

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

**на тему Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до соціального
розвитку студентів**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.0119-3
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
Д. Е. Кінджаєв

Керівник професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
д.сихол.н., професор Шевченко Н.Ф.

Рецензент старший викладач кафедри
педагогіки та психології освітньої діяльності,
к.пед.н. Турбар Т. В.

Запоріжжя

2020.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ.....	9
1.1. Термінологічний аналіз базового поняття дослідження – «соціальний розвиток».....	9
1.2. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів як педагогічна проблема.....	15
1.3. Психолого-педагогічні передумови підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів.....	25
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ.....	40
2.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів.....	40
2.2. Діагностика стану готовності майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів.....	54
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи.....	61
ВИСНОВКИ.....	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	76

ВСТУП

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується прискорюючою динамікою перетворень у всіх сферах – соціальній, економічній, культурній, політичній. Ціннісно-смісловим стрижнем суспільного розвитку стає не соціальний досвід минулих поколінь, і навіть не просто минулий досвід сьогоденного працездатного покоління, а самостійність і творчість молоді у вирішенні принципово нових завдань сучасності.

Як наслідок, зростає роль системи освіти в особистісному розвитку підростаючого покоління. Це знаходить відображення у підвищенні уваги до соціальної сфери як фактору впливу на людину; розширенні соціальних інститутів виховання; підвищення значущості професійної діяльності фахівців соціальної сфери; розвитку соціального виховання та соціальної освіти.

Активність особистості в процесі соціального становлення укладена в понятті соціального розвитку особистості. Слід зазначити, що до теперішнього часу питання про соціальний розвиток особистості як в закордонній, так і у вітчизняній психолого-педагогічній науці нерідко заміщається питанням про соціалізацію. Між тим саме рівень соціального розвитку, що виявляється не тільки в освоєнні соціальних норм, цінностей, правил існування, але і реалізації їх в поведінці, рівні саморозуміння, самосвідомості, самоактуалізації, характеризує «здійснення» людини в його соціальної людської «самості».

Це і дозволяє людині виходити за межі сьогоденного соціального досвіду, забезпечуючи прогресивний розвиток суспільства.

Вивчаються і розробляються соціально-педагогічні аспекти сучасної освіти, включаючи професійну педагогічну освіту (В. Беспалько, Б. Бім-Бад, Н. Боритко, М. Кларін, А. Мудрик, Т. Шамова).

Досліджуються різні аспекти соціального становлення особистості в системі освіти (Г. Андреева, Е. Андрієнко, В. Бодерханова, О. Газман, С. Подмазін, В. Слободчиков, Д. Фельдштейн, І. Якіманская та ін.).

Результати проведених досліджень свідчать про те, що в даний час існують існуючі об'єктивні суперечності в соціальній, науковій, методичній сферах, пов'язані з професійною підготовкою студентів педагогів вищої школи. Розгляд феномена соціального розвитку особистості та підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів позначило ряд проблем, актуальних для нашого дослідження:

- визначення змістовної сутності соціального розвитку студентів;
- розробка теоретичних і технологічних основ ефективної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів, включаючи орієнтири національних документів про освіту.

Актуальність і недостатня розробленість розглянутої нами проблеми визначили тему дослідження: «Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів».

Об'єкт дослідження: процес підготовки майбутніх педагогів вищої школи.

Предмет дослідження: педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці комплексу педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів.

В основу дослідження покладено **припущення**, що ефективність підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів набуває ефективності, якщо вона моделюється адекватним його цілям педагогічними умовами та засобами їх реалізації.

Проблема дослідження, його мета, об'єкт і предмет, а також виявлені суперечності і сформульована гіпотеза зумовили постановку завдань дослідження:

1. Розглянути підготовку майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів як педагогічну проблему.
2. Визначити психологічні передумови підготовки майбутніх викладачів

вищої школи.

3. Обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів.

4. Провести експериментальну роботу з підготовки викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз психологічної та педагогічної літератури, порівняння і узагальнення), емпіричні (експеримент, математичні методи обробки кількісних даних).

Наукова новизна дослідження полягає у розробці теоретичних засад та критеріїв ефективності підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів.

Практична значущість дослідження полягає у розробленні методики підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів засобами педагогічної практики. Результати дослідження можуть бути використані викладачами педвузів – у проведенні спецкурсів, практикумів, організації асистентської практики.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

1.1. Термінологічний аналіз базового поняття дослідження – «соціальний розвиток»

Складний і багатофакторний характер проблеми сприяє необхідності розробки та обґрунтування базового поняття дослідження – «соціальний розвиток».

Розгляд поняття «соціальний розвиток» варто розпочати з визначення поняття «соціальність». Термін «соціальність» досить давно досліджують соціологи, філософи, психологи. Наприклад, А. Брушлінський у статті «Соціальність суб'єкта і суб'єкт соціальності», узагальнюючи різні підходи до розуміння «соціальності», наводить термін існування поняття – понад 100 років [9, 4].

У багатьох дослідженнях поняття «соціальність» пов'язують з поняттям «соціум». Найповніше розкривають значення цього терміну філософи і фахівці з соціальної роботи. Останні, наприклад, вважають це поняття центральною категорією соціальної філософії і соціології, яке застосовується для інтегрального вираження взаємозв'язку і взаємодії людських індивідів, впливу соціальних спільнот на становлення суспільства та розвиток особи, її життєдіяльності, культури: «Тип соціальності, що існує як стійка спільність людей, котра характеризується єдністю природних, суспільно-виробничих, духовних та інших умов життєдіяльності, генетичним зв'язком поколінь, стабільністю соціальної організації, певною культурою. Виявляється у формі суспільства, великих і малих соціальних груп, агрегатних утворень» [64, 421].

А соціальні філософи стверджують, що означене поняття «використовується для характеристики соціокультурної цілісності, взаємин

індивідів, що утворюють соціум як певну виокремлену соціальну спільність, в межах якої відбувається соціалізація індивідів, здійснюється їх життєдіяльність» [65, 336].

Проте вони вважають, що соціум – саме велика стійка соціальна спільність, хоча і виокремлюють родові та сімейно-спорідненні, соціально-класові, національно-етнічні, територіально-поселенські соціуми.

Отже, провідною характеристикою для тлумачення «соціуму» є культура, яка формується у взаємодії і взаємозв'язках будь-якої спільності людей. Під «соціумом» ми будемо розуміти стійку спільність людей, яка утворює своєрідну культуру та здійснює її, зокрема і через процес соціалізації. Термін «соціалізація» досліджувався вітчизняними педагогами (навіть розглядався як принцип виховання) і психологами [23], та особливо популярним став за останні роки, оскільки педагоги досліджують як позитивні, так і негативні аспекти його впливу на різних за віком людей [13; 35].

Провідні вчені - педагоги, наприклад Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик, виявляють структурні компоненти (керовану та стихійну) процесу соціального розвитку особистості: «Соціалізація – історично зумовлений процес розвитку особистості, надання та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що притаманні даному суспільству. Його результатом є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у своїй діяльності та спілкуванні. Соціалізація може відбуватися як в умовах виховання, тобто цілеспрямованого формування вихованця, так і в умовах стихійного впливу на особистість» [25, 18].

А. Капська пов'язує соціалізацію особистості з метою соціальної педагогіки, аналізує історію генезису цієї дефініції та визначає як «двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин як шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість» [66, 9].

Важливим, на нашу думку, є акцентування уваги вченим на тому, що

кожне суспільство, кожна спільнота виробляють свої механізми соціалізації, «тому одночасно співіснує певна сукупність моделей соціалізації, які взаємодіють, доповнюючи одна одну, і втілюються в домінуючих, інституціалізованих формах соціалізації, котрі відображають домінуючі цінності» [54, 318].

До складових соціалізації А. Капська відносить і процес індивідуалізації. Грунтуючись на попередніх висловленнях, вважаємо за необхідне навести доцільні акценти, що додають «соціалізації», по-перше, психологи: «Провідне значення для процесів соціалізації має суспільне виховання. ... У процесі соціалізації людина збагачується суспільним досвідом та індивідуалізується, стає особистістю, набуває можливості та здатності бути не лише об'єктом, але й суб'єктом соціальних взаємодій, здійснюючи вагомі перетворення мотиваційної сфери інших людей, впливати на соціалізацію інших людей» [66, 15].

По-друге, соціальні філософи: «Процес соціалізації здійснюється як засвоєння індивідом надбань культури певної людності... Соціалізація – не тільки становлення зрілості особистісних рис, але й розвиток форм самої соціальності в ході залучення індивіда до системи нових суспільних зв'язків і залежностей. Тому індивід стає їх реальним суб'єктом. Соціалізація триває все життя людини...» [64, 427].

По-третє, вчені уточнюють поняття «соціалізація людини»: «...двобічний процес засвоєння індивідом соціального досвіду (цінностей, норм, зразків поведінки) того суспільства, до якого він належить, і активного відтворення і збагачення системи соціальних зв'язків і відносин, в яких він розвивається. ... Головна мета соціалізації людини у демократичному суспільстві – самореалізація особистості, перетворення її на самодостатній соціальній організм...» [41, 8].

У цілому сутність соціалізації усвідомлюється як процес соціального становлення, розвитку, реалізації через засвоєння (адаптація), відтворення (інтеграція) та вдосконалення (індивідуалізація) культури соціуму. Ядром культури є цінності, передусім духовні, отже засвоєння та вдосконалення

духовних цінностей (духовності) є вершиною соціалізованості. Фахівці по-різному називають об'єкт цього процесу: індивід, особистість, людина, але майже однакові у визначенні суб'єкта – суспільство.

На наш погляд, суспільство як одна з форм соціуму – важливий, але не єдиний суб'єкт соціалізації.

У зв'язку з актуалізацією соціальних аспектів життєдіяльності сучасного суспільства необхідно розглянути трактування поняття «соціальне виховання».

«Соціальне виховання» є саме соціально-педагогічним поняттям, а тому щодо нього, як і об'єкта цієї галузі педагогіки, не має стійкого уявлення спеціалістів. На наш погляд, дещо державоцентрованим (особливо за пострадянських умов) є визначення А. Мудриком провідного терміна соціальної педагогіки – «соціального виховання»: «Виховання здійснюється суспільством і державою у створених для цього організаціях. У даному випадку ми маємо справу з соціальним, або суспільним, вихованням, яке і є об'єктом вивчення соціальної педагогіки» [41, 10].

А зважаючи на структурування вченим соціальної педагогіки, можемо дійти висновку, що А. Мудрик розглядає під соціальним вихованням не все розмаїття виховних впливів соціуму на людину, групу і останніх на соціум, а фактично систему державного виховання як «третього виховного простору» між родиною і релігією.

О. Безпалько розуміє його «як створення умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально позитивних ціннісних орієнтацій» [5, 47].

Особливо слід зауважити, що інтегрованим наслідком соціального виховання В. Нікітін визначає соціальність як «здатність людини до взаємодії з соціальним світом». На погляд ученого, «соціальність не є синонімом суспільного. Останнє ширше за своїм змістом і виражає типологічну характеристику природи соціальності». Він робить важливу примітку стосовно того, що соціальність є проявом суспільної природи людини на

індивідуальному рівні і тому вміщує в себе суб'єктивність, яка розуміється як здатність бути джерелом особистої активності, прояв індивідуального творчого ставлення до суспільного буття [67].

З розвитком соціальності людина дістає здатність до соціального саморозвитку та самовиховання, оскільки не укладається в схему адаптації – інтеграції, яка має відбиток пасивної поведінки особистості в суспільстві [62].

Л. Мардахаєв теж вважає соціальність особистісною якістю, яка «характеризує рівень розвитку людини як суспільної істоти». Проте, вчений дещо нівелює сутність соціальності, уточнюючи, що вона виявляється через «рівень оволодіння знаннями, вміннями та іншими елементами накопиченого в суспільстві соціального досвіду» [62, 282].

Вважаємо, це ближче до освіченості, оскільки, за Л. Мардахаєвим, соціальність – «здатність індивіда реалізувати свій духовно-культурний потенціал у процесі спільної з іншими людьми діяльності» [62, 282].

Очевидно, що таке визначення «соціальності» є запозиченим з педагогічних довідкових видань (наприклад, воно зустрічається в «Психолого-педагогічному словнику для вчителів та керівників загальноосвітніх закладів» [55, 414].

Поділяємо думку В. Нікітіна щодо соціальності як результату соціального виховання, але вважаємо за доцільне зауважити, що вона є проявом індивідуального творчого ставлення не лише до «суспільного буття», як певної форми соціуму, але «соціального буття», тобто і до сімейного, етнічного, релігійного, регіонального, глобального буття тощо. «соціальність» як результат соціального виховання щільно пов'язує його з поняттями «соціум» та «соціалізація».

Складовими соціальності є певні соціальні цінності (соціодуховність), соціальні якості, соціальна поведінка.

Отже, соціальні цінності, які складають ядро будь-якої культури (індивідуальної, суспільної, глобальної), визначають цілі соціального виховання. Трансляція існуючих соціальних цінностей, засвоєння оновлених,

сходження на найвищий їх ціннісний рівень – все це і є завданнями соціального виховання стосовно різноманітних соціальних суб'єктів, оскільки ці процеси адаптують до соціального буття, сприяють активному засвоєнню культури соціуму, її відтворенню та розвитку, зокрема формуванню нових цінностей як фундаменту подальшої соціокультурної динаміки.

Соціальне виховання гармонізує соціальні цінності суб'єктів на різних соціальних рівнях (індивідуальному, суспільному, глобальному).

На індивідуальному рівні – це гармонізація особистісних, групових, суспільних та глобальних цінностей в індивідуальній свідомості.

Об'єктивно на загально-індивідуальному рівні найвищими проявами людської природи, за соціальними антропологами є свобода, творчість, сенс життя [73].

Визначення соціального виховання в рамках даного спектру відображають різні аспекти соціальної сутності людини - соціальне формування, соціальне становлення, соціальне функціонування, соціальне взаємодію та ін. При системному підході вони можуть бути об'єднані в рамках теорії соціального виховання людини та розглянуто як процес його соціального розвитку, що має гуманітарну спрямованість.

Аналіз наукової літератури [73] дозволив визначитися з сутністю поняття «соціальний розвиток», а також сформулювати деякі положення теорії соціального розвитку.

У широкому сенсі соціальний розвиток є специфічна форма соціального руху, субстратом якого є інтегрована соціальна сутність людини, накопичення соціального змісту в індивідуальному розвитку людини.

У вузькому плані соціальний розвиток являє собою процес, що включає засвоєння індивідом форм соціального життя, придбання соціального досвіду, індивідуальних якостей і властивостей, вироблення ціннісних орієнтацій, що дозволяють орієнтуватися в різноманітних життєвих ситуаціях і домагатися позитивної самореалізації.

Соціальний розвиток є перманентним процесом необоротних якісних і

кількісних змін психіки й особистості індивіда. Результатом соціального розвитку можна вважати соціальну зрілість і соціальну компетентність особистості, як її прояв. Найближче до суті даного магістерського дослідження є розуміння соціальної компетентності як атрибуту особистості, що формується в процесі розвитку людини, її свідомості, потребово-мотиваційної сфери. Такий підхід дозволяє нам розглядати соціальну компетентність як характеристику особистості, що досягла вищого рівня усвідомлення соціальних проблем і способів взаємодії з суспільством. У вузькому розумінні соціальна компетентність є проблематизують спосіб усвідомлення соціальних проблем, якому відповідає модель ціннісного плюралізму і суб'єктність позиції індивіда [26].

На підставі сформульованих положень теорії соціального розвитку ми розглядаємо соціальний розвиток студентів як необоротний і закономірний процес змін їхньої особистості і психіки, що включає засвоєння соціальних аспектів їхньої майбутньої діяльності, придбання власного досвіду, соціально-значущих особистісних якостей і властивостей, вироблення ціннісних орієнтацій, що дозволяють успішно вирішувати завдання соціалізації.

1.2. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів як педагогічна проблема

Вивчення і осмислення досліджень підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів потребує аналізу сучасної наукової літератури та реальної державної політики щодо вирішення цієї проблеми.

За роки незалежності в Україні зроблено багато для теоретичного обґрунтування й закріплення державної політики щодо вищої педагогічної освіти. Концептуальні положення щодо змісту, форм й організації педагогічної освіти ґрунтуються на засадах Конституції України, Законів України «Про

освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», а також на вимогах документів ЮНЕСКО, Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти, Міжнародної організації педагогів (Рекомендація про статус учителів, доповідь міжнародної комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI століття, стандарти компетентностей для вчителів, які наголошують на необхідності фундаменталізації професійної підготовки педагога, її неперервності, гуманістичної спрямованості, демократизації, всебічності та варіативності.

Закон України «Про вищу освіту» визначає магістра як освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особистості, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра або спеціаліста здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння та знання, достатні для виконання завдань та обов'язків інноваційного характеру. У цьому документі вивчення педагогічних дисциплін окреслено як важливу умову формування педагогічної культури викладача вищого навчального закладу будь-якого профілю. Означене актуалізує досліджувану проблему і дає підстави для окреслення мети, змісту, обсягу та завдань педагогічної підготовки магістрів щодо соціального розвитку студентів.

Крім перерахованих вище документів, для реалізації завдань дослідження, ми вивчили наступні зарубіжні програмні документи: «Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи та практичні заходи»; Міжнародний проект XXVIII сесії ЮНЕСКО в Парижі «Інтервикладач XXI століття», а також на Закони України, документи міністерства освіти і науки, молоді та спорту.

У цих документах обґрунтовані детермінанти, що зумовили напрямки розвитку системи підготовки викладачів вищої школи, що включають зовнішню детермінацію: вимоги до підготовки викладача вищої школи з боку світової освітньої практики (мегарівень); держави (макрорівень); педагогічної науки (мезорівень); вузів (мікрорівень); і внутрішню детермінацію, що виражається в потребі викладача бути конкурентоспроможними на ринку праці. У цих документах обґрунтовані певні вимоги до змісту професійної

компетентності викладача вищої школи та системі підготовки викладачів на сучасному етапі: еволюційність, випереджаючий характер розвитку; інноваційність, адаптованість, інтегративність, інформаційність, спостережливість.

Стратегічна мета підготовки спрямована на формування професійної компетентності викладача вищої школи, адекватного рівня соціокультурного розвитку країни, регіону, вузу. Для конкретизації, стратегічна мета може бути диференційована на освітні, виховні і розвиваючі завдання, кожна з яких спрямована на формування різних компонентів професійної компетентності:

- освітні – на формування загальнокультурних та професійних компетенцій, необхідних для реалізації педагогічної діяльності в умовах вищої школи;

- розвиваючі – на створення умов для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій підготовки викладачів;

- виховні – на формування ментальності викладача нового типу, готового до постійного освоєння нових технологій навчання і виховання, до конструктивної взаємодії зі студентами на суб'єкт – суб'єктної основі.

Актуальність дослідження проблеми визначається також сукупністю чинників, що зумовлюють необхідність підвищення рівня професіоналізму фахівців освіти. Так відома українська вчена-педагог С. Вітвицька [11] до сукупності чинників відносить, наприклад, такі, як здійснене вивчення стану педагогічної освіти. Це дає змогу виявити суперечності між:

- сучасними вимогами інформаційно-технологічного суспільства і невідповідністю викладачів до професійної діяльності в нових умовах;

- суспільною потребою у висококваліфікованих викладачах закладів вищої освіти і традиційним підходом до їх підготовки;

- рівнем розвитку світової педагогічної науки, культури, соціальної сфери, виробництва й застарілим змістом, методами і формами підготовки майбутніх викладачів;

- невпинно зростаючим обсягом науково-практичної інформації в

педагогічній сфері й можливостями її засвоєння;

- масовістю підготовки фахівців-педагогів й індивідуально-творчим характером їх професійної діяльності;

- наявним рівнем повної педагогічної освіти й новими постійно зростаючими вимогами до педагогічної діяльності.

У цьому контексті педагогічна освіта магістрів стає необхідним чинником підвищення рівня професіоналізму викладачів. На етапі стрімких суспільно-трансформаційних процесів ця галузь неперервної освіти набуває загальнонаціонального значення [11, 3].

Тому теоретичну основу дослідження складають праці українських учених із проблеми філософії неперервної освіти. Неперервність професійної освіти є ключовою умовою життєдіяльності людини, виступає провідним важелем освітньої політики на різних вікових і професійних етапах її розвитку, пов'язаним із засвоєнням людиною соціокультурного досвіду різних поколінь. Неперервність професійної освіти стає одним із провідних принципів реалізації національної освітньої політики, виразником сучасних тенденцій підготовки конкурентоспроможних фахівців. Без перебільшення можна зазначити, неперервність є серцевиною сучасної системи освіти, спрямованої на постійне професійне удосконалення людини впродовж життя. Це положення обґрунтовано в Національній доктрині розвитку освіти.

Постійно зростають потреби послідовної реалізації ідей неперервної професійної освіти в умовах динамічних змін у світі і, безумовно, в нашій державі. Адже цілеспрямоване систематичне удосконалення рівня професіонала є важливою гарантією отримання роботи на ринку праці, розширює перспективу його професійної кар'єри, стимулює розвиток ділової активності, професійної мобільності.

Постійна увага до творчого втілення ідей неперервної професійної освіти створює можливості для реалізації соціокультурних, загальноосвітніх, компенсаторних, адаптаційних, економічних та інших важливих функцій у повсякденній діяльності і праці людини. Це потребує створення в усіх регіонах

держави таких умов, щоб кожна людина на основі постійного навчання розвивалася впродовж життя. Такий концептуальний підхід передбачає розвиток людини як по вертикалі – удосконалення професійного рівня, так і по горизонталі – необхідні зміни в профілі професії, перехід з однієї професії на іншу тощо. Неперервність професійної освіти тісно пов'язана з принципами єдності і наступності в системі освіти, її багаторівневості, гнучкості і прогностичності.

Розв'язання цих важливих завдань об'єктивно потребує глибокого осмислення філософських засад освіти, зокрема положень щодо діалектики педагогічної дії, освітніх і виховних парадигм, сучасних інформаційних технологій. На нашу думку, варто звернутися до праці академіка І. Зязюна, який всебічно аналізує вплив філософських ідей на освітні парадигми, здійснює рефлексивний аналіз сучасної технологізації освіти, звертається до моделей поступу освіти в Україні (вільна модель, особистісна модель, розвивальна модель, активізуюча модель, формуюча модель), висвітлює характерні ознаки інтелектуального розвитку особистості, проблеми неперервності професійного розвитку особистості, обґрунтовує принципи (принцип різноманітності професійних освітніх систем, принципи співробітництва, відкритості, регіоналізації професійної освіти, суспільно-державного управління та самоорганізації навчальної діяльності студентів). Особливу увагу вчений приділяє педагогічній майстерності, що синтезує науку і мистецтво педагогічної дії.

Визначаючи педагогічну дію викладача як достатньо стійку систему теоретично осмислених і практично виправданих педагогічних дій і операцій, які забезпечують високий рівень інформаційної взаємодії між викладачем і його учнями, він визначає компоненти цього унікального феномена:

- знання і високий рівень загальної культури;
- практичні уміння і навички;
- професійно необхідні якості педагога.

До останніх І. Зязюн відносить:

- громадянські і політичні якості (ідейна переконаність і суспільна активність);
- спрямованість особистості (любов до учня і бажання з ними працювати);
- високу інтелектуальну активність і пізнавальну самостійність;
- педагогічні здібності; культуру мови і мовленнєві навички [20, 47].

Винятково важливе значення має привернення уваги дослідників до глобальних суперечностей, в яких виявляється «рушійна суперечність». Вчений обґрунтовує їх таким чином:

- протиріччя між глобальним і локальним: ставати дедалі більшою мірою громадянами міжнародної спільноти, не втрачаючи коріння власного походження, брати активну участь у житті нації та общини;

- протиріччя між цілим і частковим: культура повинна набувати особливостей світової і водночас зберігати неповторність національної. За нескінченністю обіцянок та ризиків необхідно пам'ятати про унікальність кожної особистості, про волевиявлення обирати власну долю і реалізовувати особистий потенціал відповідно до цінностей, підтримуваних їх традиціями і власною культурою», аналізує також суперечності між традицією і сучасністю, між довгостроковим та короткочасним.

Він наголошує, що «підсилене сьогодні перевантаженням швидкоплинності й недовговічності за умов надлишкової інформації та емоцій, незначущих для майбутнього» протиріччя між довгостроковим короткочасним постійно призводить до концентрації на термінових проблемах. За таких умов «громадська думка вимагає швидкого реагування і швидких рішень, тоді як багато проблем, що постають, потребують терпіння, погодженого та обґрунтованого реформування».

До цього висновку академіка І. Зязюна додамо, що особливо це позначається на розв'язанні проблем освіти, її модернізації в умовах інформаційно-технологічного поступу. Зупинившись на деяких положеннях, викладених у монографії «Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти», наголосимо на їх методологічному, прогностичному значенні. Їх

осмислення дозволило іншим авторам вийти на обґрунтування теоретико-методологічних основ педагогічної майстерності викладача професійної школи в умовах сучасного соціуму (М. Лещенко), культурологічного підходу до формування педагогічної майстерності (Т. Іванова), та її психологічних детермінант (Е. Помиткін), аналізу громадянськості і майстерності викладачів ПТНЗ (М. Козій), професійного вдосконалення викладача ПТНЗ (М. Солдатенко), поглиблення професійних знань як умова розвитку педагогічної майстерності викладача (В. Пилипчук) [21].

Отже, ця колективна монографічна праця не випадково так швидко дістала високу оцінку науково-педагогічної громадськості. Вона має теоретичне значення задля вирішення завдань нашого дослідження.

Соціальний розвиток студентів в закладах вищої освіти вимагає подальших наукових досліджень щодо підготовки якісно нового викладача професійної школи, який органічно поєднує функції викладача - вихователя студентів. Наукова розробка цього напрямку сприятиме подоланню розриву в формах та методах теоретичного і практичного навчання. У зв'язку з цим значно зростає роль науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх викладачів до соціального розвитку студентів.

Для нашого дослідження велике значення має проблема студентського самоврядування. Її проект опубліковано в «Освіті України». У структурі цієї концепції передбачено підрозділ «Загальні положення», в якому підкреслено, що студентське самоврядування сприяє розвитку здібностей і обдарувань кожної особистості, всебічному сприянню самореалізації майбутніх фахівців [51].

Реалізація цієї концепції потребує цілісних досліджень – філософських, педагогічних, психологічних, економічних. Випереджувальна інноваційна розбудова національної системи освіти і науки як основи розвитку особистості нації і держави, інтенсивні процеси модернізації освіти відповідно до світових тенденцій зумовлюють необхідність належного теоретичного і методичного забезпечення цієї широкопланової діяльності, спрямованої на здійснення

дослідження підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів [51].

Формування особистості людини триває все життя, втім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він ввійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання особистісного становлення студентів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу повинна бути вибудована на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця. Сучасна вітчизняна психологія має в своєму арсеналі значну кількість праць, присвячених різним аспектам особистісного розвитку студентів у взаємозв'язку з їхньою професіоналізацією. На сучасному етапі особливого значення набуває потреба врахування соціальних та психологічних особливостей студентського віку у процесі підготовки майбутніх викладачів до соціального розвитку студентів (С. Максименко, Н. Чепелева, Н. Шевченко та ін.) [34].

До теоретичних засад магістерської роботи слід віднести ідеї особистісно орієнтованого виховання [7; 8]. Роботи І. Беха дозволяють вибудувати змістовну характеристику готовності майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів як психологічне та особистісне новоутворення, що забезпечує їх виборчу активність у професійній діяльності [6, 246].

Тож необхідна своєчасна корекція професійних уявлень (вимог, цілей і цінностей професійної діяльності), а також оцінка власних можливостей і врахування відповідності трудової діяльності особистим інтересам. Ці завдання можна реалізувати за умови моделювання в період навчання студента реальним професійним відносинам і входження його в них як повноцінного суб'єкта. Слід якісно міняти форми навчального процесу у вищій школі в напрямі вільного переходу від власне навчання до професійного самовираження в реальних умовах трудової діяльності. Якщо не реалізувати

цього стратегічного дидактичного положення, то можливі небажані ефекти, які утруднюють професіоналізацію. З поміж них можна вказати на укорінення викривлених, таких, що не відповідають дійсності, професійних уявлень, висунення на передній план прагматичних цінностей «найближчого кроку» замість високих смислів професійного служіння та особистісної самореалізації; нарешті, відверто цинічне ставлення до цілей майбутньої професійної діяльності.

Людська унікальність, неповторність, індивідуальність тісно пов'язані з проблемою творчості. Творчість передбачає нове бачення, нове рішення, новий підхід, тобто готовність до відмови від звичних схем і стереотипів поведінки, сприйняття і мислення, готовність до самозміни. Індивідуальність проявляється насамперед у ставленні людини до того, що відбувається з нею і навколо неї. Самій людині це ставлення дане в її емоціях – емоційних реакціях і станах. Емоційна реакція безпомилково вказує на справжнє ставлення людини до того, що відбувається. Таким чином, коли ми говоримо про індивідуальність, ми говоримо передусім про емоційний аспект людського існування. Отже, емоційне ставлення суб'єкта до запропонованого завдання, конкретної ситуації, проблеми має бути предметом піклування педагога, його виховним принципом.

Відомо, що людина – істота соціальна; прояв її емоційності зіштовхується з проявом емоційності іншої людини. Виникає проблема сумісності, співвідношення сумісності цих емоційних реакцій. Вирішується ця проблема шляхом взаємодії однієї людини з іншою – в діалозі. Тож діалог має виступити основою навчально-виховного процесу в умовах кредитно-модульної системи навчання [30, 452].

Отже, проблема розвитку особистості у процесі вищої освіти це:

- актуальна проблема підготовки майбутніх викладачів вищої школи, яка пов'язана з творчим розвитком, з формування й розвитку людини, з соціально-економічними, науково-технічними, психолого-педагогічними і фізіолого-медичними чинниками соціалізації студентів, теоретично-методичними

засадами загальнокультурного і професійного розвитку особистості майбутнього фахівця;

- проблема інтегративної теорії професійної підготовки та розвитку особистості фахівця, з розробкою освітньо-професійних програм, з закономірностями навчання та професійного розвитку особистості спеціаліста, з пошуком оптимальних організаційно-педагогічних умов його соціальної і професійної самореалізації в умовах ринкових відносин, розвитком його професійної культури, посиленням гуманізації виховних відносин, пріоритетністю виховання в цілісному навчально-виховному процесі, гуманізацією виховних відносин у вищій школі;

- психолого-педагогічними основами індивідуалізації професійного виховання учнів (професійно-технічних) і студентів вищих навчальних закладів;

- формування професійної культури учнівської і студентської молоді;

- психолого-педагогічними проблемами учнівського і студентського самоврядування;

- педагогічними умовами виховання і самовиховання учнів коледжів і студентів вищих навчальних закладів, формування у майбутніх фахівців соціальної відповідальності за результатами професійної діяльності.

Отже, як свідчить аналіз, впродовж останніх років в Україні набув значного розвитку спектр досліджень, спрямованих на виявлення особливостей функціонування професійної освіти в умовах ринкової економіки. Все вагомішими, ціннішими стають теоретичні положення і практичні рекомендації науковців, якими запропоновані новітні моделі, педагогічні технології, унікальні авторські методики, прогностичні підходи до розв'язання нових освітньо-виховних завдань, що постали в умовах ринкової економіки. Водночас не можемо не зазначити, що недостатні тиражі наукових і науково-методичних видань, підготовлених на основі використання проміжних і кінцевих результатів наукового пошуку, гальмують процес їх впровадження в практику роботи вищих навчальних закладів [45].

Специфічною особливістю педагогічного процесу підготовки викладачів вищої школи є суб'єкт-суб'єктні відносини, що реалізуються між викладачами та студентами. Основу педагогічного процесу становить комплексна психолого-педагогічна підготовка. У зв'язку з цим розглянемо психологічні передумови підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів.

1.3. Психолого-педагогічні передумови підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів

У наукових працях, підручниках, присвячених підготовці майбутніх викладачів вищої школи, підкреслюється залежність її успішної реалізації від врахування психологічних особливостей студентів. Студентство визначають як своєрідну мобільну групу, метою діяльності якої є засвоєння за спеціально організованою програмою соціально-професійних ролей, підготовка до виконання важливих соціальних функцій: професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних тощо. Головними напрямками життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання й самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне, фізичне самовдосконалення. Студент вищого навчального закладу – це молода людина, яка характеризується професійною спрямованістю, готується до висококваліфікованого виконання функцій фахівця в певній професійній галузі [40].

Студентський вік припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості. В цей час закінчується фізичне дозрівання організму, набувається та ступінь духовної зрілості, яка дозволяє самостійно вирішувати питання вибору професії, участі у виробничій праці після закінчення школи чи вузу. В юності різко активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність. Чи йде мова про пізнання власних якостей, чи засвоєння нових знань, чи про

відношення зі старшими та однолітками, юнак особливо занепокоєний їхньою оцінкою і намагається будувати свою поведінку на основі свідомо обраних або засвоєних критеріїв і норм [18, 42]

Загалом студента як людину певного віку і як особистість можна охарактеризувати з трьох сторін:

1. З психологічної, як єдність психічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне в психологічному аспекті розгляду – це психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, вияв психічних утворень. Проте, вивчаючи конкретного студента, треба враховувати разом з тим особливості конкретно його психічних процесів і станів.

2. З соціальної, в якій втілюються суспільні відносини, якості, породжені приналежністю студента до певної соціальної групи, національності тощо.

3. З біологічної, яка включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру, риси обличчя, колір шкіри. Ця сторона в основному визначена спадковістю і вродженими задатками, але у відомих межах змінюється під впливом умов життя.

Вивчення цих сторін розкриває якості і можливості студента, його вікові і особистісні особливості.

Так, якщо підійти до студента як до людини певного віку, то для нього будуть характерні якнайменші величини латентного періоду реакцій на прості, комбіновані і словесні сигнали, оптимум абсолютної і відносної чутливості аналізаторів, щонайбільша пластичність в утворенні складних психомоторних навичок. Порівняно з іншими періодами розвитку в юнацькому віці виявляється найвища швидкість оперативної пам'яті і переключення уваги, розв'язання вербально-логічних задач.

Таким чином, студентський вік характеризується досягненням найвищих, «пікових» результатів, які базуються на всіх попередніх процесах біологічного, психологічного, соціального розвитку.

Студент як особистість характеризується найбільш активним розвитком моральних і естетичних почуттів, завершенням становлення й стабілізації характеру. Особливо важливо, що це період оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, суспільно-політичних, професійно-трудова, статево-гендерних, родинно-батьківських та інших. Із цим віком пов'язаний початок «економічної активності», під яким демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії, створення сім'ї й розв'язання пов'язаних із цим фінансово-господарських проблем.

У складних сучасних соціально-економічних умовах багато студентів змушені поєднувати навчання з трудовою діяльністю, яка є для них не стільки засобом самоствердження й самореалізації, скільки джерелом засобів існування. У студентів спостерігається, з одного боку, перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з іншого, – інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією [1].

Однак студентський вік характеризується ще й тим, що великі потенційні можливості досягнення оптимуму розвитку моральної, інтелектуальної й фізичної сфери сповна реалізуються не кожним студентом. Це пояснюється як недостатнім розвитком у 17-19 років здатності щодо свідомої саморегуляції поведінки, так і прихованою ілюзією, що це зростання сил триватиме «вічно», що краще життя все ще попереду, а тому всього омріяного можна легко досягнути. Проявом цього, зокрема, є те, що окремі студенти навчаються від «сесії до сесії», не проявляють особливої активності в навчанні, не мають потреби в самоосвіті й самовдосконаленні, їхня увага в основному зосереджується на гедоністичних захопленнях [1, 8].

Час навчання у вузі співпадає з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис – процес, проаналізований в роботах таких вчених, як Б. Ананьєв, І. Кон, В. Лісовський і ін.

Характерною рисою етичного розвитку в цьому віці є посилення свідомих

мотивів поведінки. Помітно зміцнюються ті якості, яких не вистачало певною мірою в старших класах – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (цілі, образ життя, обов'язок, любов, вірність тощо).

Разом з тим фахівці в галузі вікової психології і фізіології відзначають, що здатність людини до свідомої регуляції своєї поведінки в 17-19 років розвинута не повною мірою. Нерідкими є випадки немотивованого ризику, невміння передбачати наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви. Так, В. Т. Лісовський відзначає, що 19-20 років – це вік безкорисливих жертв і повної самовіддачі, але і нерідко негативних виявів [37].

Юність – пора самоаналізу і самооцінок. Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Але ідеальне «Я» ще не вивірено і може бути випадковим, а реальне «Я» ще всебічно не оцінено самою особистістю. Ця об'єктивна суперечність в розвитку особистості молодій людини може викликати в неї внутрішню невпевненість в собі і супроводжуватися іноді зовнішньою агресивністю або відчуттям незрозумілості. Юнацький вік, за Еріксоном, будується навколо кризи ідентичності, що складається з серії соціальних і індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень [78].

Якщо юнакові не вдається розв'язати ці завдання, в нього формується неадекватна ідентичність, розвиток якої може йти по чотирьох основних лініях:

1. Відхід від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособистісних відносин.

2. Розмитість відчуття часу, нездатність будувати життєві плани, страх дорослішання і змін.

3. Розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси і зосередитися на якійсь головній діяльності.

4. Формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення і вибір негативних образів для наслідування [78].

Оперуючи в основному клінічними даними, Еріксон не намагався

виразити описувані явища кількісно.

Канадський психолог Джеймс Маршу в 1966 р. заповнив цей пробіл, виділивши чотири етапи розвитку ідентичності, що вимірюються ступенем професійного, релігійного і політичного самовизначення молодої людини.

1. «Невизначена, розмита ідентичність» характеризується тим, що індивід ще не виробив будь-яких чітких переконань, не вибрав професії і не зіткнувся з кризою ідентичності.

2. «Дострокова, передчасна ідентифікація» має місце, якщо індивід включився у відповідну систему відносин, але зробив це не самостійно, в результаті пережитої кризи і випробування, а на основі чужих думок, слідуючи чужому прикладу або авторитету.

3. Етап «мораторію» характеризується тим, що індивід знаходиться в процесі нормативної кризи самовизначення, вибираючи з численних варіантів розвитку той єдиний, який може вважати своїм.

4. «Досягнута зріла ідентичність» визначається тим, що криза завершена, індивід перейшов від пошуку себе до практичної самореалізації [49].

Факт вступу до ЗВО укріплює віру молодої людини у власні сили і здібності, породжує надію на повнокровне і цікаве життя. Разом з тим на II і III курсах нерідко виникає питання про правильність вибору закладу вищої освіти, спеціальності, професії. До кінця III курсу остаточно розв'язується питання про професійне самовизначення. Проте трапляється, що в цей час приймається рішення в майбутньому уникнути роботи по спеціальності. За даними, В. Лісовського лише 64 % старшокурсників однозначно вирішили для себе, що їх майбутня професія повністю відповідає їх основним схильностям і інтересам [37].

Часто спостерігаються зсуви в настрої студентів – від захопленого в перші місяці навчання до скептичного при оцінці вузівського режиму, системи викладання, окремих викладачів тощо.

Юність, як стверджує Б. Ананьєв, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, найсприятливішим для завершення

формування особистості та утворення її психофізичних сил. У ході лонгітюдного дослідження було встановлено, що на студентський вік припадає найвища можливість розвитку інтелектуального комплексу, сенсорних процесів і сприймання, загальної реактивності й нейродинаміки, найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних і інших навичок. В юнацькому віці проявляється найвища швидкість оперативної пам'яті й переключення уваги, здатність до розв'язання вербально-логічних задач тощо. Це «золота пора» людини щодо високого розвитку комплексу функціональних рівнів, досягнення найвищих результатів, які ґрунтуються на всіх попередніх процесах її біологічного, психологічного та соціального розвитку [1, 9]

Вища освіта робить величезний вплив на психіку людини, розвиток її особистості. За час навчання у ЗВО, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують склад мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості.

Для успішного навчання у ЗВО необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприймання, уявлення, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів, рівня володіння визначеним колом логічних операцій тощо. При деякому зниженні цього рівня можлива компенсація за рахунок підвищеної мотивації або працездатності, посидючості, ретельності і акуратності в учбовій діяльності. Але є і межа такого зниження, при якому компенсаторні механізми не допомагають, і студент може бути відрахований.

У різних ЗВО ці рівні дещо відрізняються, але загалом вони близькі між собою, навіть якщо порівнювати столичні і периферійні вузи, так звані престижні і неprestижні професії. Для успішного оволодіння гуманітарними професіями людина повинна володіти яскраво вираженим вербальним типом інтелекту, що перевищує невербальний в середньому на 16 умовних одиниць інтелекту.

Гуманітарії повинні характеризуватися широтою пізнавальних інтересів,

ерудованістю, добре володіти мовою, мати багатий словниковий запас, уміти правильно його використовувати, точно співвідносити конкретні і абстрактні поняття і мати в цілому високорозвинуте абстрактне мислення.

Необхідною умовою успішної діяльності студента є засвоєння нових для нього особливостей навчання, що знімає відчуття внутрішнього дискомфорту і блокує виникнення конфлікту із середовищем. Протягом початкових курсів складається студентський колектив, формуються навички і уміння раціональної організації розумової діяльності, усвідомлюється покликання до вибраної професії, виробляється оптимальний режим праці, дозвілля і побуту, встановлюється система роботи з самоосвіти і самовихованню професійно значущих якостей особистості.

Різка ломка багаторічного звичного робочого стереотипу, основу якого складає відкрите І. Павловим психофізіологічне явище – динамічний стереотип, іноді приводить до нервових зривів і стресових реакцій. З цієї причини період адаптації, пов'язаний з ломкою колишніх стереотипів, може на перших порах зумовити і порівняно низьку успішність, і труднощі в спілкуванні. В одних студентів вироблення нового стереотипу проходить стрибкоподібно, в інших – рівно.

Поза сумнівом, особливості цієї перебудови пов'язані з характеристиками типу вищої нервової діяльності, проте соціальні чинники мають тут вирішальне значення. Знання індивідуальних особливостей студента, на основі яких будується система включення його в нові види діяльності і нове коло спілкування, дає можливість уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес пристосування рівним і психологічно комфортним.

У проведених дослідженнях процесу адаптації першокурсників до ЗВО зазвичай виділяються такі головні труднощі:

- негативні переживання, пов'язані з відходом вчорашніх учнів з шкільного колективу з його взаємною допомогою і моральною підтримкою;
- невизначеність мотивації вибору професії, недостатня психологічна підготовка до неї;

- невміння здійснювати психологічне саморегулювання поведінки і діяльності, що усугубляється відсутністю звички до повсякденного контролю педагогів;

- пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах;

- налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов в гуртожиток;

- нарешті, відсутність навиків самостійної роботи, невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, довідниками, покажчиками.

Усі ці труднощі різні за своїм походженням. Одні з них об'єктивно неминучі, інші носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, дефектами виховання в сім'ї і школі. Саме тому важливо знати як проходить соціальна адаптація студентів до нових умов життя.

Соціальна адаптація студентів включає:

- а) професійну адаптацію, як пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, вироблення навиків самостійності в навчальній і науковій діяльності;

- б) соціально-психологічну адаптацію – пристосування індивіда до групи, взаємин з нею, вироблення власного стилю поведінки.

Адаптація – це передумова активної діяльності і необхідна умова її ефективності. В цьому позитивне значення пристосування для успішного функціонування індивіда в тій або іншій соціальній ролі.

Дослідники розрізняють три форми пристосування студентів-першокурсників до умов ЗВО:

1. Пристосування формальне, що стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, її вимог, до своїх обов'язків.

2. Суспільне пристосування, тобто процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) груп студентів-першокурсників і інтеграція цих же груп з студентським оточенням в цілому.

3. Дидактичне пристосовування, що стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної діяльності у вищій школі [49].

Дослідження показують, що першокурсники не завжди успішно засвоюють знання зовсім не тому, що отримали слабку підготовку в ЗОШ, а тому, що у них не сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність вчитися самостійно, контролювати і оцінювати себе, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, уміння правильно розподіляти свій робочий час для самостійної підготовки.

Привчені до щоденної опіки і контролю в школі, деякі першокурсники не уміють приймати елементарні рішення. В них недостатньо розвинуті навички самоосвіти і самовиховання. Багато першокурсників на перших порах навчання зазнають великих труднощів, пов'язаних з відсутністю навичок самостійної навчальної роботи, вони не уміють конспектувати лекцію, працювати з підручниками, знаходити знання у першоджерелах, аналізувати інформацію великого об'єму, чітко і ясно висловлювати свої думки.

Пристосовування студентів до навчального процесу (за даними вивчення регуляторної функції психіки) закінчується в кінці 2-го – на початку 3-го семестру. Одним з основних завдань роботи з першокурсниками є розробка і впровадження методів раціоналізації і оптимізації самостійної роботи.

Існуюча система контролю за самостійною роботою студентів через семінарські, практичні і лабораторні заняття ні в якому разі не виключає пасивності і ухилення від виконання відповідних вимог із сторони деякої частини студентів. Великі резерви для підвищення якості підготовки фахівців відкриває вдосконалення контролю за знаннями студентів. Для вироблення тактики і стратегії, що забезпечує оптимальну адаптацію студента до ЗВО, важливо знати життєві плани і інтереси першокурсника, систему домінуючих мотивів, рівень домагань, самооцінку, здатність до свідомої регуляції поведінки.

Успішне вирішення цієї проблеми пов'язано з розвитком психологічної служби вузу. Викладач, що читає лекцію для потоку, природно, не може

враховувати індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу кожним студентом, здатність кожного до аналізу і синтезу, рівень розвитку мислення.

Викладачам важче помітити зміни психічних станів студента в стресових ситуаціях, наприклад, на заліку або іспиті, вже хоча б тому, що їм немає з чим їх порівнювати - при слуханні лекції студент «розчинений» в загальній масі аудиторії.

Не випадково багато студентів-першокурсників, що відчували ще вчора увагу і опіку шкільних вчителів, в умовах ЗВО відчують себе на перших порах дискомфортно. Нові умови їх діяльності – це якісно інша система відносин відповідальної залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки, наявність тих ступенів свободи в організації своїх занять і побуту, які ще недавно були їм непритаманні. Розвиток студента на різних курсах має деякі особливі риси.

Перший курс вирішує завдання залучення недавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів відрізняється високим ступенем конформізму; у першокурсників відсутній диференційований підхід до своїх ролей.

Другий курс – найнапруженішої навчальної діяльності студентів. В життя другокурсників інтенсивно включені всі форми навчання і виховання. Студенти одержують загальну підготовку, формуються їх широкі культурні запити і потреби. Процес пристосовування до даного середовища в основному завершений.

Третій курс – початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як віддзеркалення подальшого розвитку і поглиблення професійних інтересів студентів. Настійна необхідність в спеціалізації часто приводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості. Відтепер форми становлення особистості у ЗВО в основних рисах визначаються чинником спеціалізації.

Четвертий курс – перше реальне знайомство з спеціальністю в період проходження практики. Для поведінки студентів характерний інтенсивний

пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінка студентами багатьох цінностей життя і культури.

П'ятий курс та шостий (магістратура) – перспектива швидкого закінчення ЗВО – формує чіткі практичні установки на майбутній рід діяльності. Виявляються нові, що стають все більш актуальними, цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, місцем роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм життя ВШ [49].

Пошуки друга життя відіграють на III-IV курсах велику роль, справляючи вплив і на успішність, і на суспільну діяльність студентів. Інтерес до протилежної статі займає значне місце в думках і поведінці студентів. Але було б помилкою бачити в цьому негативне явище. Інтимні відносини нерідко сприяють підвищенню бажання краще вчитися, робочому настрою, творчій активності.

Дані соціологів говорять, що, як правило, після деякого «затишшя» сімейні пари не залишаються в стороні від суспільної роботи і не випадають з колективу. Вступ до шлюбу більшості студентів до кінця навчання не веде до розпаду студентських колективів, хоча число безпосередніх міжособистісних і міжгрупових контактів серед його членів дещо зменшується.

Варто відзначити, що особистість студента розвивається і змінюється впродовж навчання. Вже у першокурсників, які недалеко відійшли від випускників шкіл, є нові якісні риси: підвищене почуття власної гідності:

- «Я – студент, а не школяр»;
- багатство інтересів до різних галузей знання;
- нове в особистих поглядах на представників протилежної статі;
- відносно більша особиста свобода і незалежність від батьків.

Студенти першого курсу більш охоче, ніж студенти інших курсів, беруть участь в різнобічній громадській діяльності. Вони більше піддаються впливу викладачів і громадських організацій, їм легше доручити будь-яку справу, з них легше вимагати.

На другому курсі студенти вже адаптуються до нових вузівських

обставин. Вони стають більш практичними в розподілі часу і стипендії, відчувають більшу самостійність і, водночас, відповідальність, більше замислюються над спеціальністю тощо [18, 42].

Отже, психічний розвиток особистості студента – діалектичний процес виникнення і вирішення протиріч, переходу зовнішнього у внутрішнє, саморуку, активної роботи над собою.

В студентському віці завершується становлення позитивної «Я-концепції» як ядра особистості студента, зокрема формування її соціально-професійного аспекту.

«Я-концепція» - це складна динамічна система уявлень людини про себе (Р. Бернс, К. Роджерс та ін.) [61, 117].

Студенти з позитивною «Я-концепцією» вирізняються високою і, здебільшого, адекватною самооцінкою професійних здібностей, особистісних якостей і результатів своєї професійно-навчальної діяльності. Навпаки для студентів з негативною «Я-концепцією» характерний брак вираженого інтересу до професійного аспекту навчання, пасивність самопізнання, не вмотивованість навчально-професійного самоствердження й самореалізації [40].

М. Дьяченко та Л. Кандилович перераховують такі напрями розвитку особистості студента як майбутнього фахівця:

- міцніє професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності;
- вдосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід;
- збільшується почуття обов'язку, відповідальність, професійна самостійність, більш рельєфно виступає індивідуальність студента, його життєва позиція;
- ростуть домагання студента в галузі своєї майбутньої спеціальності;
- на основі інтенсивної передачі соціального і професійного досвіду та формування необхідних якостей росте соціальна, духовна й моральна зрілість;
- збільшується вага самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому спеціалісту;

– міцніє професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи [18, 44].

Серед тенденцій становлення особистості студента як майбутнього фахівця, окрім вище перерахованих, виділяють ще такі:

- протягом навчання відбуваються суттєві зміни в структурі самосвідомості студента: завершується процес професійного самовизначення, що відображається в змісті його «образу-Я»;

- соціалізація особистості майбутнього фахівця є багатоаспектним явищем і детермінована низкою соціокультурних чинників: ментально-духовна атмосфера сімейно-родинного середовища;

- особливості довузівського освітньо-виховного й професійного простору;

- організація навчального процесу у вищому навчальному закладі;

- показником ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі є соціальна, духовна й професійна зрілість особистості студента, цілісність і стійкість його «Я», психологічна готовність випускника до реалізації професійних функцій [40].

Дослідження (О. Леонтьєв, Л. Божович та ін.) доводять, що без достатньо позитивної мотивації неможливо досягти результатів у розвитку особистості під час навчання у вищій школі.

В. Кутєєва називає такі позитивні мотиви пізнавальної діяльності: почуття обов'язку, усвідомлення значущості оволодіння професією, інтерес до навчання і окремих наук, відчуття задоволення від пізнання нового матеріалу, вирішення складних завдань. На мотивацію також впливає зміст занять, методика викладання, особистість викладача, стосунки в студентському колективі, змагання, досягнуті результати [32]

Вища школа має також здійснювати психологічну підготовку людини до професійної діяльності, яка, на думку Н. Нечаєва та Г. Різницької, полягає насамперед у розвитку в студента певних форм психічної діяльності, що дозволять йому у подальшому успішно вирішувати професійні

завдання [56, 6].

Серед професійних здібностей, якими має оволодіти студент протягом навчання у вищій школі, чи не найбільш важлива, на погляд С. Смирнова, здібність вчитися, що кардинальним чином впливає на його професійне становлення, тому що визначає його можливості в післяуніверситетській безперервній освіті [63, 142].

Навчитися вчитися на сьогодні важливіше, ніж засвоїти конкретний набір знань, які швидко стають застарілими. Особливо активно в період навчання у вищій школі йде розвиток спеціальних здібностей. Студент вперше стикається з багатьма видами діяльності, що є компонентами його майбутньої професії. Тому на старших курсах необхідно приділяти особливу увагу діалоговим формам спілкування зі студентами, зокрема, в процесі виконання ними курсових та дипломних проектів, проходження практик тощо.

У вищій школі треба розвивати самостійні (варто зазначити, що результатом самостійної роботи є не просто певна сума знань, умінь і навичок, а самостійність як риса особистості [33; 75]), активні і творчі форми навчальної роботи. У вищій школі для цього набагато більше можливостей, аніж в середній, але їх треба використовувати повністю. Це і творча участь у семінарах, безпосередня участь в роботі лабораторій, участь в конкурсах студентських робіт тощо.

Н. Леонт'єв характеризував розвиток особистості в студентські роки з точки зору ставлення до професії так: «юний студент приходить у вуз, вважаючи, що обрана ним з тих чи інших мотивів майбутня справа є бажана для нього; якщо по закінченню вузу в нього буде відчуття, що і він потрібний цій справі, що вона стала для нього своєю, то це і буде свідчити про його психологічну особистісну зрілість як спеціаліста» [36, 239].

Час навчання у вищій школі припадає на специфічний зламний момент у формуванні особистості людини. Це зумовлено рядом вікових та психологічних особливостей. Як відомо, особистість людини формується в її активній діяльності. Головною ж для студентів протягом навчання у вищій школі є

навчально-пізнавальна діяльність. Вона полягає не лише в отриманні певної суми знань, а в набутті професійної спрямованості, що особливо важливо для успішної роботи у подальшому як фахівця.

Отже, підготовку майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів ми розглядаємо як багатоаспектний, що розгортається в часі і соціально-освітньому просторі ЗВО процес, спрямований на формування їх соціально-педагогічних компетенцій по успішному вирішенню завдань соціалізації студентами, засобами комплексу педагогічних умов.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

2.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів

Метою даного розділу є розкриття комплексу педагогічних умов підготовки викладача вищої школи до соціального розвитку студентів. Формулюючи комплекс педагогічних умов викладача вищої школи до соціального розвитку студентів, враховувався соціальне замовлення, висуваючи високі вимоги до якості підготовки фахівців у галузі освіти, і відповідно - до професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи - магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Переходячи до розгляду педагогічних умов формування професійної компетентності, визначимося з поняттям «педагогічні умови». С. Ожегов у своєму відомому словнику дає таке визначення умови: «це обставина, від якого-небудь залежить; обстановка, в якій відбувається щось; дані, вимоги, з яких слід виходити» [47, 729].

Ми в своєму дослідженні говоримо про комплекс педагогічних умов, тому що вважаємо за необхідне підкреслити той факт, що виділені нами педагогічні умови підготовки викладача вищої школи до соціального розвитку студентів повинні реалізовуватися в сукупності.

Підготовка викладача вищої школи до соціального розвитку студентів буде ефективнішою, якщо виконаний і експериментально перевірений наступний комплекс педагогічних умов:

а) розглянута модель навчально-виховної системи підготовки майбутніх викладачів вищої школи, яка розкриває цілі, принципи, завдання та умови підготовки магістрів до соціальному розвитку студентів;

б) визначена і експериментально перевірена сукупність завдань педагогічної практики, яка є аналогом майбутньої діяльності викладача вищої школи, що сприяє розвитку професійних компетенцій.

Педагогічний процес підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів здійснюється в рамках певної навчально-виховної системи.

Навчально-виховний процес у вищій школі - це система організації навчально-виховної діяльності, в основу якої покладено органічну єдність і взаємозв'язок викладання (діяльність викладача) і учіння (діяльність студента), спрямованих на досягнення цілей навчання, розвитку особистості студента, його підготовки до професійної діяльності. Учнів, у ході якої розв'язуються завдання освіти, виховання і загального розвитку. У процесі навчання відбувається передача накопиченого попередніми поколіннями соціального досвіду і його трансформація.

Навчання таким чином постає окремим, специфічним видом суспільної діяльності, перетворюється у засіб передачі соціального досвіду. Єдність викладання і учіння є об'єктивною характеристикою навчального процесу у вищій школі, адже у процесі навчання у вищій школі беруть участь два діючі суб'єкти: викладач, діяльність якого спрямована на управління навчально-пізнавальною діяльністю студента на основі врахування об'єктивних і суб'єктивних закономірностей, принципів, методів, організаційних форм і засобів навчання, та студенти, які в процесі учіння засвоюють знання, уміння та навички, регламентовані навчальними планами та програмами.

Процес навчання у вищій школі визначається зовнішніми (об'єктивними) і внутрішніми (суб'єктивними) чинниками.

До внутрішніх чинників слід віднести особистісні риси студента: особливості його темпераменту, характеру, мислення, пам'яті, пізнавальних можливостей, здібностей, мотивацію учіння, попередній досвід, рівень знань, стиль навчально-пізнавальної діяльності.

До зовнішніх чинників відносять зміст і методи навчання, рівень

професійної підготовки викладача, умови навчання у вищому навчальному закладі, соціальне оточення студента. На схемі і відображена структура діяльності суб'єктів навчального процесу у ЗВО, яку проаналізуємо спираючись на аксіоматичний підхід, запропонований Д. Чернилевським.

Сутність цього підходу полягає у тому, що чітка таксономія цілей навчання (чому і для чого навчати?), повинна відповідати відбору і проектуванню змісту (що вивчати?), формам організації і управлінню навчальним процесом (як навчати?), методам і засобам навчання (за допомогою чого?) і з урахуванням досягнутих результатів навчання (чого досягли у навчанні?). Отже, за своєю структурою навчально-виховний процес у вищій школі у найбільш загальному вигляді має такі взаємопов'язані компоненти (рис. 2.1.).

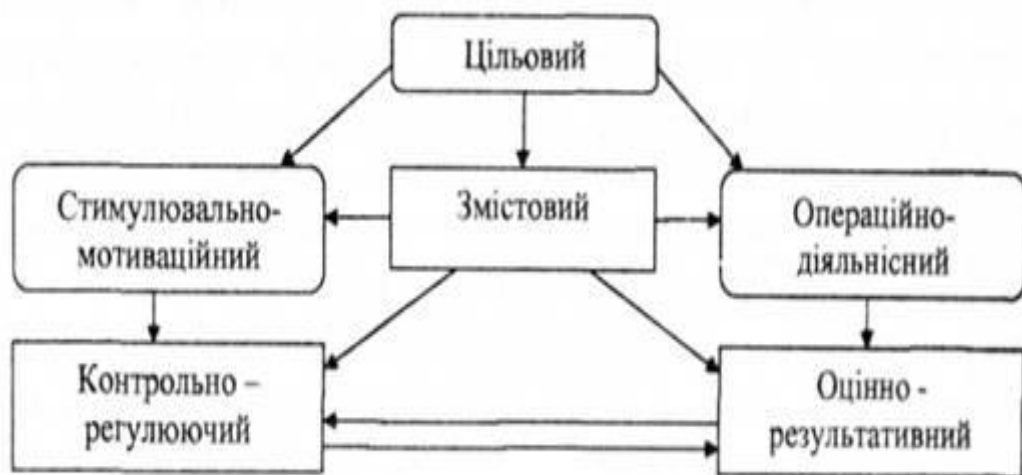


Рис. 2.1. Компоненти навчально-виховного процесу у вищій школі

Навчально-виховна система - це сукупність взаємопов'язаних цілей і принципів організації виховного процесу, методів і прийомів їх поетапної реалізації в межах певної соціальної структури (сім'ї, школи, вузу, держави) в логіці виконання соціального замовлення. Людству відомі різноманітні виховні системи, найбільш відомі у світі спартанська і афінська виховні системи, системи виховання лицаря і джентльмена, система виховання людини в колективі і через колектив. Кожна виховна система несе на собі відбиток часу і соціально-політичного ладу, характеру суспільних відносин.

В основі ефективного функціонування навчально-виховної системи освітньої установи лежать наступні принципи:

- системності і планомірності діяльності;
- єдиного для освітнього закладу підходу до планування виховного процесу в цілому;
- співпраці куратора зі студентами в досягненні виховних результатів;
- орієнтації виховної роботи у вузі на інтереси, потреби і можливості кожного студента.

Виділяють наступні компоненти:

- цілі, виражені в вихідній концепції;
- діяльність, яка забезпечує її реалізацію;
- суб'єкт діяльності, її організуючий і той, що бере в ній участь;
- народжувані в діяльності та спілкуванні відносини, інтегруючі суб'єкт у якусь спільність;
- середовище системи, освоєна суб'єктом;
- управління, що забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему, і розвиток цієї системи.

Нагадаємо, що мета виховання: у глобальному виразі - ідеал досконалого, з точки зору даного суспільства, людини, на реалізацію якого спрямоване виховання; в локальному плані - передбачуваний результат виховної діяльності.

Програма формування базової культури особистості відображає зміст виховання, що включає в себе культуру життєвого самовизначення, сімейних відносин, економічну культуру і культуру праці, політичну, правову, інтелектуальну, моральну, екологічну, мистецьку та фізичну культуру, культуру спілкування, гендерну культуру.

Форми навчально-виховної роботи – це поняття, що використовується для визначення характеру виховної взаємодії обумовленого числа учасників (М. Махмутов). Виділяють фронтальну, групову та індивідуальну роботу. Не слід змішувати дане поняття з формами організації виховання.

У ракурсі магістерської роботи важливим постає аналіз форм навчально-

виховної роботи, самих суб'єктів освітнього процесу, які були б здатні реалізувати базові завдання підготовки магістрів до соціального розвитку студентів. Як акцентує автор монографії «Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики» [12, 139], сьогодні важливі нові критерії щодо зрілості викладачів, посилення уваги до їхніх особистісних характеристик, до вміння демонструвати на власному прикладі людські якості та риси, які визначають професіоналізм фахівця сьогодні. Новий погляд на професійну «модель» сучасного педагога, викладача вищої школи, вимагає наявності не тільки таких якостей, як широкий світогляд, спеціальна ерудиція, вміння учить, керувати і спрямовувати, спостережливість, мовна культура тощо.

Сьогодні виховні функції педагогічної професії все більше залежать від комунікативної культури, вміння слухати і вислуховувати, здатності кваліфікувати розум, характер і поведінку людини, проникливості, готовності не тільки виявляти власний блискучий інтелект, але й вміння співчувати, керувати емоціями, виявляти небанальність суджень (оригінальність), здатність до нестандартних рішень і дій, сприйнятливості до нових ідей, форм і технологій тощо.

У системі підготовки фахівців-педагогів магістрам пропонують узяти участь у спецсемінарі з проблеми «Педагогічні технології організації навчально-виховної роботи в загальноосвітніх закладах освіти». Для цього визначають низку провідних тем, що розкривають зміст порушеної проблеми:

1. Сутність педагогічних технологій, їх наукові засади.
2. Технологія організації наукової праці педагога.
3. Технологія вивчення особистості студента.
4. Технологія вивчення учнівського колективу.
5. Технологія формування студентського колективу.
6. Технологія організації колективних творчих справ.
7. Технологія підготовки викладача до лекції.
8. Технологія впровадження у практику модульно-розвивального

навчання.

9. Технологія аналізу й оцінювання навчальної діяльності студентів.

Обсяг занять залежить від обсягу й важливості загальної теми, кількості студентів у групі. На вступному занятті викладач акцентує увагу студентів на значущості теми, ознайомлює з організацією роботи над нею, дає методичні рекомендації щодо підготовки наукових повідомлень, розробки технологічних карт і т. ін. Тут же за студентами закріплюють конкретні теми (можна одну тему доручати 2-3 студентам) і складають календарний план підготовки матеріалів.

Безпосередньо на заняттях визначені студенти організують і проводять навчальну роботу в групі: виступають з науковими повідомленнями, знайомлять з технологічними картами, обговорюють окремі аспекти проблеми. Всі студенти конспектують необхідні матеріали, рекомендовану літературу.

Таким чином, студенти займаються не лише трансляцією знань, а й набувають досвіду організації пізнавальної діяльності своїх товаришів. У підготовці викладачів використовують такі форми роботи як лекції, практичні заняття, консультації. Оскільки в дослідно-експериментальній роботі ми взаємодіяли зі студентами під час консультацій, розглянемо детальніше дану форму роботи.

Консультація (лат. *consultatio* – звертання за порадою) – форма навчального заняття, що передбачає надання студентам потрібної допомоги у засвоєнні теоретичних знань і виробленні практичних умінь і навичок шляхом відповіді викладача на конкретні запитання або пояснення окремих теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

За спрямованістю вона має скеровуватися на допомогу студентам в оволодінні методологією теми чи розділу, а також методами самостійної навчальної роботи. Кількість годин на консультації визначається навчальними планами й індивідуальними планами викладачів. Консультації проводять викладачі, які читають відповідний навчальний курс, за графіком, що встановлює кафедра за погодженням з деканатами. Викладачі можуть надавати

консультації групам студентів або окремим студентам.

Важливе місце в організації навчальної роботи студентів належить колоквіуму. Колоквіум (лат. *colloquium* – розмова, бесіда) – це вид навчальної роботи, що передбачає з'ясування рівня засвоєння студентами знань, оволодіння вміннями й навичками з окремої теми чи розділу. На колоквіум викладач запрошує позанавчальний час групу студентів і в процесі співбесіди з'ясовує рівень засвоєння матеріалу. Це дає змогу вносити корективи в лекційний курс і практичні заняття.

У практику навчальної роботи вищих навчальних закладів поступово впроваджується тьюторський вид роботи зі студентами. Тьютор (лат. *tutor*, англ. *tutor* – спостерігаю, піклуюсь) – це педагог-наставник, опікун, який керує невеликою групою студентів, допомагає їм у навчанні, стежить за їхньою навчальною діяльністю, керує професійною підготовкою. Тьюторські заняття виникли в коледжах та університетах Великої Британії (Оксфордському, Кембриджському) і в університетах США (Гарвардському, Брістольському).

У вітчизняних закладах вищої освіти система тьюторства застосовується мало. Вона практикується здебільшого у консерваторіях, театральних ЗВО, де професійна підготовка з основної спеціальності (вокал, режисура) здійснюється під керівництвом конкретного викладача впродовж усього періоду навчання. У ході приєднання національної системи освіти до Болонського процесу, входження в європейський освітній простір система тьюторства широко застосовуватиметься у вищій школі.

Кредитно-модульна організація навчання за своєю суттю є гуманістичною. Вона базується на засадах суб'єктно-суб'єктної, толерантної, партнерської педагогіки. Траєкторію свого навчання, індивідуальну програму своєї освіти визначає сам студент з допомогою викладача – тьютора (опікуна). Навчання має рівномірно розподілений, рівномірно напружений характер упродовж всього терміну перебування студента у ЗВО. І найголовніше, ця система гарантує високу якість підготовки, а значить, убезпечує студента від професійної непридатності після завершення навчання.

Модернізація навчального процесу в руслі вимог Болонської декларації передбачає значне збільшення обсягів самостійної роботи студента (до 50-60 %), індивідуалізацію навчання. Це в свою чергу потребує належного науково-методичного забезпечення навчального процесу, відповідної матеріальної бази, поліпшення фінансово-побутового стану студента.

Всі ці зміни вимагають від викладача ЗВО ґрунтовних знань, умінь і компетентності в організації своєї діяльності на новій методичній і технологічній базі – кредитно-модульній і акумулюючій системі навчання.

Модульно-рейтингова, і кредитно-модульна система організації навчання, аналізу й оцінювання навчальної діяльності студентів – це важливий крок у напрямку інтенсифікації й оптимізації навчально-виховного процесу у вищій школі. Але вони потребують від науково-педагогічних працівників належної психолого-педагогічної підготовки, перебудови організаційних і методичних аспектів навчально-виховного процесу.

Проаналізувавши таким чином навчально-виховну систему підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів, почали створювати умови, необхідні для отримання «продукту» – моделі соціального розвитку студентів. Ці умови були узагальнені в моделі людини соціальної (набуття та успішне виконання нових соціальних ролей, прийняття соціальних цінностей та норм, здатність до вирішення соціальних проблем, самореалізації, соціальна адаптованість, комунікативна компетентність).

Не зупиняючись детально на всіх складових частинах моделі, звернемо увагу, перш за все, на провідні критерії підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів.

Вища освіта – це безперервний процес і результат набуття студентом професійної компетентності, здатностей, компетенцій щодо самостійного та творчого розв'язання проблем в різних сферах діяльності особистості, тобто соціального розвитку. Саме тому, до змісту процесу в вищому навчальному закладі було недостатньо мати навчальні курси, семінари-практикуми, колоквиуми та тренінги, але й враховувати зміст практики, який надає

можливість будувати процес підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів через втручання в практику.

Розглянемо педагогічну практику як одну із умов підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів.

Педагогічна практика є складовою частиною навчально-виховного процесу. Вона забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їх практичною діяльністю, сприяє формуванню творчого ставлення до педагогічної праці, визначає ступінь професійної придатності та рівень педагогічної свідомості.

Завдання педагогічної практики визначаються не тільки потребами вузу, але й інтеграційними процесами України. Інтеграційні процеси України у світову спільноту викликали необхідність переглянути не тільки економічні, політичні аспекти розвитку суспільства, а й підходи до освітнього процесу, створити умови для формування життєспроможної конкурентоздатної особистості.

В освіті все більше застосовуються поняття компетентностей і компетентнісного підходу, які широко використовують інтеграцію навчальних дисциплін, особистісно зорієнтоване навчання, інтерактивні методи організації навчально-виховного процесу тощо.

Освітні цілі, відображені в Законі «Про вищу освіту» та освітніх стандартах, передбачають, що зміст навчання ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, інформативності, комунікативності, системності, інтегрованості, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями й народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Беручи до уваги аналіз проблеми компетентнісного підходу в освіті України, підходи Міжнародної комісії Ради Європи, позицію Міжнародного департаменту стандартів, внесок Лісабонської конференції (2001 р.), погляди Організації економічного співробітництва та розвитку, переконуємося, що створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом усього

життя сприятиме:

- продуктивності та конкурентоздатності на ринку праці;
- скороченню безробіття завдяки розвитку гнучкої адаптивної та кваліфікованої робочої сили;
- розвиткові середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції;
- участі у формуванні демократичних засад суспільства;
- соціальному взаєморозумінню;
- дотриманню прав людини;
- підготовці до свідомого вибору професії.

У вищій освіті перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду запитів суспільства, забезпечення спроможності студента відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, у соціальній структурі.

Компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах. Науково обґрунтована управлінська діяльність на рівні викладача вищої школи передбачає конкретизацію та розширення його професійної компетентності. Це відбувається у зв'язку з переходом від попередньої функції викладача – трансляції соціального досвіду – до поєднання старої та нової функцій – проектуванні траєкторії розвитку кожного студента.

У цілому система управлінських дій сучасного компетентного викладача вищої школи включає ціннісне цілепокладання, випереджальне планування, моделювання та прогнозування, корпоративне прийняття рішень й системну

діагностику.

Сучасна компетентність студента передбачає оволодіння метазнаннями методологічного характеру та самоуправлінням своєю діяльністю на рефлексивній основі. Ці знання містять алгоритмізовані процедури відносно до навчального матеріалу та нормативні зразки, вони забезпечують можливість розвитку як пізнавальних, так і творчих здібностей студентів. Гарантований розвиток здібностей забезпечується самоуправлінням студента на рефлексивній основі, яка включає стадії самосвідомості, самовизначення, самовираження, самоствердження, самореалізації та саморегуляції.

Значні можливості щодо впровадження компетентнісно-зорієнтованого підходу в загальноосвітніх навчальних закладах має компетентнісно зорієнтована асистентська практика.

Отже, актуальність розробки системи організації та проведення навчальної практики як засіб формування професійних компетентностей майбутніх викладачів вищої школи полягає в цілісному інтегрованому її поданні з усвідомленням конкретних диференційованих завдань поетапного переходу студентів від першого до останнього курсів.

Під системою організації та проведення асистентської практики слід розглядати сукупність форм і методів навчального процесу на основі чинних програм з урахуванням профілів навчання, індивідуальних особистісних потреб та запитів студентів, яка забезпечує постійне примноження студентами теоретичних знань, практичних умінь і навичок з метою формування ключових компетентностей щодо соціального розвитку.

Ефективність педагогічної практики майбутніх викладачів вищої школи залежить від:

- володіння знаннями, вміннями і навичками з педагогіки та психології та суміжних дисциплін;
- знання сутності компонентів методичної системи навчання педагогіки в сучасній українській вищій школі;
- озброєності практиканта психолог-педагогічними знаннями, вміннями

та навичками, які необхідні для навчально-виховної роботи зі студентами;

- належного підбору навчальних закладів для проходження педагогічної практики студентами: з відповідною навчально-матеріальною базою та висококваліфікованими педагогами;

- доброзичливого ставлення педагогічного колективу вищої школи до студентів-магістрів і надання їм допомоги в здійсненні навчально-виховного процесу;

- належного керівництва педагогічною практикою з боку керівників практики, викладачів фахових дисциплін, наукових консультантів.

Асистентська практика магістрів ЗНУ проводиться в умовах, які максимально наближені до їх майбутньої професійної діяльності. Її основна мета – підготовка майбутніх викладачів вищої школи до виконання функції викладача.

Для підвищення якості роботи під час асистентської практики необхідно знати структуру педагогічної діяльності і пов'язану з нею систему теоретичних і практичних умінь і навичок. Виділяють такі види педагогічної діяльності викладача:

- діагностична діяльність спрямована на вивчення здібностей, виявлення рівнів моральної, розумової, фізичної, естетичної вихованості, умов сімейного життя тощо;

- орієнтаційно-прогностична діяльність спрямована на забезпечення студентами знаннями, розвиток їхніх здібностей, можливостей, на рівень засвоєння навчального матеріалу та ін. цей вид діяльності дає викладачеві можливість прогнозувати, які якості можна сформулювати в учнів, які форми, методи, засоби навчання і виховання будуть найефективнішими під час проведення цієї роботи;

- конструктивно-проектувальна діяльність проводиться з огляду на наявні умови навчання і виховання студентів, їхні інтереси і потреби, власний досвід і майстерність. Викладач підбирає конкретні педагогічні завдання, планує індивідуальну роботу зі студентами;

- організаторська діяльність пов'язана із залученням студентів до наміченої роботи. Для цього викладач повинен уміти визначати конкретні завдання, зацікавити учнів запланованою роботою, розподіляти завдання й доручення, керувати ходом роботи і здійснювати контроль за її виконанням;
- в інформаційно-пояснювальній діяльності викладач виступає головним джерелом наукової, світоглядної й морально-естетичної інформації;
- комунікативно-стимулююча діяльність пов'язана з тим впливом, який педагог чинить на студентів як професіонал і як особистість;
- аналітико-оцінна діяльність безпосередньо пов'язана з аналізом завершеного навчально-виховного процесу: виявляються його позитивні і негативні сторони та ефективність, порівнюються намічені й отримані результати, дається їх оцінка, вносяться необхідні корективи, ведуться пошуки шляхів подальшого удосконалювання процесів навчання і виховання;
- творчо-дослідницька діяльність може відбуватися на двох рівнях. Перший: викладач творчо використовує загальновідомі педагогічні і методичні ідеї в конкретних умовах навчання й виховання. Другий: викладач творчо використовує маловідомі технології та методики навчання й виховання, описані в науковій літературі.

У процесі педагогічної практики студенти набувають професійних умінь, визначають мету виховання у відповідності з рівнем вихованості учнів, виробляють стратегію навчально-виховного процесу на основі педагогічної діагностики та прогнозування, використовують різні форми і методи навчально-виховного процесу, аналізують, узагальнюють та коригують його.

Зміст, види, програми практики, форми звітності та інше визначається наказами і рішеннями колегії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України щодо практики студентів, змістовою частиною галузевих стандартів вищої освіти психолого-педагогічної підготовки фахівців педагогічного профілю (освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра, спеціаліста, магістра), навчальними планами до напрямів підготовки і спеціальностей, освітньо-кваліфікаційними характеристиками фахівців, що передбачені Державними

стандартами вищої освіти України та програмами практик, розробленими кафедрою педагогіки та психології освітньої діяльності ЗНУ.

Програма включає такі цілі організації педагогічної практики:

- розвиток педагогічного мислення, становлення індивідуального педагогічного стилю, формування дослідницького підходу до роботи;
- підготовка до цілісного виконання функцій вчителя-предметника і класного керівника, до проведення системи навчально-виховної роботи з учнями;
- відпрацювання педагогічних умінь цілепокладання, діагностично-аналітичних, комунікативних і конструктивних умінь;
- підготовка студентів, що отримують магістерську підготовку до самостійної викладацької та виховної роботи у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах.

Завдання педагогічної практики:

- виховання професійно значущих якостей особистості педагога, потреби в педагогічній самоосвіті та самовдосконаленні;
- ознайомлення з формами і методами виховної роботи зі студентами;
- закріплення, поглиблення і збагачення загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань у процесі використання їх для аналізу конкретних ситуацій, виявлення в них і вирішення конкретних педагогічних завдань [14].

Отже, підготовка майбутнього викладача вищої школи включає в собі мету:

- створення структурованої системи компетентісно зорієнтованої асистентської практики для соціального розвитку студентів в умовах суспільства, що швидко змінюється;
- апробація інструментарію щодо оцінки рівня сформованості компетентностей викладачів щодо соціального розвитку студентів;
- впровадження перспективних педагогічних технологій, інтерактивних форм і методів підвищення інноваційної культури та професійної

компетентності викладача вищої школи на демократичних засадах.

На засіданнях предметних методичного об'єднанні ЗНУ розроблена тематика педагогічної практики, яка має назву асистентської, форми її проведення, та отчетності з урахуванням змісту навчальних програм, профілю навчання [74].

2.2. Діагностика стану готовності майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів

Метою дослідно-експериментальної роботи стала перевірка комплексу педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів. Для її реалізації звернемося до програми нашого експерименту. Діагностика підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів на констатуючому етапі експерименту була підпорядкована таким завданням:

- 1) визначити наявний рівень професійних компетентностей майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів;
- 2) виявити педагогічні умови, що позитивно впливають на підготовку педагогів вищої школи до соціального розвитку студентів.

Перший етап був присвячений формулюванню завдань експериментальної роботи, встановленню обсягу вибірки дослідження, проведенню констатуючого етапу експерименту з метою визначення початкового рівня професійних компетентностей майбутніх викладачів вищої школи. На даному етапі використовувалися такі методи дослідження: анкетування, опитування, педагогічне спостереження, психолого-педагогічні методики; аналіз існуючих критеріїв сформованості професійних компетентностей, методи математичної статистики.

На другому етапі педагогічного експерименту були уточнені методики експерименту, проведена зовнішня експертиза результатів констатуючого етапу

експерименту, остаточно визначені експериментальна й контрольна групи. Під час роботи використовувалися такі методи: експертна оцінка, спостереження, бесіда, опитування.

Власне формульованому експерименту був присвячений третій його етап. Завданням третього етапу було впровадження методики підготовки викладачів до соціального розвитку студентів у реальну практику педагогічного процесу Запорізького національного університету. Для цього на базі Запорізького національного університету були створені дві експериментальні групи – 7 та 9 осіб і одна контрольна група – 12 осіб. Дослідна робота в експериментальних групах будувалася на основі розроблених завдань педагогічної практики до соціального розвитку студентів, а в експериментальній групі підготовки викладачів була обмежена стандартними завданнями асистентської практики навчального плану «Педагогіка вищої школи».

Четвертий етап був присвячений проведенню контрольних зрізів, зіставленню результатів дослідження з положеннями гіпотези, узагальненню матеріалів дослідження й формулюванню висновків про переконливість висунутої гіпотези й можливості застосування отриманих розробок в асистентську практику зі спеціальності «Педагогіка вищої школи». На завершальному етапі застосовувалися такі методи дослідження: анкетування, бесіда, методи математичної статистики.

Відповідно до зазначених етапів педагогічного експерименту нами були визначені такі завдання дослідно-експериментальної роботи:

- 1) створити умови, сприятливі для протікання педагогічного експерименту, підібрати об'єкти для експериментальної дії;
- 2) підтвердити факт відповідності висунутих у гіпотезі положень в результаті проведення експериментальної роботи.

Експертне опитування дозволило нам з'ясувати відношення педагогічного колективу до проблеми підготовки магістрів до соціального розвитку студентів. Як експерти в нашому дослідженні виступали експерти : викладачі кафедри «Педагогіка та психологія освітньої діяльності». Усього

експертів 7 осіб.

Оцінка здійснювалася на основі застосування методів бесіди, спостереження, аналізу документації щодо планування й організації навчально-виховного процесу.

У ході первинної експертної діагностики були отримані такі результати:

- у блоці питань, що з'ясовують значущість соціального розвитку студентів, 61,1 % усіх експертів указали на значущість діяльності педагога вищої школи до соціального розвитку студентів, 11,1 % указало на незначущість і 27,7 % експертів проявили індиферентність;

- у блоці питань про включення проблеми підготовки педагогів з соціального розвитку студентів у сферу їх професійної діяльності 44,4 % експертів дали ствердну відповідь, 5,5 % – негативну, 49,9 % – указали на періодичний характер проблеми;

- у третьому блоці питань про необхідність включення проблеми підготовки викладачів до соціального розвитку студентів на підставі наукових обґрунтованих і експериментально перевірених технологій 59,4 % експертів дали позитивну відповідь, 39,1 % – негативну, 5,4 % – проявили індиферентність.

Таким чином, експертне опитування підтвердило необхідність підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів на основі науково обґрунтованих педагогічних умов.

Нами в процесі підготовки експерименту була створена відносно стабільна система критеріїв і показників ефективності підготовки педагогів з соціального розвитку студентів. Це також створило умови для ефективної організації самого дослідження.

Наша система заснована на оцінці результатів діяльності через якості особистості студентів і визначається визнанням того, що розвиток і кар'єра людини неможливі без відповідних особистісних якостей, що саме в студентські роки інтенсивно йде і практично завершується формування індивідуальності й характеру. Якості соціального розвитку студентів в

узагальненій формі є стійким станом діяльності й визначають ставлення людини до оточуючих людей й до самого себе.

Змістовний бік, спрямованість дій і вчинків характеризують людину, його вихованість. З позицій методології системного підходу окремі якості, що розкривають ставлення людини до суспільства, до людей і до самого себе, вступаючи у взаємодію, народжують новоутворення – культуру.

Діагностика рівня ефективності підготовки викладачів до соціального розвитку студентів передбачає виділення основних показників, ознак і критеріїв його сформованості. Як було зазначено вище, основними показниками сформованості культури виступають виділені структурні компоненти, інтеграційні вузли, що виявляються на рівні всіх трьох підсистем цілісної системи культури особистості.

Головними принципами відбору критеріїв ми визначили такі:

- 1) принцип системності (за стрижневою ознакою – відповідність розвитку моральності особистості);
- 2) опора на світову, національну й регіональну нормативно-правову базу щодо проблем культури;
- 3) облік прогресивних досягнень сучасної науки (щодо діагностування критеріїв окремих підструктур особистості);
- 4) використання актуального практичного соціально-педагогічного досвіду навчально-виховних закладів;
- 5) доступність викладу критеріїв для практичного використання.

У процесі дослідження проблеми критеріїв ефективності підготовки педагогів вищої школи до соціального розвитку студентів ми зверталися до робіт С. Харченка, С. Савченка та ін. [58; 71].

Зважаючи на зручність застосування трирівневої шкали, ми використовуємо її для того, щоб виразити критерії через конкретні показники. Узявши за основу критерії виховання, доповнивши і скорегувавши їх відповідно до напрямку дослідження, ми виділяємо такі критерії: сформованість знань; сформованість соціального досвіду взаємодії і сформованість рефлексії.

Розроблена нами комплекс педагогічних умов підготовки педагогів з соціального розвитку студентів передбачає цілісний характер процесу, у результаті якого у нього формується система знань, соціального досвіду взаємодії і рефлексії. Такий підхід відповідає визнаній логіці культури, що розглядається нами як динамічне утворення особистості [3].

Такий підхід до критеріальної бази щодо ефективності підготовки викладачів до соціального розвитку студентів є найбільш актуальним на наш погляд, оскільки конкретніша деталізація рівнів сформованості професійної компетентності навряд чи буде точною й достовірною.

Отже, до критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів нами зараховано такі три критерії.

Перший критерій – сформованість знань. Цей критерій орієнтований на розвиток інтелектуально-знанневої складової професійної компетентності.

Другий критерій – сформованість у майбутніх викладачів досвіду взаємодії зі студентами. Основною його характеристикою є ступінь активності особистості в реалізації норм і цінностей педагогічної культури в процесі індивідуальної життєдіяльності.

Третій критерій – сформованість рефлексії. Цей критерій відображає рівень розвитку здатності бути самістю в ході соціалізації.

Розробляючи ці рівні, ми виходили з таких загальних положень. Проблема рівня досить широко представлена в соціологічній і психолого-педагогічній літературі. У даному дослідженні під рівнем розуміємо «якісно-кількісну характеристику системи в межах загальнонаукового системного підходу, яка визначає місце й значення певної підсистеми, включеної до даної системи» [39, 208].

Основний зміст рівня сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів визначається нами як набір певних знань, умінь і навичок, що визначають соціально схвалюване і соціально необхідне ставлення особистості до себе та оточуючих.

При розгляді рівнів сформованості знань ми використовували трирівневу

шкалу оцінки рівня засвоєння знань, яка була запропонована І. Конфедератовим і В. Симоновим.

У вказаній шкалі виділяють три рівні знань:

- 1) рівень розрізнення (або розпізнавання) предмету;
- 2) рівень розуміння;
- 3) рівень застосування [46].

Близька система рівнів засвоєння знань розглядаються і в дослідженнях В. Беспалько [5].

Розмежувавши репродуктивний і продуктивний види діяльності і розглянувши їх структуру з погляду самостійності виконання, учений виділив такі рівні засвоєння навчальної інформації:

1) розпізнавання (студент виконує кожну операцію діяльності, спираючись на опис дії, підказку, натяк – репродуктивна дія);

2) відтворення (студент самостійно відтворює й застосовує інформацію в раніше розглянутих типових ситуаціях, при цьому його діяльність є репродуктивною);

3) застосування (здатність студента використовувати набуті знання й уміння в нетипових ситуаціях; у цьому випадку його дія розглядається як продуктивна).

Згадані критерії і рівні засвоєння знань знайшли широке застосування в нашому дослідженні для оцінки ефективності сформованості знань у магістрів. Тому, коли ми говоримо про низький рівень знань, то маємо на увазі розпізнавання, з середнім рівнем співвідноситься відтворення знань, а високому рівню відповідає свідоме застосування знань з соціального розвитку.

Рівень соціального досвіду взаємодії, у свою чергу, визначається рівнем засвоєння умінь і навичок діяльності. Згідно з теорією С. Рубінштейна [57] установлені такі рівні оволодіння учнями дій, що відповідають і навчальним умінням, і навичкам:

1) учні знайомі з характером даної дії, уміють виконувати її лише за достатньою допомогою вчителя (дорослого);

2) учні вміють виконувати дану дію самостійно, але лише за зразком, наслідуючи дії вчителя або однолітків;

3) учні вміють достатньо вільно виконувати дії, усвідомлюючи кожен крок.

Відповідно до завдань нашого дослідження, низькому рівню сформованості соціального досвіду взаємодії відповідає рівень реалізації вмінь адекватної взаємодії лише при достатній допомозі педагога; середньому рівню сформованості соціального досвіду взаємодії – рівень сформованості навичок адекватної взаємодії, що виявляється в наслідуванні дій педагога у взаємодії; високому рівню сформованості соціального досвіду взаємодії відповідає рівень сформованості усвідомлених навичок взаємодії.

При визначенні рівнів сформованості рефлексії нами використовувалася класифікація основних етапів у генезисі рефлексії, запропонована Ж. Піаже:

1) період доопераційного мислення, коли дитиною усвідомлюються тільки мета й результат власної дії;

2) період конкретних операцій, коли відбувається усвідомлення тимчасової і функціональної послідовності дій;

3) період формальних операцій, коли усвідомлюються логічні операції, проведені над власними діями [50].

Таким чином, низький рівень сформованості особистісного досвіду викладача до соціального розвитку студентів виявляється, на наш погляд, у відсутності рефлексії, середній – у наявності рефлексії на неусвідомленому рівні і високий – в усвідомленому рівні рефлексії студентів.

Узагальнена оцінка сформованості професійних компетентностей викладачів до соціального розвитку студентів представлена у таких результатах (див. табл. 2.1).

Таким чином, результати діагностики рівня сформованості професійних компетентностей до соціального розвитку студентів в контрольній та експериментальних групах дозволяють зробити висновок про переважання низького й середнього рівнів.

Таблиця 2.1

Узагальнена оцінка сформованості професійних компетентностей викладачів до соціального розвитку студентів в ЕГ та КГ (до експерименту)

Група	Кількість людей	Рівень сформованості показника					
		низький		середній		Високий	
		кількість	%	кількість	%	кількість	%
ЕГ – 1	7	5	79,0	1	18,8	1	2,1
ЕГ – 2	9	6	77,8	2	20,9	1	1,3
КГ	12	8	76,9	3	20,4	1	2,7

Отже, для участі в експерименті нами були відібрані дві експериментальних і одна контрольна група. Відсутність між ними істотних відмінностей підтверджують близькі значення середнього балу (X) і стандартного відхилення (S), які свідчать про схожість груп за рівнем сформованості професійної компетентності.

Констатувальний етап експерименту дозволив нам оцінити вихідний рівень сформованості професійної компетентності викладачів до соціального розвитку студентів і визначити шляхи й засоби реалізації педагогічних умов підготовки магістрів-викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Формувальний експеримент полягав у розробці та реалізації комплексної програми підготовки майбутніх викладачів - магістрів до соціального розвитку студентів. Її розробка здійснювалася на основі теоретико-методологічного аналізу літературних джерел, комплексного вивчення педагогічного процесу і практики підготовки педагогів у вищих навчальних закладах з урахуванням виявлених позааудиторних інтересів, пов'язаних із соціальним розвитком особистості.

Основна увага при реалізації програми приділялася дослідженню організації виховної системи і дослідження позааудиторних інтересів студентів.

У змістовному плані програма формувального експерименту включала в себе:

- реалізацію технологій, спрямованих на розвиток таких складових соціального розвитку, як рефлексія;
- проведення цілеспрямованої роботи з формування у студентів спрямованості особистості на професійну діяльність за допомогою розвитку мотивації свідомого ставлення до обраної професії;
- підвищення рівня суб'єктності та активності студента в процесі реалізації технологій навчання, спрямованих на соціальний розвиток;
- організацію творчої обстановки в студентських групах, що сприяє продуктивній та виховній діяльності.

Формувальний експеримент з соціального розвитку студентів здійснювався в два етапи:

- 1) накопичення особистого досвіду педагогами перед проходженням асистентської практики;
- 2) розвиток особистого досвіду після асистентської практики.

Новизна змісту практики полягала у залученні студентів-магістрантів до самостійної дослідницької роботи, тобто у поглибленні навичок самостійної наукової роботи, у дослідженні проблем соціального розвитку студентів.

Метою експериментальної роботи було формування вмій і навичок використання методів дослідження психолого-педагогічних проблем виховної роботи зі студентами, формування вмій і навичок опрацювання наукових та інформаційних джерел.

Отже, завдання психолого-педагогічного компоненту практики в умовах експериментальної роботи включали в себе вивчення проблем соціального розвитку студентів вищого навчального закладу/ факультету/ групи;

Організація дослідно-експериментальної роботи включало в себе вивчення виховної системи вищого навчального закладу/ факультету/ групи як

було показано вище, педагогічний процес здійснюється в рамках певної виховної системи.

Таким чином, описати виховну систему означає: сформулювати мету і завдання виховання, які вирішуються педагогічним колективом; розкрити зміст виховання, охарактеризувати форми, методи та засоби досягнення поставленої мети, встановити характер взаємодії суб'єктів виховання; описати зовнішнє середовище (особливості міста, мікрорайону) та її вплив на характер виховної роботи в групі і на факультеті, простежити зовнішні зв'язки факультету, групи.

Нагадаємо, що мета виховання:

- у глобальному виразі – ідеал досконалого, з точки зору даного суспільства, людини, на реалізацію якого спрямоване виховання;
- в локальному плані – передбачуваний результат виховної діяльності.

Основними завданнями, на вирішення яких сконцентровані зусилля всіх соціальних інститутів виховання, є:

- виявлення і розвиток природних задатків і творчого потенціалу зростаючої людини в різних сферах соціально корисної та особистісно значущої діяльності;
- формування самосвідомості, почуття власної гідності, ціннісного ставлення до власного життя, здатності до самопізнання, самовизначення, самореалізації, саморегуляції, і об'єктивної самооцінки;
- формування моральної культури особистості, досвіду суспільного поведіння, що відповідає гуманістичним моральним нормам;
- виховання громадянських почуттів і якостей, громадянської поведінки;
- естетичне виховання, прилучення особистості до системи загальнолюдських і національних культурних цінностей і традицій;
- розумове виховання, формування досвіду пізнавальної діяльності, знань, умінь і навичок, здатності до творчості, потреби в безперервній освіті та самоосвіті;
- емоційне виховання, розвиток культури почуттів і досвіду міжособистісного спілкування;

- формування основ сімейно-побутової культури;
- екологічне виховання та освіта; розвиток потреби у здоровому способі життя, залучення до занять фізичною культурою і спортом;
- формування позитивного ставлення до праці, готовності до трудової діяльності.

Програма формування базової культури особистості відображає зміст виховання, що включає в себе культуру життєвого самовизначення, сімейних відносин, економічну культуру і культуру праці, політичну, правову, інтелектуальну, моральну, екологічну, мистецьку та фізичну культуру, культуру спілкування, гендерну культуру.

Зміст асистентської практики передбачає наступні аспекти діяльності студентів проведення психолого-педагогічного дослідження в рамках виконання кваліфікаційної роботи.

Завдання, передбачені програмою асистентської практики були спрямовані на формування психолого-педагогічних компетенцій магістрів як кураторів студентської групи.

Так одним із завдань, розроблених нами полягала в тому, щоб викладач - магістр провів аналіз виховної системи факультету, де була організована дослідно-експериментальна робота.

Дані завдання виповнялись в кілька етапів. Спочатку магістрам був запропонований план роботи. У першу чергу була запланована зустріч із заступником декана з виховної роботи та спеціалістом з виховної роботи в гуртожитку, досліджено матеріал на дошці оголошень, проаналізована виховна робота в групі.

Наступне завдання стосувалося вивчення позанавчальних інтересів студентів. Мета цього завдання полягала в:

- з'ясуванні кола позанавчальних інтересів студентів того, як вони осмислюють інтерес, чому їх цікавить щось;
- ступеня того чи іншого інтересу;
- вивчення впливу факторів, що вплинули на їх виникнення.

Методи, які використовувалися, були: анкетування, спостереження, бесіди. Хід виконання завдання полягало в тому, що студентам було запропоновано відповісти на наступні запитання анкети: чим ти віддаєш перевагу найматися у вільний час? (Читанням художньої літератури; дивитися відео; дивитися телевізор; займатися спортом; майструвати що або; вирощувати рослини; виховувати тварин; колекціонувати; спілкуватися з однолітками; слухати музику, самому грати на музичному інструменті; займатися господарською роботою додай сучасні заняття і т. д).

Студенти повинні були підкреслити і позначити цифрами 1, 2, 3 місце того чи іншого інтересу в своєму житті. Потім студенти повинні були відповісти на питання що саме приваблює їх у зазначених заняттях, чому вони подобаються.

Студентам пропонувалися варіанти відповідей на вибір, такі, як : можна приємно провести вільний час, здобути нові знання, зробити корисну і гарну річ, проявити вигадку, творчість. Обраний відповідь потрібно було підкреслити. Крім того, потрібно було відповісти на питання: під впливом чого виник інтерес? (університетських занять, батьків, друзів, одногрупників, кінофільмів, подій життя, не знаю.) Відповідне потрібно було підкреслити, а отримані дані представити у таблицях.

Магістрам необхідно було проаналізувати отримані дані в зв'язку з поставленими цілями дослідження та зробити відповідні психологічні та педагогічні висновки.

Проведене анкетування не було самоціллю, воно було включено в виховний процес.

Магістрам пропонувалося подумати про те, як можна використовувати отриманий матеріал у виховній роботі по розширенню кола змістовних інтересів студентів та соціальному розвитку студентів.

Так, наприклад, магістр, педагог вищої школи зробив аналіз виховної системи університету та в своєму звіті магістр зазначив, що в університеті є багатий спектр різноманітних клубів и секцій:

- в спортивному комплексі: баскетбол, волейбол, карате, джиуджитсу та інші спортивні секції;

- в науково-виховній частині: різноманітні конференції, олімпіади та доповіді, відкриті лекції професорів кафедр;

- студентська рада: творчі колективи, які готують виступи і сценки на свята.

Колектив студентської ради біологічного факультету ЗНУ пропонують флаера, які дають знижку при відвіданні кінотеатрів, театрів, нічних клубів і дискотек. Також ідеться робота творчої направленості, наприклад, кращі фотографії пейзажів або флори і фауни запорізького краю.

На біологічному факультеті періодично організовуються суботники, в тому числі суботники на біостанції, яка знаходиться на острові Хортиця.

Для оцінювання практики був розроблений контрольно-оцінювальний лист результатів завдань практики магістрів за професійним напрямом «Педагогіка вищої школи» (таблиця 2.2)

Таблиця 2.2

Контрольно-оцінювальний лист результатів завдань практики магістрів

Зміст виконаної роботи студентом-практикантом	Бали
Розробка плану ознайомлення з виховною системою групи (факультету/університету/гуртожитку)	1-2
Визначення статусу відповідального за виховну роботу	1-2
Аналіз виховної системи групи (факультету/університету /гуртожитку)	1-6
Теоретичне і методичне забезпечення дослідження позанавчальних інтересів студентів	1-4
Дослідження позанавчальних інтересів і чинників їх формування	1-4
Розроблення психолого-педагогічних висновків з обґрунтування з соціального розвитку студентів	1-2
Всього за психолого-педагогічне завдання	20

Нами була розроблена шкала оцінювання педагогічної практики магістрів у напрямку соціального розвитку студентів.

«Відмінно».

«Відмінно» ставиться, якщо студент повністю виконав програму психолого-педагогічного компоненту практики, виявив при цьому високий рівень опанування програмового матеріалу, самостійність, збагатив та поглибив теоретичні знання, набув досвіду щодо творчого застосування у навчально-виховній роботі. Уміє отримувати, систематизувати знання і адаптувати їх до процесу дослідження. Уміє спостерігати, аналізувати, узагальнювати психологічні та педагогічні факти, об'єктивно оцінювати поведінку та соціальні дії суб'єктів. Простежується висока якість загального рівня звіту та написання його основних структурних елементів (схеми), наявні протоколи дослідження та додатки. Практикант виявив здатність до рефлексії, уміння аналізувати свою діяльність: правильність постановки мети і завдань; адекватність змісту психологічного дослідження поставленим завданням тощо.

«Добре».

«Добре» ставиться, якщо студент повністю виконав програму психолого-педагогічного компоненту практики, виявив при цьому високий рівень опанування програмового матеріалу, самостійність, збагатив та поглибив теоретичні знання, набув досвіду щодо творчого застосування у навчально-виховній роботі. Студент виявив належний рівень теоретичної та практичної підготовки, продемонстрував уміння відібрати суттєву інформацію, необхідну для повного висвітлення результатів спостереження та застосування діагностичних методик. Практикант демонструє достатній рівень самостійної систематизації фактичного матеріалу, здатності до узагальнення і формулювання висновків, визначення мети й основних завдань дослідження. У цілому, спостерігається методологічно грамотне вивчення структури досліджуваного психічного явища (факторів, що впливають на нього). Достатній рівень обґрунтованості висновків і рекомендацій, сформульованих у звіті, інколи поєднується з логічними похибками. Студент виявляє достатній

рівень професійної компетентності.

«Задовільно».

«Задовільно» «ставиться в тому випадку, коли студент не зміг успішно впоратися із завданням на спостереження та ефективного використання дослідницьких методів, у результаті опис проведеної роботи виявився досить формалізованим. Мета й основні завдання дослідження сформульовані неточно. Студент демонструє вміння оцінювати відповідність якісних та кількісних показників рівня розвитку пізнавальних процесів, проте інтерпретує результати дослідження неточно, допущені суттєві помилки. Спостерігається недостатній рівень узагальнення і класифікації даних, трапляються неточності у формулюваннях. Інтерпретації результатів спостереження недостатньо переконливі. Висновки дослідження неповні, стереотипні та недостатньо аргументовані. Документація студентом здана невчасно або її оформлення не дуже якісне, трапляються неточності. Спостерігається певна побудова викладу матеріалу, проте логічна послідовність не завжди витримана. Переважну більшість питань програми у звіті висвітлено, проте мають місце похибки й недоречності. Наявні протоколи дослідження та додатки, проте вони оформлені не дуже якісно.

«Незадовільно».

«Незадовільно». Магістр не виконав програми психолого-педагогічного компоненту практики. Відсутнє вміння дібрати наукову інформацію, необхідну для виконання програми. Магістр не володіє методиками діагностики пізнавальних процесів, застосовує їх некоректно, інтерпретувати одержані результати не здатен. За допомогою тестових методик діагностує окремі аспекти міжособистісних стосунків, проте не може спрогнозувати можливі відхилення у поведінці. Психолого-педагогічні рекомендації виховних дій відсутні. Документація у повному обсязі відсутня, протоколів немає, додатки не оформлені.

Проілюструємо данні критерії прикладами зі звітів магістрів, які проходили практику на біологічному факультеті і займалися дослідженням

позааудиторних інтересів студентів. У звіті магістр вказав, що в ході консультації зі студентами групи у яких проводилася дослідно-експериментальна робота, яка складається з восьми студентів (п'ять дівчат та три хлопців), було виявлено коло інтересів, які відображаються в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Розподілення позаучбових інтересів студентів

№ п\п	Види позаучбових інтересів	Загальна кількість назв інтересів	Ступінь інтересів
1	Перегляд фільмів	Всі студенти групи	100%
2	Слухати музику	Всі студенти групи	100%
3	Заняття спортом	Два хлопці	25%
4	Розмовляти зі студентами	Всі студенти групи	100
5	Творчість	Одна дівчинка грає на гітарі	12,5 %
6	Заробіток	Всі студенти групи різною періодичність	100%

Магістр далі відмітив, що в ході бесіди з групою студентів, яка складається з восьми студентів, з них п'ять дівчат і три хлопці, було виявлено, що один студент був інертний і зовсім ніяким чином не проявляв особливого інтересу до навчання і обговорення позаучбових інтересів.

Таблиця 2.4

Що спонукає до позааудиторних занять

№ п/п	Що спонукає	Кількість назв
1	Підготовка до практичних та лабораторних	6
2	Пошук матеріалу для індивідуальних і курсової роботи	7
3	Підготовка до семінарських занять	7

Вплив різних факторів на виникнення інтересу

№ п/п	Фактори	Кількість назв
1	Спільні інтереси друзів	5
2	Відпочинок від занять	8
3	Талант та його розвиток	1
4	Життєва необхідність щодо праці і заробітку	8

Всі студенти робили акцент на те, що з різною періодичністю («як пощастить») - вони займаються підробітком на різних акціях, роздачою листівок та деякими іншими видами підробітку (підсобний робітник, наприклад), і, таким чином, вважали, що це і є їх єдиний позаучбовий інтерес (що стало причиною того, що анкетування не дало бажаного результату).

В ході бесіди було виявлено, що всім студентам подобається слухати музику, дивитися кіно, розмовляти з іншими студентами і, по мірі можливостей, відвідувати дискотеки.

Творчістю цікавиться тільки одна дівчинка, а саме грає на гітарі та складає вірші і ноти.

Двоє хлопців відвідуються спортивні секції у спорткомплексі (тренажерний зал і баскетбол).

На інші теми, щодо проведення часу в гуртожитку – відмовилися вести бесіди.

Щодо відвідання бібліотеки і занять поза аудиторією – то всі студенти, крім одного, сказали, що це необхідність для того, щоб успішно виконати вимоги викладачів, що стосуються підготовки до лабораторних, практичних і семінарських занять і індивідуальних наукових робіт.

Опитуванні показали, що їх позанавчальні інтереси ніяк не впливають на якість їх навчання, і лише одну людина оцінила цей вплив як позитивний.

Ступінь інтересів у студентів різні: 3 людини присвячують поза навчальним інтересам 3-4 дні на тиждень, ще троє 1-2 дні, інші вказали вільну кількість часу (мінімум або половину).

Інтерес виник під впливом таких чинників: засобів масової інформації – 5 студенток, друзів – 1 студентка та ще троє просто були схильні до даної діяльності.

Позанавчальна діяльність студентів спрямована на задоволення інтересів, потреб і запитів студентів завдяки добровільній участі у різноманітній діяльності.

Проаналізувавши позанавчальні інтереси студентів, магістр зробив такий висновок, що більшість студентів групи мають чітко визначену сферу інтересів.

Можна також сказати, що коло інтересів студентів досить широке. Більшість студентів визнала, що їх інтереси позитивно впливають на розвиток їх розумових та моральних якостей.

Деякі з позанавчальних інтересів можна певною мірою застосовувати й при навчанні в університеті, як о наприклад, читання літератури, музика, образотворче мистецтво та ін. Доцільно було б для таких студентів створити гуртки за інтересами. Позанавчальні інтереси студентів формують і розвивають природні задатки творчий потенціал, формують самосвідомість, почуття власної гідності ціннісного ставлення до власного життя, моральну культуру особистості розвиває потребу у здоровому способі життя; сприяють забезпеченню особистісного розвитку студентів та збагаченню їх емоційно-естетичного досвіду; формують ціннісні орієнтації, потреби в творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні.

Таким чином, логіка підготовки майбутнього викладача вищої школи до соціального розвитку студентів, визначається педагогічною практикою і розглядається нами як ключовий етап, що створює умови майбутнього педагогу актуалізувати особистий досвід у професійній діяльності, після цього його проаналізувати, оцінити, переосмислити, збагатити новими

знаннями і вміннями, сформованими у навчальній та позанавчальній діяльності, і в подальшій педагогічній роботі реалізувати якісно новий зміст окремих елементів особистого досвіду по соціальному розвитку студентів.

Узагальнена оцінка сформованості професійних компетентностей викладачів до соціального розвитку студентів в ЕГ та КГ (після експерименту) представлена у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Вихідні дані для розрахунків (після експерименту)

Група	Кількість людей	Рівні сформованості показника					
		низький		середній		високий	
		кількість	%	кількість	%	кількість	%
ЕГ (ЕГ-1 та ЕГ-2)	16	6	6,1	3	37,2	7	56,7
КГ	12	8	74,4	2	22,3	2	3,3

Порівняльний аналіз результатів до і після експерименту дозволяє зробити висновок про позитивні результати проведеної роботи. Кількісні дані були підтвержені за допомогою методів математичної статистики.

Є достатні підстави вважати, що рівень професійних компетентностей викладачів до соціального розвитку студентів в експериментальних групах на початку й після закінчення формуального експерименту різний, що цілком узгоджується з висунутою гіпотезою про ефективність розроблених педагогічних засад підготовки викладачів до соціального розвитку студентів .

Різниця в результатах, отриманих в експериментальних групах на контрольному зрізі, дозволяє виявити загальну тенденцію й зробити висновок про те, що процес підготовки викладачів до соціального розвитку студентів протікає найефективніше тоді, коли він базується на

комплексі педагогічних умов, які є компонентами асистентської практики магістрів.

Підбиваючи загальні підсумки аналізу отриманих емпіричних даних, що характеризують результати впровадження розроблених педагогічних умов підготовки викладачів до соціального розвитку студентів, ми робимо висновок про високий ступінь результативності методики за першим критерієм – оволодіння сукупністю професійних знань з соціального розвитку студентів; за другим критерієм – сформованість соціального досвіду взаємодії; за третім критерієм – розвиток рефлексії.

ВИСНОВКИ

У магістерської теоретично обґрунтовано проблему підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціального розвитку студентів, розроблено критерії результативності методики.

Важливою стратегією розробки та реалізації підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» до соціального розвитку студентів є глибоке осмислення філософських основ освіти, зокрема положенням щодо діалектики педагогічної дії, освітніх і виховних парадигм, рефлексивний аналіз пізнавальної, соціальної активності і самостійності студентів, підвищення урахування потреб, інтересів студентів в практиці вищої освіти.

Як засвідчив аналіз літератури, розуміння сутності соціального розвитку, що базується на засвоєнні соціальних аспектів педагогічної діяльності, придбанні власного досвіду, соціально-значущих особистісних якостей і властивостей, виробленню ціннісних орієнтацій, що дозволяють успішно вирішувати соціально-педагогічні завдання, сприяє посиленню гуманітарної складової не лише сучасної науки, но й вищої педагогічної освіти.

Підготовка магістрів-педагогів вищої школи до соціального розвитку студентів може здійснюватися завдяки комплексу педагогічних умов.

Виокремлений нами комплекс педагогічних умов підготовки педагогів з соціального розвитку студентів передбачає цілісний характер процесу, у результаті якого у них формується система знань, соціального досвіду взаємодії і рефлексії.

Результати проведеного педагогічного експерименту дозволили підтвердити правомірність висунутої гіпотези, Крім того, отримані результати дозволили встановити низькі емпіричні залежності, які полягали в тому, що:

- по-перше, конкретний зміст поняття «соціальний розвиток» та визначення способу організації професійної підготовки магістрів, передбачених реалізацією кожної з виокремлених педагогічних умов, детермінує успішність

оволодіння магістрами відповідних складових структури компетентності як складно організованого цілісного новоутворення їх особистості, зокрема, що опікують функціонування або предметно-змістовного, або особистісно-професійного або операційно-діяльнісного компонентів;

- по-друге, реалізація першої педагогічної умови, що передбачає оновлене завдання педагогічної практики студентів, які виконують студенти, дослідницькою тематикою сприяє, незалежно від її сполучення з іншими педагогічними умовами, досягненні більш високої якості у сформованості компетентності магістрів;

- по-третє, різниця в результатах, отриманих в експериментальних групах на контрольному зрізі, дозволяє виявити загальну тенденцію й зробити висновок про те, що процес підготовки викладачів до соціального розвитку студентів протікає найефективніше тоді, коли він базується на критеріях, які є компонентами діагностування магістрів.

Соціальний розвиток студентів в закладах вищої освіти вимагає подалі наукових досліджень щодо підготовки нового викладача професійної школи, який органічно поєднує функції викладача – вихователя студентів. Наукова розробка цього напрямку сприятиме подоланню розриву в формах та методах теоретичного и практичного навчання. У зв'язку з цим з точки зору перспективи однозначно зростає роль дослідження науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх викладачів до соціального розвитку студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. Ленинград : Наука, 1974. 328 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Изд-во МГУ, 1980. 360 с.
3. Андропова Н. П. Воспитание культуры взаимоотношений младших школьников: гендерный аспект : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Волгоград, 2007. 26 с.
4. Барабанова В. В., Зеленова М. Е. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения. *Психологическая наука и образование*. 2002. № 2. С. 28-41.
5. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : в 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 342 с.
7. Бех І. Д. Виховні акценти вищої школи. *Педагогіка вищої школи : досвід і тенденції розвитку* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 10-11 лист. 2011 р.). Запоріжжя, 2011. С. 3-4.
8. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 12-15.
9. Брушлинский А. В. Социальность субъекта и субъект социальности. *Субъект и социальная компетенция личности*. Москва : Ин-т психологии РАН, 1995. С. 3-23.
10. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. 114 с.
11. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки

магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2011. 43 с.

12. Герасіна Л. М. Рецензія на монографію Белової Людмили Олександрівни «Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики». *Український соціум*. 2005. № 1 (6). С. 138-141. URL: <http://www.politik.org.ua>.
13. Герлянд Т. М. До питання сутності соціального розвитку особистості в теорії та практиці виховання. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : в 2 кн. Київ; Житомир : Вид-во Волинь, 2003 Кн. 1. С. 115-121.
14. Голованова Т. П. Основи педагогіки та психології : метод. рекомендації до проходження педагогічної практики студентами біологічного факультету освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» денного та заочного відділень. Запоріжжя: ЗНУ, 2012. 39 с. URL: <http://ebooks.znu.edu.ua/files/metodychky/2011/11/0011416.pdf>.
15. Грубінко В. В. Формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ в контексті вимог Болонського процесу. *Освіта як фактор забезпечення стабільності сучасного суспільства* : матеріали міжнар. наук.-теорет. конф. (м. Тернопіль, 26 бер. 2004 р.). Тернопіль, 2004. С. 6-17.
16. Гура О. І. Якість професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах: проблемний аналіз. *Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Луганськ, 2-5 жовт. 2005 р.). Луганськ, 2005. С. 6-12.
17. Даниленко Л. І. Формування та розвиток творчого потенціалу педколективу. *Рідна школа*. 1996. № 10. С. 28-32.
18. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Минск : Народна асвета, 1981. 383 с.
19. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал*. 2004. Т. 18, № 6. С.35-44.

20. Зязюн І. А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти*. Київ, 2003. С. 11-59.
21. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. Київ : Либідь, 2003. 246 с.
22. Казанцева Т. А., Олейник Ю. Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов. *Психологический журнал*. 2002. Т. 23, № 6. С. 51-59.
23. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1997. 304 с.
24. Клімов О. В. Формування творчої активності майбутніх викладачів практичного навчання при вивченні фахових дисциплін. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 80. С. 95-97.
25. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка. Соціальна робота : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. 390 с.
26. Количева З. І. Соціальний розвиток суб'єктів освітнього процесу : монографія. Тобольськ : ТГСПА ім. Д. І. Менделєєва, 2010. 217 с.
27. Кон И. С. НТР и проблема социализации молодежи. Москва : Знание, 1988. 64 с.
28. Коржуев А. В., Попков В. А. Традиции в высшем профессиональном образовании. Москва : Изд-во МГУ, 2003. 300 с.
29. Корольчук О. П. Студентство: виховання духовності і культури, спроба окреслити проблеми та перспективи. *Освіта*. 1999. № 2. С. 27-29.
30. Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И. Развитие профессионального сознания будущих психологов в условиях психологической организации учебной среды. *Актуальные проблемы психологии* : в 8 т. Киев : Логос, 2007. Т. 7, вып. 10. С. 450-457.
31. Крюкова Д. Ф. Психологічні та педагогічні проблеми професійно-особистісного розвитку молоді. *Професійне становлення особистості:*

- проблеми і перспективи* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2003. С. 74-83.
32. Кутеева В. П. Личность и ее развитие в процессе обучения. Саранск : Изд-во МГУ им. Н.П. Огарева, 1996. 256 с.
 33. Кутеева В. П. Формирование познавательной активности будущих специалистов. *Психологические проблемы формирования специалиста в вузе*. Саранск, 1989. С. 105-109.
 34. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Знання, 2005. 486 с.
 35. Лавриченко Н. Соціалізація і моральне становлення особистості як комплексна педагогічна проблема. *Шлях освіти*. 2004. № 1. С. 11-16.
 36. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента. *Психология в вузе*. 2003. № 1-2. С. 232-241.
 37. Лисовский В. Г., Дмитриев А. В. Личность студента. Ленинград : ЛГУ, 1974. 183 с.
 38. Луговий В. І. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти та їх вплив на модернізацію вищої школи України. *Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, трансформація навчального процесу у технологію навчання* : матеріали IV міжнар. наук.-метод. конф. (м. Київ, 25-26 жовт. 2007 р.). Київ, 2007. С. 39-41.
 39. Методология и методы социально-педагогических исследований : науч., учеб.-метод. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и специалистов в области воспитания и образования, соц. педагогов и соц. работников / авт.-сост. С. Я. Харченко, Н. С. Кратинев, А. Н. Чиж, В. А. Кратинова. Луганск : Альма-матер, 2001. 216 с.
 40. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи: навчальний посібник. Київ : НПУ, 2003. 267 с.
 41. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студентов пед. вузов. Москва : Изд. центр «Академия», 1999. 184 с.
 42. Научитель Е. Д. Ценностные ориентации молодежи. *Практична психологія*

та соціальна робота. 1999. № 3. С. 36-38.

43. Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И. Профессиональное сознание как предмет психолого-педагогического исследования в высшей школе. *Психологические проблемы формирования специалиста в вузе.* Саранск, 1989. С. 4-15.
44. Никулина В. Взаимодействие школы и семьи в социализации подростков. *Социальная педагогика.* 2003. № 3. С. 59-63.
45. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий. Київ : Науковий світ, 2001. 67 с.
46. урминский И. И., Гладышева Н. К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. Москва : Педагогика, 1991. 224 с.
47. Ожегов С. И. Слова русского языка. Москва : Рус. яз., 1990. 921 с.
48. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1986. 416 с.
49. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 544 с.
50. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.
51. Про обговорення проекту Концепції розвитку студентського самоврядування : лист від 8.12.2011 р. № 1/9-870 URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/25710/.
52. Професійна підготовка студентів педагогічного інституту / за ред. В. Ю. Юматова. Київ : Вища школа, 1981. 183 с.
53. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова. Москва : Просвещение, 1991. 126 с.
54. Психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Москва : Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.

55. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В. А. Мижериков. Ростов на Дону : Феникс, 1998. 554 с.
56. Пуховська Л. П. Компетентнісний підхід у педагогічній освіті: європейський досвід. *Післядипломна освіта в Україні*. 2010. № 2. С. 77-78.
57. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 416 с.
58. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. Луганск : Альма Матер, 2003. 406 с.
59. Сивкіна М. І., Сивкін І. Ф. Деякі питання формування у студентів потреби самовиховання. *Проблеми вищої школи*. Київ : Вища школа, 1972. С. 37-39.
60. Скиба М. Є., Островський К. С. Навчання та виховання студентської молоді – на вищий якісний рівень. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали II міжн. наук.-практ. конф. Хмельницький: ТУП, 2003. С. 358-363.
61. Скрипченко О. В., Лисянська Т. М., Скрипченко Л. О. Довідник з педагогіки і психології. Київ : Вища школа, 2000. 216 с.
62. Словарь по социальной педагогике / автор-сост. Л. В. Мардахаев. Москва : Academsa, 2002. 368 с.
63. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва : Академия, 2001. 304 с.
64. Соціальна робота: короткий енциклопедичний словник / авт. кол. В. П. Андрущенко, В. П. Бех, В. А. Башкірев. Київ : ДЦССМ, 2002. 536 с.
65. Соціальна філософія : короткий енциклопедичний словник / за заг. ред. Т. С. Іщенко. Київ; Харків : ВМП «Рубікон», 1997. 398 с.
66. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр навч. літератури, 2003. 256 с.
67. Социальная педагогика / под ред. В. А. Никитина. Москва : ВЛАДОС, 2000. 272 с.

68. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник для вузів. Київ : Кондор, 2011. 628 с. URL: http://pidruchniki.ws/13680808/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_turkot_ti.
69. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. Избранные труды. Москва : Академия, 1999. 351 с.
70. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности. Москва : Просвещение, 2005. 284 с.
71. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. Луганск : Альма-матер, 1999. 138 с.
72. Хорунжа Л. П. Гуманізація навчально-виховного процесу. *Рідна школа*. 1999. № 1. С. 47-50.
73. Шаронов В. В. Основы социальной антропологии. Санкт-Петербург : Изд-во «Лань», 1997. 192 с.
74. Шевченко Н. Ф., Козич І. В. Педагогіка вищої школи : методичні рекомендації до організації та проведення асистентської практики для студентів факультету соціальної педагогіки та психології освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Запоріжжя, 2011. 38 с.
75. Шевченко Н. Ф., Шевченко А. И. Керування самостійною роботою студентів у вищих навчальних закладах. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2008. № 1. С. 246-252.
76. Щотка О. П. Вікова психологія дорослої людини: навчальне видання. Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М.Гоголя, 2001. 138 с.
77. Цуканова В. Порівняльний аналіз інтелектуального потенціалу та причин навчальної неспішності. *Психологія і суспільство*. 2001. № 4. С. 105-113.
78. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996. 344 с.