоретичного мислення студентів, але аргументація приводиться не завжди переконлива [61].

Наш досвід застосування та дослідження розвивального ефекту модульного навчання у психологічних галузях говорить про те, що ефект є позитивним, але його не треба переоцінювати. Справа в тому, що як і при пояснювально-ілюстративній технології навчання (див. вище) модульне навчання надає обмежені можливості виконувати складні розумові дії, тобто – дії, які є особливо значущими у творчій пошуково-дослідницькій діяльності. Остання недостатньо присутня при модульній технології та збільшується тільки в умовах приєднання до неї елементів проблемного навчання. Тому повільно формуються такі показники розвиненості професійно-теоретичного мислення, як висунення гіпотез, прогнозування, критичність розуму, креативність мислення тощо.

Але ті умови модульної технології, які були нами зазначені раніше, надають можливості успішно формуватися таким властивостям професійно-теоретичного мислення, як не дуже складні розумові уміння



та навички вірного оперування професійною інформацією – уміння аналізу, порівняння, узагальнення, синтезу матеріалу профільних предметів у контексті репродуктивної, а не творчої діяльності.

Все, що було подано нами в даному розділі, дозволяє зробити наступний висновок. Існують схожість та відмінність впливу різних технологій навчання на розвиток професійно-теоретичного мислення студентів. Схожість виявляється в тому, що усі технології надають можливості значного позитивного впливу на формування декількох показників професійно-теоретичного мислення: 1) виконання розумових відносно нескладних дій з системами понять профільної науки в задачах на практичне застосування теорії (виконання аналізу, синтезу, порівняння і т. д. на рівні умінь і, навіть на рівні навичок), 2) здійснення переводу розв'язання задач з профільної дисципліни в дискурсивну сферу діяльності (мовне пояснення), 3) успішна реалізація в профільних задачах того «типу» мислення, який сформувався протягом навчання у ВНЗ.

Відмінність впливу технологій навчання на розвиток професійно-теоретичного мислення виявляється у різній ефективності позитивного впливу на інші показники професійно-теоретичного мислення. Наприклад, такий показник, як виконання розумових дій складного змісту (аргументація, розумове моделювання тощо) добре формується в умовах проблемної технології та діалогічної технології навчання, які враховують необхідність пошуково-дослідницької творчої активності (участь у дискусіях, виконання курсових, дипломних та науково-студентських робіт).

Такий показник професійно-теоретичного мислення, як розв'язання

задач з профільних предметів на основі міжпредметних зв'язків, в основному розвивається в умовах проблемного навчання при користуванні дослідницьким методом (курсові та дипломні роботи), який часто вимагає користування «широкими» аналогіями.

Критичність осмислювання інформації з профільного предмету – це є показник професійно-теоретичного мислення, який формується успішно під впливом проблемного навчання (особливо,– при користуванні методом проблемного викладання) та діалогічного навчання (особливо,– при використанні дискусійного варіанта).

Креативність мислення при розв'язанні задач з профільних предметів – це є властивість професійно-теоретичного мислення, яка з'являється в основному в умовах проблемного навчання (зокрема,– при частково-пошуковому методі) та в умовах імітаційно-ігрового навчання, коли студентам доводиться експромтом виконувати свої ролі із прагненням проявити оригінальність.

Таким чином, найбільш сприятливими для формування професійно-теоретичного мислення студентів у цілому є проблемна та діалогічна технології навчання. Що стосується інших технологій (програмоване, алгоритмізоване, імітаційно-ігрове, ілюстративно-пояснювальне та модульне навчання), то вони, на нашу думку, тільки частково впливають на розвиток професійно-теоретичного мислення, і можуть бути використані викладачами як додаткові в тих чи інших ситуаціях професійного навчання студентів вищої школи.

## **VII. УПРАВЛІННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯМ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ.**

Відомо, що головною метою навчання у вищій школі є успішне засвоєння студентами професійного досвіду, перш за все, теоретичного досвіду: наукових понять та їх систем, що описують закономірності у певній галузі реальності. Таку ж саму мету ставлять перед собою студенти, виконуючі самостійну професійно-учбову діяльність [58]. Але виникає питання – за яких умов засвоєння професійного досвіду буде по-справжньому успішним? Багато дослідників у психології вищої школи спробували відповісти на це питання і приходили до висновку, що існують суб'єктивні психологічні умови успішного засвоєння: позитивні педагогічно-цінні мотиви професійно-учбової діяльності [35], [54], активні та адекватні когнітивні дії студентів [26], [35], [62], висока якість цілепокладання студентів при виконанні навчальних завдань [66]. Остання суб'єктивна умова розглядається не дуже часто і є найменш вивченою. Однак, ми згодні з тими дослідниками, які вважають, що ця умова є значущою детермінантою, яка сильно впливає на успішність засвоєння теоретичного досвіду студентів [58], [33].

Звичайно, крім суб'єктивних умов успішного засвоєння є об'єктивні психолого-педагогічні умови, які створюють педагоги вищої школи для студентів відносно позитивних мотивів професійно-учбової діяльності, адекватних когнітивних дій та якісного цілепокладання. Створення таких ефективних умов прийнято пов'язувати з терміном «управління» [62], [67], [26]. В нашому дослідженні ми звертаємо увагу на мало вивчену проблему управління цілепокладанням студентів із педагогічною метою

досягнення його високої якості.

Спочатку розглянемо питання про те, що мають на увазі дослідники під «цілепокладанням», тобто, який зміст вони намагаються вкласти в це психологічне складне явище, вивчаючи його на матеріалі учіння студентів. Звичайно цілепокладання розглядають як мислительний акт, який забезпечує уявлення студента про результат засвоєння професійного досвіду, якого треба досягти наприкінці розв'язання учбової задачі. Тобто уявлення результату виникає у психіці студента до того, як буде отриманий сам результат засвоєння досвіду [8], [66]. Це психічне явище складне і його почали вивчати давно видатні психологи минулого. Дивіться, наприклад, праці представників Вюрцбургської школи психології, які вважали, що цілепокладання – провідна детермінанта розв'язання будь-яких задач, у тому числі, — учбових задач [17], [28].

В працях сучасних психологів вищої школи зроблено спробу охарактеризувати цілепокладання, визначивши його фази, види і якість. Зупинимось на цих характеристиках. Про першу характеристику майже нічого не пишуть. Але ми вважаємо, що цілепокладання є процесом, який складається з трьох фаз: 1) Первісна спроба уявити результат засвоєння знань, 2) Уточнення уявлення про результат засвоєння, рефлексуючи на минулий досвід розуміння інформації, подібної до нової, яку треба засвоїти, 3) Перевірка адекватності уявлення про результат засвоєння в ході самого процесу засвоєння як перебігу когнітивних дій певної спрямованості. Коротко можна назвати ці фази як випробувальну, рефлексивну та контролюючу. Таку характеристику ми робимо, керуючись власними спостереженнями та бесідами зі студентами, які проявили переконливу самоспостережливість.

Що стосується видів цілепокладання, то ця характеристика подана у працях вчених більш детально [31], [66], [3], [39]. Види цілепокладання прийнято умовно визначати на основі уявлень студентів про обсяг інформації, яку треба засвоїти, та про час, який треба витратити на засвоєння. Така основа дозволяє, наприклад, визначити окреме близьке, загальне недалеко та загальне далеке цілепокладання [66], [39]. Першому виду відповідає уявлення про невеликий обсяг інформації та про невеликий час засвоєння, другому виду — уявлення про більш значний обсяг і невеликий час засвоєння, третьому виду — про великий обсяг інформації та великий час її засвоєння [66], [39]. Ми вважаємо припустимим таке визначення видів цілепокладання, але все ж таки недостатнім. Справа в тому, що розуміння чи осмислення інформації є одним з широких класів задач, які розв'язують студенти. Але є ще два класи учбових задач, не менш широких та важливих для професійно-учбової діяльності — задачі на практичне застосування набутого теоретичного досвіду і задачі пошуково-дослідницького характеру з елементами творчості. Розв'язуючи задачі двох останніх класів, студенти також виконують цілепокладання. Виникає питання — до яких видів необхідно його віднести, керуючись об'ємною та часовою підставою (див. вище)? Відповіді на це питання поки що ми не зустрічали в науковій літературі. У нас складається враження, що розв'язання задач на практичне застосування набутого теоретичного досвіду частіше вимагає близького окремого цілепокладання, а розв'язання пошуково-дослідницьких задач частіше вимагає недалекого загального цілепокладання (у курсових роботах студентів) або далекого загального цілепокладання (у дипломних роботах). Ми вважаємо, що

управління цілепокладанням студентів збоку викладача вимагає від нього врахування усіх видів цілепокладання, у тому числі таких видів, які пов'язані з розв'язанням задач різних класів за своїм змістом.

В працях психологів вищої школи також ставиться питання про «якість» цілепокладання та про ступінь якості, характерний для студентського віку [26], [66]. Причому, якість, як правило, не відносять до цілепокладання як процесу, а тільки до цілі, тобто до уявлення про результат засвоєння знання або розв'язання задачі. При такому розгляданні якості можна, наприклад умовно визначити такий її ступінь: дифузне уявлення, більш визначене уявлення, більш-менш детальне уявлення про результат. Ми вважаємо, що при умовному визначенні ступіню якості цілепокладання також доцільно враховувати його процесуальну сторону. Тоді можна додатково визначити дуже утруднене, помірно утруднене та відносно легке цілепокладання. Такі ступіні якості мають відбиватися у характерних психічних станах студентів і доступні до самоспостереження та об'єктивного спостереження, в чому ми неодноразово переконалися. Дуже утруднене цілепокладання викликає у студентів стан розгубленості та необхідність витрати тривалого часу для досягнення уявлення про результат засвоєння. Помірно-утруднене цілепокладання вимагає більш скороченого часу та послабляє стан розгубленості. Відносно легке цілепокладання вимагає невеликого часу і не викликає стану розгубленості.

Які точки зору висловлюють дослідники відносно вікових особливостей якості цілепокладання у студентів? На наш погляд, найбільш продуктивна думка така — ступінь якості цілепокладання у студентські роки залежить від виду цілепокладання і не повинно розглядатися окремо від цієї залежності [66]. Отже, В. Я. Ляудіс вважала,

що якість цілепокладання найкраща при окремому близькому цілепокладанні, тому що у студентів тривалого часу шкільного навчання добре сформовані відповідні уміння. Крім того, задачі на практичне застосування теоретичного знання містять готову постановку цілі знаходження невідомого за певних умов.

При загальному недалекому цілепокладанні якість знижується за рахунок того що при формулюванні тем, адресованих досить великим інформаційним одиницям, є багато термінів, за якими стоять абсолютно нові наукові поняття. Студентам дуже важко одразу побачити зв'язок між такими поняттями та власним минулим досвідом.

Особливо низька якість виявляється при загальному далекому цілепокладанні, наприклад, — засвоїти цілком зміст підручника або засвоїти матеріал предмету відповідно вимогам майбутньої професійної діяльності. Причини низької якості — несформованість відповідних умінь цілепокладання незнайомість термінів у формулюваннях та відсутність уявлень про те, як профільна дисципліна подана у контексті професійної діяльності [66]. Нам залишається тільки погодитися з такою продуктивною науковою гіпотезою. Ми вважаємо, що причини різної якості цілепокладання при процесуальному розгляданні (дуже утруднене, помірно утруднене, відносно легке) мало відрізняються від причин якості з урахуванням видів цілепокладання, визначених на основі адекватності та детальності уявлень про результати засвоєння (див. вище). Але це припущення вимагає спеціального об'єктивного вивчення, яке ще не проводилося.

Ми хочемо ще раз підкреслити, що згодні з точкою зору про залежність успішності засвоєння професійного досвіду студентів від якості цілепокладання. На наш погляд, аргументація для цього

переконлива: цілепокладання високого ступеня якості надає стійкої спрямованості конітивним діям студентів, що веде до адекватного засвоєння, особливо, до засвоєння теоретичних знань. крім того. вірно поставлена мета засвоєння містить у собі збуджувальний компонент, що надає активності пізнавальній діяльності [31].

Отже, виникає питання, яким чином підвищити якість цілепокладання студентів, тобто при яких психолого-педагогічних умовах ця якість покращується, або які є можливості ефективного управління цілепокладанням студентів з боку викладачів вищої школи. Вивчення праць деяких дослідників та наш власний психолого-педагогічний досвід дозволяє охарактеризувати деякі шляхи позитивного педагогічного впливу на якість цілепокладання студентів у професійно-учбовій діяльності. В будь-якому випадку такий вплив за способом його виконання має подаватися як підказка студенту, допомога формулювання мети, контроль за рухом до результату засвоєння з орієнтацією на мету, повідомлення додаткового змісту, які висвітлюють результат засвоєння та інші [26]. При цьому, за нашою думкою, треба враховувати як види, так і фази цілепокладання в кожному окремому випадку. Наведемо відповідні приклади.

Якщо цілепокладання «окреме близьке», якого вимагають задачі на осмислення невеликих «одиниць» інформації та задачі на практичне застосування теоретичного знання, то дослідники рекомендують викладачам спочатку дати студентам можливість цілком самостійно поставити мету, а потім, в окремих, не дуже частих випадках утруднень, давати підказки щодо головного об'єкту осмислювання чи до змісту невідомого, яке треба знайти, тобто зробити його відомим [66].



Викладач, за нашою думкою, має давати ці підказки на випробувальній (першій) та рефлексивній (другій) фазах цілепокладання (див. вище). На контролюючій (третій) фазі цілепокладання студентові доцільно нагадувати про необхідність контролю за відповідністю між метою та алгоритмом осмислення інформації або алгоритмом розв'язання практичної типової задачі. Отже, викладач, який керує близьким окремим цілепокладанням має дбати про добре, своєчасне засвоєння студентами алгоритмів розв'язання учбових задач.

Якщо цілепокладання студентів «загальне недалеке», наприклад, засвоєння розділу підручника або опис частини власного дослідження, то викладачам рекомендується нагадати студентам про головні питання розділу, який вивчається, або допомогти студенту сформулювати назву розділу курсової роботи [66]. Ми вважаємо що це зручно робити на випробувальній та рефлексивній фазах цілепокладання. На контролюючій фазі доцільно давати студентові підказки щодо виявлення головних моментів розкриття розділу підручника або вказівки щодо відхилень тексту розділу курсової роботи від формулювання його назви. Фактично ці підказки та вказівки беруть на себе функцію допомоги студенту контролювати стійкість та дійсність свого цілепокладання та оцінювати цілеспрямованість своїх розумових дій.

У випадку «загального далекого» цілепокладання студентів викладачеві рекомендується робити для студентів повідомлення особливого змісту про те, яке місце займає нова профільююча дисципліна серед інших предметів, як пов'язана відповідна наука з іншими науками, яка структура цієї науки, як застосовується дисципліна, що вивчається, у майбутній професійній діяльності студента [26]. Це

треба робити, на нашу думку, на перших двох фазах цілепокладання (див. вище), на випробувальній та рефлексивній, робити спочатку вивчення будь-якої навчальної дисципліни або виконання дипломної роботи (об'ємного дослідження). На контролюючій фазі студенти часто потребують вказівки або пояснення від викладача про те, яке відношення має той чи інший розділ предмету, як структурна «одиниця» науки, до основної мети опанування її змісту та до мети використання розділу у майбутній професійній діяльності. Таку останню рекомендацію для ефективного керування цілепокладанням ми надаємо, спираючись на власний досвід викладання у вузі.

Таким чином, слід вважати, що рекомендації для управління цілепокладанням студентів при серйозному відношенні до цього аспекту викладацької діяльності мають сприяти підвищенню якості цілепокладання як важливої психологічної детермінанти успішного засвоєння студентами професійного досвіду.

Актуальність вивчення можливостей психолого-педагогічного управління цілепокладанням в професійно-учбовій діяльності студентів не викликає сумніву. Є низка питань, пов'язаних із цією проблемою, які вимагають спеціальних досліджень психологів вищої школи. Ці питання ми намагалися висвітлити у нашій роботі. Але особливо важке питання, на наш погляд, яке треба ретельно вивчати – особливості управління цілепокладанням студентів із урахуванням специфіки змісту окремих наукових галузей та, відповідно, змісту навчальних дисциплін. Ця проблема вимагає комплексного вивчення педагогами, психологами вищої школи та фахівцями профільних предметів і подається нами як дуже перспективна.

## **VIII. СТИМУЛЯЦІЯ ПЕДАГОГІЧНО-ЦІННИХ МОТИВІВ ПРОФЕСІЙНО-УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ЗАСВОЄННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ**

Більшість дослідників-психологів вважає, що поняття «полімотивація» учбової діяльності слід розповсюдити на професійно-учбову діяльність студентів. Тобто у будь-який момент її виконання у студента виникає комплекс спонукань, які впливають на процес учіння [44], [26], [71]. Цей вплив може бути як педагогічно-цінним, так і не дуже цінним. У першому випадку мотиви посилюють розумову активність, спрямовують її у необхідне русло та взагалі полегшують перебіг учіння студентів і підвищують його продуктивність. Крім того, такі мотиви часто виявляють стійкість та тривалість [44], [26].

У другому випадку мотиви можуть позитивно і одночасно негативно впливати на учіння студентів, тобто спонукати їх до розв'язання навчальних завдань, але при цьому викликати психічне напруження, утруднення у виконанні розумових дій, бути нестійкими і недовготривалими [там же].

Педагогічно-цінними можуть бути мотиви учіння студентів, які можна розвести на два класи: пізнавальні мотиви (теоретичний пізнавальний інтерес та інтерес до професійної творчості [1], [35], прагнення подолати розумові утруднення [1] і соціальні мотиви (прагнення до досягнення результату учіння та прагнення виконувати вимоги викладача [44], [57] тощо).

Розведення мотивів професійно-учбової діяльності на два класи відповідає відомій та популярній класифікації мотивів учіння школярів

та дорослих [70], [44].

Оскільки педагогічно-цінні мотиви учіння студентів позитивно впливають на перебіг цієї діяльності, то цілком природно вважати, що ці мотиви є умовою ефективного засвоєння професійного досвіду студентами вищої школи як теоретичного, так і практичного (див. види професійного досвіду у відповідному розділі) [3], [26]. Ми також притримуємось такої точки зору.

Природно, що при цьому виникають питання – за яких умов слід здійснювати вірне стимулювання педагогічно-цінних мотивів професійно-учбової діяльності, якими шляхами та способами стимуляції слід користуватися?

Відомі публікації дослідників свідчать про те, що для відповіді на ці питання треба враховувати ряд обставин. По-перше, необхідно вірно розуміти, що стимуляція мотивів учіння студентів це є введення мотиву у активну дію (актуалізація), надання мотиву сили та стійкості. По-друге, будь-які педагогічно-цінні мотиви учіння необхідно стимулювати керуючись загальним принципом доцільності – врахування зв'язку із новими потребами віку (з потребою у професійному самоствердженні та в професійній самореалізації) і врахування характеру психічного стану (переживання) у момент мотиваційного спонукання [44], [57], [54].

Нарешті, треба в процесі стимуляції враховувати факт належності мотиву, що стимулюється до одного з двох класів мотивів учіння (див. вище). Так вважають дослідники цього питання. Наведемо приклади того, як враховувати всі ці обставини, та які рекомендації запропоновані з боку психологів-дослідників вищої школи для викладачів у зв'язку із врахуванням актуальних потреб студентів і особливістю психічних станів.

Спочатку розглянемо приклад щодо стимуляції педагогічно-цінних пізнавальних мотивів учіння студентів. Професійно-теоретичний інтерес, інтерес до професійної творчості та прагнення позбавитися розумових утруднень імовірніше за усе викликані потребами студентів у професійному самоствердженні, у професійній самореалізації та адаптаційно-пізнавальною потребою. Тому вважають, що студенти повинні якомога краще усвідомлювати ці потреби, інакше не відбудеться «опредемечування» відповідних мотивів згідно поглядам А. Н. Леонтьєва, Мясіщева та інших видатних психологів [70], [26], [54].

Звідси можна зробити відповідні рекомендації для викладачів, рекомендації конкретного змісту, які ми знаходимо у ряді джерел. Отже, професійно-теоретичний інтерес до матеріалу профілюючої науки доцільно стимулювати пояснюванням студентам особистісної значущості теоретичного знання для майбутньої професійної діяльності, або включенням теоретичного знання у практику розв'язання задач [71]. При цьому умови задач мають містити професійний відтінок.

Інтерес до професійної творчості доцільно стимулювати, користуючись яскравими, емоційно-сильними розповідями про можливість прояву оригінальності у професійному труді. Це наша власна точка зору, яка з'явилася на основі досвіду психолого-педагогічних спостережень. Наприклад, А. С. Макаренко можна розглядати на лекціях як зразок оригінальності, тому що цей видатний педагог зміг перевиховувати малолітніх злочинців не шляхом примушування до низькокваліфікованої праці, як це традиційно використовувалося у колоніях, а за допомогою ініціативної, висококваліфікованої, суспільно-корисної праці. Звичайно цей зразок

викликав помітний інтерес у студентів до матеріалу педагогіки, педагогічної та соціальної психології.

Ми вважаємо, що якісний переконливий показ наукової новизни в результаті професійної творчості також є потужним стимулятором відповідного інтересу. Яскравим зразком такої стимуляції є показ принципово-нового діяльнісного підходу до опису структури учбової діяльності школярів педагогічними психологами дослідницької школи В. В. Давидова [19]. Ця структура сильно відрізняється від традиційної моделі учбової діяльності за С. Л. Рубінштейном та Н. А. Менчинською [19].

Що ж стосується прагнень до зняття розумових утруднень, то цей пізнавальний педагогічно-цінний мотив учіння студентів, на нашу думку, треба стимулювати насиченням професійно-учбової діяльності, задачними ситуаціями і проблемними ситуаціями [70]. Крім того, важливо часто задавати студентам питання типу «навіщо» та «чому», які викликають підвищені розумові утруднення. Студентів також треба повідомляти, що їх майбутня професійна діяльність буде насиченою подібними розумовими перешкодами, тому треба навчатися їх долати завдяки вольовому та інтелектуальному напруженню.

Як було вже сказано, стимуляція педагогічно-цінних пізнавальних мотивів учіння студентів має враховувати характер переживань, які супроводжують мотиваційні спонукання. Тому у випадку стимулювання професійно-теоретичного інтересу доцільно створювати ситуації здивування, нерозуміння «прихованих» закономірностей та задоволеності від усвідомлення можливостей ефективного застосування нового теоретичного знання для розв'язання важких професійних проблем або радості від контакту з привабливим науковим

матеріалом. Саме ці переживання вважають характерними при виникненні професійно-теоретичного інтересу [26], [44].

У випадку стимулювання інтересу до професійної творчості вважається доцільним створення на заняттях ситуацій захоплювання глибиною і, навіть, красою наукових відкриттів та теоретичних побудов [35]. Важливо також створювати ситуації для прояву у студентів радості від успіхів пошукової чи творчої діяльності при написанні курсових або дипломних робіт і допомагати студентам у досягненні відповідної мети [26]. Такі переживання властиві для виникнення саме даного виду інтересу, як пишуть деякі психологи [57]. До характерних переживань, пов'язаних з інтересом студентів до професійної творчості, ми би додали почуття гордості та значущості від участі у науковій діяльності. Але таке почуття, на нашу думку, може виникнути тільки від розуміння студентами їх причетності саме до наукових досліджень. Викладачі ВНЗ мають допомагати студентам зрозуміти цю причетність шляхом розкриття перед ними теоретичного та практичного значення вивчення теми курсової або дипломної роботи, а сама тема має бути відповідно сформульована із наявністю чіткої наукової гіпотези.

Для стимулювання прагнення подолати розумове утруднення при розв'язанні учбових задач, а це є один з педагогічно-цінних пізнавальних мотивів учіння, можна також створювати умови виникнення у студентів характерних психічних станів: бажання мислити при постановці питань типу «чому?», почуття невизначеності результату ускладненої задачі, почуття нерозуміння при створенні нестандартної проблемної ситуації [70].

Тепер розглянемо приклади доцільної стимуляції педагогічно-

цінних соціальних мотивів професійно-учбової діяльності студентів. Користування принципом зв'язку цих мотивів із новими потребами особистості, які виникають у студентські роки життя прийнято вважати особливо важливим для стимулювання соціальних мотивів учіння [57], [44]. Застосовуючи цей принцип вважають за доцільне користуватися двома шляхами: 1) позитивна стимуляція через створення викладачем ситуації задоволення потреб студентів, 2) негативна стимуляція через створення дефіциту умов для задоволення потреб.

Наведемо конкретні приклади позитивної та негативної стимуляції деяких педагогічно-цінних соціальних мотивів учіння студентів. Прагнення студентів до досягнення кінцевих результатів розв'язання учбових задач, на нашу думку, доцільно посилювати наданням допомоги студентові завершити роботу. Це є позитивна стимуляція у вигляді порад, підказок і надання додаткового часу. Але у даному випадку можна застосовувати негативну стимуляцію у формі вимоги викладача довести роботу студента до кінця та відзвітуватися у стислий строк. У наведеному прикладі стимуляція прагнення будується на створенні або обмеженні умов для задоволення студентом актуальної потреби до професійного самоствердження та професійної самореалізації.

Прагнення студентів до самовдосконалення при виконанні завдань професійно-учбової діяльності доцільно посилювати, на нашу думку, за допомогою таких стимулів: 1) постановка важких питань та задач для усвідомлення студентом власних недоліків професійного досвіду та здібностей, 2) розкриття перед студентом реальності перспектив самовдосконалення, 3) навіювання студентові віри у покращення своїх здібностей. Перший стимул є негативним, оскільки він заважає



студентові задовольняти потребу професійної самореалізації (точніше, — самоактуалізації). Другий та третій стимули є позитивними, оскільки вони сприяють задоволенню даної соціальної потреби особистості, характеристику якої ми знаходимо у працях представників гуманістичної концепції західної соціальної психології [46].

Прагнення студентів до публічного визнання професійних здібностей досвіду ми вважаємо вірним стимулювати за допомогою створення ситуацій їх високого оцінювання з боку викладача та однокурсників. Тут позитивно підкріплюється потреба студентів у професійному самоствердженні. Такі ситуації зручно створювати на семінарських заняттях при наявності добрих результатів учіння деяких студентів. Але стимуляція цього мотиву честолюбства може бути і негативною, наприклад, шляхом публічної критичної оцінки низьких результатів учіння студентів. Однак, на нашу думку, в даному випадку корисніше частіше застосовувати позитивну стимуляцію, щоб уникнути негативних переживань студентів та не позбавити їх віри у свої здібності.

Нарешті почуття відповідальності, як педагогічно-цінний соціальний мотив учіння студентів, доцільно стимулювати шляхом створення на заняттях наступних умов: 1) включення студентів у групову професійно-учбову діяльність, 2) наділення студентів соціальними ролями при розв'язанні групової учбової задачі, 3) оцінка особистого укладення кожного студента у груповий успіх викладачем та студентами-учасниками розв'язання групової задачі. Ці умови забезпечують комбіновану (позитивно-негативну) стимуляцію почуття відповідальності та, відповідно, комбіновано підкреслюють адаптаційну потребу особистості (за Г. Олпортом) [46].

До цього моменту розглядання проблеми стимуляції мотивів учіння студентів ми робили з орієнтацією на цінність мотивів для формування одного з центральних психічних новоутворень студентського віку – професійно-теоретичного досвіду. Але у студентські роки формується ще одне центральне новоутворення – професійно-теоретичне мислення. Ми впевнені, що цінність мотивів учіння зберігається і для успішного формування такого виду мислення.

Виникає питання – чи є принципова різниця між способами ефективної стимуляції мотивів учіння, коли вони впливають на засвоєння професійного досвіду, та способами стимуляції, коли вони «працюють» на розвиток професійно-теоретичного мислення студентів. Ми гадаємо, що принципової різниці не існує, але існує актуальна проблема підбору способів стимуляції залежно від тих чи інших властивостей професійно-теоретичного мислення. Поки можна тільки припускати, що окремі властивості для свого розвитку потребують певного комплексу мотивів учіння та, відповідно, певних способів стимуляції. Наприклад, розвиток здатності до стандартного аналізу змісту типових задач або розвиток здатності креативного підходу до розв'язання професійних задач припустімо може потребувати різних способів ефективної стимуляції мотивів учіння студентів. Не виключено, що у майбутньому проводитимуться дослідження у галузі психології вищої школи, які будуть спрямовані на розв'язання саме такої складної проблеми.

## **ІХ. УПРАВЛІННЯ КОГНІТИВНИМИ ДІЯМИ ЯК УМОВА ПОЗИТИВНОГО КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ.**

Когнітивні дії постають як найважливіша складова частина професійно-учбової діяльності студентів разом із цілепокладанням та мотивами, завдяки чому йде пізнавальний розвиток та засвоєння професійного досвіду (знань, умінь та навичок). Тому важливо добре знати, як ефективно управляти цими діями із розрахунком психологічного змісту дій – перцептивних, мнемічних та розумових. Відповідь на це питання у якійсь мірі можна знайти у дослідників психології вищої школи, які притримуються когнітивістського підходу до рішення цієї проблеми. Цей підхід у свою чергу сформувався раніше в працях видатних психологів минулого: актуалізувати та коригувати когнітивні дії слід відповідно специфіці того чи іншого психологічного «механізму», який лежить в основі кожної дії як усвідомленого пізнавального акту [53], [56], [73] та інші.

Спочатку розглянемо рекомендації щодо управління перцептивними діями студентів. Їх дуже мало у працях дослідників, але ми користуємось також власним досвідом психолого-педагогічних спостережень. Відомо, що перцептивні дії – це є довільне розрізнення, довільне пізнавання та довільне спостереження за об'єктом сприйняття [53]. Психологічним «механізмом» довільного розрізнення є усвідомлений акт відображення структури об'єкту, наприклад, просторової структури, яка сприймається у зоровому полі. Але вона може бути кольоровою, акустичною, тактильною тощо.

Тому викладач залежно від виду сприйняття має допомагати

студентові вірно відобразити структуру об'єкту, який вивчається, якщо вона містить достатню складність для розрізнення. Прикладом таких складних структур є зображення географічних об'єктів, кольорові структури у живописі, акустичні структури у музиці. Допомога викладача може полягати у відповідних поясненнях відносно специфіки структури; такі пояснення доцільно робити у термінах профільної науки. Крім того, викладач може застосовувати аналогії для полегшення сприйняття структури, наприклад – «звуквисотний рух у даному музичному творі схожий на течію струмка», «берегова лінія цього півострова схожа на чобіт», «кольорова гамма цієї картини схожа на соняшникове поле».

Психологічним «механізмом» довільного впізнавання є усвідомлений акт відображення об'єкту у зв'язку із належністю цього об'єкту до певного класу (категорії) подібних об'єктів, які зберегла пам'ять. Наприклад, студенти відображають гіперболу або параболу як певну геометричну криву лінію, тобто узагальнено, а не як абсолютно конкретну, неупорядковану одиничну лінію. Звідси випливають відповідні рекомендації щодо управління довільним впізнаванням. Викладач повинен підказувати студентам, які зовнішні ознаки об'єкту сприймання є типовими для категорії об'єктів до якої він належить. Це потрібно робити у таких випадках, коли об'єкти сприйняття є малознайомими; а категорія (клас) недостатньо вивчена. Наприклад, викладач іноземних мов може підказати студентові що для більшості західноєвропейських літер характерним є наявність зовнішніх ознак латинських літер, а для деяких східноєвропейських літер – зовнішніх ознак стародавньо-грецьких літер. Це має місце у російському, українському та білоруському алфавітах.

Інший приклад: викладач загальної психології може підказати студентові, що для зовнішнього прояву позитивних емоцій показовим є підведення країв губ догори і горизонтальне розташування брів; тому при впізнаванні таких емоцій на обличчі людини треба використовувати ці типові ознаки.

Психологічним «механізмом» спостереження як найбільш складної перцептивної дії є спланований акт сприйняття процесуального явища, коли сприйняття обумовлене мислительним процесом та підпорядковано мислительній задачі. Тому для управління спостереженням викладач повинен поставити перед студентом мету спостереження (наприклад – виявити причинно-наслідкові зв'язки), забезпечити вірну фіксацію зовнішніх фактів, що мають відношення до закономірного, провести аналіз цих фактів відповідно до мети та зробити висновки про наявність або відсутність закономірного у процесі, який спостерігався.

Наведемо приклад управління спостереженням на матеріалі вікової психології. Спочатку викладач ставить перед студентами мету – виявити причину негативної емоційної реакції підлітків на уроці, коли вчитель декілька разів справедливо вимагає від них серйозного настрою для розв'язання учбової задачі. Потім викладач запропонував фіксувати факти відмовлення підлітків розв'язувати задачу та, при цьому, – відповідний спосіб пред'явлення вимог викладачем, командний або довірливо-демократичний. Після фіксації фактів викладач пропонує співвіднести факти з метою і, нарешті, зробити висновок про стійку причину негативних реакцій (відмовлень), припустимо недовірливий та авторитарний тон вимог учителя до підлітків.

Отже, корекційні дії викладача частіше за усе є спонукально-контролюючими щодо використання студентами алгоритму спостереження. Це є основним змістом управління спостереженням.

Розглянемо рекомендації вчених щодо управління мнемічними діями студентів. Частина рекомендацій має відношення більше до мнемічних операцій, тобто до незадовільних мнемічних актів запам'ятовування теоретичної інформації: 1) включення теоретичного матеріалу в розв'язання практичних завдань, 2) установлення викладачем зв'язку теоретичного матеріалу з актуальними потребами студентів та цілями майбутньої професійної діяльності, 3) емоційне забарвлення істотних понятійних ознак тощо [9], [51], [56].

Інша частина рекомендацій стосується управління мнемічними діями у повному сенсі, тобто як акту довольного запам'ятовування: установки викладача на тривалий строк збереження матеріалу у пам'яті, вимога «швидкого» запам'ятовування, вимоги своєчасного повторення, складання планів текстів, смислової обробки текстів та використання мнемотехнічних прийомів – створення схем, піктограм, аналогій та асоціацій [56], [9], [58].

Тому викладач має давати студентам відповідні мнемічні вправи: повторити лекцію сьогодні вдома, скласти план доповіді для семінарського заняття, розкласти текст підручника на абзаци (смилові «одиниці») і зробити назву для кожного абзацу тощо.

Тепер розглянемо проблему управління розумовими діями студентів.

Вивчення способів ефективного управління розумовими діями студентів є однією з найважливіших задач педагогічної психології вищої

школи, яка розв'язується у контексті професійного навчання. Справа в тому, що якість засвоєння студентами професійного теоретичного досвіду залежить від ступеня розумової активності та оптимальної направленості довільних актів мислення. У свою чергу все це залежить від умінь викладача вузу створювати необхідні психолого-педагогічні умови функціонування мислення студентів, тобто від умінь активізувати та спрямовувати розумові дії у різноманітних ситуаціях. Саме тому питання ефективної педагогічної корекції розумових дій звичайно розглядається при вивченні у вузі курсу «психологія вищої школи», коли мова йде про теоретичне мислення студентів, яке спрямоване на розв'язання різних задач з профільюючих дисциплін [44], [58].

Особливості розглядання цього питання в даному курсі полягають в тому, що воно аналізується у зв'язку з проблемою управління системою когнітивних процесів, яка функціонує в якості дійово-операційного компонента структури професійно-учбової діяльності студентів. При цьому робиться наголос на особливій значущості даного компонента для успішного засвоєння професійних знань [9]. Фактично він виконує провідну роль у засвоєнні знань порівняно з процесами сприйняття та запам'ятовування наукової інформації, особливо, інформації абстрактного та складного змісту.

Часто педагогічна корекція перцептивних та мнемічних дій студентів постає як залежна від організації викладачем розумових дій студентів. Наприклад, щоб забезпечити продуктивне запам'ятовування інформації викладач змушений залучати студентів у акти її активного обмірковування, тобто смислової обробки, про необхідність якої колись писав А. О. Смирнов [56].

Метою нашого дослідження з'явилося виявлення найбільш ефективних корекційних дій з боку викладача вищої школи, які він повинен здійснювати щодо розумових дій студентів у процесі вузівського навчання. Під «розумовими діями» ми маємо на увазі мислительні акти, які виконуються студентами на вищому, тобто на цільовому рівні психічної регуляції. При цьому ми орієнтуємось на уявлення про наявність рівневої психічної регуляції когнітивних процесів, яке склалося у вітчизняній психологічній науці завдяки працям С. Л. Рубінштейна, М. С. Роговіна та інших видатних вчених [53], [52].

У нашому дослідженні ми користувалися методом «включеного» психолого-педагогічного спостереження за виконанням студентами розумових дій на аудиторних заняттях, методом аналізу педагогічного досвіду викладачів вищої школи та методом аналізу власного досвіду керування мисленням студентів протягом декількох років у процесі викладання психології.

Вивчаючи досвід викладачів, ми користувалися результатами проведених з ними бесід. Бесіди велися за такими питаннями:

1) Які розумові дії, тобто мислительні акти, здійснюють ваші студенти: а) на лекціях, б) на семінарських заняттях, в) під час самостійної підготовки до семінарів, г) при виконанні курсових, дипломних або наукових студентських робіт? Що ви про це знаєте?

2) Чому слід вважати, що знання викладачем вузу способів керування розумовими діями студентів є дуже важливим для успішного викладання професійно-значущого наукового матеріалу?

3) Які умови для підвищення розумової активності студентів ви створюєте на своїх заняттях?



4) якими способами ви спрямовуєте мислення студентів у потрібному напрямку: а) при читанні лекцій, б) при обговоренні питань на семінарських заняттях, в) при організації самостійної роботи студентів, г) при виконанні студентами робіт пошуково-творчого характеру (курскових, дипломних, наукових студентських робіт)?

5) Чи допомагаєте ви своїм студентам раціонально мислити? Як ви це робите на аудиторних заняттях?

Бесіди проводилися нами індивідуально з викладачами різних спеціальних кафедр та загально-вузівських кафедр, тобто фахівцями різного профілю.

Застосовуючи ці перераховані методи ми здійснювали так званий когнітивістський підхід до інтерпретації результатів дослідження і до пошуку відповіді на питання-які корекційні акти з боку викладача вважати доцільними у тому чи іншому випадку навчальної взаємодії?

Звісно, що у минулому когнітивістський підхід до рішення проблеми управління учбовою діяльністю часто мав місце у вітчизняній та закордонній педагогічній психології. Цей підхід справджував себе як досить надійний, що відображено в працях видатних вчених – Н. О. Менчинської, Д. Н. Богоявленського, З.І. Калмикової, Т. В. Кудрявцева, З. О. Ренетової, А. О. Смірнова, М. Ф. Добриніна, М. М. Шардакова, Й. Лінгарта та ін.. Сутність такого підходу полягає у тому, що стверджується положення: а) кожний пізнавальний процес має свій психологічний зміст та особливе призначення – окрему адаптаційну функцію, б) педагогічний вплив на пізнавальний процес (когнітивну дію) має враховувати цей зміст та призначення, тобто корекційні умови мають бути адекватними цьому змісту, надавати необхідне адаптаційне «навантаження», яке веде до реалізації

окремої функції у відповідних умовах навчання, зокрема – у певних задачних ситуаціях [38], [51], [56] та інші.

Ми виражаємо згоду з науковою вірністю цих положень та з доцільністю когнітивістського підходу до вибору до засобів управління розумовими діями студентів, оскільки мова іде про корекцію окремого пізнавального процесу, який дійсно має власну специфіку в умовах професійно-учбової діяльності студентів. Але ми вважаємо за необхідне та можливе посилити продуктивність когнітивістського підходу за рахунок деяких обставин, які відрізняють професійно-учбову діяльність студентів від учбової діяльності школярів. При когнітивному підході необхідно мати на увазі такі обставини.

По-перше, учбова діяльність студентів більш самостійна, індивідуалізована і корегується за допомогою методичних посібників та консультування, що надіє можливостей навчати студентів керуванню власними розумовими діями. По-друге, навчаючись, студенти змушені розв'язувати учбові задачі трьох широких класів (див. нижче); враховуючи специфіку стратегій мислення та набір відповідних пізнавальних актів при розв'язанні задач такого виду, зручно здійснювати пошук вірних способів корекції розумових дій. Ми вважаємо, що існує три широкі класи задач: а) задачі на осмислювання та розуміння нової інформації (це відбувається на лекціях, у процесі роботи з першоджерелами в бібліотеці або в мережі «Інтернет»), б) задачі на практичне застосування теоретичного знання, яке було набуто раніше (це відбувається при рішенні задач з профільних предметів на практичних заняттях або в процесі самостійної підготовки до них), в) задачі пошуково-дослідницького типу із елементами творчості (це має

місце при виконанні курсових, дипломних робіт або творчих робіт в проблемних групах та наукових гуртках). Таким чином, залежно від класу задач, які розв'язуються в той чи інший період навчання, викладач має можливість вірно зорієнтуватися у виборі способів та шляхів корекції відповідних розумових дій студентів з метою набуття цими діями необхідної активності, адекватності та доречності.

Методи дослідження, (див. вище) які були застосовані нами для вивчення умов ефективного керування розумовими діями і теоретична основа, про яку вже було вказано, привели до наступних результатів. При розв'язанні студентами задач класу «а» перш за все слід вважати за доцільне активізацію обмірковування студентами нової інформації шляхом залучення їх в розумову дію цілеспрямованого довільного порівняння явищ, які були об'єктами вивчення під час слухання лекцій або самостійного вивчення. При порівнянні важливо акцентувати увагу студентів на можливості підведення різних явищ під одне «визначення» наукового поняття за принципом різниці по несуттєвим ознакам і принципом схожості по суттєвим ознакам. Це забезпечує вірну конкретизацію «визначення» і зворотній ефект повністю адекватного розуміння. Таким чином, варіювання конкретного, про педагогічну користь якого писала Н. О. Менчинська [38], дійсно є ефективним засобом управління деякими розумовими діями студентів. Але, як свідчать наші спостереження, для студентського мислення більш доцільним є варіювання конкретних явищ за дедуктивною схемою організації розумових дій ніж за індуктивною схемою узагальнення явищ. Доцільність індуктивної схеми узагальнення була добре показана в працях Н. О. Менчинської, М. Н. Шардакова та інших вчених на

матеріалі більш молодших вікових груп [38], [73].

Прикладом управління розумовими діями шляхом постановки задачі на порівняння та конкретизацію із опорою на дедуктивну схему обмірковування є ситуація лекційного формування поняття «структура діяльності» (загальна психологія). Спочатку студентам надається загальний опис цього поняття, після чого надається опис особливостей структурних компонентів кожного з 4-х основних видів діяльності людини – праці, учіння гри та спілкування. В процесі такого варіювання студентам пропонується відповісти на запитання: «В чому схожість та різниця 4-х структур? Чи підпадають ці прояви людської активності під загальний опис структури будь-якої діяльності?»

Дослідження також виявило, що при розв'язанні задач класу «а» у студентів підвищується стійкість обмірковування інформації та адекватність розуміння, якщо лектор вимагає від слухачів критично мислити, притримуючись логіки викладання викладача. Ця логіка має бути досить «суворою», тобто одні висловлювання повинні витікати з інших дуже струнко та злагоджено. Тільки у цьому разі можна досягнути ефекту «зараження» логікою [17], що стає добрим засобом управління комплексу розумових дій під час лекцій.

Інший добрий засіб управління розумовими діями при лекційному викладанні – це використання наочності, конкретно-зображальної або символіко-схематичної. Часто цим засобом користуються для привертання уваги та покращення запам'ятовування. Але наочність може бути надто ефективною щодо включення «конкретизації» з метою покращення розуміння абстракцій. Для досягнення необхідного ефекту, як свідчить наш педагогічний досвід, демонстрування наочності має

сполучатися з постановкою питання – які загальні понятійні ознаки присутні в зображенні відповідного коректного явища чи об'єкта? Отже, нами виявлена інструментальна роль наочності відносно управління конкретизацією та розумінням, що узгоджується з точкою зору деяких авторів [55], [73].

Розв'язання студентами задач класу «а» вимагає від викладача створення таких навчальних ситуацій, які включають та активізують дуже важливу розумову дію – каузальний синтез. Це потрібно робити з метою забезпечення розуміння студентами причинно-наслідкових зв'язків, в тому числі – закономірних зв'язків у тій галузі, що вивчається. Активізація каузального синтезу здійснюється за допомогою проблемних ситуацій, які зручно створювати на основі питань типу «чому?». Такі питання можливо ставити протягом усієї лекції, що сприяє не тільки каузальному синтезу, але й висуванню гіпотез. Серед студентів інколи спостерігаються спроби такого висування вже під час слухання лекцій. Функціональну цінність таких складних розумових дій неодноразово відзначали дослідники процесів мислення – Тихомиров О. К., Пономарьов Я. А., Матюшкін А. М. та ін.. [63], [45], [37].

Нарешті, вимоги до студентів з боку викладача зробити самостійний висновок наприкінці лекції чи після самостійного вивчення інформаційних джерел за певними умовами (наприклад, — висновок на оцінку) може стати значним фактором актуалізації багатьох розумових дій у комплексі як порівняно простих дій типу «аналіз», «синтез», «порівняння» тощо, так і складних дій типу «аргументація», «прогнозування», «ствердження» тощо.

Наше власне спостереження та вивчення досвіду викладачів

профілюючих предметів показало, що при розв'язанні завдань класу «б» (див. вище) розумовими діями студентів доцільно управляти наступними способами.

На семінарських заняттях, з метою активізації мислення та поглиблення розуміння теоретичного матеріалу, ефективним слід знов-таки вважати питання типу «чому». Такі питання зручно ставити при груповому обговоренні теоретичного матеріалу і, звичайно, пропонувати їх студентам саме у такому формулюванні для самостійної підготовки в домашніх умовах.

Для вибору студентами вірної «стратегії» і «тактики» мислення при розв'язанні задач профільних дисциплін викладач має давати підказки типу: «пригадає відповідну закономірність...». Це треба робити залежно від труднощів, які виникають у студентів у певні моменти розв'язання. З подібною метою корисно давати студентам правильні установки для рішення вже у момент початкового формулювання умов задачі. Колись видатний чеський педагог і психолог Й. Лінгарт підкреслював значущість таких установок (Einstellung) для розв'язання будь-яких задач в оптимальному, вірному напрямку [31].

Надзвичайно важливим, на наш погляд, є таке управління розумовими діями, коли викладач не тільки ознайомлює студентів з алгоритмом розв'язання певної задачі, але й здійснює контроль за вірним користуванням студентами цим алгоритмом із поточною корекцією послідовності певних кроків. Про ефективність такого контролю багато писав у свій час Л. Н. Ланда [29], один з авторів теорії алгоритмізованого навчання.

Нарешті, для включення у дію багатьох розумових актів доцільно

вимагати від студентів здійснення спроб активного самостійного розв'язання задач. При чому, як свідчить досвід багатьох викладачів, це треба робити незалежно від того, чи знають студенти повністю спосіб розв'язання, або мають неповне уявлення про цей спосіб.

Наше дослідження виявило, що в умовах розв'язання студентами завдань класу «в» (див. вище) викладачі ВНЗ мають можливість здійснювати корекційні впливи на розумові дії студентів у досить широкому «діапазоні». Такі впливи повинні починатися перед самостійним пошуком та обмірковуванням студентами наукової літератури при виконанні курсових або дипломних робіт. Фактично викладач повинен навчати студентів прийомам самостійного осмислювання наукових текстів відповідно формулюванню теми пошуково-дослідної роботи: 1) «Уважно прочитайте текст, намагаючись цілком охопити його зміст», 2) «Виділіть головні думки автора щодо проблеми, яка розглядається у вашій курсовій роботі», 3) «Уясніть, що автор вважає закономірним у явищах, які він розглянув», 4) «Читаючи роботу іншого автора, намагайтесь виявити схожість та різницю його точки зору і точки зору попереднього автору щодо предмету вашого дослідження», 5) «Точніше встановіть зв'язок ідей різних авторів з основним змістом та метою вашого дослідження».

Істотним корекційним впливом викладача є допомога студентів у складанні плану (змісту) роботи та вступу, у формулюванні висновків до розділів та загальних висновків. Тут важливо давати студентів пояснення: «Висновки треба робити відносно головного, тобто із урахуванням основної гіпотези та завдань дослідження і відносно закономірного, яке висвітлюється при вивченні предмету дослідження».

Наступний важливий спосіб управління розумовими діями студентів це є підказки до правильного формулювання основної гіпотези дослідження. Як свідчить наш власний досвід та досвід інших викладачів, студенти потребують пояснень з боку викладача щодо сутності цього складного мислительного акту – зробити припущення про наявність ймовірних причин, які привели до тих фактів (наслідків), що розглядаються або відомі у науки як дещо очевидне.

Аналогічну допомогу можливо надавати студентам відносно протилежної, тобто зворотної розумової дії – «прогнозування». Студенти повинні розуміти, що у даному разі їх думка має рухатися від відомих причин у напрямку ймовірних наслідків. Викладач ВНЗ спроможний довести студентів до такого розуміння, якщо у цьому виникає потреба.

Надзвичайно важливим для корекції розумових дій, на наш погляд, слід вважати повідомлення студентові про ймовірність відхилення від основної мети курсової або дипломної роботи, що є непустими для її вірного виконання. Якщо студент відхилився від мети дослідження, треба надати йому оперативну підказку із необхідним поясненням для своєчасного виправлення відхилення.

Деякі керувальні дії з боку викладача пов'язані з психологічними «механізмами» творчого процесу, про що писали такі авторитетні його дослідники, як Я. О. Пономарьов [45] та В. Н. Пушкін [49]. Одним з «механізмів» є використання евристик або евристичних прийомів мислення: орієнтація на успішні проміжні результати власного дослідження та на можливі аналогії. Тому викладач повинен наводити студента на аналогію або зазначати появу позитивного результату, який



необхідно використовувати у подальшому дослідженні.

Отже, більшість викладачів ВНЗ, здійснюючи керування розумовими діями студентів, користується способами стимуляції розумової активності та способами корекції розумових дій, які інколи відповідають принципам когнітивного підходу до розв'язання цієї складної проблеми. Звичайно, це краще назвати способами управління розумовими діями, про які викладачі іноді мають не зовсім чітке знання. Але напівсвідомо чи напівінтуїтивно викладачам часто вдається правильно створювати психолого-педагогічні умови для своєчасної активізації та спрямування розумових дій студентів. Вони нерідко вірно розуміють особливості навчальної ситуації або задачі для реалізації ідеї управління мисленням студентів, а інколи відгадують та враховують специфічний зміст цієї чи іншої розумової дії при виборі способів керування. Про це свідчить матеріал проведених нами бесід та спостережень. Частіше відгадування відбувається стосовно простих та широковідомих розумових дій – аналізу, деяких видів синтезу, порівняння, розуміння, конкретизації та узагальнення.

Разом з тим існують певні труднощі реалізації когнітивного підходу до управління розумовими діями студентів, що викликано рядом складних обставин: 1) відсутність необхідної психологічної підготовки багатьох викладачів щодо змісту розумових дій різного виду, особливо складних дій – розумового моделювання, ймовірнісного прогнозування, аргументації, каузального синтезу тощо, 2) нездатність деяких викладачів постійно орієнтуватися на ці знання як на основу управління розумовими діями, 3) труднощі розпізнавання навчальних ситуацій, у яких має актуалізуватися розумова дія певного виду, 4) необхідність

постійного пошуку саме таких навчальних ситуацій із присутньою в них специфічною невизначеністю об'єкта обміркування. Звідси випливає необхідність знаходження шляхів сполучення когнітивного підходу управління розумовими діями студентів з універсальними підходами загального характеру, які мають місце у деяких відомих психолого-педагогічних теоріях навчання із властивими їм педагогічними технологіями: в алгоритмізованому, проблемному, діалогічному, імітаційному навчанні тощо.

## **Х. РЕТАРДАЦІЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ЯК ПРИЧИНА КРИЗИ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ**

Студентські роки життя у середньому знаходяться між 18-ю та 23-ма роками. Цей віковий період як західні, так і вітчизняні психологи звуть юнацтвом, ранньою дорослістю, чи зрілістю, тобто не користуються єдиною термінологією. Але всіх вчених поєднує те, що у цей період, на їх думку, має місце криза віку, як у інші періоди розвитку особистості. Опис психічного стану у період юнацької кризи у різних авторів також схожий: почуття незадоволеності потреб, фрустрація, тобто переживання втрати життєвих перспектив, розчарування у житті та виборі виду діяльності, висока нервозність та прояви негативізму. Однак, щодо пояснення причин кризи цього віку спостерігаються відмінності як у різних західних, так і вітчизняних психологів. Детально ці пояснення подаються у відомих джерелах [76], [47], [48], і тому ми не будемо тут прагнути до великої деталізації. Обмежимося тільки деякими прикладами.

Є. Г. Еріксон вважає, що важливою причиною кризи юнацтва є суб'єктивні труднощі ідентифікації із іншими людьми — готовність «злити» свою ідентичність з ідентичністю інших не реалізується у повній мірі, оскільки інші часто не допускають юнаків до бажаної близькості [76]. Р. Пекк, погоджуючись з цією точкою зору, намагався підкреслити особливу значущість для виникнення кризи юнацтва труднощів знаходження близькості з любимою людиною, разом з якою має бути здійснений цикл «робота — народження дітей — відпочинок» [48]. Р. Ассаджиолі розглядав як найважливішу для юнацтва таку причину

кризи — труднощі самореалізації, тобто невідповідність між самооцінкою особистості і можливістю реалізувати себе у суспільному житті [47].

К. Юнг вважав, що однією з найважливіших причин кризи юнацтва є внутрішній опір проти поширення сфери свого життя; тобто молода людина безсвідомо бажає зберігати або усвідомлювати своє минуле «я» та «відкидати» всі зовнішні впливи на це «я» як «чужі» і навіть ворожі впливи [47].

За Т. М. Титаренко, авторитетним вітчизняним психологом, криза юнацтва характеризується зміною соціальних ролей, яких потребує професійне навчання як провідна діяльність. У молодій людині обов'язково виникають труднощі опанування нових соціальних ролей, які викликані цією діяльністю [48]. Взагалі, у вітчизняній віковій психології спостерігається тенденція здійснювати діяльнісний підхід до пояснення причин кризи віку, в тому числі, — кризи юнацтва чи ранньої дорослості [1].

Разом з тим, психологи вищої школи описують складний комплекс причин загострення кризи юнацтва із урахуванням специфіки умов навчання у ВНЗ [25], [44]. Ці причини можна розвести, на наш погляд на суб'єктивні та об'єктивні.

До суб'єктивних причин слід віднести: 1) Слабкість спеціальних здібностей для обраного студентом факультету, 2) Недостатньо високий коефіцієнт інтелекту для даної профільної галузі, 3) Нестійкість пізнавального інтересу, 4) Накопичені пробіли знань у процесі навчання, деякі негативні характерологічні якості особистості (відсутність настирливості, ініціативності, цілеспрямованості тощо), 5) Особливості

характеру, що заважають продуктивному спілкуванню (акцентуація деяких видів — гіпертимна, демонстративна, застряваюча), 6) Занадто висока або низька самооцінка, 7) Відсутність досвіду міжстатевого спілкування тощо.

До об'єктивних можливих причин можна віднести: 1) Перевантаження професійно-учбової діяльності через велику кількість навчальних програм з профільних предметів, 2) Перенасиченість навчального процесу предметами, які не мають прямого відношення до професіоналізації, 3) Несвоєчасність використання теоретичних знань на практиці, 4) Інформаційна слабкість даного ВНЗ, 5) Невключеність студентів у процес професійної творчості та у наукові дослідження, 6) Методична слабкість викладачів вузу, 7) Матеріальна незабезпеченість студентів, 8) Відсутність умов для творчої діяльності за інтересом поза межами професійного навчання, 9) Тиск батьків у зв'язку із прагненням загальмувати створення студентами власної родини до закінчення ВНЗ.

Наша точка зору щодо дії зазначених причин співпадає із наведеним описом. Але ми акцентуємо увагу на тому, що видатні вітчизняні вікові психологи у минулому дуже вірно визначили універсальну причину вікових кризів, яка має пряме відношення і до кризи студентських років — протиріччя психічного розвитку [7], [24]. Причому, головне протиріччя — це невідповідність між новими потребами віку, які виникають під впливом нової соціальної ситуації розвитку людини (за Л. С. Виготським) та старим рівнем розвитку психічних функцій. Гострота кризи залежить від того наскільки довго триває головне протиріччя, а це, у свою чергу, залежить від швидкості

формування нового рівня психічних функцій, який дозволяє так регулювати поведінку, що нові потреби віку задовольняються.

Щодо студентів, то головним протиріччям їх віку в умовах ВНЗ є невідповідність теоретичного мислення та політехнічного досвіду, що сформувалися у ранньому юнацтві у старших класах [23], двом новим потребам, які з'явилися, на нашу думку, на початку навчання у ВНЗ. Ці дві потреби, про які ми трохи пізніше скажемо окремо, можуть бути задоволені при розвиненості професійного теоретичного мислення та сформованості професійного теоретичного досвіду, тобто при новому рівні регуляції професійної поведінки студента.

Отже, про дві нові потреби студентського віку, які, на наш погляд, виникають вже при переході від ранньої юності до юності чи ранньої дорослості (18 років) і стають актуальними після вступу до ВНЗ.

Перша нова потреба — потреба у професійному самоствердженні, яка проявляється у прагненні досягнути визнання авторитетних дорослих, зокрема викладачів ВНЗ, відносно наявності професійно-значущих психічних властивостей студентів (наявності інтересу до науки, необхідної ерудиції, загального високого інтелекту та спеціальних здібностей). Звідси має місце прояв підвищеної чутливості першокурсників до оцінки педагога на заняттях з професійних предметів, демонстрування зацікавленості та часті запитання викладачів, з матеріалу його предмету.

Друга нова потреба — потреба у професійній самореалізації особистості, яка проявляється у прагненнях до самостійного, оригінального розв'язання учбових задач і до захисту самостійної точки зору з питань профільних наук, інколи відмінної від загальноприйнятого

погляду. Цей прояв, як свідчать наші спостереження, має місце вже у першокурсників, але не у всіх його досить яскраво видно. Це залежить від деяких індивідуальних властивостей — відкритості характеру, емоційності та зацікавленості предметом навчання. Але слід зазначити, що у студентські роки, окрім головних, мають місце, на нашу думку, інші істотні протиріччя: 1) Невідповідність між недостатнім знанням законів творчості, при дещо нестійкій самооцінці своїх творчих здібностей, та новою потребою у самоствердженні саме серед студентів ВНЗ на матеріалі вільної творчості за межами учіння (підготовка концертів, спортивні змагання тощо), 2) Невідповідність між новою потребою у самоствердженні на матеріалі вільного спілкування із іншими студентами (обмін думками, поглядами на життєві проблеми) та недостатніми уміннями саме продуктивного спілкування, коли партнери взаємно не задовольняють базальні потреби особистості, 3) Невідповідність між новою потребою у повноцінному особистому житті (у знаходженні справжнього друга, любові, створенні власної сім'ї) та недостатнім рівнем умінь міжстатевого спілкування, недоліками характерологічних якостей і запереченнями батьків.

Таким чином, усі ці протиріччя мають викликати чи загострювати кризу студентських років, але вони ж виявляють себе як рушійна сила розвитку особистості студента, якщо дотримуватися точки зору Г. С. Костюка, Л. І. Божович та інших видатних психологів минулого. Якщо криза вже себе проявила, то це свідчить про затримку незадоволеності нових актуальних потреб студентського віку (див. вище) і, у свою чергу, про затримку формування нового рівня психічної регуляції поведінки студента — професійно-психічної регуляції. Саме

цей рівень забезпечує успіх поведінки та задоволеність потреб студентського віку, особливо двох перших потреб (див. вище).

Причому, саме ці дві потреби безпосередньо пов'язані із когнітивним розвитком студента — формуванням професійного досвіду та професійного теоретичного мислення. Це є новий рівень — рівень професійного інтелекту, який справедливо вважати за центральне психічне новоутворення студентського віку, про що деякі автори переконливо повідомляють у своїх публікаціях [50], [1], і ми з ними згодні. Звідси ми робимо висновок: ретардація, тобто сповільнення когнітивного розвитку студентів у контексті професійного навчання, є найважливішою причиною загострення кризи студентського віку.

Тепер залишається дати відповідь на питання, — чому спостерігається помітна ретардація когнітивного розвитку деяких студентів? Але на це питання ми частково вже дали відповідь, коли перераховували суб'єктивні та об'єктивні причини кризи студентського віку. Тільки серед цих причин треба вибрати, як найбільш значущі, саме ті, що мають пряме відношення до сповільнення когнітивного розвитку. На наш погляд це суб'єктивні причини № 1, 2, 3, 4 та об'єктивні причини № 1, 3, 4, 5, 6 (див. вище). Однак існує головна універсальна причина ретардації когнітивного розвитку студентів. Ця причина дуже добре висвітлена у працях тих психологів вищої школи [66], [32], [9], які притримуються діяльнісного підходу до пояснень причин кризи віку слідом за О. М. Леонт'євим, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконіним та ін. [11]. Ми також притримуємось такого підходу і вважаємо, що універсальна причина ретардації когнітивного розвитку студентів пов'язана із поняттям «провідний тип діяльності». Саме такий тип діяльності формує



центральне психічне новоутворення студентського віку — професійний досвід та професійне мислення. Цей тип зручно називати «професійно-учбовою діяльністю» на відміну від «учбово-професійної діяльності», яку розглядають як провідну у період «раннього юнацтва» [11], [23].

Отже, на наш погляд, доцільно вважати, що непродуктивна професійно-учбова діяльність є головна універсальна причина як ретардації когнітивного розвитку студентів, так і загострення кризи студентського віку. Що стосується психолого-педагогічних умов продуктивної або непродуктивної професійно-учбової діяльності, то ми намагалися їх розкрити у відповідних розділах даної монографії, де ми характеризували значення різних технологій навчання для розвитку професійно-теоретичного мислення студентів та значення ефективного управління цілепокладанням, мотивами учіння і когнітивними діями для засвоєння професійного досвіду.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. — В 2-х т. — Т.1. — М., 1980.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 1980.
3. Архангельский С. Н. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. — М., 1972.
4. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом образования. — Л., 1983.
5. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів. — К., 2008.
6. Бойчук І. Педагогічні умови підвищення якості підготовки фахівців в умовах кредитно-модульної системи // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. — Частина І, вип. VII. — Рівне, 2008.
7. Божович Л. М. Этапы формирования личности. — М., 1995.
8. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. — М., 1979.
9. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 2002.
10. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход (методическое пособие). — М., 1991.
11. Вікова та педагогічна психологія / Під ред. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинської та ін.. — К., 2001.
12. Воронін А. І. Особливості розвитку деяких когнітивних процесів у студентські роки // Особливості психічного розвитку особистості в умовах системних змін у суспільстві (Збірник наукових праць). —

- Кривий Ріг, 2008.
13. Воронін А. І. До проблеми формування професійно-теоретичного мислення в студентські роки. — Кривий Ріг, 2012.
  14. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навчальний посібник. К., 1995.
  15. Гальперин П. Я. Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения // К теории программированного обучения. — М., 1967.
  16. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972.
  17. Зельц О. Законы продуктивной и репродуктивной духовной деятельности // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М., 1981.
  18. Зиновьев С. И. Учебный процесс в высшей школе. — М., 1975.
  19. Ильясов И. И. Структура процесса учения. — М., 1986.
  20. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М., 1981.
  21. Кан-Калик В. А., Ковалёв Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. — 1985, № -1.
  22. Кедров Б. М. Классификация наук. — М., 1961.
  23. Кон И. С. Психология старшеклассника. — М., 1980.
  24. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989.
  25. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. — М., 2001.
  26. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. — М., 1985.

27. Кухарёв Н. В. На пути к профессиональному совершенству. — М., 1981.
28. Кюльпе О. Психология мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М., 1981.
29. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении. — М., 1966.
30. Лернер Н. Я. Проблемное обучение. — М., 1974.
31. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. — М., 1970.
32. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А. А. Бодалёва, В. Я. Ляудис. — М., 1980.
33. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. — М., 1984.
34. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. — М., 1983, Т. I.
35. Матлин Е. К. Некоторые психологические вопросы воспитания студентов. — Минск, 1974.
36. Матюшкин А. М. Проблема развития профессионально-теоретического мышления. — М., 1980.
37. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.
38. Менчинская Н. А. Мышление в процессе обучения // Исследование мышления в советской психологии. — М., 1966.
39. Нечаев А. И. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. — М., 1985.
40. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1986.
41. Платонов К. К. Структура и развитие личности. — М., 1986.
42. Платонов К. К. Об изучении психологии учащегося. — М., 1961.
43. Платонов К. К. О системе психологии. — М., 1972.

44. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи. — К., 2006.
45. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика. — М., 1976.
46. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М., 1982.
47. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченко. — Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001.
48. Психологія життєвої кризи / Відпов. ред. Т. М. Титаренко. — К., 1998.
49. Пушкин В. Н. Эвристика — наука о творческом мышлении. — М., 1969.
50. Развитие психологических функций взрослых людей / Под ред. Б. Г. Ананьева и Е. С. Степановой. — М., 1972.
51. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. — М., 1985.
52. Роговин М. С. Введение в психологию. — М., 1969.
53. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — В 2-х т. — Т. II. — М., 1989.
54. Семиненко А. М. Психологія педагогічної діяльності. — К., 2006.
55. Славин А. В. Наглядный образ в структуре познания. — М., 1971.
56. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966.
57. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. — М., 2001.
58. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. — К., 2005.
59. Смолкин А. М. Методы активного обучения. — М., 1991.
60. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред. А. А. Крылова. — Л., 1985.
61. Старовойт С. М. Проблема самостійної роботи студентів у контексті болонського процесу // Педагогіка формування творчої особистості

- у вищій і загальній школі. — К., 2009, № 1.
62. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М., 1975.
  63. Тихомиров О. К. О видах познавательной деятельности и процессов управления // Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1977.
  64. Тихомиров О. К. Психология мышления. — М., 1984.
  65. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения: практически-ориентированная монография. — М., 1997.
  66. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. — М., 1989.
  67. Фридман Л. М. О концепции управления процессом учения в советской психологии и педагогике // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. — М., 1975.
  68. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні. — К., 1991.
  69. Хохлов Р. В. Высшее образование в СССР на рубеже XXI века. — М., 1975.
  70. Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1977.
  71. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. — М., 1981, ч. II.
  72. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии обучения в высшей школе: учебное пособие. — М., 2001.
  73. Шардаков М. Н. Очерки психологии учения. — М., 1951.
  74. Штокман И. Г. Вузовская лекция. — Киев, 1981.
  75. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития // Вопросы психологии. — 1971, № 4.
  76. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис. Перевод с англ.. — М., 1966.

## ЗМІСТ

Передмова.....	3
I. Чинники і тенденції розвитку особистості студента вищої школи .....	6
II. Оцінка значущості різних чинників когнітивного розвитку студентів вищої школи.....	14
III. Професійний досвід як результат когнітивного розвитку в студентські роки життя. ....	27
IV. Якісні зміни деяких когнітивних умінь у студентські роки.....	36
V. До проблеми формування професійно-теоретичного мислення у студентські роки .....	49
VI. Особливості розвитку професійно-теоретичного мислення студентів в умовах різних технологій навчання .....	56
VII. Управління цілепокладанням як умова успішного засвоєння студентами професійного досвіду. ....	67
VIII. Стимуляція педагогічно-цінних мотивів професійно-учбової діяльності як умова ефективного засвоєння професійного досвіду.....	75
IX. Управління когнітивними діями як умова позитивного когнітивного розвитку студентів. ....	83
X. Ретардація когнітивного розвитку студентів як причина кризи студентського віку.....	99
Література .....	106

*Наукове видання*

***Анатолій Іванович Воронін***

**ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ  
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Підписано до друку 22.05.2012 р.  
Формат 60x84/16. Ум.-др. арк. – 6,5. Обл.-вид. арк. – 4,2.  
Папір офсетний. Друк офсетний.  
Тираж 100 прим.

Друкарня СПД Щербенок С. Г.  
50027 Кривий Ріг, вул. Рокосовського, 5/3  
т. (0564) 922-077