

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЧЕРНІГІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНОЛОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ФІЛІПОВИЧ ВІКТОРІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 159.922.38

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ  
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ  
ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

**Науковий керівник:**  
Шмаргун Віталій Миколайович  
доктор психологічних наук, професор

Чернігів - 2016

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
<b>РОЗДІЛ I</b>	
<b>ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ</b>	<b>11</b>
1.1. Теоретико-методологічний огляд формування інтелектуальної компетентності студентів в освітньому середовищі .....	11
1.2. Змістовно-функціональні особливості психологічних чинників у визначенні інтелектуальної компетентності ...	24
1.3. Психологічні феномени розвитку інтелектуальної компетентності індивіда .....	39
Висновки до розділу 1.....	51
<b>РОЗДІЛ II</b>	
<b>МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ</b>	<b>54</b>
2.1. Методологічні засади дослідження особливостей психологічних чинників формування інтелектуальної компетентності студентів	54
2.2. Процесуальні аспекти розвитку інтелектуальної компетентності на засадах психологічних чинників .....	72
2.3. Організація, методи та методики дослідження .....	94
Висновки до розділу 2.....	101
<b>РОЗДІЛ III</b>	
<b>ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ</b>	<b>104</b>
3.1. Розвиток групової рефлексивності студентів досліджуваних груп .....	104
3.2. Згуртованість студентів як критерій ефективного навчання та формування розумових здібностей індивіда ..	116

3.3. Динаміка показників інтелектуальної компетентності та оцінка психологічних чинників її формування в експериментальних групах .....	132
Висновки до розділу 3.....	150
ВИСНОВКИ .....	154
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	159
ДОДАТКИ .....	183

## ВСТУП

**Актуальність теми** дослідження визначається соціально-економічними перетвореннями, які істотно впливають на створення передумов для модернізації освіти в Україні. Як зазначається в ст. 3, п. 2 Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2015 р., однією з головних цілей освіти є «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентноспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя». Ідеться про особистісний розвиток людини, інтелектуальні здібності та професійну компетентність. У ст. 1, п. 13 Закону поняття «компетентність» визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти».

Спрямованість сучасної професійної освіти на оволодіння студентами інноваційними знаннями й пов'язаною з ними інтелектуальною компетентністю вимагає формування самостійності, ініціативності та відповідальності за якість університетської освіти у майбутніх фахівців, здатних ефективно взаємодіяти з людьми близького їм навчально-професійного середовища при виконанні соціально-економічних завдань. Цей процес потребує суттєвого посилення самостійної продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання й розв'язувати соціальні та професійні проблеми. Аналітичний огляд досвіду реалізації оновлених освітніх систем у багатьох розвинених країнах переконує в доцільності модернізації змісту освіти на наукових засадах, забезпечення її новітніми технологіями, узгодженням якості продуктів діяльності із сучасними потребами інтеграційних процесів. Це може успішно відбуватися на основі створення ефективних механізмів запровадження компетентнісного підходу. Проблема компетентнісного підходу розглядалася у працях І.Д. Беха,

І.О. Зимньої, Г.С. Костюка, Т.М. Лисянської, С.Д. Максименка, В.Р. Міляєвої, Н.А. Побірченко, Н.В. Пророк, Г.А. Радчук, А.І. Савенкова, В.В. Сєрикова, О.В. Скрипченка, В.А. Сластеніна, М.Л. Смульсон, А.В. Суліми, А.Б. Хутірського, Г.П. Щедровицького та ін. процес його педагогічного моделювання поширився й на сферу інтелектуальної діяльності того, хто навчається. Так, інтелектуальна компетентність стала предметом дослідження Г.А. Балла, Дж. Брунера, А.П. Булкіна, Б.М. Величковського, А.М. Вороніна, Дж. Гілфорда, І.А. Дзюбенко, В.М. Дружиніна, І.О. Зимньої, М.М. Костюкова, Н.С. Лейтеса, Г.І. Єгорової, О.О. Плигина, М.Л. Смульсон, Р. Дж. Стернберга, О.К. Тихомирова, Т.М. Тихомирової, Д.В. Ушакова, М.О. Холодної, О.В. Хутірського Н.В. Чепелевої, В.Д. Шадрікова, В.М. Шмаргуна, О.М. Яригіна та ін., які зробили вагомий внесок у вивчення її сутнісних характеристик.

Незважаючи на великий обсяг наукових досліджень, у яких розкриваються питання, пов'язані з формуванням інтелектуальної компетентності, ще недостатньо психолого-педагогічних досліджень, присвячених вивченню інтелектуальної компетентності студентів в освітньому процесі, а саме в контексті врахування їх індивідуальних особливостей, освітніх потреб та майбутньої професійної діяльності. Особливо суттєві протиріччя існують між соціальним запитом на інтелектуально компетентних випускників з вищою освітою та якістю гуманітарної освіти з недостатнім комплексним психолого-педагогічним забезпеченням. Саме на подолання таких протиріч спрямоване дане дослідження.

Актуальність та визначена значущість, недостатня розробленість практичних, науково-прикладних аспектів проблеми психологічних чинників формування інтелектуальної компетентності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності у студентів гуманітарного профілю»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано у межах науково-дослідної теми кафедри соціології та психології соціального та особистісного самовизначення факультету соціальної роботи Чернігівського національного технологічного університету «Соціальні та психологічні умови формування психологічної стійкості у важких та кризових ситуаціях» (протокол № 12 від 20 травня 2012 р.). Тему дисертації затверджено вченою радою Чернігівського державного університету (протокол № 4 від 04 травня 2012 р.) і узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 18 грудня 2012 р.).

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності у студентів.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми формування інтелектуальної компетентності у студентів гуманітарного профілю.

2. Експериментально дослідити психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності студентів: визначити рівень та умови розвитку групової рефлексивності та згуртованості первинного студентського колективу, показників інтелекту досліджуваних.

3. Розробити та апробувати програми формування інтелектуальної компетентності у студентів.

**Об'єкт дослідження** – інтелектуальна компетентність студентів гуманітарних спеціальностей.

**Предмет дослідження** – психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності студентів гуманітарного профілю.

**Теоретико-методологічну основу дослідження склали:** концепція системогенезу діяльності, де діяльність у цілому, окремі дії і вчинки людини реалізуються на основі психологічної функціональної системи діяльності

(С.Д. Максименко, В.Д. Шадриков); дослідження про зміст та структуру інтелектуальної компетентності (В.М. Дружинін, В.О. Моляко, М.Л. Смульсон, Р. Дж. Стернберг, Д.В. Ушаков, М.О. Холодная, Ю.М. Швалб, В.М. Шмаргун); положення про психолого-педагогічні чинники формування інтелектуальної компетентності (Є.І. Бойко, І.О. Зимня, С.Д. Максименко, О.А. Журавльов, І.М. Семенов, О.В. Скрипченко, О.К. Тихомиров); ідеї розвивального навчання (В.В. Давидов, О.К. Дусаविцький, Г.С. Костюк); принцип природодоцільності виховних та освітніх впливів (В.П. Кащенко, С. Русова, В.М. Шмаргун).

Зміст дослідження та його спрямованість зумовили використання комплексу теоретичних та емпіричних **методів**: *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння для розкриття сутності та визначення базових понять досліджуваної проблеми, наукове проектування – для унаочнення структури інтелектуальної компетентності; *емпіричні* – спостереження, анкетування, бесіда, психодіагностичні методики, психолого-педагогічний експеримент для вивчення взаємозв'язку групової рефлексивності та згуртованості студентських груп з показниками інтелектуальної компетентності; *методи кількісної обробки даних* – визначення середніх значень, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона для виявлення кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками інтелектуальної компетентності. Статистично значущі відмінності встановлювалися на основі методів вірогіднісного розподілу (розподіл t-Стюдента, F-розподіл Г. Фішера).

**Експериментальна база дослідження.** У дослідженні взяли участь чотири академічні групи студентів першого та другого курсів факультету соціальної роботи Чернігівського національного технологічного університету. Загальна кількість вибірки становила 77 осіб у віці 17-22 роки. З метою інтенсифікації особистісно-професійного розвитку молоді в навчальному процесі використовувалися інноваційні рефлексивно-

психологічні впливи, які активізували формування у студентів значущих елементів їхньої професійної самосвідомості та особистісного цілеспрямовання. Тим самим організація освітнього середовища в актуальному навчальному процесі мала двоплощинну будову: базове соціально-нормативне і доповнює її рефлексивно-психологічне. Дослідження здійснювалось упродовж 2011-2015 років.

**Наукова новизна та теоретичне значення** одержаних результатів дослідження полягає в тому, що: *уперше* досліджено психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності студентів у сумісній навчальній діяльності, а саме групову рефлексивність та згуртованість первинного студентського колективу; експериментально підтверджено взаємозв'язок та взаємовплив цих показників; виявлено суттєву динаміку інтелектуальних показників студентів в умовах цілеспрямованого розвитку групової рефлексії та згуртованості студентського колективу (групи); *розширено* зміст поняття інтелектуальна компетентність шляхом введення рефлексивної компетентності як рефлексивних знань та здатності до рефлексії; *уточнено* критерії виміру її складових та чинників розвитку, що сприятиме удосконаленню методичного і діагностичного інструментарію досліджень проблеми; *подальшого розвитку* набуло обґрунтування суттєвих закономірностей освітнього середовища та психологічних чинників у формуванні інтелектуальної компетентності студентів, а також наукових фактів щодо зв'язку якостей групової рефлексивності та згуртованості студентської групи із продуктивністю розумової діяльності та їх роллю у цьому процесі.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в розробці методичного інструментарію формування групової рефлексивності та згуртованості студентського колективу як чинників розвитку інтелектуальної компетентності, що може бути використаним в закладах вищої освіти як цілісна система діагностики та розвитку компетентності майбутніх фахівців. Розроблені та апробовані програми спецкурсів «Основи комунікації»,



«Розвиток групової рефлексивності в навчальному процесі», тренінги розвитку групової рефлексивності та згуртованості можуть використовуватися викладачами під час проведення лекцій, семінарських та лабораторних занять з курсів «Педагогічна та вікова психологія», «Психологія виховання» тощо. Результати дослідження можуть бути застосовані для вдосконалення програмно-методичного забезпечення професійної підготовки слухачів післядипломної психологічної освіти.

Основні положення дисертації **впроваджено** в освітній процес підготовки майбутніх фахівців Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (довідка № 02/02 від 26.06.2016 р.); Чернігівського інституту імені Героїв Крут Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад Межрегіональна Академія управління персоналом» (довідка № 02/07 від 24.06.2016 р.); Чорноморського національного університету імені Петра Могили (довідка № 03/579 від 15.07.2016 р.).

**Особистий внесок здобувача** у працях, написаних у співавторстві, полягає в дослідженні впливу групової взаємодії на формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, підвищення мотивації студентів до навчання.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення, практичні результати дослідження представлено на науково-практичних міжнародних конференціях: «Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації» (Київ, 25-26 лютого 2016 р.); «Соціально-психологічні особливості розвитку особистості» (Херсон, 07-08 квітня 2016 р.); «Pedagogy and Psychology in the age of globalization – 2016 (Угорщина, Будапешт, 1 травня 2016 р.); «Перспективні напрями наукових досліджень-2015» (Словаччина, Братислава, 17-22 жовтня 2015 р.); «Проблеми громадянського поступу українського суспільства: філософсько – правові та соціально – психологічні аспекти» (Чернігів, 21 січня 2015 р.). Основні результати та висновки дослідження були надруковані у наукових збірниках, обговорювалися на щорічних звітних

науково-практичних конференціях, методичних семінарах, засіданнях кафедри соціології та психології соціального та особистісного самовизначення Чернігівського національного технологічного університету.

**Публікації.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 17 публікаціях (15 одноосібних і 2 у співавторстві), з яких 6 – у наукових фахових виданнях України в галузі психології, 1 – у періодичному науковому фаховому виданні іноземної держави, 1 – у виданні України, яке включено до міжнародних наукометричних баз.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 260 найменувань (з них 24 – іноземною мовою) та 4 додатків на 28 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 209 сторінок. Основний зміст викладено на 157 сторінках. Робота містить 11 таблиць та 7 рисунків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У розділі висвітлено аналіз філософсько-психологічної літератури та здійснено огляд основних наукових шкіл щодо їх поглядів на роль освітнього середовища у формуванні інтелектуальних та професійних якостей майбутній фахівців, зокрема рефлексивного середовища; особливостей інтеграції студентської групи як «провідника» знань і особистісно-формуючого середовища; психолого-орієнтовні феномени розвитку інтелектуальної компетентності індивіда. Розділ узагальнює позиції середовищно-комунікативної парадигми щодо ролі й місця групової рефлексивності та згуртованості первинного студентського колективу у формуванні інтелектуальної компетентності студентів.

#### **1.1. Теоретико-методологічний огляд формування інтелектуальної компетентності студентів в освітньому середовищі**

Останнім часом інтенсивно розвивається організаційно-середовищний підхід до соціальних процесів, з поміжних різноманітних освітніх середовищ. Так, мегасередовищем є функціонуюча в країні система безперервної професійної освіти та інформаційні ресурси Інтернету, макросередовищем – освітнє середовище профільного навчального закладу й навчальний процес у ньому. В якості мікросередовища виступають навчальні потоки й групи, предметні програми й курси, підручники та посібники, технології й стилі викладання. В останньому випадку мікро освітнє середовище конституюється в організаційно-концептуальному плані тієї науково-дослідної парадигми та реалізується в технологіях, які служать вихідним предметно-методичним базисом для організації навчального процесу щодо даного контингенту.

Освітньому простору притаманне надзвичайне розмаїття різних видів середовищ і реалізованих у них послуг – від державних і приватних установ і стандартів до ексклюзивних і авторських педагогічних систем і засобів навчання й виховання, причому не тільки студентської молоді, а й дорослих фахівців. У зв'язку з цим виникає методологічна проблема розробки типології різних видів освітніх просторів і середовищ (де відбувається формування мислення й розвиток свідомості особистості), у тому числі типології різних рефлексивно-розвивальних середовищ, акмерозвивальних середовищ сучасного соціуму. Безумовно, базовими є нормативно освітні середовища, що належать державній системі підготовки фахівців у єдиній стандартизованій багатоступеневій системі безперервної освіти, що включає: дошкільну, шкільну, середньо-професійну, вищу й додаткову професійну освіту. Саме на цих щаблях безперервної освіти забезпечується озброєння учнів і студентів інтелектуальним потенціалом і знаннями компетенціями його реалізації.

Суб'єктами освітньої діяльності вишу виступають не тільки студенти й педагоги, але також менеджери (адміністратори й керівники) навчальних закладів. Звідси випливає, що організаційно-освітнє середовище у власне людському вимірі має тріступеневу структуру, утворену суб'єктами цього середовища, а саме: студентами, педагогами, менеджерами. В інформаційному вимірі організаційно-освітнє середовище характеризується тими потоками знань, які використовуються цими суб'єктами освітньої діяльності. Для студентів це суть предметно засвоювані знання, для педагогів – предметно трансльовані знання, а для менеджерів – інформаційно-організаційні знання. Останнього роду знання використовуються для постановки й вирішення складних комплексних проблем практичного управління організаційно-освітнім середовищем вишу з метою створення необхідних соціально-економічних і психолого-педагогічних умов для навчання та особистісно-професійного розвитку усіх перерахованих вище суб'єктів освітньої діяльності.

Середовище функціонування людини завжди суттєво позначається на її поведінці й активно впливає на інтелектуальний розвиток. Питанням організації креативного освітнього середовища присвячені роботи Дж. Гілфорда [194], Ковальчук В.У. [196], Мажуль Л.М. [116], Панова В.И [140], Полякової О.Б. [150], Резвана О.О. [169], Семенова І.М. [181], Соловйової Н.В. [192], Холодної М.О. [217], Тихомирової Р.М. [207], Толочек В.О. [209], Шубіної І.В. [231], Шумакової І.А. [232] та ін. Поняття «освітнє середовище» розуміється як найближче оточення людини, у взаємодії з яким вона формує, розвиває й проявляє свої пізнавальні, комунікативні, соціально спрямовані якості. Компоненти середовища навчання діляться на дві частини: суб'єкти і об'єкти, де суб'єкти навчального процесу – студенти й викладачі; об'єкти – засоби навчання, методики, матеріальна база, сфера управління педагогічним процесом, способи навчальної діяльності. Вияв у структурі середовища суб'єктних і об'єктних компонентів має важливе значення в організації й управлінні навчально-виховним процесом, постає методологічною основою суб'єктно-об'єктних перетворень особистості людини, надає можливості кращого пристосування до будь-яких змін освітнього середовища.

У реальному житті постійно відбувається процес перетворення середовища освіти в освітнє середовище. Середовище освіти об'єктивне, й абітурієнт входить у нього як особистість з власним внутрішнім середовищем і початковими компетенціями. Стає об'єктивно необхідним об'єкт - суб'єктне перетворення, в якому одночасно закладена сутність як педагогічної діяльності самого студента, так і його відносин з середовищем. Відбувається якби «персоналізація середовища» – фіксація певної частини середовища як свого «Я». Можна говорити, що освітнє середовище – сукупність соціокультурних зв'язків учасників освітнього процесу, відповідних освітній діяльності й відносинам, включаючи ті з них, у яких особистість майбутнього фахівця виконує певну роль, має свій статус,

виступає як суб'єкт суспільно значущої діяльності й має можливості задовольняти свої індивідуальні потреби.

Взаємодіючи з суб'єктом, освітнє середовище надає йому можливості, які являють собою єдність освітнього середовища й самої людини. Особистість набуває можливості досягнення найвищого рівня взаємодії з середовищем лише на основі освіти особистості. За характером впливу на особистість середовище може як сприяти, так і перешкоджати її становленню. Творчі можливості середовища переходять із потенційного стану в актуальний тільки в залежності від активності самої особистості й характеру використання компонентів середовища в процесі його опанування й перетворення. Професійний розвиток особистості відбувається як процес входження в професійно-освітнє середовище й інтеграції в ньому та складається з трьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених етапів: *адаптації*, яка передбачає засвоєння діючих цінностей і норм оволодіння засобами й способами навчальної діяльності; *індивідуалізації*, як подолання протиріччя між необхідністю бути «таким як усі» й намаганням проявити індивідуальність; *інтеграції*, намагання студента бути прийнятим середовищем зі своїми особливостями й відмінностями, а також потребами освітнього середовища прийняти індивіда.

Існує низка досліджень, у яких аналізуються особливості формування та функціонування освітніх середовищ та їх роль у формуванні інтелектуальних здібностей. Виходячи з того, що в процесі розвитку під впливом середовища у людини відбуваються зміни в залежності від характеру цього середовища, одні автори під «розвивальним освітнім середовищем» розуміють такий стан (субстанцію) освітнього середовища, взаємозв'язок компонентів якого дозволяє людині динамічно проходити наступні фази розвитку: об'єктну, суб'єктно-функціональну, суб'єктну, перетворення, тим самим переходити із одного якісного стану розвитку в інший [6; 99; 106; 116; 181; 187; 190; 195; 201; 206 та ін.]. Як більш високий рівень розвивального освітнього середовища інші автори виділяють

«креативне освітнє середовище». Це такий стан освітнього середовища (інтелектуального), взаємозв'язок компонентів якого дозволяє людині проходити крім названих вище фаз ще й такі, як розвиток здібностей до виявлення й постановки проблем; здібність до генерування більшого числа ідей; гнучкість (здібність продукувати різнобічні ідеї); оригінальність (здібність відповідати нестандартно); здібність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; здібність вирішувати проблеми. Тобто те, що називаємо інтенціональністю [37; 109; 129; 207; 211; 230; 243; 249; 250; 259].

Як відомо, індивід будує ментальну модель ситуації на основі інтенціональності, тобто здатності репрезентувати світ самому собі: в когнітивній системі існує інтенціональна готовність відповідати на відповідну ситуацію відповідним чином [251]. Під інтенціональністю розуміється весь модальний спектр, який пронизує всі рівні індивідуальності й виражає наміри, програму реалізації й оцінку результату, тобто це поняття виходить з уявлення про спряженість індивідуалізованих ментальних моделей світу й знань про себе, яка проявляється у феноменології переживання себе як набутого досвіду, включеного в події, ініціюючого взаємодію. Інтенціональність психіки означає взаємопроникнення суб'єктивного досвіду й об'єктивної реальності, тобто позначає перехід від світу фізичних об'єктів до світу ментальних феноменів. Іntenція в дії полягає „в переживанні діяння”, в репрезентації себе на рівнях самоприналежності, самоагентності, самопізнання [230, с. 37].

У просторі біологічної, соціальної й семантичної взаємодії виникають відносини одного до одного (спочатку на емоційно-ціннісній основі), які потім переносяться на предмет дії/взаємодії. Потреба в другому реалізується в процесах, технологіях і результатах діяльності, а результати взаємодії підсилюють потреби партнерів-суперників. Така організація навчального процесу сприяє активізації глибинних сил людини (потреб і здібностей), виведенні їх назовні (екстериоризувати), робить цей процес максимально керованим та спрямованим на вдосконалення особистості.

На сьогодні існують дослідження, в яких розроблена система теоретичних положень які пояснюють «сумісну інтелектуальну діяльність», визначені основні її складові та модератори, які впливають на прояв інтелекту й креативності: характер міжособистісних відносин, особистісні особливості учасників діяльності та характер розподілу ролей між ними. Тобто, вплив ситуаційних змінних і міжособистісних відносин на прояви інтелекту й креативності [36; 182; 199; 239; 244]. В інших дослідженнях показано розвиток інтелекту та креативності в умовах соціального середовища [38; 76; 102; 149; 206; 237; 242].

Творчість студента при цьому завжди є показником високого рівня розвитку освітнього середовища, а тому судити про його стан можна по тому, наскільки воно сприятливе для реалізації творчих сил особистості, для творчої самореалізації студента. З іншого боку, можливості досягнення високого рівня взаємодії з середовищем, залежать від відповідного рівня освіченості людини. Адже чудове оточення не само по собі діє на будь-яку людину, стимулюючи її креативність. Інновації не народжуються автоматично, а для цього потрібний ще й «підготовлений розум», і тоді в прекрасному оточенні креативна людина знаходить нові зв'язки серед ідей, бачить ситуацію в цілому, нові перспективи її вирішення. Можна сказати, що освітнє середовище – система впливів і умов формування особистості згідно заданого зразку, можливість її розвитку, яка міститься в просторово-предметному й соціальному довір'ї. Ця система включає три компоненти: *просторово-предметний*, як певне фізичне оточення; *психодидактичний*, як спеціальні програми навчання; *соціальний*, як особливі людські чинники [151; 219; 222]. Водночас, взаємодіючи з суб'єктом, освітнє середовище надає йому можливості, які являють собою єдність освітнього середовища й самої людини.

У середині освітнього середовища, як особливе в загальному чи індивідуальне в особливому, формується «акмеологічне середовище». Це середовище утворюється у відповідності з основними принципами



особистісно-орієнтованого підходу, з урахуванням психофізіологічних, індивідуально-психологічних, особистісних особливостей суб'єктів освітнього процесу з метою оптимізації процесу їх розвитку й саморозвитку, забезпечуючи успішність їх акмеорієнтованих самозмін. Воно сприяє формуванню й розвитку особистісних новоутворень і значною мірою визначає саморозвиток і самоєфективність особистості та її духовне збагачення на відповідних етапах життєвого шляху [7; 128; 154; 159; 177; 183; 231].

Середовище як акмеформа може проявлятися різнобічно, як: здійснення одночасно ціннісно-сислового самовизначення, самоєфективності та самореалізації духовної сутності людини; аттрактор стійкої рівноваги людини в якості біопсихосоціальної істоти, завдяки мобілізації всіх життєвих сил людини у відносно нормальних умовах середовища; результат еволюційного розвитку, який є вищим рівнем розвитку людини й як результат надпорогових реакцій, що забезпечують виживання чи досягнення мети в екстремальних умовах; динамічний феномен, який завжди проявляється в поведінці людини та видатних досягненнях її діяльності, які стають можливими за впливу високої мотивації досягнень [46; 47; 125; 192; 240; 246; 252].

Звісно, перераховані ознаки проявляються у відносно нормальних середовищних параметрах, де якісне удосконалення середовища надає розвитку людини новий імпульс. Взаємодія із запропонованим акмеологічним середовищем передбачає наявність якостей відповідних середовищу. На разі маються на увазі якості креативного, оздоровчого освітнього середовища, спрямованого на формування інтелектуальної компетентності, особистості майбутнього фахівця та його здоров'я. В основі розробленої нами моделі акмеологічного середовища лежить концепція, згідно якої учасники професійно-освітнього процесу вузу знаходяться в акмоенергоінформаційній взаємодії. Регулятором їх взаємодії й взаємовідносин є результат, який у підсумку має бути отриманий і який

одночасно є засобом узгодження їх подальших дій у процесі колективного, групового й індивідуального спілкування. Очевидно, ідеалізовані продуктивні моделі результатів беруть участь у створенні акмestратегій і акметехнологій розвитку готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Акмestратегія – система організації професійного освітнього середовища, завдань у розрахунку на прогнозовані результати навчання студентів у вигляді ознак їх творчої готовності до майбутньої діяльності, яка забезпечує їм подальший саморозвиток, професійну самоєфективність у нових умовах. Безумовно, професійне навчання – це й є професія. В освіті не існує межі насичення – так само в освітнього середовища відсутній кінцевий пункт трансформації, є певний ідеальний образ (за Б.Г. Ананьєвим) і постійно здійснювані переходи від реального до ідеального.

Слід зазначити, що практика роботи сучасної вищої освітньої установи набуває значних змін: вимоги до організації навчального процесу, скорочення годин на вивчення навчальних дисциплін тощо. Але найсуттєвіше в цих змінах це зміна цільової парадигми – від парадигми «пасивного знання» до «знань активних, творчо-розвивальних» – з передбачуваним, безумовно, обов'язковим моментом «уміння». За таких умов студент самостійно має «видобувати» собі знання, а викладачі повинні допомогти йому набутти вміння навчатися. У ситуації, що склалася у вишах країни, саме вміння навчатися має пріоритетне значення в набутті професійної компетентності і, на нашу думку, включає дві складові: *рефлексивну* – здібність визначати, яких саме знань і вмінь їм не вистачає, і *пошукову* – здібність знаходити й засвоювати відсутні знання і вміння. Безумовно, виникає необхідність побудови критеріїв вимірювання в студента обох складових уміння навчатися [103; 160; 176; 221; 235; 254 ].

У нашому дослідженні механізм моделювання акмеологічного середовища це перш за все модель взаємодії – гіпотеза про те, як може бути здійснений процес взаємодії, і які результати при цьому можна отримати.

Сценарій взаємодії розглядається в декількох аспектах: структурно-динамічному, когнітивно-особистісному, нормативно-ціннісному. При цьому встановлюється низка закономірностей комунікативного досвіду, який пояснює труднощі початкового етапу взаємодії [124; 127 ].

При створенні акметехнологій вчені також враховують середовище як першорядний чинник, який певним чином й уможлиблює ці технології: при створенні акмеологічного середовища в студентському колективі, коли престижно добре навчатися й прагнути до творчості, коли оригінальні рішення мають суспільну значущість і сприяють підвищенню соціального статусу студента; при забезпеченні єдності акмеологічного середовища й діяльності на кожному етапі саморозвитку в структурі навчального процесу, за рахунок динаміки пізнавальних завдань у системі навчальних форм при зростанні чи зниженні міри складності з визначенням «зони успіху» у кожного студента.

За дотримання наведених принципових положень і умов створення акмеологічного середовища взаємодія його й особистості стає активним силовим потенціалом, який впливає на розвиток особистості. Перетворювальне акмеологічне середовище здійснює трансформації особистості за рахунок впливу на її мотиваційну сферу. У деяких дослідженнях висловлюється гіпотеза про те, що способи задоволення потреб спеціалізують особистість і, формуючи сферу потреб і підструктур «Я», допомагають фіксувати в особистості норми певного соціуму, стабілізуючи одночасно цей соціум [154; 192]. На основі цього формується мотивація роботи в покращеному середовищі.

Акмеологічному середовищу відповідає такий набір якостей студента: намагання усвідомити й реалізувати свій особистісний потенціал, створення позитивного образу «Я»; намагання належати до співтовариства професіоналів»; усвідомлювати себе як особистість, рефлексивне відношення до себе, вміння бачити саме суттєве в своїй особистості, навчанні й житті; намагання допомагати іншим як мета життя, організувати співробітництво

як стиль життя й здійснювати творчі дії як зміст мети життя; поява установки на позитивну зміну середовища й соціальної ситуації [55]. Безумовно, перераховані якості проявляються в параметрах середовища, й якісне удосконалення яких має надавати розвитку людини новий імпульс.

*Перший тип акмеологічного середовища* – середовище, що формується з появою перших ознак «акме», під яким розуміється психічний стан, що означає вищий для даної людини рівень у її професійному розвитку на даний час і передбачає максимальну змобілізованість, реалізованість усіх професійних здібностей, можливостей і резервів людини на конкретному етапі життя

*Другий тип* – *перетворююче акмеологічне середовище* (яке має розвивальний ефект), де діяльність викладача й студентів розуміється як сумісна, активна, професійно освітня. Взаємодія починає носити акмеологічний характер, коли поведінка кожного із них як особистостей і діяльність як суб'єктів знаходить своє втілення в кінцевому результаті [206, с. 141].

Існує поняття «рефлексивне освітнє середовище», яке дуже близьке поняттю «групова рефлексивність як таке, що сприяє здійсненню особистістю та групою самодослідження та самокорекції соціально-психологічних та професійних ресурсів. На основі різних наукових підходів до визначення особливостей освітнього рефлексивного середовища, виокремлено їх авторське бачення: наявність усвідомленої потреби в рефлексії процесу та результатів діяльності як у викладача, так і в студента; стимулювання суб'єктів середовища до самозміни відповідно до занурення в контекстні навчально-професійні ситуації; кооперативність у набутті та переданні досвіду; високий рівень комфортності навчання. Визначено, що рефлексивне середовище має бути інформаційно надлишковим, оскільки надлишковість та недостатність сприяють неоднорідності середовища, що стає умовою рефлексивного розвитку особистості. Доведено, що створення рефлексивного середовища в навчальному процесі ВНЗ дозволяє

спрямовувати студентів до спеціальним чином організованої рефлексії навчально-професійної діяльності відповідно до зіставлення її із реальною професійною практикою, що сприяє усвідомленню ними можливості перенесення рефлексивного досвіду в професійну сферу.

Рефлексивне середовище дозволяє вирішувати професійні (навчально-професійні) завдання через взаємодію інтелектуальних зусиль партнерів професійного спілкування, внаслідок чого виникає ситуація сумісного мисленнєвого пошуку, а активізація рефлексивних компонентів дозволяє визначати динаміку структури пізнавальної активності суб'єктів взаємодії, а відтак – її продуктивності. На відміну від класичного підходу до підготовки фахівця у вищій школі, коли він мав бути готовим до дій та операцій у межах заданої цілі без її рефлексії, сучасна освіта призначена спрямувати майбутніх фахівців до діяльності в умовах, коли ціль обумовлюється сенсом, а в людини є можливість вибору. Отже, йдеться про формування рефлексивних здібностей студентів не лише на рівні процесів пізнання та комунікації, але й на рівні цілей. Такий підхід до фахової підготовки вимагає створення рефлексивного навчально-пізнавального середовища в навчальному просторі вишу.

Проблема рефлексивного середовища останніми роками розглядається науковцями достатньо активно. Так, у дослідженні Т. Гури [51] узагальнюється трактування цього поняття відповідно до його розуміння фахівцями як системи умов розвитку особистості, що відкривають для неї можливість самодослідження та самокорекції соціально-психологічних та професійних ресурсів, основною функцією якої є сприяння виникненню потреби особистості в рефлексії – базового механізму саморозвитку. Науковець визначає принципи створення рефлексивного середовища в процесі професійного розвитку фахівців: принцип унікальності, що дозволяє кожну ситуацію та особистість у ній розглядати як неповторну; принцип парадоксальності, відповідно якого підкреслюється здатність людини витримувати напруженість протиріч свого та іншого існування, прийняття їх

як нормальних та таких, що задають простір вільного відповідального самовизначення; принцип відкритості, що передбачає осмислену незавершеність професійної підготовки; принцип надмірності, відповідно якого людина може розширити свої особистісно-професійні межі; принцип варіативності, що дозволяє слухачу та викладачеві будувати освітнє середовище на основі власних потреб та відповідно напрямку свого розвитку (для рефлексивного середовища не є характерною наявність жорстко регламентованих, нав'язаних зверху методів роботи та програм).

Рефлексивне середовище, за думкою О. Деркач, виявляє себе як некерована зовнішня система, оскільки рефлексивні механізми обумовлюються процесами самоусвідомлення та саморегуляції, а відтак розвиток рефлексивного середовища не може забезпечуватись напряму зовнішніми засобами, а лише відбуватись крізь «посилення – послаблення» рефлексивних функцій через створення умов для їх культивування [55]. Інтерес науковців до проблеми рефлексивного середовища є досить високим. Слід зазначити, що поняття «рефлексивне освітнє середовище» в науці є недостатньо дослідженим, однак оцінка його значущості для підготовки сучасних фахівців визначається однією із центральних проблем психолого-педагогічних досліджень. Зокрема, у визначенні Ільязової Л.М. та Соколової Л.Б. рефлексивне освітнє середовище розуміється як система умов розвитку особистості, що дає їй можливість здійснювати самодослідження та самокорекцію соціально-психологічних та професійних ресурсів. Основною функцією такого середовища автори визначають здатність виникнення в особистості та групі потреби до рефлексії [79].

Отже, можна визначити чинники, що пригнічують рефлексію в процесі навчання: установка на знання безвідносно до практичної професійної діяльності; ідеологія культу джерел знань з неприйняттям ідей сумніву; ідеологія норми, неприйняття можливості її перегляду. Саме некритичне ставлення до норми можна вважати основою антирефлексивності, оскільки ідеологія нормативності змушує людину в процесі діяльності не мислити,

досліджувати, а відшукувати правильну відповідь з тих, що були надані різними авторитетними джерелами. Водночас рефлексивне середовище розвиває свободу думки та діяльності майбутнього фахівця, надає йому умови для індивідуальної рефлексії та розвитку групової рефлексивності при здійсненні пізнавальної, а потім професійної діяльності. Отже, реалізація принципу свободи в рефлексивному навчально-пізнавальному середовищі є однією із умов професійного становлення майбутнього фахівця.

Проблеми реалізації середовищного підходу, пов'язаного з феноменом рефлексивно-контекстного освітнього середовища, представлені в дослідженні Желанової В.В. [62]. Тут звертається увага на багаторівневий педагогічно організованій системі умов та можливостей, а також засобів освіти, які забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки фахівців. В умовах такого середовища, за думкою автора, людина одночасно виступає його продуктом і творцем, а трансформація навчальної діяльності в професійну відбувається найбільш активним способом. Науковець визначає фази формування даного типу освітнього середовища: адаптації майбутнього фахівця до умов середовища та активного відтворення впливу на середовище.

Цікавою видається також думка автора щодо характеристик рефлексивно-контекстного середовища, серед яких окремо визначаються: імерсивність (від англ. *immersion* «занурення»), що представляється як ілюзія знаходження у взаємодії із середовищем, яке наближається до реального, тобто в наближенні умов середовища до майбутньої професійної діяльності; присутність, що в загальному розумінні відбиває досвід людини знаходитись в одному місці навколишнього середовища, водночас фізично знаходячись в іншому місці (в контекстно-рефлексивному середовищі присутність визначає відчуття присутності в професійному середовищі при безпосередньо фізичному знаходженні в навчальній аудиторії); інтерактивність – ступінь, до якої є можливою участь користувачів у зміні й формуванні змісту середовища, у відносинах особистості й середовища, які є суб'єктами у

ставленні один до одного, що надає можливість середовищу розширюватись та збагачуватись, тим самим утворюючи професійний контекст становлення майбутніх фахівців.

## **1.2. Змістовно-функціональні особливості психологічних чинників у визначенні інтелектуальної компетентності**

Нині дуже затребуваною стала особистість, що володіє відповідним рефлексивно-знанневим потенціалом. Його реалізація дозволяє ефективно здійснювати інноваційно-професійну діяльність у різних сферах соціальної практики. Набуті студентом психолого-педагогічні компетенції забезпечують йому суб'єктні ресурси в майбутньому, вже в якості сформованого фахівця, для успішного здійснення професійної діяльності. Складні ситуації, що виникають на професійному шляху, диктують необхідність прийняття нестандартних рішень, вимагають їх рефлексивного забезпечення, за допомогою усвідомлення наявних протиріч, переосмислення своїх дій та застосування продуктивного мислення для прийняття оптимальних рішень. Цим визначається актуальність розвитку інтелектуально-знаннєвого й рефлексивно-особистісного потенціалу людини в освітньому просторі, який диктує певні запити до самореалізації людини в освіті та професійній діяльності.

Проблема рефлексії займає одне з центральних місць у вітчизняній і зарубіжній психології: розроблена психологічна теорія рефлексивної регуляції діяльності (Карпов А.В. [86], Шадриков В.Д. [227], Найдьонов М.І. [135], Матійків І.М. [126]); запропоновані метакогнітивні підходи до вивчення рефлексивних процесів (Варбан М.Ю. [27], Холодная М.О. [216], Grant, [245]); проведені дослідження рефлексії в контексті проблематики психології мислення (Семенов І.М. [181], Побірченко Н.А. [146], Резван О.О. [169], Романов Л.А. [170]). Згідно А. В. Карпову, рефлексія може виступати як «одночасно й унікальна властивість, притаманна лише людині, й стан усвідомлення будь-чого, й процес репрезентації психіці свого



власного змісту, але не зводиться до жодного з них» [84, с.86]. Розглядаючи рефлексію як психічний процес, автор зазначає, що рефлексія виступає в якості поліпроцесуального утворення, яке синтезує в собі все розмаїття процесів когнітивного, регулятивного й комунікативного характеру. Крім того, рефлексія може розглядатися і як здатність, а, отже, має свій багаторівневий прояв. Як психологічна властивість рефлексія виступає не тільки як здатність довільного усвідомлення людиною самої себе, але й визнається найважливішою складовою в розвитку діяльності та особистості [173].

Теоретичний аналіз літератури показав, що категорія рефлексії як предмет наукового дослідження має довгу філософську передісторію, й дуже коротку психологічну. Лише з 20-х рр. минулого століття рефлексія стала предметом, власне, психологічних досліджень. При цьому психологи розглядають рефлексію не тільки як процес самопізнання суб'єктом самого себе, свого внутрішнього світу, а й як процес з'ясування особистістю того, як інші сприймають його особистісні особливості. Так, ще Л. Виготський вважав, що нові типи зв'язків і співвідношення вищих психічних функцій передбачають в якості своєї основи рефлексію, відображення власних процесів у свідомості [33].

С. Рубінштейн також підкреслював, що виникнення свідомості пов'язано з виокремленням із життя та безпосереднього переживання рефлексії на довколишній світ і на самого себе. Він відзначав також, що з появою рефлексії формується особливий спосіб існування людини в світі та її ставлення до світу: рефлексія ніби призупиняє, перериває цей неперервний процес життя та виводить людину подумки за його межі. З цього моменту кожний вчинок набуває характеру філософського судження про життя, «...тут починається або шлях до духовного спустошення або інший шлях – до побудови морального, людського життя на новому, свідомому підґрунті» [173, с. 214].

Серед базових напрямів психологічного дослідження рефлексії можна виокремити такі: діяльнісний напрям, сутність якого полягає в розгляді

рефлексії як компонента структури діяльності (Виготський Л.С. [33], Леонтьєв О.М. [108], Шадриков В.Д. [226]); дослідження рефлексії в контексті проблематики психології мислення як одиниці розумових дій (Демченко Н.С. [54], Карпюк В.А. [87], Недвига Н.І. [136], Семенов І.М. [181]); аналіз рефлексивних феноменів у структурі спільної діяльності, в тому числі, як феномен групової взаємодії (Журавльов О.Л. [63], Найдьонов М.І. [134]); рефлексія як інструментальний засіб організації діяльності учіння (Анісімов О.С. [7], Васильєва М.О. [28], Багдай Є.В. [11], Баженова Н.Г. [12], Болдирева І.М. [18], Бондар Л.В., Ісакова Н.Г. [21]); особистісний напрям, де рефлексивне знання розглядається як результат осмислення власної життєдіяльності (Кринчик В.О. [87]), Максименко С.Д. [118], Шаров О.С. [228]), Шустова І.Ю. [233]); системомиследіяльнісний підхід, згідно з яким рефлексія є форма миследіяльності, що дає змогу встановити відносини між зв'язками об'єктів (Аткишкіна Є.В. [10], Семенов І.М. [179], Федорова М.А. [213], Щедровицький Г.П. [234]); аналіз рефлексивних закономірностей і механізмів управлінської діяльності й управління в цілому (А.Карпов [86], Полборн Р. [148], Шадриков [227], аналіз рефлексії як певної людської здатності, що дає змогу людині ширше бачити й передбачати горизонти свого існування (Гошовський Я.О. [49], Дегтяр В.О. [53], Прохоров А.О., Чернов А.В. [158]. Улибіна Є.Л. [210] та ін.

Отже, можна констатувати широту та розмаїття психологічних підходів до розуміння поняття «рефлексія», невизначеність понятійного апарату й місця в системі психологічних понять; досить слабе розроблення, власне, методичних аспектів проблеми. При цьому слід відзначити, що в сучасних психологічних розробках проблема рефлексії розглядається, принаймні, у трьох напрямках: при вивченні мислення, коли людина виявляє умови й основи системи власних знань і мислення, набуває здатності мислити про те, як мислить, знати те, що знає (інтелектуальна рефлексія або рефлексія мислення); при вивченні самосвідомості, при самовизначенні суб'єкта щодо власного уявлення про себе, коли встановлюються внутрішні орієнтири й

способи розмежування «Я» й «не Я», коли людина стає сама для себе об'єктом управління, а рефлексія стає основним засобом саморозвитку, умовою й способом особистісного зростання (особистісна рефлексія); у процесах комунікації й кооперації, тобто спільних діях та їх координації, коли рефлексія є способом розуміння себе через іншого, коли партнери не лише прогнозують дії один одного, а й, коректуючи свої дії, можуть впливати на іншого (міжособистісна або соціальна рефлексія, власне, групова рефлексивність).

Як зазначалося поняття «групова рефлексивність» дуже близьке поняттю «рефлексивне освітнє середовище». Шумакова І.А. вважає рефлексивне середовище психологічним поняттям, що пояснює комплекс чинників, які обумовлюють рефлексивні акти. Науковець визначає особливості рефлексивного освітнього середовища: співмірність середовища особистості, що в ньому розвивається; суб'єктність педагога та студента; соціально-особистісний характер організації; наявність внутрішніх протиріч або суб'єктивних утруднень, пов'язаних із педагогічною або навчальною діяльністю суб'єктів; сукупність внутрішніх та зовнішніх умов; культуровідповідність, що виявляється через переосмислення старих та створення нових культурних норм в освіті; варіативність, відповідно до якої студент та педагог мають можливість будувати освітнє середовище на основі своїх потреб та відповідно до особистої спрямованості в розвитку; вибір навчальних методик, спрямованих не на зміст, а на способи діяльності педагога та студента; креативність навчальної діяльності. Крім цього, автором підкреслюється, що й педагог, і студент виступають у межах рефлексивного середовища суб'єктами, які можуть винести із нього лише те, що їм необхідно, а отже кожен із них має можливість змінювати освітнє середовище, вносити в нього те нове, що сформувалось унаслідок рефлексії [232].

Ільязова Л.М. та Соколова Л.Б. під рефлексивним освітнім середовищем розуміють сукупність зовнішніх та внутрішніх педагогічних

умов, у яких здійснюється активне формування культури діяльності, тобто виникає можливість вибору особистістю цілей, змісту та методів самоосвіти та саморозвитку, відбуваються уявлення про себе як особистості та професіонала [79].

Із наявністю проблемно-конфліктної ситуації пов'язує рефлексивне середовище Н.Г. Баженова, зазначаючи при цьому, що основним процесом її вирішення є мислення. Науковець виокремлює також інші виявлення рефлексивного середовища: у діяльності – відповідно до установки на кооперацію; у спілкуванні – через відносини, що визначають доступність особистого досвіду людини для другого та відкритість досвіду іншого для себе [12]. У дослідженні М.А. Федорової рефлексивне середовище розглядається також відповідно до навчальної діяльності в освітньому процесі [213].

Такий підхід до уявлення про це середовище корелює із думкою Є.В. Багдай про те, що лише за присутності внутрішньої свідомої готовності до рефлексії суб'єкт навчання буде цілеспрямовано та самостійно виявляти рефлексивні здібності та використовувати рефлексивні уміння для аналізу діяльності [11]. Отже, автори тотожні у тому, що рефлексивність як якість найбільш активно формується у процесі як самостійної, так і колективної діяльності.

Аналіз авторських визначень поняття «рефлексивне освітнє середовище» дозволяє акцентувати увагу на таких його особливостях: наявність усвідомленої потреби в рефлексії процесу та результатів діяльності як у викладача, так і в студента; стимулювання суб'єктів середовища до самозміни відповідно до занурення у контекстні навчальні ситуації; кооперативність у набутті та переданні досвіду; високий рівень комфортності навчання. Рефлексивне середовище дозволяє змінити класичну знанневу спрямованість процесу навчання, відповідно до якої студенти мають справу не зі змістом професійної діяльності, а зі змістом дисциплін. Таким чином, навчальна діяльність у традиційній освіті виявляється нейтральною

відповідно до предмету майбутньої професійної діяльності, результатом чого стає підготовка низки інтелектуальних ерудитів у конкретній галузі знання, але безвідносно до конкретної професії [150].

Оскільки будь-яке середовище створюється відповідно до цілей взаємодіяльності його учасників, суб'єктами навчально-пізнавального рефлексивного середовища є студент та викладач, а необхідною умовою розвитку здібностей студента є контакт з викладачем на засадах спеціально створеного творчого клімату соціального та наукового середовищ ВНЗ. Створення викладачем рефлексивного середовища безпосередньо пов'язане із насиченням інформаційного простору навколо студента рефлексивним змістом. Студент, який знаходиться в рефлексивному середовищі, змушений створювати зв'язки, які б могли вивести його із проблемної ситуації. Недостатність інформації щодо проблеми та надлишок засобів, які можуть посприяти її вирішенню, також створює умови для занурення людини в рефлексію. Надлишок та недостатність сприяють неоднорідності середовища, що стає умовою рефлексивного розвитку особистості.

Зміст рефлексивного середовища ВНЗ обумовлюється методами вивчення професійної реальності з акцентом на її сучасність, а також інформацією про суть процесу рефлексії відповідно до визначених суб'єктів, об'єктів та процесів професійної діяльності. Для рефлексивного середовища характерним є виділення рефлексивного компонента із внутрішнього світу суб'єкта та культури, з якою цей суб'єкт взаємодіє. З одного боку, внутрішній світ людини протистоїть зовнішній культурі, з іншого – ця культура є джерелом розвитку та зміни змісту внутрішніх уявлень особистості. Таким чином, рефлексивне середовище сприяє актуалізації набутих взірців самосвідомості та поведінки та створенні нових через їх творче усвідомлення та самореалізацію. Власне, в цьому виявляється механізм розгортання рефлексивного середовища, надання йому процесуального характеру. Таке середовище сприяє акумуляції у загальну діяльність не лише особистого досвіду, але й досвіду інших учасників.

Отже, рефлексивне середовище визначає процес оволодіння рефлексивною культурою, значущою для суб'єкта через набуття необхідної професійної якості – критичності. Створення рефлексивного середовища в навчальному процесі ВНЗ дозволяє спрямовувати студентів до спеціальним чином організованої рефлексії навчально-професійної діяльності відповідно до зіставлення її із реальною професійною практикою. У такий спосіб відбувається усвідомлення можливості перенесення рефлексивного досвіду в професійну сферу. У створенні рефлексивного середовища активною силою має вступати викладач, здатний виходити за межі власного досвіду, бути відкритим новому досвіду, іншій людині, самому собі. Він має бути спроможним активізувати рефлексивно-інноваційні процеси в мисленні, спілкуванні, діяльності студентів крізь активізацію власних рефлексивних позицій. Ознайомлення студентів із способами рефлексії різних видів навчально-професійної діяльності, стає підґрунтям для генерування інноваційних ідей без страху критики та покарання за помилку. При цьому успішність партнерської діяльності викладача й студента залежить від уміння педагога нівелювати статусні перепони й заохочувати студента до продуктивного діалогу.

Нагальним завданням вищої школи в умовах соціальних трансформацій є переосмислення концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців. Виходячи із ситуації сьогодення, професійна підготовка має бути спрямована, насамперед, на забезпечення максимального розкриття потенціалу кожної людини, підготовки її до саморозвитку, самовизначення та самореалізації, сприяння становленню й розвитку справжнього професіонала, здатного активно, якісно й творчо реалізувати професійні функції з оптимальними нервово-психічними витратами, володіючи адекватними засобами протидії професійним деформаціям, що, в свою чергу, актуалізує проблему формування професійної рефлексії особистості майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки.

Професійна рефлексія спрямована на усвідомлення себе як особистості й професіонала; усвідомлення своїх дій, поведінки іміджу та прогнозування наслідків впливу; усвідомлення запиту клієнта; істотності та глибинного змісту цього запиту; усвідомлення змісту ситуації та можливих засобів її розвитку; моделювання наслідків і прогнозування дій клієнта тощо [11, 27, 54]. Здатність до професійної рефлексії формується в суб'єкта поступово й розвинена в людей неоднаково. На глибоке переконання Є.Чорного, професійна рефлексія - це виведення на когнітивний рівень суб'єктивних переживань, що пов'язані з професійною діяльністю, що передбачає: усвідомлення й розуміння всієї структури своїх взаємин з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу; усвідомлення особливостей взаємин усіх суб'єктів навчально-виховного процесу в навчальному закладі як системи; усвідомлення міри своєї професійної компетентності, враховуючи рівень знань, а також комунікативних, методичних умінь і навичок [87].

Професійна рефлексія є проявом свідомості особистості «на саму себе», тією основою, яка пов'язує функціональність професійної діяльності з найважливішими з професійного погляду складовими: інтересами, потребами, перевагами. Вона вирізняється теоретичним мисленням, духовною внутрішньою наповненістю, єдністю емоційно-почуттєвої та логічної складових, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю. На операційному рівні професійна рефлексія – це самопізнання, оцінка й аналіз свого професійного Я, пошуки особистісного смислу та методологічних сутностей професійної діяльності – від смислу окремих дій і вчинків до її суті й смислу, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення й, відповідно, високий рівень професіоналізму [21; 28]. Професійна рефлексія містить у собі також готовність діяти в ситуаціях з високим рівнем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень і інновацій, постійну спрямованість на пошук нових, нестандартних шляхів розв'язання професійних завдань, здатність переосмислювати свій професійний і особистісний досвід [53].

Актуальність розв'язання зазначеної проблеми визначається нормативно-правовими документами, які регламентують діяльність освітянських установ. Адже професіоналом людина стає тоді, коли вона не лише уявляє, а мислить себе фахівцем, тобто пізнає себе (розрізняє себе, ідентифікує себе) як професіонала, що реально володіє (і доводить цю реальність на власному досвіді) достатнім рівнем розвитку професійних якостей. При цьому суттєвим чинником самореалізації визнається усвідомлення себе як творчої особистості (самоідентифікація з нею). Формування професійної рефлексії в майбутніх фахівців є важливим ще й тому, що стосується вирішального моменту в життєвому становленні й професійному самовизначенні особистості, коли зростають вимоги до рівня професійного розвитку майбутнього фахівця, його готовності до виконання нових завдань.

Отже, об'єктивна потреба у формуванні групової рефлексивності майбутніх фахівців є неодмінною умовою їхнього професійного становлення й професійної самореалізації. Водночас теоретичний аналіз наукової літератури та аналіз практики професійної підготовки студентів свідчить про те, що традиційна підготовка успішно забезпечує передачу знань і вмінь, але недостатньо стимулює творчу активність студентів і далеко не завжди орієнтує їх на самопізнання й самовдосконалення, розвиток інтелектуальної компетентності та загалом рефлексії. Перевага надається вербальним, ілюстративним, пояснювальним методам навчання, формам переважно фронтальним і груповим і часто реалізується в умовах стресової підготовки, авторитарного тиску тощо. Це веде до того, що значна кількість майбутніх фахівців не може глибоко осмислити власні професійні дії, поставити цілі, адекватні конкретній професійній ситуації, обрати форми організації своєї професійної діяльності та менеджменту, співвіднести власний професійний розвиток з конкретними здобутками у праці [3; 15; 20]. Звідси випливає потреба розроблення й запровадження нових концептуальних підходів до професійної підготовки на основі розвитку рефлексивності як здатності



визначити підставу професійної діяльності, вчинків, взаємин, професійних проблем і шляхів їх розв'язання.

Особливий інтерес за останній час викликає феномен групової рефлексивності, її місце в різних видах професійного мислення й діяльності та взаємозв'язок із професійним самовизначенням і професійною майстерністю фахівців, для яких рефлексія набуває своєї специфіки й рис, зумовлених характером реальної та прийдешньої діяльності, яка полягає в постійному рефлексивному аналізі ситуацій, розуміння контексту як власних дій, так і дій іншої людини. Високий рівень групової рефлексивності є показником переходу навчально-професійної діяльності на особистісно-смысловий рівень, чинником актуалізації розвитку високої професійної культури. Сформувати групову рефлексивність можливо, насамперед, за умови перебудови процесу професійної підготовки на основі інноваційно-рефлексивного підходу.

На сучасному етапі розвитку, суспільство ставить перед людиною все більш складних завдань на самовизначення й самореалізацію, з якими під силу впоратися лише вільній, самостійній, соціально активній особистості. Будучи однією з важливих складових процесу формування особистості студента вишу, освіта ставить за мету не тільки засвоєння знань, умінь і навичок, а й його розвиток. Особистість у процесі освіти засвоює зразки поведінки суспільства і соціальних груп (за належністю до них), або співвідносить свою поведінку з їх нормами й цінностями. Одним з найближчих із соціального довкілля, через яке суспільство впливає на особистість у сфері освіти, є навчальна група, яка представляє собою особливу форму життєдіяльності студентів. Такі особливості студентської групи, як «провідник» знань і як особистісно-формуєче середовище, детермінують інтерес до студентської групи з боку різних наук, в їх числі й психолого-педагогічної. Студентське середовище й особливості студентської групи, мають потужний вплив на особистість студента. У студентській групі відбуваються динамічні процеси структурування, формування та зміни

міжособистісних взаємин, розподілу групових ролей і висунення лідерів. Всі ці групові процеси чинять сильний вплив на поведінку студента, успіх у навчальній діяльності.

Багатьма дослідниками підкреслюється роль соціального середовища й міжособистісних відносин між суб'єктами в забезпеченні високого рівня знань, умінь і навичок, спрямованих на досягнення суспільно значущих цілей [48; 88; 127; 135; 147; 215; 231 та ін.]. У зв'язку з цим, вивчення впливу рівня розвитку малих груп на успішність у навчанні й успішність громадської діяльності студентів є необхідним етапом на шляху створення нових психолого-педагогічних методик навчання, спрямованих на підвищення професійної підготовленості. Річ у тім, що й куратор групи, й кожен викладач працюють не з окремим студентом, а з групою загалом (лекція, семінарське заняття, збори тощо). З групою здійснюється громадська робота, спортивно-оздоровча та інша діяльність. Звичайно, викладачеві (особливо кураторові) треба знати індивідуальні особливості особистості кожного студента, враховувати їх. Але навчальна й виховна робота проводиться з групою, або через її офіційних представників (старосту, профорга, та ін.).

Студентська група є елементом педагогічної системи. Функції управління нею здійснюються через зворотній зв'язок: викладач – група, група – викладач (куратор). Її психологію треба знати ще й тому, що адаптація кожного студента до вишу, до навчально-професійної діяльності, його професійне зростання як фахівця відбувається в студентській групі, значення якої важко переоцінити. У психології навіть є поняття груповий суб'єкт: спільність із відповідними характеристиками; групові санкції – сукупність засобів, за допомогою яких група стимулює нормативну поведінку кожного її члена тощо. Студентська група – це самодостатня й автономна спільність. Вона здатна сама вирішувати свої внутрішні проблеми, а її активність пов'язана з соціальним життям факультету, університету, вирішенням проблем соціального характеру (участь у роботі органів студентського самоврядування тощо). Студентська група формально-логічно

характеризується як первинна, реальна, мала група, офіційно створена (зовнішньо організована), яка може вміщувати в себе й неформальні пігрупи. Вона створюється у вищому навчальному закладі, що обумовлюється потребами управління.

Ми будемо вести мову про студентську академічну групу, яка визначається як відносно постійна в межах навчального року сукупність студентів, що об'єднані завданням гуртової навчально-професійної діяльності та перебувають у безпосередньому контакті один з одним. Вона становить собою один із основних елементів навчально-виховної системи вищої школи та є важливим компонентом у формуванні інтелектуальної компетентності.

Низький рівень адаптації студентів вишу до групової взаємодії, відсутність соціального досвіду комунікативного спілкування є тривожними сигналами як для практиків, так і для теоретиків системи освіти. Існуюча практика, коли майбутні фахівці, включені в малу соціальну студентську групу для ефективної взаємодії в ній, використовують, практично, один метод – самоорганізацію. Такий підхід призводить до недооцінки значущості цілеспрямованої роботи з первинною соціальною структурою навчального закладу – студентською групою. Викладачі та куратори студентських груп повинні знати й розуміти закономірності групових процесів, етапи та умови перетворення групи в колектив, володіти необхідною теоретичною базою, яка передбачає знання основ педагогіки, психології, соціології та інших наук, для благотворного впливу на колектив і збереження його протягом усього періоду навчання у вузі. Саме цим і обумовлена актуальність висвітлення питання згуртованості первинного студентського колективу у контексті теми даного дослідження.

У психології та педагогіці поняття спільності представлено в роботах Гайдар К.М. [39], Коломенського Я.Л. [95], Кондратьєва Ю.М. [98], Макаренка А.С. [53], Саричева С.В.[178], Чернишова А.С. [224], які розглядали її в контексті виховного колективу. Автори відзначають, що будь-

який виховний колектив має двояку структуру: він виступає, з одного боку, як організація, як система формальних зв'язків і відносин, з іншого – як спільність (соціально-психологічна спільність), система емоційно-психологічних зв'язків і відносин. Розвиток спільності відбувається поступово, йде від емоційного включення учасників у спільне переживання, від загальної діяльності до формування єдиного ціннісно-смислового простору, а потім до самовизначення і самореалізації в ньому кожного суб'єкта.

На сьогодні студентська спільність як об'єкт і суб'єкт виховання представлена в працях низки авторів: Р.С. Кричевського, В.С. Лазарева, О.І. Маховської, В.М. Носуленко, Є.С. Самойленко, А.М. Прихожан, М.М. Наконечної, С.Д. Смирнова, О.С. Толкова та ін. Вони відзначають, що спільність характеризується наступними ознаками: наявністю в її членів почуття причетності один одного, переживанням своєї схожості з іншими, взаємної компліментарності як неусвідомленого потягу й симпатії один до одного, неформальним характером зв'язків і відносин між членами спільності. Спільність характеризується рухомим балансом зв'язків і відносин, у ній відбуваються два процеси: ототожнення (формування неформальних зв'язків між учасниками, ідентифікація ними себе з іншими, прояв почуття «Ми», виникнення загальних значущих цінностей і смислів) і виокремлення (руйнування зв'язків і виникнення відносин, самовизначення кожного суб'єкта в спільності, прояв індивідуального «Я» в позиції, ініціативі, відповідальній дії). Ці процеси знаходяться в тісному взаємозв'язку, підтримуючи спільність між учасниками й створюючи простір для прояву кожним своїх суб'єктних якостей.

На кожному віковому етапі індивід включений у різноманітні спільноти, в кожній з яких для нього складаються особлива ситуація міжособистісної взаємодії, умови для його виховання й розвитку. Особливе значення у вихованні суб'єктності має референтна спільність з однолітками й значущими педагогами. Педагог може створити певні умови, які породжують

спільність, сприяти виникненню й функціонуванню спільності, де він виступає як рівний іншим.

В історії освіти ідея співробітництва в навчальній діяльності має глибокі коріння (А. Дістервег, Д. Дьюї, Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський і ін.). У нашому дослідженні співробітництво визначається як закономірний процес, що має внутрішню психологічну логіку, напруженість та активність і проявляється не тільки кількісним зростанням активності й самостійності студентів, але й якісною перебудовою форм співробітництва викладача зі студентами й студентів між собою. Аналіз літератури й багаторічний практичний досвід роботи зі студентами дозволяє відмітити, що співробітництво характеризується наступними ознаками: почуття приналежності до групи, встановлення контактів, групова згуртованість, розвиток самосвідомості.

Одним із основних завдань кураторської діяльності на початковому етапі формування студентської групи є робота по згуртованості колективу, адаптація кожного студента-першокурсника до вимог навчання у виші. Групова згуртованість це показник міцності, єдності й усталеності міжособистісних взаємовідносин у групі, що характеризуються взаємним емоційним потягом членів групи й задоволеністю групою. Згуртованість може виступати й як мета психологічного тренінгу, й як необхідна умова успішного навчання. У групі, сформованій із незнайомих людей, значна частина часу обов'язково буде витрачена на досягнення такого рівня згуртованості, який потрібний для вирішення групових задач. Поняття «згуртованість» використовується для позначення таких соціально-психологічних характеристик малої групи, як ступінь психологічної спільності, єдності членів групи, міцності й стійкості міжособистісних взаємовідносин і взаємодії, емоційної привабливості групи для її членів. (Коломенський Я.Л. [95]).

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що в даний час активізується робота з даної проблеми: висвітлюється в серіях науково-

популярних видань, педагогічної й методичної періодики, проводиться певна робота по її пропаганді. Збільшення кількості робіт, присвячених питанням згуртування колективів у освітніх установах, свідчить про пильну увагу вчених до цього питання, водночас не дивлячись на наявність певних успіхів у вирішенні теоретичних і практичних аспектів даної проблеми, ми відзначаємо недостатність розробки організаційних психолого-педагогічних умов згуртування студентської групи в навчально-виховному процесі вузу.

До елементів, що сприяють згуртованості автори відносять: частоту взаємодії індивідів, корпоративний характер взаємодій, демократичний стиль керівництва групою, фрустрацію й загрозу динамічному процесу групи, статусні й поведінкові характеристики членів групи, різнобічний прояв схожості між людьми, успіхи у виконанні групових завдань. Сукупність цих складових може бути представлена в моделі наступним чином: мотиваційна основа потягу суб'єктів до групи; спонукальні якості групи; очікувальна чи суб'єктивна вірогідність того, що членство буде мати для суб'єкта сприятливі наслідки; згуртованість як ціннісно-організована єдність [141].

У згуртованих студентських групах у адаптаційний період створюється атмосфера взаємодовіри й підтримки, в її учасників формується почуття групової ідентичності. Згуртованість породжує емоційну прив'язаність, прийняття спільних завдань, забезпечує групі стабільність, сприяє створенню загальних стандартів, які роблять групу стійкою попри різноспрямованість індивідуальних устремлінь. Згуртованість на початковому етапі свого становлення розуміється як емоційна привабливість групи для її членів (атракція), потреба різнобічної участі в групі й співробітництва при вирішенні спільних завдань, взаємний потяг індивідів. Така група є необхідною умовою дієвості й ефективності становлення групи як колективу односторонців у майбутньому, її цілісності й розвитку індивідуальності в ній кожного студента.

### **1.3. Психологічні феномени розвитку інтелектуальної компетентності індивіда**

Вища освіта в Україні протягом останнього десятиліття знаходиться в стані безперервного й динамічного вдосконалення, метою якого є підвищення її якості та виведення на рівень, що відповідає потребам суспільства й задовольняє потреби особистості. Найбільш перспективним шляхом вирішення проблеми досягнення нової якості освіти й підвищення рівня освіченості випускників вишів, дослідники вважають впровадження в українську освіту компетентнісного підходу, який висуває на перше місце не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у пізнанні. Закономірність переходу до компетентнісної моделі освіти визначається тим, що традиційна модель за суттю своєю дисгармонійна, оскільки замість цілісного соціокультурного досвіду студенти фактично освоюють лише частину його (досвіду), в першу чергу знаннєвий компонент.

Спрямованість професійної освіти на засвоєння студентами системи знань, яка була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню та вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціально-економічних завдань. Це потребує суттєвого посилення самостійної продуктивної діяльності майбутніх фахівців, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання й розв'язувати соціальні та професійні проблеми життя суспільства. Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох розвинених країн світу, одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами інтеграції до європейського та світового освітнього простору, є компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Це передбачає розвиток певних професійно важливих здібностей. Такі особистісні якості й здібності в зарубіжній та українській педагогічній науці

називають компетентністю. Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Слід відзначити, що у вітчизняній педагогіці компетентнісний підхід також не новий, його елементи використовувалися в працях багатьох дослідників під час визначення цілей та змісту освіти й реалізовувалися через орієнтацію на засвоєння студентами умінь і засобів діяльності [44; 50; 56; 78; 90; 94; 101; 106; 110; 130; 161; 162; 171; 200].

Наприкінці ХХ ст. розробляється зміст понять різних компетенцій. У роботі Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» дається розгорнуте тлумачення компетентності як явища, яке «складається з великого числа компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного ... деякі компоненти відносяться скоріше до когнітивної сфери, а інші - до емоційної ... ці компоненти можуть замінити один одного в якості складових ефективної поведінки» [164, с. 253]. При цьому, як підкреслює Дж. Равен, «види компетентності» суть «мотивовані здібності» і співвідносяться з цінностями [там же, с. 258]. Вітчизняні та зарубіжні дослідники починають не тільки активно вивчати компетентність як властивість особистості, а й будувати навчальний процес таким чином, де формування компетентності постає як кінцевий результат освіти (І.Д. Бех, О.П. Белкін, М.П. Гончарук, І. Дзюбенко, І.О. Зимняя, І.А. Зязюн, М.М. Костюков, Р.В. Куприянов, Т.М. Лисянська, В.Р. Міляєва, Л.А. Петровська, Є.М. Суліма, А.В Хутірський, О.М. Яригін та ін.).

Поняття «компетентність» стало використовуватися в якості наукової категорії освіти. У програмних матеріалах ЮНЕСКО наводиться список компетенцій, які розглядаються як бажаний результат освіти. Був навіть визначений приблизний перелік ключових компетенцій, якими «повинні бути оснащені молоді європейці»: соціальна компетенція, пов'язана зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень,



регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні та поліпшенні діяльності демократичних інститутів; комунікативна компетенція, яка визначає володіння усним і письмовим спілкуванням на різних мовах, включаючи і електронну; інформаційна компетенція, що передбачає володіння інформаційними технологіями і здатністю критичного ставлення до поширюваної по каналах ЗМІ інформації та реклами; когнітивна компетенція, яка реалізує здатність самостійно здобувати нові знання і вміння, бажання вчитися все життя, як основу безперервної підготовки в професійному, особистісному та суспільному житті, потреба в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу [247, с. 55]. Стали також виділяти інші види компетентностей, у відповідності з різними видами діяльності.

У процесі розгляду сутності когнітивної компетентності зазначимо, що цей термін походить від латинських слів *cognitio* – знання, пізнання, пізнавання і *cognitatio* – мислення, міркування. Слово «когніції» – означає думки. Отже, основним напрямом дослідження когнітивної психології є пізнавальні процеси: сприймання, уява, пам'ять, мислення, здатність до прийняття рішень і пізнавальний розвиток. Когнітивна психологія породила новий напрям в педагогіці - когнітивне навчання, галуззю дослідження якого є аналіз когнітивної діяльності, а також шляхів її поліпшення за допомогою спеціальних програм освіти. Важливо зазначити, що термін «когнітивний» використовується, як синонім до термінів «ментальний», «інтелектуальний», «розумовий». Таким чином, при розгляді сутності будь-якої компетентності важливо звертатися до вивчення процесу пізнання, а також понятійному апарату, який характеризує розумову діяльність людини.

Розвиток ідей компетентісного підходу безпосередньо пов'язаний з ідеями особистісно-орієнтованої освіти, за якої акцент робиться на формуванні самодіяльної особистості, що означає визначення результатів навчання в діяльнісній формі: вміння вирішувати завдання, висловлювати думки, аналізувати співвідношення й закономірності, самостійно знаходити

інформацію, порівнювати об'єкти тощо. Введене в науковий обіг поняття «когнітивна компетенція» водночас не має однозначного усталеного наповнення й, відповідно, єдиного визначення. З огляду на це, з метою більш повного розуміння сутності, структури й способів формування когнітивної компетентності, в якості вихідного запозичимо визначення звідти, звідки до нас прийшло це поняття: європейське співтовариство трактує когнітивну компетенцію як «готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, здатність до саморозвитку» [247, с. 56]. Як бачимо, таке розуміння когнітивної компетентності передбачає сформованість компонентів навчально-пізнавальної діяльності особистості.

Незважаючи на те, що при розгляді компетентнісного підходу в освіті, опису видів, змісту, розвитку компетенцій та способів формування компетентності, сприйняття дослідниками когнітивних компетенцій як ключових (універсальних та необхідних), термін «*когнітивна компетентність*» не отримав широкого застосування в українській психолого-педагогічній літературі. На пострадянському просторі більш широкого застосування набув термін «*інтелектуальна компетентність*», яким пояснюється такий же набір структурних компонентів функціонування пізнавальних процесів при набутті знань.

Аналіз ключових компетентностей сучасного фахівця дозволяє висунути на перший план саме інтелектуальну компетентність, яка представляє собою якість особистості, що обумовлює її готовність і здатність до здійснення ефективної мотиваційної, пізнавальної та рефлексивної діяльності. Отже, головним завданням у психолого-педагогічному плані є формування у людини такого рівня інтелектуальної компетентності, який забезпечує його успішну навчально-пізнавальну діяльність і здатність до самоосвіти протягом усього життя. Тому особливість цієї ключової компетенції полягає саме в тому, що вона має інтегральну природу й

об'єднує знанняву, практично-навичкову, інтелектуальну й рефлексивну складові освіти.

Компетенцію як результат освітнього процесу, який полягає в освоєнні студентами знань певної галузі, в уміннях мислити її категоріями і вирішувати предметно-орієнтовані завдання, ми можемо визначити як *сукупність знань, умінь і досвіду пізнавальної діяльності, сформованих на основі актуалізації когнітивних механізмів і процесів*. Володіння інтелектуальною компетенцією передбачає оволодіння логічною, методологічною й навчальною діяльністю, співвіднесеною з реальними пізнавальними об'єктами.

Розгляд нами поняття «компетентності» як володіння індивідом відповідною компетенцією/компетенціями, що включає суб'єктне ставлення до неї й предмету діяльності, свідчить про важливість розгляду компонентного складу й дозволяє нам співвіднести компоненти інтелектуальної компетентності з вхідними в неї компетенціями. Проте неможна прирівнювати інтелектуальну компетенцію до інтелектуальної компетентності. Виходячи з представленого визначення компетенції, ми можемо говорити про те, що інтелектуальна компетентність базується на інтелектуальній компетенції, але все-таки не тотожна їй, так як є якістю особистості і включає мотиваційну, соціальну й поведінкову складові [72].

Невипадково, під інтелектуальною компетентністю розуміють метаздібність, яка визначає міру освоєння суб'єктом певної предметної галузі та характеризується особливим типом організації предметно-специфічних знань і ефективними стратегіями прийняття рішень у певній галузі (І.О.Зимняя, А.А. Плигін, Д. Равен, У. Снайдер, М.О. Холодная, О.М. Яригін і ін.). Інтелектуальна компетентність може бути представлена чинниками, що відображають, власне, інтелект і перцептивно-аналітичні здібності, до яких відносяться: загальний рівень обізнаності та спроможності сприйняття, обробка інформації, словесно-логічне мислення, здатність до абстрагування й знаходженню закономірностей, наочно-дієве мислення, вміння швидко

вирішувати практичні завдання, концептуальна гнучкість. Ці здібності є базовими й забезпечують успішність прийняття відповідальних рішень, дозволяють діяти в невизначеній, проблемній ситуації на основі логічних висновків у випадках дефіциту інформації [42; 47; 78; 90; 230].

Сучасна освіта орієнтована на підготовку висококваліфікованих фахівців, що володіють високим рівнем інтелектуальної компетентності. Інтелектуальна компетентність – це єдність логічних прийомів розумової діяльності, інтелектуальних здібностей, креативності й здатності до самоосвіти й самовиховання. Вона проявляється в здатності системно діяти й мислити, проводити якісний аналіз і швидко реагувати на мінливі умови, приймати відповідальні рішення, проводити самоаналіз, здатності до самоосвіти та самовдосконалення. Процес формування інтелектуальної компетентності значно складніший, ніж отримання «академічних» знань. Компетентності не можна навчити, її не можна вивчити, як формулу або теорему. Компетентність цілеспрямовано формується в процесі навчання. Формування інтелектуальної компетентності – цілеспрямований процес, який передбачає кількісні й якісні зміни в її структурі. Успішне формування інтелектуальної компетентності безпосередньо залежить від опори на особистісно-орієнтований, діяльнісний, культурологічний, акмеологічний і компетентнісний підходи. На сьогодні компетентнісний підхід задає вектор освітньої політики в галузі формування інтелектуальної компетентності.

Одержавши своє поширення в системі української освіти, компетентнісний підхід на сьогодні є пріоритетним напрямком державної політики в галузі освіти. У сучасному світі ринкова конкуренція диктує жорсткі умови: роботодавцям не потрібні фахівці, «наповнені» знаннями, якщо вони не здатні застосовувати їх до реальних життєвих завдань. Таким чином, цінність знання проявляється лише в можливості його використання при вирішенні різноманітних професійних завдань. На відміну від «знанневої» парадигми, в компетентнісний підхід синтезуються інтелектуальна й діяльнісна складові освіти.

Спрямований на формування особистості, здатної до самоосвіти й самовиховання, активної, цілеспрямованої, здатної приймати відповідальні рішення, аналізувати й знаходити відповіді на нестандартні життєві питання, компетентнісний підхід здійснює інтеграцію знань, умінь і навичок в систему якостей особистості. Реалізація компетентнісного підходу спрямована на усунення розриву між результатами освіти й тими вимогами, які пред'являють сучасні реалії. Даний підхід орієнтований, у першу чергу, не на зазубрювання інформації, не на формальне безособистісне засвоєння знань, а на способи їх придбання, на здатність осмисленого застосування теорії до завдань практики, на стимулювання творчої й пізнавальної активності та вирішення різноманітних проблем [31; 50; 61; 68; 71; 83; 93; 105; 139; 157; 198].

Більшість дослідників солідарні в тому, що в сучасному світі знання перестали бути «символічним капіталом» і сьогодні можна з повною підставою говорити про кризу психолого-просвітницької парадигми, коли освітні результати й пріоритети зміщуються від досягнення певного рівня знань, умінь і навичок до сукупності компетенцій – здібностей, що дозволяють успішно адаптуватися в динамічному світі. Головною ідеєю розвитку компетентності особистості є не тільки придбання знань і умінь в умовах формальної освіти, а зв'язок цих знань з тими, які людина здобуває поза формальною освітою. Існує низка досліджень різних підходів до компетентнісно-орієнтованої освіти та аналізу етапів її розвитку. Автори аналізують різні моделі, які реалізовувалися в українській освіті: культурологічну модель; системну модель змістовних узагальнень і розвивального навчання; діяльнісну модель; особистісно-орієнтовану модель і виділяють особливості компетентнісно-орієнтованої освіти [15; 17; 52; 94; 97; 100; 155; 167; 184; 188; 189; 191; 195; 202].

Аналіз літературних джерел та особистий досвід показує, що забезпечуючи продуктивність різних видів навчальної діяльності студентів, ключові компетенції базуються на інтелектуальних уміннях, що сприяють

самостійному набуттю знань. Тому поняття будь-якої компетентності обов'язково включає в себе інтелектуальну складову, як одну з найважливіших по відношенню до процесів сприйняття інформації й застосування розумових стратегій у процесі навчання.

Як особливий вид компетентності виділяють інтелектуальну компетентність І.О. Зимняя, О.М. Яригін. «Інтелектуальну компетентність», за О.М. Яригіним, слід розуміти як здатність і готовність студента до виконання завдань, що вимагають креативного підходу до їх вирішення, дослідницької та винахідницької діяльності; творення логічних умовисновків, оперування абстрактними поняттями, здійснення операцій аналізу й синтезу, володінням загальної ерудицією, нестандартним мисленням, високою швидкістю розумових процесів, структурування інформації, що надходить, розуміння специфіки своїх розумових операцій, а також прагненню їх відточувати й удосконалювати [236].

Так, соціальна компетентність передбачає знання прийнятих у суспільстві цінностей, особливостей соціальних норм і відносин. Комунікативна компетентність включає в себе знання способів і стратегій спілкування. Інформаційна компетентність пов'язана зі знанням способів отримання, зберігання і обробки інформації. У свою чергу, ці ключові види компетентності впливають на розвиток пізнавальних процесів і формування компонентів навчально-пізнавальної діяльності. Таким чином, інтелектуальну компетентність можна розглядати як один із ключових видів компетентності особистості, як складовий компонент інших видів компетентностей, як особистісну основу безперервної освіти.

Водночас, існують різні підходи до визначення компонентів інтелектуальної компетентності. Виділяються навчально-пізнавальний, операційно-технічний, ціннісно-смысловий, оцінний, емоційно-вольовий компоненти. *Ми вважаємо, що доцільно відзначити важливість і необхідність розвитку рефлексивної складової навчального процесу, без якої неможливе продуктивне й ефективне засвоєння знань та виконання*

*самостійної роботи й як наслідок формування інтелектуальної компетентності.* Однак саме рефлексивний компонент залишається поза межами запропонованих авторами структур інтелектуальної компетентності.

Таким чином, проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, яка відображає основні підходи до опису феномена компетентності, ми вважаємо за доцільне виділити наступні компоненти інтелектуальної компетентності, а саме: *мотиваційний, пізнавальний, рефлексивний* і співвіднести їх з компетенціями, які в сукупності утворюють інтелектуальну компетентність. Така компетентність розуміється як інтегральна властивість особистості, що характеризує її прагнення й здатність реалізувати свій потенціал (знання, вміння, навички, досвід, особистісні якості тощо) в успішній діяльності. Компетентність (в прямому сенсі слова) – це знання або досвід в певній галузі, це вміння діяти на основі отриманих знань. Компетентність – рівень досягнення компетенції. Зазначимо, що компетентностей може бути стільки, скільки професій.

Що ж сьогодні можна розглядати в якості ключових орієнтирів при визначенні компетенцій майбутніх фахівців? На нашу думку, в якості таких орієнтирів можуть і повинні виступати інтелектуальні здібності, на основі яких відбувається усвідомлене й якісне формування професійної компетентності, та які самі виступають як універсальні механізми постановки і вирішення професійних завдань. Інтелектуальну компетенцію в освіті можна уявляти як сукупність двох блоків здібностей і вмінь студентів: *блок пізнавальної діяльності* (вміння ставити мету, планувати, аналізувати й оцінювати) і *блок творчої діяльності* (вміння самостійно здобувати знання, оволодіння прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем). Стратегія інтелектуальної компетентності в освіті спрямована на одне – «вміти вчитися», тобто володіти уміннями й навичками самостійно шукати, аналізувати й відбирати інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати й передавати її.

У психології проблема інтелектуальних здібностей належить до традиційно актуальних проблем, якою займалися Дж. Брунер [138], А.М. Воронін [38], Гальтон Ф. [41], Гарднер Г. [42], Дж. Гілфорд [194], В.М. Дружинін [58], А.А. Плигін [145], А.І. Савенков [175], М.Л. Смульсон [191], О.К. Тихомиров [204], Т.М.Тихомирова [207], В.Д. Шадриков [226], М.О. Холодна [217], Н.С. Лейтес [163], Д.В. Ушаков [211], Н.М. Чуприкова [225], В.М. Шмаргун [230] та ін. У найзагальнішому вигляді інтелектуальна здатність визначається як індивідуально-своєрідна властивість особистості, що є умовою успішності вирішення певної задачі (проблеми) [217]. Спробу систематизації й аналізу пізнавальних здібностей вперше зробив В.М. Дружинін, який у межах розроблюваної ним теорії загальних здібностей включив до складу таких здібностей психометричний інтелект (здатність вирішувати завдання на основі застосування наявних знань), креативність (здатність перетворювати знання за участю уяви і фантазії), здатність до навчання (здатність набувати знання) [58].

Холодна М.О. вважає, що компетентність не зводиться тільки до накопичення досвіду в певній вузькій предметній сфері і в широкому сенсі слова передбачає загальний інтелектуальний розвиток особистості. У межах когнітивної концепції вона зазначає, що формування базових компонентів розумового досвіду людини відбувається не тільки на основі цих трьох здібностей, а й доповнює ці здібності пізнавальними стилями, які можуть бути: 1) стилями кодування інформації (індивідуально-своєрідні способи подання інформації в залежності від домінування певної модальності досвіду); 2) когнітивними (індивідуально-своєрідні способи переробки інформації про актуальну ситуацію); 3) інтелектуальними (індивідуально-своєрідні способи постановки і вирішення проблем) і 4) епістемологічними (індивідуально-своєрідні способи пізнавального ставлення людини до того, що відбувається, які проявляються в особливості індивідуальної «картини світу») [218]. Вважається, що в освітньому процесі формування компетентності має йти одночасно з інтелектуальним вихованням, що



передбачає збагачення ментального досвіду кожного в напрямку зростання його інтелектуальної продуктивності і формування індивідуальної своєрідності складу його розуму (А.Л. Журавльов [65], М.О. Холодная [218], В.М. Шмаргун [229]).

Між поняттями «здібність» і «стиль» існують певні відмінності. Їх суть зводиться до того, що інтелектуальна здібність специфічна по відношенню до змісту конкретної діяльності й є її результативною характеристикою, тоді як стиль виступає як засіб для досягнення інтелектуальної діяльності й проявляється комплексно в різних видах психічної діяльності. Проте будь-якого протиставлення здібностей і стилів нема, оскільки, по-перше, способи переробки інформації про своє довкілля у вигляді тих чи інших стильових властивостей інтелекту прямо або побічно впливають на продуктивність інтелектуальної поведінки, по-друге, стилі, контролюючи базові пізнавальні процеси (сприймання, пам'ять, мислення), тим самим виступають в якості метакогнітивних здібностей, що забезпечують ефективність саморегуляції інтелектуальної діяльності, і, по-третє, стилі вже самим фактом свого існування свідчать про сформованість здатності суб'єкта до індивідуалізованої форми пізнавального відображення (тобто є свідченням досить високого рівня його інтелектуального розвитку). Тобто, когнітивно-стильові особливості індивіда виступають як прояви своєрідності індивідуального інтелекту [217, с. 144; 230, с. 231-285].

Тут мова повинна йти здебільш про те, що процес пізнання залежить від певних пізнавальних стратегій. Поняття «пізнавальна стратегія», це проміжне поняття між діяльністю й здібностями, яке забезпечує зв'язок між ними й розкриває динаміку що відбувається в психічних процесах, структуру взаємозв'язків вищого рівня узагальнення в досвіді й пояснює успішність у діяльності. Конкретизуючи пізнавальні стратегії, А.А. Плігін виділяє групи когнітивних і метакогнітивних стратегій, характеризуючи когнітивні стратегії як цілісні динамічні структури ментального досвіду, що визначають індивідуальний взаємозв'язок дій та операцій наявних пізнавальних функцій

(сприймання, уява, мислення), спрямованих на реалізацію конкретної мети пізнання, тоді як метакогнітивні стратегії – цілісні динамічні структури ментального досвіду, що забезпечують загальне управління індивідуальними ментальними процесами на мікро і макрорівнях функціонування суб'єкта, які визначають взаємозв'язок етапів цілепокладання, мотивації, планування, підбору засобів діяльності, прийняття рішення, зворотного зв'язку й корекції, фіксації результатів діяльності (наприклад, індивідуальні стратегії пошуку або прийняття навчальних цілей, стратегії створення мотивації в навчанні, планування етапів вирішення задачі, рефлексії власних дій тощо) [145, с. 24].

Важливо підкреслити, що кожна конкретна здібність визначається специфічним комплексом стратегій. Дослідження конкретних стратегій є важливим з практичної точки зору розвитку здібностей у межах освітнього процесу. Необхідно також пам'ятати, що ефективний розвиток здібностей неможливий без урахування вікових особливостей тих, на кого спрямовані ці педагогічні впливи. Отримані Б.Г. Ананьєвим і його учнями дані свідчать про те, що студентський вік – це період складного структурування інтелекту, мнемологічне «ядро» якого характеризується гетерохронністю формування фізіологічних функцій, що входять в це ядро. У першу чергу це стосується функцій розуміння, осмислення, запам'ятовування й структурування навчального матеріалу. Характеризуючи юнацький вік з точки зору можливостей навчання, необхідно відзначити такі особливості психосоматичних властивостей: наявність найменшої величини латентного періоду реакції на прості, комбіновані й словесні сигнали; оптимум абсолютної та різницевої чутливості аналізаторів; найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних та інших навичок; найвища (у порівнянні з іншими віковими групами) швидкість оперативної пам'яті й перенос уваги, рішення вербально-логічних задач тощо [4]. Саме студентський вік є найбільш оптимальним і сприятливим для «вирощування» інтелектуальної компетентності, так як характеризується «найвищою соціальною й інтелектуальною активністю» [там же, с. 184].

## Висновки до розділу

1. Освітній простір, у центрі якого знаходиться людина, розглядається як сукупність усіх зусиль, спрямованих на реалізацію мети освіти. Він являє собою одну зі сфер спільного простору життєдіяльності людини, що знаходиться в системі безперервної освіти. Головне завдання освіти – не формування людини за заданими зразками, а допомога в самореалізації, в розкритті та розвитку особистісного потенціалу, в прийнятті та освоєнні власної волі і відповідальності за життєві вибори, в розкритті й розвитку сутності людини, її позитивного потенціалу. А зміст освіти має бути не просто адаптовано до індивідуальних і вікових особливостей, а кардинально трансформовано в напрямку врахування реальних психологічних механізмів інтелектуального розвитку особистості. Як критерій ефективності навчання у виші виступають уже не тільки знання, вміння, навички, але й компетентність, ініціатива, творчість, саморегуляція, унікальний склад розуму, ефективне розуміння, рефлексія.

2. Наслідком створення рефлексивного середовища стає систематична активізація різних типів та видів рефлексії. Зокрема, групова рефлексивність формує колективну та особистісну позицію в процесі вирішення навчально-професійних завдань в умовах спільного навчання, надає додаткові можливості особистісної та групової мобілізації у вигляді активної рефлексії протиріч між стереотипами досвіду та вимогами ситуації. Групова рефлексивність сприяє діалогічному обговоренню еталонних схем формування інтелектуальної та загалом професійної компетентностей, що дозволяє співвідносити власний досвід інноваційної діяльності в процесі професійного навчання, з науковими уявленнями про дорожні карти розвитку галузі або окремих її складових.

3. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що в згуртуванні студентської групи в навчально-виховному процесі вишу простежується цілий ряд протиріч між: високими вимогами суспільства до вміння особистості й колективу працювати єдиною згуртованою командою-

колективом у вирішенні різних виробничих завдань і недостатнім формуванням цих якостей у навчально-виховному процесі; відсутністю наукових розробок з формування в них умінь і навичок згуртування у студентську групу та груповою рефлексивністю.

4. Інтелектуальна компетентність – це багаторівневе утворення, здатність особистості ефективно вирішувати проблемні ситуації в тій чи іншій предметно-пізнавальній сфері, спираючись на спеціальним чином сформовану базу знань. Це складна єдина система внутрішніх психологічних складових і глибинних властивостей особистості, таких як цінності, потреба у спілкуванні, впевненість у собі на основі рефлексивної самооцінки. Аналіз дослідних робіт показав, що в проекції професійного становлення базовою виступає саме інтелектуальна компетентність, формування якої забезпечує фундамент для освоєння індивідом усіх освітніх галузей без винятку. Саме в ній отримують концентроване втілення всі компоненти загально-предметного змісту освіти: загальнокультурні знання про досліджувані явища, загально-навчальні навички, вміння, способи діяльності.

Основні результати розділу відображено в таких публікаціях:

1. Філіпович В.М. Інтелект як форма адаптації до середовища / В.М. Філіпович // Вісник Національного університету оборони України. Зб. наук. праць. – К.: НУОУ, 2014. – Вип.5 (42). – С. 344-347.

2. Філіпович В.М. Взаємодія освітнього середовища й інтелекту в процесі навчально-професійної підготовки студентів / В.М. Філіпович // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: збірник наукових праць. / За ред. Камишина В.В. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2016. – Вип.16. – С. 143-149.

3. Філіпович В.М. Формування професійної компетентності в рефлексивно-освітньому середовищі / В.М. Філіпович // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: Зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 25-26 лютого 2016 р., – К.: Міленіум, 2016. – С. 317-319.

4. Філіпович В.М. Конфлікт як соціально – психологічне явище, шляхи його попередження / В.М. Філіпович // Людина і суспільство: основні тенденції розвитку і фактори трансформації у філософському, соціальному та психологічному вимірі: Збірник матеріалів круглого столу / За редакцією кандидата соціолог них наук, завідувач кафедри В.Ю. Кондовича. – Чернігів: КП “ Видавництво “Чернігівські обереги”, 2006. – С. 59-66.

5. Філіпович В.М. Суб’єктивна оцінка пріоритетності критеріїв якості життя як умова трансформації українського суспільства / В.М. Філіпович // ВІСНИК Чернігівського державного інституту права, соціальних технологій та праці (серія Право. Економіка. Соціальна робота. Гуманітарні науки) [Текст]: щоквартальний науковий збірник. – Чернігів: Чернігівський державний інститут права, соціальних технологій та праці, 2008. – С. 261-266.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Розділ презентує сутнісні характеристики психологічних чинників формування інтелектуальної компетентності студентів. Відповідно до з'ясованих теоретико-методологічних положень щодо ролі освітнього середовища, групової рефлексивності та згуртованості первинного студентського колективу надається концептуальне обґрунтування дослідження, наводиться система методологічних принципів і передумов вивчення поставленої проблеми. Показана структурно-логічна схема всебічного вивчення проявів психологічних чинників інтелектуальної компетентності. Наведені процесуальні аспекти розвитку групової рефлексивності та згуртованості студентського колективу як психологічних чинників формування інтелектуальної компетентності. Пояснена організація, методи та методики дослідження.

#### **2.1. Методологічні засади дослідження особливостей психологічних чинників формування інтелектуальної компетентності студентів**

Задля досягнення мети наукового пізнання ми спиралися на дослідження з цієї проблеми когнітивних психологів (А.А. Бодальов, Дж. Брунер, Б.М. Величковський, Г. Вернер, В.М. Дружинін, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Г. Найссер, Ж. Піаже, Є.А. Сергієнко; О.В. Скрипченко, Р. Соло, Р. Стернберг, Я. Ейнштейн,), на основні положення культурно-історичної теорії розвитку вищих пізнавальних функцій Л.С. Виготського [33]; операційної концепції розвитку інтелекту Ж. Піаже [143], функціональної – О.В. Запорожця [69]; основні принципи системно-діяльнісних підходів – Б.Г. Ананьєв [4], Г.О. Балл [14], Г.С. Костюк [100], Б.Ф. Ломов [113], О.М. Леонтьєв [108], І.В. Малафійк [120],

С.Л. Рубінштейн [173]; діяльнісного-рефлексивного підходу В.Д.Шадриков [226]; єдину теорію психічних процесів Л.М. Веккера [30]; генетичну психологію С.Д. Максименка [117]; принципи духовної природодоцільності навчання, виховання й розвитку С.Ф. Русової [174], С.М. Чепіги [223], В.М. Шмаргуна [230].

Упровадження в психологічну науку системного підходу як регулятиву, покликаного розкрити системність пізнавального об'єкта" (Б.Ф. Ломов), та вчення про функціональні системи (П.К. Анохін [8]) уможливило розгляд інтелектуальних функцій як системних утворень, що реалізуються за певними системними принципами, правилами. Виходячи з останніх, наше дослідження передбачає розгляд психічних явищ як системи ієрархічно організованих рівнів (А.В. Брушлінський [24]), як багаторівневих С.Д. Максименко [118], де основою у встановленні міжсистемних відношень є системотвірний чинник (Б.Ф. Ломов), який визначає особливості психічного відображення предмета, характер діяльності, рівні та динаміку її регуляції.

У форматі системного підходу нами реалізуються такі напрями, як *когнітивний*: Г. Айзенк, Дж. Андерсен, А.Г. Асмолов, В.В. Бойко, М.О. Васильєва, П.Я. Гальперін, В.М. Дружинін, О.В. Запорожець, В.П. Зінченко, В.М. Карпов, Г.С. Костюк, А.П. Лобанів, О.Р. Лурія, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Ж. Паже, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, О.В. Скрипченко, М.Л. Смульсон, Р. Соло, Р. Стернберг, О.К. Тихомиров, М.О. Холодная, В.М. Шмаргун; *діяльнісно-рефлексивний*: Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, М.Ю. Варбан, О.М. Леонт'єв, М.І. Найд'юнов, І.М. Сем'юнов, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицький та ін.; *комунікативний*: А.Н. Воронин, К.М. Гайдар, О.Л. Журавлев, Дж. Катцебах, О.М. Маховская, О.О. Резван, І.М. Семенов, Т.М. Тихомирова, О.С. Толков та ін.), що взаємозалежно пов'язані між собою й утворюють діяльнісну парадигму як цілісний методологічний фундамент для дослідження психічних явищ.

При дослідженні закономірностей розвитку інтелекту студентів ми також виходимо з принципу розвитку, як основного принципу культурно-історичного підходу. Вивчення розвитку системної організації суб'єкта, його детермінант і еволюції в онтогенезі дозволить, як ми вважаємо, в подальшому перейти до інтегрованого, більш цілісного аналізу психіки людини. Справа в тому, що до сьогодні базовим предметом традиційної психології продовжує залишатися психічне, як один із натуральних процесів живої природи. У культурно-історичній парадигмі постає ж новий предмет психології – людина, час і простір буття якої визначені як історія й культура, тобто як власне людське. Також важливим положенням є й те, що в нашому дослідженні психічні феномени виступають (вивчаються) в єдності індивідуального й загального (універсального) в організації психіки. Виходячи з цієї діяльнісної парадигми, суб'єкт не тільки самореалізується й виявляється в „актах своєї творчої самодіяльності”, а й у ній „постає та визначається” [173].

Виходячи з цієї парадигми, діяльність завжди суб'єктна, вона є взаємодією суб'єкта з об'єктом, а відтак розгортається як предметна, змістовна, має самостійний творчий характер. Це дає підстави розглядати розумову діяльність як таку, за якої суб'єкт і його психіка – не дві системи, а одна. Де людина, яка живе в певному культурно-буттєвому просторі, привласнює й реалізує його зміст у діяльності й спілкуванні. З огляду на вищезазначене, психіка розглядається як таке утворення, в якому всі стадії розвитку не відокремлені одна від одної, а виростають одна з одної. У цьому контексті розумовий розвиток – це не лише діяльність, а й невинний психічний процес аналізу, синтезу й узагальнення, який постійно змінюється з урахуванням нових і тому багато в чому невідомих обставин життя цього суб'єкта.

Теза про те, що мислення завжди функціонує як процес взаємодії суб'єкта з об'єктом, підтверджена численними експериментальними дослідженнями (А.В. Брушлінський [24], В.В. Давидов [52],



С.Д. Максименко [117], О.К. Тихомиров [204], В.М. Шмаргун [230] та ін. Вони довели, що процес мислення є розгорнутим у часі й може бути реалізованим за допомогою різних систем засобів, дій та операцій. Виходячи з цього, а також враховуючи, що дія суб'єкта – основна одиниця аналізу пізнавальних процесів, впливає потреба вивчення структури мисленневих процесів, оскільки будь-яка дія є поліфункціональною й природно може входити до складу різних пізнавальних структур.

На терені діяльнісного підходу до інтерпретації поняття інтелектуальної компетентності в сучасній психології остання розуміється й вивчається як складно-структурована психічна діяльність, яка може бути часто не осягнута повністю свідомістю та має різнобічні відносини із чуттєвими процесами, образами й практичними діями, з мовою та попереднім досвідом. У багатьох дослідженнях (Г. Айзенк, Є.І. Бойко, А.В. Брушлінський, Л.М. Веккер, П.Я. Гальперін, Л.А. Григорович, В.В. Давидов, В.М. Дружинін, Л.В. Засекіна, В.П. Зінченко, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, О.Р. Лурія, С.Д. Максименко, С.В. Маланов, Л.В. Малишева, Н.О. Менчинська, В.О. Моляко, Ж. Паже, С.Л. Рубін штейн, О.В. Скрипченко, М.Л. Смульсон, Р. Стернберг, О.К. Тихомиров, М.О. Холодная, В.М. Шмаргун та ін.) були визначені механізми й структура інтелектуальної діяльності.

Підґрунтям для дослідження поставлених у роботі проблем є також принципи генетичної психології, розробленої С.Д. Максименком: аналізу за одиницями (визначення вихідного суперечного відношення, що породжує клас явищ як ціле); історизму (принцип єдності генетичної та експериментальної ліній дослідження); системності (принцип цілісного розгляду психічних утворень); проектування (принцип активного моделювання, відтворення форм психіки за особливих умов [117]).

Плануючи напрями свого дослідження, ми виходили з прийнятого в психологічній науці положення про те, що психічний розвиток індивіда, в цілому, є результат оптимального співвідношення рівня біологічної зрілості

організму та існуючих у межах можливостей цього рівня впливів середовища [69]. Виходячи з фактів і теоретичних уявлень відносно цілісної природи світу психічної реальності, засадничим був також принцип єдності механізмів ментальної репрезентації й ментальної регуляції. На основі цього принципу з'являються можливості реалізації своєї поведінки й діяльності з урахуванням вимог фізичного й соціального середовища [23,119].

На основі цих теоретико-методологічних передумов у процесі розробки програми дослідження ми прагнули якомога більш усебічно вивчити прояви рефлексивності та згуртованості, а також формування та роль цих феноменів у розвитку мисленневих актів і інтелектуальної компетентності студентів. З цією метою, крім вивчення динаміки інтелекту та розумової продуктивності, ми вбачали також необхідність дослідити можливості формування групової рефлексивності та згуртованості первинного студентського колективу у сумісній навчальній діяльності.

У дисертації механізм формування інтелектуальної компетентності досліджується співвідносно з такими найважливішими (з нашої точки зору) психолого-педагогічними феноменами навчальної діяльності, як групова рефлексивність та згуртованість колективу, які постають окремими конструктами психологічної функціональної системи групової взаємодії в сумісній навчальній діяльності. Звернення до діяльнісного аспекту прояву рефлексії та згуртованості пов'язане як з обраним підходом, так і з виявленою в процесі аналізу явною недостатністю методологічного, методичного та психолого-діагностичного інструментарію для оцінки якостей і умов формування інтелектуальної компетентності в сумісній навчальній діяльності. На жаль, у сучасній педагогічній та віковій психології при вивченні механізмів формування інтелектуальної компетентності, інтелектуальних здібностей загалом у зазначеному нами аспекті, недостатньо враховується конструктивна взаємодія названих феноменів (складових цього процесу). Отже, наше дослідження відбувається за наступними напрямками: когнітивний, рефлексивно-діяльнісний, комунікативний.

*Когнітивно-компетентнісний підхід* – передбачає оволодіння інтелектуальними здібностями як «стратегічним матеріалом» пізнання картини чи образу світу. Когнітивна психологія, що виникла на початку 60-х рр. ХХ ст., пояснює поняття психіки та всі психічні процеси як опосередковані пізнавальними (когнітивними) чинниками. Інтелектуальна компетентність розуміється як якість особистості, її готовність і здатність до реалізації когнітивних механізмів (цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії), а також придбання нових знань, умінь і навичок у процесі пізнавальної діяльності на основі когнітивних операцій (порівняння, синтезу, узагальнення). Інтелектуальна компетентність також передбачає володіння мотиваційною, пізнавальною та рефлексивною компетенціями, а також суб'єктне ставлення до них. Це є структурні компоненти (компетенції) інтелектуальної компетентності. Як відзначалося, спрямованість освіти на формування інтелектуальної компетентності в освітньому процесі буде сприяти вирішенню типової освітньої проблеми в Україні, коли майбутні фахівці, опанувавши сукупністю теоретичних знань, відчують значні проблеми в процесі їх використання в практичній діяльності при вирішенні проблемних і творчих завдань.

Інтелектуальна компетентність є інтегральною характеристикою особистості, яка показує міру сформованості в неї пізнавальних процесів, компонентів навчально-пізнавальної діяльності, прагнення й готовність до постійної самоосвіти. Інтелектуальну компетентність можна розглядати як один із ключових видів компетентності особистості, як складовий компонент інших видів компетентностей, як особистісну основу безперервної освіти. Її роль у сфері пізнавальної діяльності обумовлена тим, що вона сприяє: формуванню знань, умінь, навичок; спрямована на виховання світогляду та моральних якостей студентів; розвиває прагнення особистості до пізнавальної активності й самостійності; виявляє й реалізує пізнавальний і освітній потенціал студентів; залучає студентів у активну дослідницьку, пошукову, евристичну і творчу діяльність. Перераховані характеристики, є

також невід'ємними якостями особистості студента. Таким чином, головним у соціально-педагогічному плані, є забезпечення студентів таким рівнем інтелектуальної компетентності, який забезпечує ефективну діяльність для прийняття рішень пізнавальну діяльність як в процесі навчання у виші, так і протягом усього подальшого життя.

Інтелектуальну компетентність можна позначити як один із критеріїв інтелектуальної зрілості, оскільки, високий рівень розвитку компетентності веде до розвитку зрілості особистості. Свого часу Л.С. Виготській писав, що в умовах інтелектуальної зрілості кожна пізнавальна функція перестає бути даною пізнавальною функцією в «чистому вигляді»: сприймання виступає вже як частина наочного мислення, процес запам'ятовування перетворюється в злиток пам'яті й мислення і т.д., тобто виявляється, за відомим висловом, проявом «інтелекту в дії» [33]. Постійне підвищення інтелектуальної компетентності, зростання індивідуальної своєрідності складу розуму забезпечує формування культури інтелекту, необхідної умови для гармонійно розвиненої особистості.

Здатність до саморозвитку становить одне з загальних властивостей пізнання. Це не випадковий прояв, а закономірний процес. В освіту, як систему організації процесу пізнання, були внесені ті поняття, які були йому притаманні, але не були виражені в цілепокладанні, тобто в системі спрямованості дій до саморозвитку в загальному розвитку. Процес утворення розуміється як творення людиною образу світу в собі самій за допомогою активного привнесення себе в світ інтелектуальної, соціальної й духовної культури. У процесі навчання формується освіченість людини як особистісна якість, яка забезпечує не тільки індивідуальне сприйняття світу, а й його творче перетворення.

*Рефлексивно-діяльнісний підхід.* Роль рефлексії в діяльності полягає в усвідомленні й регулюванні своїх дій, своєї поведінки, в цілеспрямованні й проектуванні власних дій на основі аналізу минулого досвіду, у встановленні адекватних вимог до себе на основі співвіднесення пропонованих ззовні

вимог і власних переконань. Оскільки головним орієнтиром педагогічного процесу є розвиток особистості суб'єктів процесу, а розвиток є процесом внутрішнім, то оцінку такого розвитку й дозволяє зробити рефлексія як акт самоаналізу й самоусвідомлення. У психолого-педагогічному процесі рефлексивні вміння дозволяють його суб'єктам (педагогу і студенту) організовувати і фіксувати результат феноменів розвитку, саморозвитку, відстежувати чинники позитивної й негативної динаміки даного процесу.

Суб'єктом є не просто діючий індивід а людина, яка здатна до осмисленої дії, яка свою дію ініціює, усвідомлює й реалізує. Це учасник відносин, від якого виходить активність. Суб'єкт-суб'єктні відносини розглядаються як основа розвитку освітнього процесу, а також як ситуація розвитку індивідуального суб'єкта цих відносин. Суб'єктність це ще не суб'єкт, але людина, що володіє відповідними якостями суб'єкта, такими як ініціативність, відповідальність, здатність до творчої, авторської дії, самостійності й здатна їх виявляти. Не випадково С.Л. Рубінштейн говорив про людину як суб'єкта, об'єднуючи функцію свідомості з діяльністю, а провідною спроможністю людини, що визначає його суб'єктом життя, називав його здатність до рефлексії [173].

Основною якістю, що характеризує суб'єктність вихованця, є його усвідомлена активність. Активність передбачає не тільки прояв її зовні (самореалізація в соціумі), але й спрямованість на себе як на об'єкт, тобто здатність до рефлексії, де суб'єкт розглядається як джерело творчої самодіяльності й самостворення. Рефлексія переводить діяльність у план суб'єктності, якщо предметом рефлексії стає усвідомлення себе як суб'єкта діяльності (своїх мотивів, своєї ініціативи, своїх дій, досвіду і т. д.). При цьому усвідомлення своєї активності в діяльності є усвідомлення свого авторства на всіх етапах діяльності. Отже, суб'єктність завжди проявляється при перетині рефлексивної свідомості з діяльністю, де пунктом перетину є усвідомлена й рефлексивна дія.

Досить часто дія відбувається в ситуаціях невизначеності, яка вимагає від вихованця вибору, пошуку нових способів реалізації себе, переосмислення свого минулого досвіду, є для нього проблемною. Саме така ситуація виводить нас на рефлексивно-діяльнісний підхід, організовує умови для прояву суб'єктних якостей студента. Через вибір і його подальшу рефлексію відбувається становлення суб'єктних якостей студента, його здатності здійснювати усвідомлену дію (бути її автором) й усвідомлювати наслідки своєї дії для себе й для інших, проектувати подальші способи самостійних дій. До ситуацій невизначеності можна віднести: проблемну ситуацію, освоєння студентом нового досвіду, рішення їм творчих завдань, ситуацію вибору, конфлікт тощо.

Педагогічна діяльність із самого початку, за своєю природою є рефлексивною. Аналізуючи ситуацію взаємодії з вихованцем, керуючи нею, педагог начеб то утримує три рефлексивних дзеркала: перше, педагогічне, відображає виховні цілі й завдання педагога, педагогічні орієнтири в роботі зі студентами; друге, студентське, відображає поведінку й діяльність індивіда в ситуації (його суб'єктні якості з управління ситуацією, його позицію, мотивацію); третє розвивальне, відображає бачення педагогом своїх змодельованих і організованих ним умов у ситуації, що сприяє розвитку студента, бачення шляхів і способів перетворення ситуації в розвиваючу для нього. Одночасно педагог відстежує зміни в його реакціях, поведінці, суб'єктності. Важливо побачити й зрозуміти, що по-справжньому хвилює молодих людей, значуще для них та визначає їх саморозвиток.

Діяльнісна парадигма була тим напрямом психології, в межах якої отримали свій розвиток ідеї про сутність, будову, функції й закономірності функціонування людини як суб'єкта в спільній і індивідуальній діяльності. У межах рефлексивно-діяльнісного підходу нами розглядаються моделі становлення й розвитку суб'єктних якостей та інтелектуальної компетентності студентів, а також вивчення місця й ролі в цьому процесі групової рефлексивності, згуртованості первинного студентського

колективу, освітнього середовища загалом, як передбачуваних чинників формування цієї компетентності. Своєю чергою розглядаються умови та засоби формування групової рефлексивності та студентської згуртованості як психологічних феноменів та механізмів формування інтелектуальної компетентності, умов виховання професійних якостей студентів. При цьому надається також увага педагогічній взаємодії педагога й вихованців з виходом у загальний рефлексивний простір [233].

Наразі рефлексія виступає тут системотвірним чинником між розумовим процесом і регуляцією змісту діяльності на предметному й операційному рівнях. При цьому рефлексивне знання специфічне, оскільки виникає з аналізу минулого досвіду, воно зменшує розрив між знанням як таким і його застосуванням у різних практичних ситуаціях. Таке знання має двоплощинний характер: онтологічну площину – площину бачення й розуміння, й організаційно-діяльнісну площину – площину організації індивідуальної та колективної дії. Саме в такій двоплощинній логіці й повинна вибудовуватися виховна взаємодія в межах рефлексивно-діяльнісного підходу, де поєднується нове (яке породжене ситуацією) й загальне (гуманістичні цінності, культурні зразки діяльності і т. д).

Рефлексивний акт виступає тут як перехідний міст: між діянням (досвідом) і мисленням, дає можливість усвідомлювати цей досвід у сьогоденні з усвідомленням свого минулого досвіду, його значущості для себе (осмисленням); між діянням і ідеальним проектуванням своїх цілей, які можуть бути реалізовані в проектуванні своїх майбутніх дій. Рефлексивний акт дозволяє вивести тих хто спілкується із заглибленості в сам процес взаємодії, дає їм можливість поглянути на цей процес з боку (визначити свої пріоритети, цінності, позиції), визначити завдання, які кожен з них може вирішити в даній взаємодії. Підсумковою формою такої рефлексивної діяльності є контроль, що дозволяє людині бути дійсним суб'єктом діяльності, її організувати й контролювати. У цій логіці конструювання процесу виховання задається рефлексивний контекст діяльності.

Дослідження в царині психології професійної діяльності та організаційної психології, на прикладі конкретної професійної діяльності, показують зростання можливостей суб'єктів (індивідуально-особистісні якості, закономірності перебігу тих чи інших психічних процесів), зайнятих цією діяльністю в тій чи іншій організації. Разом з тим питання про те, що ж служить умовою для розгортання цих можливостей у зв'язку з виконанням та умовами реалізації здійснюваної діяльності, залишається поза увагою дослідників. Подібне спостерігається і в галузі психології освіти, коли студент як безпосередній учасник психолого-педагогічного навчального процесу включається в нього поза обліком змісту й умов навчальної діяльності, в якій відбувається його розвиток.

Контекст психолого-педагогічної діяльності в межах рефлексивно-діяльнісного підходу орієнтований нами на сприяння, на активність самого студента, на його здатність усвідомлювати свої дії, міру своєї ініціативи й відповідальності. Сприяння як спільні (педагога і студента, педагога й групи студентів) дії, що створюють педагогічну ситуацію розвитку особистості й індивідуальності студента, це посилення й доповнення самостійної дії індивіда. Педагогічне сприяння – це взаємодія педагога з вихованцем у проблемній ситуації, яку він не в змозі сам вирішити, яка заважає його самореалізації та розвитку. Педагог допомагає йому розширити горизонт бачення проблеми, показує напрями моделювання ситуації. Звичайно, викладач організовує й спрямовує рефлексивну діяльність вихованця в аналізі конкретної ситуації та моделюванні способів дії в ній.

Отже, методологічною основою дослідження виступає також і рефлексивно-діалогічний підхід до освітнього процесу у виші, основу якого складає гуманістична парадигма по відношенню до творчого розвитку особистості студентів, їх суб'єктності. Метою рефлексивного діалогу у вузі є розвиток творчої поведінки студентів у ситуаціях нестандартних, проблемних, особистісно-екзистенціальних, проектних з точки зору дієвого



прояву активності майбутніх фахівців, спрямованої на реалізацію актуальних цінностей суб'єктів у динамічних соціокультурних і економічних умовах.

Через самоаналіз відбувається усвідомлення студентом життєвої ситуації для себе як рішення особливого завдання, він породжує себе як суб'єкта діяльності в даній ситуації. Якщо людина робить осмислений вибір у ситуації, вона переводить ситуацію з проблемної в освітню для себе, так як відкриває нове в собі й світі. Ситуація з соціальної, зовнішньої переходить у внутрішній план студента, стає передумовою для цілеспрямованої зміни їм самого себе, стимулює його суб'єктність, утворює в ньому нове знання й новий досвід. Проблема для нього ситуація стає ситуацією його розвитку. Педагог сприяє вихованцю в перетворенні проблемної ситуації в потенційну для його самовизначення й саморозвитку, спрямовує становлення його суб'єктних якостей. У новому способі бачення ситуації й ставленні до неї проявляються суб'єктні якості індивіда: він не тільки знаходиться в певних відносинах зі світом, залежить від зовнішніх умов, але й сам належить до світу й сам визначає своє ставлення.

*Комунікативний підхід* – забезпечує спілкування як систему цілеспрямованих і мотивованих процесів сумісної навчальної діяльності, в процесі якої відбувається взаємодія людей, їх адаптація в новому освітньому середовищі та згуртованість колективу, навчання, виховання й розвиток студентів. У процесі активного спілкування в сумісній навчальній діяльності та поза нею створюються умови для узгодження особистих позицій із груповими, коли ініціативи та дії окремих суб'єктів співвідносяться поміж собою, з'являються загальні правила й норми діяльності. Спільна навчальна діяльність є імпульсом, що народжує спільність, згуртованість. Загальна захопленість сприяє виникненню колективно значущих цінностей, загальної цільової спрямованості.

Спільність, згуртованість передбачає, що кожен є частиною загального, загальних зусиль, де кожен відповідає за всю діяльність у цілому. Колективна діяльність визначається індивідуальними інтересами, ініціативою учасників,

їх самовизначенням у ній. У колективній діяльності народжуються ціннісні одиниці, проявляються загальні норми, формується загальний ціннісно-смысловий простір. Згуртованість є необхідною умовою виховання й розвитку особистості вихованців, вона дає учасникам зворотний зв'язок, що підтверджує або спростовує їх уявлення про себе й про світ, ставлення до себе й до світу, створює умови для визначення кожним своєї позиції, стимулює прояв і усвідомлення внутрішніх цінностей і смислів. Якщо усвідомлена активність суб'єкта в групі знаходить резонанс з активністю інших, вона набуває сили й стійкості. Нерозуміння, неузгодженість свого «Я» з «Я» іншого, протистояння з іншим актуалізують рефлексію своїх цінностей, дій, що також стимулює прояв суб'єктних якостей.

Важливим аспектом означеної проблеми є й те, що в низці досліджень, де все ж психічні прояви індивідуума так чи інакше фіксуються в конкретній діяльності, проте, залишається без уваги сутність колективу та ситуація, в якій ця діяльність здійснюється. Водночас, включення й докладний розгляд ситуації діяльності представляється значущим чинником з точки зору прогнозування діяльності конкретної людини в певному освітньому мікросередовищі. Попри це, ще досить часто в сучасних психологічних дослідженнях спостерігається очевидне методологічне протиріччя, з одного боку, між тим, що при поясненні психічних проявів людини дослідники обмежуються їх фіксацією поза змістом її конкретної діяльності, в якій вони «опредмечуються» (С.Л Рубінштейн), і, з іншого боку, тим, що це пояснення дається у відриві від певної ситуації й середовища, в яких ця діяльність здійснюється. Позначена суперечність носить фундаментальний характер, як для вітчизняної, так і для зарубіжної психологічної традиції. Між тим, і сьогодні актуальним залишається положення Л.С. Виготського про соціальну ситуацію розвитку як абсолютно своєрідну й специфічну для кожного віку, неповторні взаємовідносини між індивідом і навколишньою його дійсністю, насамперед, соціальною дійсністю, яка й є основним джерелом розвитку [32].

Для теорії навчання й виховання тут важливі два моменти. Перший –

розвиток кожної психічної функції обов'язково проходить два етапи. Спочатку це колективна соціальна діяльність, а потім – внутрішній спосіб мислення індивіда, його внутрішнє новоутворення. Між цими двома «виходами» знаходиться процес інтеріоризації як «вирощування» тієї чи іншої функції, внутрішні здатності людини. Другий – процес виховання (як свідомо організована й педагогічно керована соціальна ситуація розвитку для індивіда) повинен являти собою колективну діяльність, де в спільній діяльності, співробітництві студентів між собою відбувається первинний прояв тієї чи іншої психічної функції, яка приймається ними й поступово стає їх внутрішньою здатністю. Саме за такими методологічними принципами психологічної науки будується загальна методологія дослідження предмета заявленої нами проблеми. Часткова методологія спирається на відповідні розділи досліджень з питань навчання й виховання студентської молоді, розвитку їхніх інтелектуальних можливостей, використання в цьому процесі засобів, спрямованих на розвиток рефлексивності та згуртованості первинного студентського колективу.

Концепцію дослідження можна виразити схемою, зображеною на рис.1.

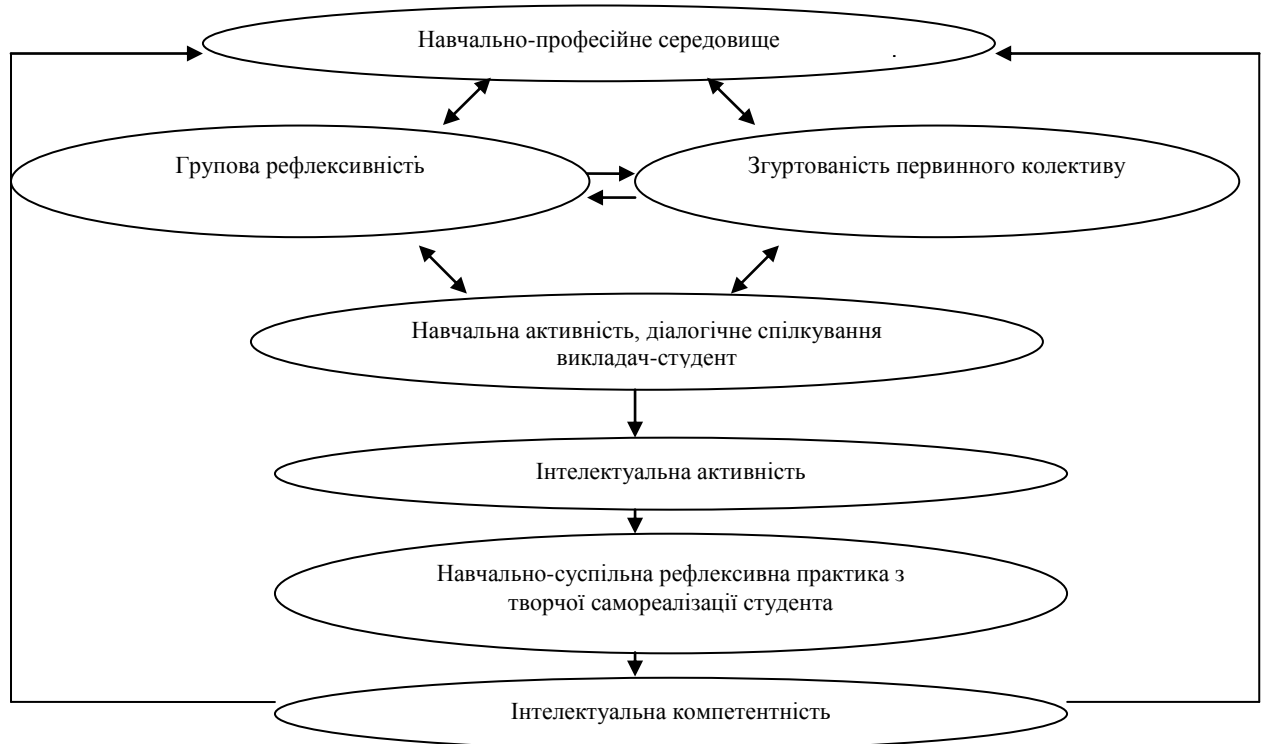


Рис.1. Схема формування інтелектуальної компетентності студентів

Проте існуюча система недостатньою мірою передбачає зростання у студентів креативності, рефлексивності мислення, хоча в експериментальному навчанні доведена можливість їх формування в шкільній та вузівській освіті. Нині, на жаль, у навчанні – незважаючи на особистісну парадигму безперервної освіти – домінує інформаційна трансляція окремих кластерів знань без забезпечення інтеграції (за допомогою рефлексії) з розрізнених відомостей цілісних уявлень. На цьому, в цілому, безрефлексивному тлі особливу зацікавленість викликають освітні міні-середовища, зокрема навчальні студентські групи в яких відбувається формування професійної компетентності та особистісного становлення майбутнього фахівця[184].

Ефективність адаптації студента, згуртованість студентського колективу безперечно мають бути також насичені специфічними рефлексивними процесами й технологіями. У цьому психотехнічному аспекті культивування рефлексивного потенціалу людини, відкриваються нові додаткові можливості розвитку особистості в сучасних, по суті, полікультурних освітніх середовищах [181]. Адже саме рефлексія є одним з ефективних, але недостатньо вивчених ресурсів людської психіки, бо вона служить важливим механізмом самовдосконалення й творчості особистості [25; 182; 196].

Педагог, що вміло працює в логіці зміни форм співпраці й викликає таку співпрацю, сприяє формуванню здатності не тільки приймати продуктивне завдання, а й продукувати його, більш того, самостійно висувати і впорядковувати систему таких завдань. Така можливість за допомогою контекстного, системного управління прискорює становлення особистісних новоутворень на основі включення їх у всеосяжні системи й надання їм всередині цієї системи адекватного сенсу, отримала назву явища «сміслової ампліфікації». У роботах ряду дослідників це явище було відзначено як загальна властивість стратегії спільної продуктивної діяльності, на якому б навчальному матеріалі вона не реалізовувалася [3;16;

23; 26; 35; 40; 54; 56]. При цьому глобальні продуктивні завдання надають сенс, висвітлюють призначення змісту особистих навчально-виховних ситуацій.

Така всеосяжна мета породжує у всіх учасників змістовну поліфонію спілкування й співпраці в усіх структурах студентського життя, починаючи від продуктивних взаємодій на заняттях і закінчуючи організацією своєї життєдіяльності у вільний від занять час. Все це дозволяє зробити звичною для всіх учасників роботу з рефлексивного пов'язування стратегічних задумів розвитку студентського життя, що відповідають ціннісно-смісловим орієнтирам учасників освітнього процесу, з серією особистих тактичних завдань. Участь студентів та педагогів у всій повноті циклу постановки й рішення продуктивних творчих завдань актуалізує необхідність постійного живого самовизначення в сенсах своєї навчальної діяльності, відкриває перспективу індивідуального й загального розвитку.

Технології навчального процесу мобілізують різноманітні види інтелектуальної діяльності. Творчі завдання завжди одночасно спрямовані як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятовування й структурування в пам'яті студентів засвоюваного матеріалу, його збереження й цілеспрямовану актуалізацію. Крім того, вони дозволяють залучити особистий психологічний досвід кожного студента й зв'язати його з науковими знаннями. Успішність виконання творчих завдань є надійним критерієм оцінки успішності майбутніх фахівців. Тут виразно проявляються не тільки знання й ставлення до предмета, а й психологічні здібності, творчі навички та вміння. Використання в навчальному процесі творчих продуктивних завдань висуває на передній план роль смислоутворюючих і цілеутворюючих компонентів навчальної діяльності, що чинить вирішальний вплив на перехід до самоконтролю, до саморегуляції вчення. Створення ситуацій спільної продуктивної діяльності перетворює вчення в продуктивний процес, що сприяє становленню продуктивності особистості.

Наше дослідження проводиться в напрямку рефлексивно-організаційної психології й педагогіки творчості. Новизна подібного міждисциплінарного вивчення соціокультурних, педагогічних та рефлексивно-психологічних чинників процесу освіти та її освітнього мікро середовища на базі рефлексивно-антропологічної парадигми пов'язана з тим, що, крім створення необхідної соціально-економічної інфраструктури і функціонально-оптимальної організації освітнього середовища, важливо також забезпечити екзистенційно-психологічні та акме-педагогічні умови навчання. Їх суть полягає в тому, що навчальний процес запроваджувалися рефлексивно-психологічні впливи, що активізували формування у студентів значущих елементів їх професійної самосвідомості та особистісного цілеспрямовання.

Таким чином, формованих та засвоєння знань студентами досліджуваних груп забезпечувалося двоякого роду навчальними технологіями: предметно-інформаційними, націленими на розвиток професійних компетенцій студентів, а також розвиваючими їх особу психолого-педагогічними технологіями. Саме рефлетехнології як компоненти організаційно-освітнього середовища, які відносяться до психолого-педагогічним методів, спрямовувалися на особистісно-професійний розвиток суб'єктів освіти (за допомогою активізації їх рефлексії) для рефлексивно-психологічного забезпечення його інноваційної модернізації. У межах рефлексивно-антропологічної парадигми професіоналізації та гуманізації сучасної освіти, виходячи з концепції рефлексивної психології та педагогіки творчості, ми спиралися на розроблені останнім часом принципи й рефлетехнології організації рефлексивно-освітнього мікро-середовища, особистісно-професійного розвитку молоді на етапі студентської життєдіяльності [12; 13; 25; 28; 34; 57; 60; 170; 171; 179; 181; 238].

Функціональне призначення рефлетехнологій полягало в психолого-педагогічному супроводі освітнього процесу засвоєння знань студентами, з метою забезпечення їх особистісно-професійного розвитку як майбутніх

фахівців. Цей супровід включав у себе формування науково-усвідомленого світогляду й професійного менталітету, а також способів самосвідомості, самоєфективності та саморозвитку, що дозволяють суб'єктам будувати свою «Я концепцію» й здійснювати своє особистісне зростання. Тим самим інформаційно-дидактичний компонент організаційно-освітнього середовища (забезпечує формування знаннєвих компетенцій студентів) доповнюється її рефлексивно-психологічним компонентом, що забезпечує особистісно-професійний розвиток студентів як активних, самостійних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу.

На сьогодні в інноваційній психолого-педагогічній практиці розробляються різні освітні рефлетехнології особистісно-професійного розвитку студентів. В одних, пропагуються діагностико-розвивальні методики саморефлексії людиною своїх життєвих і професійних цілей за допомогою внутрішнього рефледіалога, в процесі самосприйняття й самоспілкування. Ці методики спрямовані на актуалізацію самоспілкування й мислення особистості, сприяють активізації її креативності та рефлексивності, зростанню самосвідомості й формуванню професійного менталітету [170]. В інших, використовувалися (крім традиційних соціально-педагогічних форм організації навчально-виховного процесу) інноваційні технології ігрорефлексики [171], а також адаптовані для педагогічного застосування рефлексивно-інноваційні тренінги, рефлексивні методичні семінари, рефлексивно практичні дискусії, рефлексивно діалогічні диспути та рефлексивно тематичні конференції зі студентами [57; 60].

Водночас, розробляється міждисциплінарна концепція взаємодії рефлексивно-гуманітарної психології, рефлексивної акмеології й рефлексивно-діяльнісної педагогіки [66; 179; 203] та її реалізація в організаціях як навчально-виховного процесу, так і науково-навчальної діяльності. Це здійснювалося за допомогою системи рефлетехнологій у ситуаціях проектування: науково-дослідної діяльності аспірантів, навчально-дослідницької діяльності студентів з метою психолого-педагогічного

забезпечення гуманізації вищої освіти, зокрема, шляхом створення умов для розвитку творчого мислення, рефлексуючої самосвідомості та інтелектуальних здібностей у рефлексивно-освітніх середовищах.

Таким чином, сучасні рефлетехнології (поряд з традиційними інформаційно-дидактичними методами) є важливими функціональними компонентами організаційно-освітнього середовища, комплексно забезпечують формування знанєвих компетенцій студентів як майбутніх фахівців у єдності з розвитком їх особистісно-професійної самосвідомості. Наскрізною домінантою цього напрямку є проектування психолого-педагогічних умов формування продуктивного мислення, рефлексивних здібностей та активізації студентів, як носіїв рефлексивно-середовищних впливів. При цьому розробляються специфічні інтенції та психолого-педагогічні принципи проектування рефлексивно-розвиваючих середовищ і напрями реалізації їх рефлетехнологій. Означені нами методологічні та методичні принципи, педагогічні підходи – визначають педагогічні умови формування інтелектуальної компетентності студентів в освітньому процесі.

## **2.2. Процесуальні аспекти розвитку інтелектуальної компетентності на засадах психологічних чинників**

Згідно висунутих гіпотез та розробленої моделі дослідження прояв інтелекту та інтелектуальної компетентності залежить від сформованості групової рефлексивності та адекватності сприймання тих міжособистісних відносин, що складаються (утворюються) в процесі сумісної навчальної діяльності, їх прийняття учасниками взаємодії а також від міри соціального контролю. Пропонується новий підхід до вивчення інтелекту та інтелектуальної компетентності, заснований на аналізі їх проявів у сумісній навчально-інтелектуальній діяльності.

Кожна діяльність має свій предметний зміст і операційний рівень виконання (А.М. Леонтьєв). Зміст відображає цілком конкретне усвідомлення своїх потреб, мотивів, завдань дії, цілей і умов здійснення діяльності.



Операційний рівень діяльності – це побудова своїх дій виходячи з мети. Цей рівень заснований на предметному, й відображає засоби й способи здійснення діяльності, займану суб'єктом позицію (учасник спільної групової діяльності, автор-ініціатор, виконавець), напрями діяльності виходячи з її змісту.

Саме така ситуація виводить нас на рефлексивно-діяльнісний підхід, організовує умови для прояву суб'єктних якостей вихованця. Через вибір і його подальшу рефлексію відбувається становлення суб'єктних якостей студента, його здатності здійснювати усвідомлену дію (бути її автором) й усвідомлювати наслідки своєї дії для себе й для інших, проектувати подальші способи самостійних дій. До ситуацій невизначеності можна віднести: проблемну ситуацію, освоєння вихованцем нового досвіду, рішення їм творчих завдань, ситуацію вибору, конфлікт тощо. Такі ситуації виникають стихійно, педагог їх використовує в роботі зі студентами або свідомо моделює й організовує, виводить звичайну, звичну ситуацію в ранг невизначеної.

Предметом діяльності є узгодження, коли ініціативи та дії окремих суб'єктів співвідносяться поміж собою, виявляються загальні правила й норми діяльності. Спільність передбачає, що кожен є частиною загального, загальних зусиль і відповідає за всю діяльність у цілому. Діяльність визначається індивідуальними інтересами, ініціативою учасників, їх самовизначенням у ній. У діяльності народжуються ціннісні одиниці, проявляються загальні норми, формується загальний ціннісно-смісловий простір. Діяльність студента розглядається як основа прояву їм суб'єктних якостей, того, на що спрямовані організаційні умови навчання й виховання.

Можна виділити три напрями рефлексії в діяльності: рефлексія в ситуації дії як аналіз ситуації й своєї позиції в ній; рефлексія через аналіз свого минулого досвіду діяльності, з виділенням досягнень і помилок, життєвих орієнтирів і цінностей; рефлексія як проектування своїх можливих

дій у майбутньому, як цілепокладання й цілевизначення, планування життєвих стратегій.

При цьому групова рефлексивність, та згуртованість первинного студентського колективу як одні із теоретичних конструктів концепції системогенеза, (Шадриков В.Д [227]) визначаються нами як процес усвідомлення індивідом засобів і способів власної та групової діяльності, причин і наслідків досягнутих у ній успіхів і невдач. Рефлексуючи щодо конкретної діяльності, індивід та група проявляє здатність усвідомлено відтворювати отриманий досвід, оволодівати ним, перетворювати його в узагальнений спосіб дії в конкретній проблемній ситуації. Виходячи з висловлених вище теоретичних положень, гіпотезою цього дослідження постало припущення про те, що групова рефлексивність навчальної діяльності та згуртованість первинного студентського колективу, як окремі структурні психологічні чинники, можуть суттєво впливати на процес формування інтелектуальної компетентності студентів, і визначати колективну й індивідуальну міру прояву останньої в освітньому процесі.

Адже, основний закон соціокультурного розвитку людини (обґрунтований ще Л.С. Виготським) проявляється спочатку в системі міжособистісних відносин (інтерпсихічних), а потім утверджується в інтрапсихічних (внутрішніх, ціннісно-сміслових) процесах індивіда. В якості похідної тут постає творча позиція студента, як суб'єкта дії, його потреба в самоактуалізації, самореалізації, самопроектуванні, обумовлені й забезпечувані розвитком його самості та активізацією антропоконструктів свідомості, мислення, діяльності, учбово-пізнавальної активності, які утворюють його людську сутність. Під учбово-пізнавальною активністю розуміється спосіб моделювання, структурування й здійснення особистістю пізнавальної діяльності в освітньому процесі, при якому, з одного боку, зберігається її індивідуальна своєрідність, а з другого – враховуються типові особливості.

Однією з різновидів варіативних моделей освіти, що допомагає особистості знайти інші шляхи розуміння й переживання знань у світі, що змінюється, може бути смислова модель: Воронін В.М. [37], Гайдар К.М. [39], Гордєєва Т.О. [45], Клименко І.В. [91], Кондратьєв Ю.М. [98], Костюков М.М. [101], Савенков А.І. [175]. Тут змістовний дискурс представлений як у спрямованості освіти, так і в його змісті, у взаємодії учасників освітнього процесу, в ціннісно-смисловій сфері студентів і т.д. Соціальна функція освіти полягає саме в передачі сенсу. А сенс в освіті це те, що дозволяє співвіднести його зміст з реальністю – об'єктивною (природною, соціальною) або суб'єктивною (реальністю внутрішнього світу людини).

Перехід до змістового навчання передбачає не просто пасивне оволодіння студентами повідомленими викладачем знаннями, а пов'язане з розвитком їх особистості, активне відтворення у власній свідомості того досвіду діяльності, який лежить в основі трансльованого знання. Це вимагає зміни ставлення до самого змісту цього досвіду й конструювання на його основі свого власного. Якщо зорієнтувати освітній процес на розуміння, а не запам'ятовування матеріалу, то ефективність освіти, безсумнівно, різко зросте. Розуміння навчального матеріалу, розуміння інших людей, розуміння самого себе - ось чого слід навчати.

Розуміння – це не тільки знання, а й ставлення до цього знання, його оцінка, його сенс, який визначає не тільки зміст свідомості, а й характер самого процесу розуміння. Завдяки тому, що сприймаючий суб'єкт має свою ціннісну систему знань, думок, описане в тексті отримує певну оцінку з боку суб'єкта й набуває особистісного забарвлення, тобто виявляє зв'язок з планом «смислів». Особистісне ставлення забезпечує й більш високу стійкість змісту зрозумілого матеріалу в системі знань і більш активне оперування ними. Доступність усіх складових освітнього середовища для студента забезпечує викладач, який за змістом своєї професійної діяльності поєднує функції генератора цілей і завдань формування інтелектуальної компетентності студентів, і носія її зразка.

Важливою умовою інтелектуального розвитку студентів є спільна продуктивна діяльність з викладачем. Співпраця передбачає відмову від менторського диктату й твердження іншого типу відносин: спільного пошуку, принципового й доброзичливого аналізу результатів тощо. Особливістю спільної навчальної діяльності є перетворення позиції особистості, зміна відносин до засвоєного знання, до засобів і способів його надбання, зміна ціннісних установок, смислових орієнтирів, цілей навчання й самих способів взаємодії й відносин між учасниками освітнього процесу.

Викладач, реалізує функції інноваційної освіти й виступає як генератор наукових, культурних, акмеологічних стратегій у спільній продуктивній діяльності зі студентами. Такий професійно-особистісний компонент спільної навчальної діяльності тісно переплітається з предметно-змістовною стороною взаємодії, пов'язаної з регулюванням процесу засвоєння знань, на результат якого впливає розуміння навколишньої дійсності. Цей підхід передбачає створення таких умов, за яких здійснювалося б становлення людського в людині - ціннісно-смислового світу людини з його динамічністю, відкритістю в середовищі, де міра відкритості означає ступінь психологічного здоров'я всієї системи. Завдяки таким ціннісним координатам світ людини стає простором для реалізації можливостей, вираження своєї сутності, самовизначення й самостановлення, які зближують його з іншими людьми.

У межах реалізації цілей особистісно-орієнтованої освіти має бути погоджено участь двох основних джерел пізнання – вчіння й навчання через розвиток інтелектуально особистісної складової. Як головне завдання навчання у ВНЗ слід визнати розвиток особистості студента, який, однак, не варто протиставляти засвоєнню знань і вмінь, професійному становленню. Особистість – це найбільш узагальнена й розвивальна система досвіду життєдіяльності. Тому не можна не бачити єдності особистісних особливостей із знаннями, вміннями й навичками, в яких індивідуальний досвід людини може досягати висот узагальнення. Прояви особистості

стосуються не тільки когнітивної сфери, а й будь-яких інших особливостей: спілкування, рефлексивності, саморегуляції, згуртованості, емоційності і т.д.

Важливим компонентом структури навчальної діяльності є навчальне завдання – мета, дана в певних умовах. Навчальна задача може бути нейтральною або проблемною. Постановка проблемного завдання вимагає великої й складної розумової роботи. Вищий ступінь проблемності притаманний такій навчальній ситуації, в якій людина сама формулює проблему, сама знаходить шляхи й способи її вирішення, самостійно контролює правильність її виконання. Для здійснення таких дій суб'єкту діяльності необхідно володіти певною сукупністю знань технології навчальної діяльності (цілепокладання, цілевиконання, контроль і самоконтроль, оцінювання); умінням застосовувати ці знання в практиці (самостійно ставити мету, формулювати проблему, планувати, організовувати й контролювати свою діяльність, вибираючи оптимальні й достатні способи дій у відповідності зі своїми індивідуальними особливостями й схильностями, оцінювати результати своєї діяльності, знаходити й усувати помилки); досвідом успішної самостійної навчальної діяльності (постійно займатися самоосвітою, ставити нові пізнавальні цілі, вчитися співвідносити обсяг наявних, достатніх і відсутніх знань, переносити знання, отримані в одній пізнавальній галузі в іншу).

М.О. Холодна відзначає, що когнітивний понятійний апарат являє собою цілісну систему, що складається з 4 -х ланок. Перша ланка включає в себе когнітивні механізми, що представляють собою пристрій пізнавальної діяльності людини на всіх рівнях (цілепокладання, планування, аналіз, рефлексія). Друга ланка охоплює когнітивні процеси, які є «способом, за допомогою якого ми набуваємо, трансформуємо й зберігаємо інформацію з довкілля, тобто вищі психічні процеси, які ми використовуємо, щоб дізнатися й пояснювати світ» і включають два підкласи: 1) власне, психічні процеси – пам'ять, уяву, увагу, мислення; 2) другорядні процеси – моделювання, встановлення зв'язків і відносин між об'єктами. Третя ланка являє собою

когнітивні операції, які визначаються як способи здійснення процесу або конкретні пізнавальні дії.

Кожен когнітивний процес включає в себе кілька розумових операцій, серед яких виділяють (порівняння, аналіз, синтез, абстракцію, конкретизацію, трансформацію, компресію та ін.). Четверта ланка включає в себе когнітивні структури, що представляють собою структурні репрезентації знання, які виробляються в результаті різних інтерпретацій, коли ключові слова або ідеї створюють тематичні структури, взяті з пам'яті. Вони мають можливість отримувати, аналізувати, синтезувати й узагальнювати складні властивості і відносини дійсності [218].

Безумовно, ефективне навчання можливо лише в тому випадку, коли новий матеріал, пов'язаний з уже наявними знаннями, вміннями, включається в існуючу когнітивну структуру. Процес пізнання – це активний процес, у перебігу якого має відбуватися переосмислення вже наявного знання з низки питань, а так само реконструювання його складових. Ключовими концептами в даному випадку виступають: ефективність навчання й планування власної діяльності, інтеграція знань, рефлексія, самооцінювання. Пізнання – це творча діяльність суб'єкта, орієнтована на отримання достовірних знань про світ, на основі яких виникають цілі й мотиви людських дій.

У психолого-педагогічній теорії й практиці виділяють етапи пізнання й прийоми активізації навчальної діяльності, характерні для цих етапів. На першому етапі йде усвідомлення пізнавальної проблеми при безпосередньому використанні таких прийомів, як актуалізація відомих фактів знань, їх зіставлення між собою і з новими фактами проблемної ситуації. Другий етап характеризується переходом у процесі пізнання від явища до сутності на основі таких прийомів як: порівняння й зіставлення нових фактів, спонукання до індивідуального висновку, залучення нових фактів тощо. На третьому етапі йде перехід до нових явищ та конкретизація узагальнення на основі використання знань у нових ситуаціях, пояснення

нового явища, обґрунтування доцільності того чи іншого явища, дії, знаходження підстави для порівняння, систематизації фактів [94; 95; 111; 175; 189].

Отже, інтелектуальна компетентність включає наступні компоненти: ціннісно-мотиваційний (розуміння студентом значущості й цінності інтелектуальної діяльності, усвідомлення ним мети інтелектуальної діяльності, інтерес до виконання інтелектуально-орієнтованих завдань); операційний (здатність аналізувати інтелектуально-орієнтовані завдання, здатність творчо вирішувати інтелектуально-орієнтовані завдання); оцінний (здатність контролювати свою інтелектуальну діяльність, усвідомлювати й коригувати її компоненти), реалізація яких дозволяє досягти студенту максимально можливого для нього рівня її сформованості.

Зазначені компоненти взаємозалежні з рефлексивністю та визначають рівні сформованості інтелектуальної компетентності студентів. Для формування інтелектуальної компетентності виділяють репродуктивний, евристичний, креативний рівні [73]. При формуванні інтелектуальної компетентності педагог переводить студента від репродуктивних навчальних ситуацій через евристичні завдання до завдань креативних, що й сприяє формуванню інтелектуальної компетентності.

Репродуктивний рівень характеризується відсутністю розуміння студентом значущості й цінності інтелектуальної діяльності; нестійким інтересом до виконання інтелектуально-орієнтованих завдань; неможливістю усвідомлення мети своєї інтелектуальної діяльності; відсутністю здатності творчо вирішувати й аналізувати інтелектуально-орієнтовані завдання; нестійкою здатністю контролювати, усвідомлювати й коригувати свою інтелектуальну діяльність.

Евристичний рівень відрізняється розумінням значущості, цінності інтелектуальних здобутків, здатністю до усвідомлення мети своєї інтелектуальної діяльності; наявністю інтересу до виконання інтелектуально-орієнтованих завдань; присутністю здатності творчо вирішувати й

аналізувати інтелектуально-орієнтовані завдання; наявністю здатності контролювати, усвідомлювати й коригувати свою інтелектуальну діяльність.

Креативний рівень передбачає стійке розуміння значущості, цінності, здатність до усвідомлення мети своєї інтелектуальної діяльності; наявність сильного інтересу до виконання інтелектуально-орієнтованих завдань; присутність стійкої здатності творчо вирішувати й аналізувати інтелектуально-орієнтовані завдання; наявність міцної здатності контролювати, усвідомлювати й коригувати свою інтелектуальну діяльність. Поза сумнівом, послідовне формування у студентів рівнів сформованості інтелектуальної компетентності потребує психолого-педагогічного забезпечення.

Переживання компетентності розуміється як один з типів внутрішньої задоволеності, що досягається людиною, й що забезпечує розвиток. Передбачається, що в людини є внутрішня психологічна потреба в почутті компетентності при взаємодії з зовнішнім середовищем. Ця потреба має адаптивну цінність і є основою спрямованої стійкої поведінки, в якій відбувається вибір. Потреба в компетентності й самодетермінації (автономії) забезпечує можливість зрозумілого пояснення широкого спектру дослідницьких і виконавчих типів поведінки у процесі прагнення індивідів до розвитку своїх інтересів і здібностей.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури, що відображає основні підходи до опису феномена компетентності, вивчення результатів емпіричних досліджень з даної проблеми дозволили нам визначити інтелектуальну компетентність як інтегральну якість особистості, що включає в себе сукупність і єдність мотиваційно-ціннісного, пізнавально-практичного й емоційно-вольового компонентів. Із зазначеного випливає, що процес формування інтелектуальної компетентності слід проводити на основі педагогічних підходів (системний, рефлексивно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, середовищний, компетентнісний, комунікативний, дослідницький) і відповідних їм принципів (наступності, мотивації навчання,



індивідуалізації, культуродоцільності, єдності й несуперечливості дій педагогів).

Так, *системний підхід* визначає вибір принципу наступності, завдяки чому більш чітко структурується навчальний матеріал. Це вимагає від студента виокремлення в досліджуваному матеріалі провідних понять і категорій, встановлення їх зв'язків з іншими поняттями, що дозволяє розвивати здатність аналізувати інтелектуально орієнтовані завдання [113; 120].

*Діяльнісний підхід* є одним з основних у сучасній дидактиці. Він орієнтований на формування особистості й її здібностей шляхом організації інтенсивної та постійно ускладнюючої діяльності, бо тільки через власну діяльність людина засвоює науку й практику, способи пізнання й перетворення світу, формує і вдосконалює особистісні якості. Інтелектуальний розвиток студентів безпосередньо залежить від характеру виконуваної пізнавальної діяльності. Діяльнісний підхід знаходить широке застосування на всіх щаблях освітньої системи. На жаль, часто відсутнє системне розуміння даного підходу, що ускладнює його повноцінну реалізацію.

Діяльнісна активність студентів у процесі навчання є невід'ємною складовою формування інтелектуальної компетентності. Разом з тим, набутий у процесі діяльності досвід, стає відповідною компетентністю тільки в процесі особистісного осмислення. Найбільш якісна реалізація діяльнісного підходу можлива в процесі застосування активних методів навчання, що дозволяють студентам набути навички пізнавальної діяльності, активного самостійного досвіду. На зміну традиційним лекціям та семінарам приходять методи проектів, ділові ігри, командна робота. Студенти отримують більше можливостей для самовираження й самореалізації. При цьому змінюється позиція викладача, з транслятора знань він перетворюється у фасилітатора, що спрямовує діяльність студентів на активне придбання знань.

Серйозні зміни в економічній, політичній, соціальній та інших сферах суспільного життя спричинили значні перетворення в свідомості людей. У першу чергу вони торкнулися «умів» молоді, як найбільш динамічного прошарку суспільства. Сталися зрушення ціннісних орієнтирів. Прагматизм, прагнення до збагачення будь-якою ціною, тимчасові задоволення витісняють на задній план любов, моральність, повагу до традицій і цінностей своєї країни, доброту, співчуття, толерантність, трепетне ставлення до свого й чужого життя. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває орієнтація на діяльнісний, культурологічний і акмеологічний підходи в освітньому процесі, спрямованому на формування інтелектуально компетентної особистості.

Діяльнісний підхід визначає алгоритмічний метод навчання. Він створює основу формування інтелектуальної компетентності, завдяки його спрямованості на самореалізацію, саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту особистості. Незважаючи на широке поширення особистісно-орієнтованого підходу в психолого-педагогічній теорії, на практиці його реалізація не завжди здійснюється належним чином. Основним є порушення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу. З одного боку, викладач самостійно визначає цілі та завдання заняття, форми й методи його організації, повністю керуючи усім процесом навчання. З іншого боку, студенти «бояться» ставати активними суб'єктами освітнього процесу, демонструючи пасивність і неготовність відходу від директивного підходу.

Ці двосторонні труднощі ускладнюють реалізацію особистісно-орієнтованого підходу, що має найважливіше значення у формуванні інтелектуальної компетентності. Від викладача вимагається велика гнучкість, належна теоретична підготовка й недвозначне розуміння принципів особистісно-орієнтованого навчання, щоб поступово включати в роботу усіх студентів, створити умови сприятливі для розкриття індивідуальних здібностей, внутрішнього потенціалу, здатності до самоосвіти та самовдосконалення. Оскільки при розмаїтті підходів до опису та розкриття

сутності поняття «компетентність» вчені одногосно визнають її «діяльнісний» характер, а одним з провідних типів діяльності студентів є навчальна діяльність, ми розглядаємо структуру компетентності в зіставленні з компонентами зовнішньої структури навчальної діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає, що на чільне місце ставиться особистість людини, її самобутність, самоцінність, де суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти. Він органічно пов'язаний з принципом мотивації навчання, що створює такі умови, за яких потреба в знаннях випереджає процес їх придбання, підвищується значимість інтелектуальної діяльності в системі цінностей студента й сприяє усвідомленню ним мети інтелектуальної діяльності [35; 47]. Особистісно-орієнтований підхід також пов'язаний з принципом індивідуалізації, який допомагає визначити ту норму знань і розвитку студентів, яка дозволяє ставити й вирішувати конкретні завдання навчання, тим самим підвищується його самостійність і здатність творчо вирішувати інтелектуально-орієнтовані завдання.

У контексті розвитку інтелектуальної компетентності особистості в освітньому просторі вищої школи, особистісно-зорієнтоване навчання спрямоване на створення умов для прояву й збагачення суб'єктного досвіду студента й розвиток його індивідуальності. Змістом суб'єктного досвіду виступають предмети, уявлення, поняття, розумові й практичні дії, емоційні коди, особистісні смисли, установки, стереотипи. Отже, особистісно-орієнтований підхід пов'язаний з діалогічним методом навчання й передбачає розвиток студента, як носія суб'єктивного досвіду.

Середовищний підхід диктує необхідність звернення до принципу культуродоцільності, природодоцільності, акмеологічного розуміння ролі навчального середовища та передбачає максимально використовувати та стимулювати позитивні впливи того середовища, в якому знаходиться їхній навчальний заклад, група а також передбачає формування у студентів здатності до творчого вирішення інтелектуально-орієнтованих завдань,

згідно оздоровчих та культурних практик. Також середовищної підхід визначає принцип єдності й несуперечливості дій педагогів, який спрямований на організацію комплексного педагогічного процесу. Ситуації спільного набуття знань, освоєння світу, коли учасники освітнього процесу об'єднуються в єдину структуру (навчальну групу), що володіє властивостями функціонально-орієнтовного навчального середовища, дозволяють реалізувати оптимальні освітні траєкторії для кожного індивіда.

Тут студент не просто відтворює навколишню дійсність, а творить свій світ як предметну реальність, як дійсність, розмічену суб'єктивними координатами (значеннями, смислами, цінностями), й завдяки цьому отримує можливість осмисленої й відповідальної поведінки. У процесі занять формуються стійкі комплекси особистісних властивостей, регулюється міра активності кожного, що впливає на освіту свого середовища розвитку [75; 77; 89; 125; 142; 154; 162; 171; 205]. Саме тоді такий розвиток і коригування всіх сфер життєдіяльності може відбуватися в процесі безперервного самовдосконалення. Умови становлення інтелектуальної компетентності будь-якого студента визначаються взаємозумовленим функціонуванням таких структурних компонентів освітнього середовища, як групова рефлексивність, згуртованість студентської навчальної групи як мікросередовища, пов'язаного зі смисловими утвореннями, осмисленим навчанням.

Компетентнісний підхід: сьогодні необхідно, щоб студенти не просто запам'ятовували навчальний матеріал, а запитували, досліджували, творили, розв'язували, інтерпретували та дебатували за його змістом, тому що людина, яка мислить критично, зазвичай, навчається з інтересом. Ключова компетентність у навчальному процесі - *уміння вчитись* виявляється в здатності студента організувати й контролювати свою навчальну діяльність. Ця компетентність реалізується на заняттях шляхом формування мотивації навчання й здатності організувати свою працю для досягнення результату, виконувати розумові операції й практичні дії, володіти уміннями й

навичками самоконтролю та самооцінки. У зв'язку з цим, компетентнісний підхід є однією з базових основ формування інтелектуальної компетентності.

Дослідницький підхід пов'язаним з евристичним і дослідницьким методом навчання. З огляду на це, з нашої точки зору, він сприяє визначенню змісту структурних компонентів інтелектуальної компетентності студентів як узагальнюючих способів дій, що забезпечують продуктивне виконання навчально-професійної діяльності, здатності на практиці застосовувати знання, набуті в процесі навчання, організованого з урахуванням індивідуальних особливостей пізнавальних процесів. Тобто, передбачає науково-дослідницький компонент у навчальному процесі студентів. Цей підхід може стимулювати також, наприклад, науково-методичну рефлексію освітнього процесу в університеті, як важливу складову його самообстеження та самоідентифікації; створення спеціального центру внутрішньо університетських досліджень, тобто центру внутрішнього моніторингу освіти тощо.

На думку М.О. Холодної, при організації освітнього процесу необхідно враховувати такий аспект, як підвищення продуктивності інтелектуальної діяльності індивіда шляхом формування наступних здібностей: аналізувати, порівнювати, узагальнювати, враховувати причинно-наслідкові зв'язки, досліджувати, систематизувати свої знання, обґрунтовувати власну точку зору. Породжувати нові ідеї, в тому числі в ситуації рішення навчальних завдань – на основі врахування індивідуальних пізнавальних схильностей; яким способам навчання надавати перевагу; вибірковості у виборі навчального матеріалу [216].

Таким чином, ядром інтелектуальної компетентності студентів є пізнавально-практичний компонент, який включає в себе наступні показники: володіння технологією навчальної діяльності (вміння самостійно ставити мету, планувати, організовувати, контролювати, оцінювати свою навчальну діяльність і представляти її результат); володіння певним стилем навчальної діяльності на основі врахування індивідуальних пізнавальних

схильностей, яким способам пізнання надавати перевагу, вибірковості у виборі навчального матеріалу; наявність досвіду успішної самостійної навчальної діяльності.

Загальновідомо, що одним з основних компонентів навчальної діяльності є мотивація, тому, крім діяльнісних (процесуальних і результативних) показників, ми виділяємо мотиваційно-ціннісний компонент (мотиви навчання, ставлення до освіти як цінності, потреба в самоосвіті) у структурі інтелектуальної компетентності студентів. Проведений аналіз результатів теоретичних і емпіричних досліджень мотиваційної сфери людини дозволяє судити про її складну багаторівневу структуру. У контексті нашого дослідження найбільший інтерес представляють такі особливості навчальної мотивації, як її стійкість, зв'язок з характером навчальної діяльності й рівнем інтелектуального розвитку. Мотивація може бути зовнішньою (орієнтованою на досягнення чи уникнення) або внутрішньою (орієнтованою на процес і результат) по відношенню до діяльності, але завжди залишається внутрішньою характеристикою суб'єкта діяльності. Домінування тих чи інших мотивів визначається відношенням до освітнього процесу та його результату [46; 254].

Важливе місце в структурі навчальної діяльності займає контроль і самоконтроль, оцінювання та самооцінка процесу діяльності та її результату. Процеси самоконтролю й самооцінки, на думку вчених, вимагають від суб'єкта діяльності прояву волі, що виражається в наполегливості, самовладанні, адекватній самооцінці, здатності до об'єктивності й рефлексії. Таким чином, емоційно-вольовий компонент інтелектуальної компетентності студентів включає в себе емоційно-вольову регуляцію процесу й результату навчальної діяльності, що виражається в наступних показниках: вольова саморегуляція, позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, здатність до об'єктивності в самооцінці й рефлексії. Пізнавально-практичний компонент це володіння технологією навчальної діяльності, певним стилем навчальної діяльності на основі врахування індивідуальних пізнавальних

схильностей, наявність досвіду успішної навчальної діяльності. Контроль є підсумковою формою рефлексивної діяльності, що дозволяє людині бути дійсним суб'єктом діяльності, її організувати й контролювати. У цій логіці конструювання процесу навчання й виховання задається рефлексивним контекстом діяльності.

Стосовно згуртованості то у структурі студентської групи можуть існувати дві підструктури:

1) *офіційна*: характеризується цільовим призначенням – професійна підготовка, сприяння становленню майбутнього фахівця й ґрунтується на відношенні поваги, авторитетності (ділова сфера). Є офіційний керівник – староста групи, який обирається групою та призначається деканатом. Він здійснює рольове управління, організує ділові стосунки між членами групи;

2) *неофіційна*: у групі виникають неофіційні угруповання на основі інтересів один до одного або симпатії – антипатії (емоційна сфера). Студентська група за час свого існування розвивається від офіційно створеної деканатом і наказом ректора до згуртованого колективу. Можливі варіанти соціально-психологічної структури студентської групи: відсутність структури взагалі (кожен сам собі або наявні лише попарні зв'язки («діади»)); структура, що формується (є підгрупи з декількох членів, інші залишаються самі по собі); конкуруюча структура (наявність 2-3-х конкуруючих між собою підгруп); взаємодіюча структура (наявність декількох підгруп, що активно взаємодіють при організації та здійсненні спільної діяльності).

Загально прийнятими є наступні стадії розвитку студентської групи:

Стадія – *асоціація* – первинне об'єднання студентів за загальними ознаками. Група існує номінально за списком деканату. Організатором життя є староста й куратор. Вони висувають вимоги щодо трудової дисципліни, виконання режиму, норм поведінки, які стосуються кожного студента й групи загалом. Взаємини опосередковуються переважно особистісно-значимими цілями (група друзів, приятелів). Куратор знайомиться з кожним

членом групи, вивчає мотиви вступу до вищого навчального закладу, настанови щодо виконання обов'язків, індивідуальні особливості характеру тощо (за допомогою анкетування, тестів, індивідуальних бесід і тд.), виокремлює найбільш активних, чутливих до справ і життя групи. Для студентів розпочинається період адаптації до студентського життя й вимог викладачів, відбувається засвоєння правил внутрішнього розпорядку вищої школи, традицій факультету тощо.

Стадія – *кооперація*: адаптація як соціально-психологічна, так і дидактична майже відбулася. Хоча в групі переважають ділові стосунки (спрямовані на досягнення бажаного результату при розв'язанні конкретного завдання в певному виді діяльності), але вже диференціюються й міжособистісні взаємини. Виявляються неофіційні організатори, авторитетні активісти. За ними закріплюються соціальні настанови та керівництво внутрішнім життям групи. Саме актив регулює формальну структуру контактів між членами групи. У студентів виявляється та зростає інтерес до справ групи, є готовність проявляти активність щодо їх реалізації. Соціальні позиції кожного диференціюються, формується громадська думка, групова мораль. Можливі об'єднання в малі групи (2-5 осіб) де в кожній з'являється лідер. Взаємодія в малих групах виникає на основі симпатій, спільних інтересів.

На цьому етапі розвитку групи кураторові треба працювати з активом, аналізувати міжособистісні стосунки, які встановлюються між членами групи. Важливо своєчасно вживати заходи ( індивідуальна бесіда, групові збори) щодо корекції становища окремих студентів у групі, особливо стосовно ізольованих студентів: залучати їх до спільних справ, доручати їм завдання, щоб розкрити їх позитивні якості та здібності. Треба застерігати від вияву в окремих студентів авторитаризму, зухвалої поведінки, ігнорування інтересами групи. На цій стадії стиль роботи керівника групи повинен бути гнучким, диференційованим. Куратор повинен знати й підгрупи, їх лідерів, до кожної з них знайти доцільні індивідуальні засоби впливу (насамперед на



лідерів), знати думку кожної групи. Міра впливу керівника на групу в цей період повинна бути максимальною. Загальна вимога до групи на цій стадії така: виявляти чуйність до товаришів, повагу один до одного, допомагати один одному та ін. Лише за таких умов група досягне вищого рівня свого розвитку.

Положення людини в колективі визначається не лише індивідуальними особливостями характеру, особистості самої людини, але й особливостями колективу. У недостатньо згуртованому колективі статус особистості залежить значною мірою від рівня її товаришкості. У згуртованих колективах, в яких виконується напружена спільна діяльність, статус особистості здебільш визначається її діловими й моральними якостями, ніж товаришкістю. Водночас, чим би не визначався статус людини в колективі, він надає сильний вплив на її поведінку й самосвідомість. Керівник повинен знати структуру міжособистісних відносин, щоб уміти знайти індивідуальний підхід до кожного члена групи. Організуючи будь-який вид діяльності, корисно мати на увазі ті реальні угруповання (3-5 осіб), які є в колективі, об'єднувати людей, які симпатизують один одному. Так, досить авторитетна в колективі група людей може очолити підготовку та проведення певного заходу, тому що спираючись на своє коло спілкування, люди набагато ефективніше можуть виконувати організаторські функції. Враховуючи реально існуючі міжособистісні зв'язки, керівник домагається двоякої мети: включає членів угруповань у колективне життя й впливає на життя самого угруповання.

Стадія – студентська академічна група стає *колективом*. Ознаки студентського колективу: кожен член групи безумовно приймає на себе цілі та завдання спільної навчально-професійної діяльності, яка вже має високу ефективність. Група характеризується високим рівнем організованості та згуртованості – це команда одностайців. Згуртованість визначається єдністю ціннісних орієнтацій, поглядів, оцінок, ставлення стосовно подій у групі загалом і кожного її члена. При зближенні оцінок зростає й емоційна

прихильність студентів групи до її спільних справ. Співпадає структура формального й неформального спілкування. Багато членів групи мають статус неформального лідера або тих, кому віддають перевагу при вирішенні питань життя колективу. В офіційних керівників виявляється демократичний стиль керівництва.

Для кожного члена групи вона стає референтною, тобто орієнтиром для наслідування, авторитетом. Група виконує функцію взірця для оцінювання свого «Я», своєї поведінки та оцінки інших. «Ми» – так кожен ставиться до своєї групи. Група як колектив може бути взірцем і для інших студентських груп, впливати на них (наприклад, при вирішенні питань на факультетських зборах, в органах самоврядування), виявляти інтергрупову активність, особливо з боку лідерів груп, які користуються авторитетом на факультеті. У такому колективі існують негласні норми поведінки (кожен поводить себе так, як прийнято в групі). Якщо хтось порушує такі правила, йому неодмінно роблять зауваження. Колектив виявляє згуртованість. Якщо вирішуються важливі проблеми, то група працює злагодженіше й результативніше.

Офіційна й неофіційна підструктури повинні доповнювати одна одну, тоді й створюється позитивний мікроклімат у колективі. Ознаки позитивного мікроклімату: достатня поінформованість кожного студента про мету та завдання групи; довіра та висока вимогливість один до одного; відповідальність кожного за справи групи; доброзичлива, ділова критика, вільне висловлювання своїх думок щодо справ групи; кожен студент задовольняє потребу в самореалізації, самоствердженні в групі; кожен задоволений міжособистісним спілкуванням, мікрокліматом у групі. Важливе значення з погляду виховних можливостей студентської академічної групи має те, чи набуває вона для студента статусу референтної групи. Референтна група (еталонна) – це реально існуюча чи уявна група, погляди, норми та цінності якої є взірцем для особистості, за якими вона формує свої життєві ідеали, звіряє дії та вчинки. За умови, якщо академічна група стає для студента референтною, створюється атмосфера психологічного комфорту,

що позитивно позначається на розвитку особистості майбутнього фахівця в напрямку професійного становлення.

Отже, структура малої групи складається з таких прошарків чи рівнів: *перший* – зовнішній рівень групової структури, представлений безпосередніми емоційними міжособистими відносинами, тобто те, що традиційно вимірювалося соціометричними процедурами; *другий рівень* – являє собою більш глибоке утворення, ціннісно-орієнтаційну єдність (ЦОЄ), яка характеризується опосередкованими відносинами сумісної діяльності, виявом чого є співпадання в членів групи орієнтацій на основні цінності, що стосуються процесу сумісної діяльності; *третій рівень* – що формується на основі другого, розміщується ще глибше й передбачає залучення індивіда в сумісну групову діяльність, де члени групи розділяють мету діяльності, й, відповідно, тут можуть бути виявлені більш значущі мотиви вибору членами групи одне одного. Мотиви вибору на цьому рівні пов'язані з прийняттям цінностей більш широкого значення: відношення до праці, довкілля, світу тощо. Цей прошарок, власне, є ядром групової структури.

Проте на другому етапі розвитку колективів ще не є в повному сенсі згуртованою групою однодумців, спостерігається значна неоднорідність поглядів. Вільний обмін думками, дискусії, увага керівника до настрою й думок членів колективу, демократичний колегіальний спосіб прийняття рішень та управління створює основу для створення згуртованого колективу. На третьому етапі розвитку колективів досягає високого рівня згуртованості, свідомості, організованості, відповідальності членів колективу, що дозволяє колективу самостійно вирішувати різноманітні завдання, перейти на рівень самоврядування. Відзначимо, що далеко не кожен колектив досягає цього вищого рівня розвитку. Для високорозвиненого колективу характерна наявність згуртованості – як ціннісно-орієнтаційної єдності, близькості поглядів, оцінок і позицій членів групи по відношенню до об'єктів (осіб, подій, завданням, ідеям), найбільш значимим для групи в цілому. Для такого колективу характерна наявність позитивного психологічного клімату,

доброзичливого фону взаємин, емоційного співпереживання, співчуття один до одного. Наявність або відсутність цих якостей служить діагностичною ознакою для розрізнення просто групи людей і колективу.

У студентській групі-колективі можуть виникати й протиріччя з різних причин: неадекватна оцінка партнера; завищена самооцінка окремих студентів; порушення почуття справедливості; перекручення окремим студентом інформації про іншого; авторитаризм лідера групи загалом або окремої підгрупи; некоректне ставлення один до одного; просто непорозуміння одного з іншим. Якщо протиріччя вирішуються психологічно виправдано, вони не переростають у конфлікти й можуть навіть мати конструктивний характер, тобто згуртовувати групу. Але є й такі питання в житті студентського колективу, які залишаються проблемними й вирішувати їх не просто.

Навчально-професійна діяльність – це діяльність, з одного боку, кожного студента зокрема, це індивідуальна інтелектуальна діяльність і за своїм змістом, і за результатами, а з іншого – це сумісна колективна діяльність навчальної групи. Вона залежить від індивідуальних здібностей студента. Виникає проблема забезпечення групою ділового спілкування, співпраці, взаємодопомоги й одночасно вимогливості один до одного в процесі спільного навчання. Допомога й вимогливість (а не списування розв'язаного товаришем завдання). Кураторові за допомогою активу потрібно сприяти розвитку ділової допомоги й водночас вихованню відповідальності, вимогливості до себе в тих студентів, які мають проблеми в навчанні й не можуть вирішити їх самостійно. Важливо застерігати від стану фрустрації окремих її членів, щоб він не набув затяжного характеру й не призвів до відсторонення їх від групи.

Актив повинен бути каталізатором позитивних ініціатив, здорового способу життя. Стосунки куратора з групою – це взаємодопомога, порада, підтримка активу групи, турбота про її справи. Одночасно потрібно уникати формалізму, байдужості, офіційності стосунків. Це важливі умови для

забезпечення ефективності виховної роботи з групою та окремими студентами. Студентський колектив як цілісність характеризується такими психологічними явищами: *суспільною думкою*, яка складається не тільки з інтелектуальних, а й вольових та емоційних компонентів і виявляється в оцінних судженнях. Суспільна думка відображає спільне ставлення групи до питань і подій, що пов'язані з життям та інтересами групи. Вона може стосуватися поведінки й окремих її членів. Дуже добре, якщо офіційна думка співпадає з кулуарною думкою окремих її членів. Кураторові важливо коректно, тактовно контролювати й навіть коригувати офіційну думку, щоб не виникало конфліктів.

*Суспільний груповий настрій* – це загальний емоційний стан, який переважає в групі, створює емоційну атмосферу в ній. Він може як стимулювати, так і пригнічувати діяльність членів групи, а інколи навіть призводити до конфліктів. Груповий настрій може бути оптимістичний і песимістичний, мажорний і мінорний, нейтральний, задовільний і незадовільний. Сприятливий соціально-психологічний мікроклімат позитивно позначається на самопочутті членів колективу, забезпечує ситуацію успіху в груповій діяльності, дає змогу знайти оптимальне рішення тимчасових труднощів, підтримувати дружні стосунки в атмосфері взаємодопомоги та взаємопідтримки, налагоджувати взаємини викладачів і студентів.

*Самоствердження*. Кожен член колективу усвідомлює себе його частиною, намагається зайняти та втримати в ньому певну позицію (соціальний статус), завоювати визнання, довіру, підтримку, розуміння своїх товаришів.

*Колективні традиції* – це важливе психологічне явище, бо це звичаї, порядок, настанови, які складаються за час існування групи і в ставленні до себе, й до своїх обов'язків, і до товаришів. Це визначення «системи перспективних ліній: близької, середньої, віддаленої» (А.С. Макаренко).

Колективними традиціями можуть бути, наприклад, посвята першокурсників у студенти, проведення Дня студента тощо.

*Колективістське самовизначення.* Кожен студент має певну свободу на індивідуальну думку в групі, яка вислуховується, до якої ставляться з повагою, на неї зважають. Водночас виробляється спільна думка, групова оцінка. Проте є й така думка: якщо в групі існує піддатливість груповому тиску, висока конформність (як всі, так і я), то це веде до некритичності, одноманітності думок. Тоді члени групи стають пасивними, байдужими. Серед причин конформізму можна назвати дві: по-перше, неможливість перевірити інформацію, коли людина змушена довіряти думці більшості; по-друге, людина підлягає впливу, прагне до встановлення позитивних зв'язків із групою, щоб уникнути конфлікту, неприємностей.

Конформізм має як позитивне, так і негативне значення. З одного боку, конформізм є одним із механізмів згуртування людей у групи, передачі соціального досвіду, культури, традицій і норм поведінки; з іншого – конформізм може породжувати лицемірство, пристосуванство. Керівник групи повинен взяти під свій захист і критично настроєних студентів, прислухатися до їх думок, які слід враховувати при прийнятті групових рішень, і тим коригувати думку колективу. Не можна застосовувати щодо одних студентів лібералізм, а до інших – жорсткість.

### **2.3. Організація, методи та методика дослідження**

*Досліджувані:*

У дослідженні брали участь 77 студентів першого та другого курсів спеціальності «Соціальна робота»: дві дослідні групи (кількісний склад 24 та 15 осіб та дві контрольні (25 та 13 осіб). Аналіз одержаних даних дослідження проводиться за двома зведеними групами: дослідна – 38 осіб (29 дівчат та 9 юнаків), та контрольна – 39 осіб (27 дівчат та 12 юнаків).

Для вирішення завдань дослідження був запроваджений дворічний формувальний експеримент (вересень 2012 – вересень 2014 рр.). З метою

своєчасної адаптації до умов навчання в університеті, вивчення особливостей спілкування та його оптимізації й ефективності, згуртованості студентських груп, формування індивідуальної та групової рефлексії й умінь ефективного навчання були розроблені робочі програми спецкурсу «Основи комунікації» та спецкурсу «Розвиток групової рефлексивності в навчальному процесі». Лекційні, семінарські та тренінгові заняття були запроваджені відповідно на першому та другому курсах в обсязі 64 години на рік. Враховуючи, що розвиток особистості відбувається не тільки шляхом її соціалізації у формальних інституціях, але й неформально – за допомогою самостійно прийнятого й відповідального вибору різних способів самореалізації у вільний час, більшість студентів дослідних груп регулярно відвідувала заняття спортивних секцій з волейболу, баскетболу та настільного тенісу, для них організовувалися туристичні походи вихідного дня та різні групові екскурсії, робота у науково-дослідному гуртку тощо.

З метою інтенсифікації особистісно-професійного розвитку молоді в стандартний навчальний процес впліталися (інкорпорувалися) інноваційні рефлексивно-психологічні впливи, які активізували формування в студентів значущих елементів їх професійної самосвідомості та особистісного цілеспрямовання. Тим самим організація освітнього мікро-середовища в актуальному (лекційному, семінарському) навчальному процесі набувала двоплщинну будову: базове соціально-нормативне (яке визначається стандартним навчальним планом, програмою й методикою викладання) й доповнюче її рефлексивно-психологічне (яке задається рефлетехнологіями активізації самосвідомості, рефлексії, мислення, цілеутворення та самовизначення особистості студентів).

#### *Методи дослідження*

Зміст дослідження та його спрямованість зумовили використання комплексу теоретичних та емпіричних методів у їх взаємозв'язку:

*теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння для розкриття сутності та визначення базових понять досліджуваної проблеми,

наукове проектування – для унаочнення структури інтелектуальної компетентності; *емпіричні* – спостереження, анкетування, бесіда, психодіагностичні методики, психолого-педагогічний експеримент для вивчення взаємозв'язку групової рефлексивності та згуртованості студентських груп з показниками інтелектуальної компетентності; *методи кількісної обробки даних* – визначення середніх значень, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, факторний аналіз. Методи вірогіднісного розподілу (розподіл t-Стюдента, F-розподіл Г. Фішера).

#### *Методики дослідження*

При виборі методик дослідження групової рефлексивності ми виходячи з концепції системогенеза діяльності (Шадриков В.Д.), де діяльність у цілому, окремі дії і вчинки людини реалізуються на основі *психологічної функціональної системи діяльності (ПФСД)* [226]. Як наголошується, рефлексія присутня у формуванні всіх компонентів ПФСД, дозволяючи представити даний процес як системогенез діяльності. При цьому вона не тільки супроводжує формування компонентів системи діяльності, а й визначає зміст діяльності в цілому й забезпечує її цілісність, послідовність у переході від одного компонента до іншого. Характер рефлексивних процесів виражається в здатності індивіда до оцінки різних параметрів власної діяльності, узгодження окремих своїх дій і вчинків у цілісній системі, що дозволяє отримати запланований бажаний результат. Подібне значення у формуванні зазначених властивостей, як ми вважаємо, має й згуртованість колективу.

Саме тому при розробці діагностичного інструментарію для вивчення стану розвитку інтелектуальної компетентності студентів у сумісній навчальній діяльності, ми в якості умов її формування брали за основу такі компоненти ПФСД, як *групова рефлексивність (рефлексія діяльності)* та *рівень згуртованості первинного студентського колективу*. Поза сумнівом, що саме міра розвитку цих компонентів сумісної діяльності може найсуттєвішим чином впливати на рівень розвитку інтелектуальної



компетентності майбутніх фахівців у навчальному процесі вишу. Оцінка показників цих компонентів, очевидно, дозволить пояснити й прогнозувати індивідуальний стиль діяльності кожного учасника процесу та груповий стиль, скласти відповідні рекомендації щодо здійснення діяльності та професійного зростання, позначити можливості й перспективи психологічної профілактики та профорієнтаційної роботи.

Більшість авторів-розробників методів вивчення рефлексії при конструюванні психологічного інструментарію роблять акцент на діагностиці такої властивості особистості, як рефлексивність (Журавлев О.Л.; Нестик Т.А.; Карпов А.В.; Шаров А.С.). Так, А.В. Карпов, спираючись на основні орієнтири теорії діяльності по відношенню до проблеми рефлексії, запропонував методика визначення індивідуальної рефлексивності [85]. Автор стверджує, що рефлексія й при пізнанні свого внутрішнього світу, й при пізнанні зовнішнього світу (у тому числі й суб'єктивного – «світу інших») являє собою єдину психологічну реальність, вірніше, рефлексивну дію. При цьому рефлексивний процес умовно розділений автором на два види: рефлексія змісту власної свідомості, перебігу й результатів власної діяльності й рефлексія внутрішнього світу іншої людини. Останній варіант має відношення до формування групової рефлексивності.

Перший вид рефлексії виділяється на тій підставі, що предметом рефлексії є діяльність. Тут рефлексія розглядається як спрямованість пізнання людини на процес своєї діяльності, на психічні якості й стани, які проявляються в ній, на свій внутрішній світ. Цей вид рефлексії включає самооцінку й побудову образу «Я» в перебігу практичної діяльності та розглядається А.В. Карповим в її (рефлексії) трьох формах, в залежності від функції, яку виконує вона в часі: ситуативної, ретроспективної та перспективної. Для другого виду – рефлексії внутрішнього світу іншої людини - як об'єкт виступає не людина, що пізнає, а явища свідомості оточуючих його людей, їх «образи-картини» навколишнього, їх розуміння того, що відбувається, їх оцінка ситуації. На думку автора, тут має місце

міркування за іншу особу, здатність зрозуміти «що думають інші люди», усвідомлення людиною того, як вона сприймається партнером по спілкуванню і т. д.

Таким чином, емпіричні показники дослідження рефлексивності встановлювались за допомогою *методики визначення показників самопізнання М.Лешінські, Л.Кеїс [248]; методики визначення показників рефлексивності А.В. Карпова [85], методики А.С. Шарова «Рефлексивність людини у життєдіяльності» [228]*, (див. додаток В).

#### *Методика визначення згуртованості*

Не дивлячись на певні розбіжності в трактовці природних основ згуртованості в усіх підходах група розглядається як суб'єкт сумісної діяльності, як соціальний організм відносин і взаємодії. Методологічне положення С.Л. Рубінштейна про те, що „суб'єкт – завжди суб'єкт діяльності” [173], знайшло своє відображення в перерахованих соціально-психологічних концепціях малих груп, а також у концепції А.Л. Журавльова про колективного суб'єкта [67].

Виходячи з проаналізованих концепцій наша *методика* виміру згуртованості студентського колективу полягала в наступному: згуртованість розуміється нами не тільки в емоційно-психологічному плані як міра розвитку міжособистісних зв'язків, рівень взаємної прийнятності тощо, але набагато ширше, й само значення сумісної навчальної діяльності в розвитку колективного спілкування розглядається не стільки в кількісному, як у якісному плані. Справа в тім, що згідно висунутої ще академіком А.В. Петровським «стратометричної» концепції групової активності, найбільш суттєвою детермінантою міжособистісних взаємостосунків виступають змістовні, ціннісні характеристики сумісної діяльності [141].

Автор рахував, що в колективі можна експериментально виділити два прошарки (страти) групової активності й згуртованості. Перший – поверховий, при дослідженні якого можуть бути зафіксовані лише взаємодії й емоційні відносини, не опосередковані змістовною стороною сумісної

колективної діяльності й часто неспецифічні для даного колективу. Другий прошарок, що лежить набагато глибше, створюють власні ознаки колективу як групи людей, де їх відносини опосередковуються змістом і метою сумісної діяльності. Саме така ціннісно-орієнтаційна єдність колективу є показником його істинної згуртованості, яка може виявлятися у високій мірі співпадання орієнтацій членів колективу по відношенню до об'єктів, осіб, ідей, подій, групових норм тощо, які мають важливе значення для групи в цілому.

У більшості своїй індекси згуртованості визначалися різними авторами на основі соціометричних процедур як відношення числа взаємовиборів до числа можливих виборів, або як відношення числа зроблених позитивних виборів до можливого їх числа. Однак, як зазначав А.В. Петровський, на основі соціометричної процедури експериментально може бути виявлений лише перший, поверховий прошарок групової згуртованості. Критичний аналіз соціометричних індексів зустрічається і в інших дослідженнях, і ряд авторів відмічають, що подібні коефіцієнти згуртованості виводяться лише на основі комунікативних зв'язків у групі й не дають можливості судити, наприклад, про „якість” чи „знак” згуртованості [178; 186].

Таким чином, згуртованість полягає не тільки в частоті спілкування членів групи, а якщо виходити з того, що згуртованість – це спільність соціальних установок (СУ) і ціннісних орієнтацій (ЦО) членів колективу, то оцінці повинна підлягати не згуртованість загалом, а згуртованість навколо певного конкретного об'єкта. Зокрема, в нашому дослідженні згуртованість вивчалась на основі розробленої нами методики та відповідного алгоритму обробки емпіричних даних, де фіксувалося співпадання думок членів колективу по відношенню до особистісних якостей, які в першу чергу необхідні їх старості групи як лідеру. Сама процедура виміру наступна: досліджуваним давались картки з набором 15 особистісних якостей, які могли характеризувати їх старосту як лідера групи, й пропонувалося цей набір характеристик лідера розмістити по мірі їх значущості, суттєвості (на думку досліджуваних), тобто зробити ранговий ряд. Картки

заповнювалися в нашій присутності, що виключало можливість порад досліджуваних один одному.

Виходячи із отриманих індивідуальних розподілів (рангових рядів), будувався модальний ряд рис лідера для групи в цілому. Потім на основі коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена вимірювалася міра зв'язку між індивідуальними й модальним рядом. Чим вище були коефіцієнти кореляції, тим із більшою впевненістю можна було говорити про схожість СУ і ЦО членів групи. Частка від розподілу арифметичної суми коефіцієнтів кореляції рангів даної групи на кількість її членів і становила коефіцієнт згуртованості ( $P_p$ ). Отримані дані оброблялися також методами розрахунку дисперсій кореляції рангів ( $P_\delta$ ) та коефіцієнтів варіації ( $U\%$ ), а також побудовою розподілів коефіцієнтів кореляції та їх графіків. З метою більшої зручності, можливості користуватися десятибальною шкалою при побудові графіків, коефіцієнти кореляції перетворювалися на основі відповідної формули в десяткові дроби. Потім цей ряд перебудовувався в інтервальний (інтервал  $0,1$ ), що давало нам певні розряди, на основі яких будувалися графіки. Ці методи взаємодоповнювали й контролювали один одного. Вивчалися також суб'єктивні думки студентів досліджуваних груп щодо своїх колективів. Алгоритм визначення показників згуртованості та ставлення до свого колективу наведені в додатку Б.

В якості методик визначення показників розвитку інтелектуальної компетентності, була використана методика Дж. Брунера для визначення типів мислення та рівня креативності [138]; методика виміру інтелекту Дж. Равена, прогресивні матриці [164; 165]; методика виміру інтелекту Д. Векслера для дорослих (WAIS) [43; 214]. Остання методика дозволяла визначати вербальний, невербальний та загальний інтелектуальний показник Ю досліджуваних (див. додаток В).

*Методи математичної статистики:* описові статистики, дисперсійний, кореляційний, факторний аналіз одержаних наукових фактів у їх взаємозв'язку й взаємообумовленості.

Методи вірогіднісного розподілу (розподіл t-Ст'юдента, F-розподіл Г. Фішера). Результати дослідження оброблялися на основі статистичного пакета аналізу Statistica 6.0., SPSS .11.0

### **Висновки до розділу**

1. Теоретичний аналіз проблеми та методологічні засади формування інтелектуальної компетентності, вказують на доцільність у професійній освіті розвивати саме пізнавально-інтелектуальну компетентність – як основу для розвитку готовності до професійної діяльності в умовах, що часто змінюються. З огляду на міжпредметний зміст, поліфункціональність, особливості формування, що передбачає залучення багатьох навчальних предметів і життєво-практичну функцію пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх фахівців – її, безумовно, слід віднести до надпредметної компетентності, що виявляється, з одного боку, в тому як особистість сприймає, розуміє й пояснює те що відбувається навколо неї як у педагогічному процесі так і в іншому довір'ї, а з іншого - в тому, як і які рішення вона приймає в тих чи інших складних ситуаціях.

2. Наслідком створення рефлексивного середовища стає систематична активізація різних типів та видів рефлексії та колективної діяльності, які формують особистісну позицію в процесі вирішення навчально-професійних завдань в умовах коли вихід із ситуації стає можливим лише завдяки особистісної мобілізації у вигляді активної рефлексії протиріч між стереотипами досвіду та вимогами ситуації. Як засвідчує аналіз відповідної наукової літератури та результати особистих досліджень перспективний розвиток групової рефлексивності стає можливим на основі особистісної рефлексії діалогічного обговорення еталонних схем, коли рефлексія дозволяє співвідносити власний досвід інноваційної діяльності в професії з колективним досвідом, науковими уявленнями про дорожні карти розвитку галузі або окремих її складових. Ретроспективний вид групової рефлексії активізується в процесі самозвітів, відповідно до прийнятого рішення. Однак

при цьому слід звертати увагу студентів на актуалізацію не лише помилок, але й ситуацій власного успіху, застерігати від зниження самооцінки.

4. Теоретичний аналіз показує, що поняття рефлексії часто застосовують у психолого-педагогічній літературі, особливо в зв'язку з визначенням сутності професійної діяльності, де автори вказують на важливість рефлексії для процесу професійного становлення майбутнього фахівця. Рефлексія, як вважають психологи й педагоги, значно впливає на розвиток особистості. По-перше, рефлексія дає цілісне уявлення, знання про зміст, способи та засоби своєї діяльності, по-друге, дає змогу критично поставитися до себе й своєї діяльності; по-третє, робить людину (студента) суб'єктом своєї активності. Особливий інтерес останнім часом викликає феномен групової рефлексивності, її місце в різних видах професійного мислення й діяльності та взаємозв'язок з професійним самовизначенням і професійною майстерністю.

5. Необхідною умовою виховання й розвитку суб'єктності студентів є студентська спільність, яка дає учасникам зворотний зв'язок, що підтверджує або спростовує їх уявлення про себе й про світ, ставлення до себе й до світу, створює умови для визначення кожним своєї позиції, стимулює прояв і усвідомлення внутрішніх цінностей і смислів, суб'єктних якостей. Якщо усвідомлена активність суб'єкта в спільності знаходить резонанс з активністю інших, вона набуває сили й стійкості. Алгоритм педагогічного сприяння розвитку спільності в умовах вишу полягає в стимулюванні виникнення неформальних зв'язків і відносин усередині групи через створення ситуації відкритого спілкування, спільної взаємодії у вирішенні завдань для групи й окремого учасника.

Основні результати розділу відображені в наступних публікаціях:

1. Філіпович В.М. Формування професійної компетентності в рефлексивно-освітньому середовищі / В.М. Філіпович // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 25-26 лютого 2016 р. – К.: Міленіум, 2016. – С. 317-319.

2. Мазур Т.В., Філіпович В.М. Особливості взаємозв'язку копінг-стратегій саморегуляції у соціальних працівників. / Т.В. Мазур, В.М. Філіпович // Перспективні напрями наукових досліджень-2015: матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. – В. 2 т. – Т.1. – К.: Вид-во. «Центр навчальної літератури», 2015. – С. 140-142.

3. Філіпович В.М. Інтелектуальні особливості особистості / В.М. Філіпович // Проблеми громадянського поступу українського суспільства: філософсько – правові та соціально – психологічні аспекти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф (м. Чернігів, 21 січня 2015 р. ). – Чернігів: ЧНТУ, 2015. – С. 460-466.

4. Філіпович В.М. Соціально-психологічні особливості формування «Я-концепції» молоді як основи її життєвого самовизначення / В.М. Філіпович // Вісник Чернігівського державного інституту права, соціальних технологій та праці (серія Право. Економіка. Соціальна робота. Гуманітарні науки) [Текст]: щоквартальний науковий збірник. – Чернігів: ЧДПСП, 2011. – №1. – С. 182-183.

5. Філіпович В.М. По той бік самореалізації / В.М. Філіпович // Вісник Чернігівського державного інституту права, соціальних технологій та праці (серія Право. Економіка. Соціальна робота. Гуманітарні науки): щоквартальний науковий збірник. – Чернігів: ЧДПСП, 2010. – №4. – С. 290-292.

## РОЗДІЛ 3

### ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У розділі надаються результати експериментального дослідження процесу формування групової рефлексивності та згуртованості первинного студентського колективу, як критеріїв ефективного навчання та формування розумових здібностей студентів. Показана динаміка показників інтелектуальної компетентності та психологічних чинників її формування в експериментальних групах.

#### **3.1. Розвиток групової рефлексивності студентів досліджуваних груп**

На сучасному етапі розвитку освіти аналіз досвіду сумісної навчальної діяльності постає однією із ключових проблем досягнення високої результативності у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. Великої значущості при цьому набуває групова рефлексивність, тобто здатність групи аналізувати ефективність своєї діяльності, отримувати здобутки зі свого й чужого, індивідуального й колективного досвіду. Вона може бути затребуваною при організації сумісної навчальної діяльності, створення в групах студентського самоврядування, при набутті знань та компетентності. Проте, якщо індивідуальна рефлексивність давно вивчається як у нашій країні, так і за кордоном, то групова рефлексивність – є значно менш розробленою в сучасній психології.

*Мета* даного розділу пов'язана з визначенням та експериментальною перевіркою психолого-педагогічних умов розвитку інтелектуальних здібностей студентів, як основи інтелектуальної компетентності, в залежності від розвитку групової рефлексивності та згуртованості студентського колективу як суб'єкта сумісної навчальної діяльності, спілкування й відносин з гуманістично спрямованою активністю.



Під груповою рефлексивністю зазвичай розуміється реалізуюча спрямованість, орієнтація групи на аналіз своєї діяльності, а також на зміни цієї діяльності за підсумками проведеного аналізу. Іншими словами, маються на увазі процеси й стани реальної поведінки, спрямованої на самоаналіз внутрішньо-групової взаємодії. У вітчизняній психології рефлексивність як групова характеристика була виділена в якості найважливіших ознак колективного (чи групового) суб'єкта, поряд із сумісною згуртованістю, активністю [64].

У закордонній психології поняття групової рефлексивності було введено М.Вестом. Під цим поняттям розумілася міра, в якій члени групи схильні до відкритого обговорення цілей їх сумісної діяльності, застосовуваних способів вирішення задач і групових процесів, адаптуючи їх до очікуваних змін внутрішніх і зовнішніх умов [260, с. 559]. Водночас рефлексія розуміється як метокогнітивні знання про особисті когнітивні процеси й навички регуляції пізнавальної діяльності, індивідуальна схильність до самоаналізу, уявлення про психічне інших людей, а також усвідомленість власної поведінки.

У вітчизняній психології рефлексія постає як: особливий вид кооперації, механізм розвитку сумісної діяльності, який дозволяє її учасникам створювати єдиний, нормативний смисл ситуації [234]; оцінка особистістю себе з позиції своєї ролі в сумісній діяльності [133]; переосмислення суб'єктом змісту свідомості в процесі розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій, що забезпечує цілісність і усвідомленість актуалізованого шляху особистості, породження дієво-перетворюючого відношення суб'єкта до самого себе й світу [3; 135]; побудова цілісного уявлення про реальність, що включена в процес особистісного розвитку, опосередкованого культурно-історичними традиціями та трансформованого в діалогічній взаємодії людей [179]. Традиційним для вітчизняної психології є також положення про провідну роль спілкування й сумісної діяльності у формуванні здібності особистості до групової рефлексії.

На погляд деяких авторів за аналогією з індивідуальною, групову рефлексію можна розглядати як: сукупність групових процесів, які забезпечують усвідомлення цілей, способів і результатів сумісної діяльності (групова рефлексія); стадію групової динаміки, певний груповий стан, який характеризується емоційною й когнітивною спрямованістю групи на осмислення самої себе й своєї діяльності в тій чи іншій ситуації (етап колективного осмислення); групову компетенцію, в яку входить здатність групи до аналізу своєї діяльності, а також визначене відношення до самої рефлексії, в тому числі й готовність використовувати її результати в подальшій сумісній діяльності (власне групова рефлексивність) [64; 126].

Як бачимо, групова рефлексія і власне групова рефлексивність мають багато спільних якостей характерних для індивідуальних рефлексивних процесів. Водночас, із названими універсальними якостями рефлексивних процесів, у груповій рефлексивності є ряд соціально-психологічних особливостей, які не зводяться до рефлексивності індивідуальної. По-перше, групова рефлексія здійснюється через міжособистісну й внутрішньо-групову взаємодію, в якій зміст свідомості одних членів групи стає доступним для аналізу через дію інших. Тобто, в груповій рефлексії учасники сумісної діяльності є по відношенню один до одного «дзеркалами» й «символічними знаряддями» самоаналізу, виконують роль «резонаторів», допомагаючи один одному побачити себе з позиції своєї ролі в сумісній діяльності. Отже, групова рефлексія неможлива без динамічної рольової структури групи.

По-друге, змістом групової рефлексії є образ *Ми* й колективна доля, тобто, ті характеристики групи й подій, які значущі для всіх чи більшості членів групи в силу їх взаємозалежності в минулому, теперішньому, майбутньому.

По-третє, групова рефлексія тісно пов'язана з процесами соціального впливу й лідерством, вона є залежною від соціально-психологічних ефектів, які проявляються при групових обговореннях та обміні знаннями: полярні думки, зрушення до ризику, ефекту «спільного знання», різних групових

захисних механізмів тощо [64]. Крім цього, до соціально-психологічних функцій групової рефлексії слід віднести адаптацію групи до змін, згуртованість групи, підготовку до різних форм сумісної активності, формування уявлень про інші групи й своє положення в системі соціальних відносин.

Узагальнюючи сказане, можна виділити декілька груп соціально-психологічних чинників здатності групи до рефлексії й ставлення до неї: особистісні, міжособистісні, групові, міжгрупові, організаційні.

*До особистісних чинників* відносяться: рівень індивідуальної рефлексивності членів групи та особливо її лідера, часова орієнтація, відкритість до нового, стиль навчання, емоційний інтелект членів групи, прихильність до навчання й професії, мотивація на досягнення результату.

Серед *міжособистісних чинників* можна виділити перш за все рівень міжособистої довіри, рольову взаємодоповнюваність у процесі обговорення тощо.

До *групових чинників* рефлексивності відносяться: сила групової ідентичності, ціннісна єдність групи, динамічність її рольової й комунікативної структури, міра розуміння цілей діяльності, особливості колективної пам'яті по відношенню до сумісного минулого. Очевидно також, що на різних етапах групового розвитку рефлексія буде мати різний зміст.

*Міжгрупові чинники*: міжгрупове порівняння, чутливість до оцінки з боку інших груп тощо.

*Організаційні*: являють собою орієнтацію корпоративної культури на організаційне навчання й обмін знаннями, наявність в організації спеціально передбачуваних чи регулярно здійснюваних процедур аналізу досвіду, управління ризиками тощо.

На основі аналізу відповідної наукової літератури соціальної та педагогічної психології можна виділити декілька основних напрямів чи підходів вивчення групової рефлексивності. Її розглядають як: чинник ефективності сумісної діяльності [257; 259]; здатність групи чи організації до

навчіння [85; 253]; сукупність прийомів і технік групової роботи, які дозволяють аналізувати сумісний досвід і управляти організаційними знаннями [255]; накопичений колективом метакогнітивний досвід, рівень колективної «розумності» [258].

*При вивченні групової рефлексивності як чинника ефективності сумісної діяльності* основна увага дослідників звертається на ролі групової рефлексивності в управлінні інноваціями, тоді як сама її природа й передумови не обговорюються. Накопичені дані цих досліджень показують, що групова рефлексивність знижує ефект групового тиску, робить групу більш чутливою до думки меншості й підвищує вірогідність практичного використання інноваційних ідей [180]. В інших дослідженнях виокремлюються такі два напрями, як навчіння та обговорення. Тут основна думка спрямовується по-перше на те, що рефлексивність проявляється в схильності членів групи давати оцінку тому що відбувається й виносити уроки із сумісного досвіду; по-друге, вона проявляється в схильності до сумісного обговорення правил і принципів, у відповідності з якими повинно бути організована взаємодія членів групи [255].

*Групова рефлексивність як здатність групи до навчіння.* У межах даного напрямку основна увага приділяється чинникам, які підвищують здатність групи до рефлексії, при цьому остання розуміється як навчіння [54; 253]. Згідно цієї концепції формування нового знання відбувається за посередництва чотирьох не тільки взаємопов'язаних, але й таких що переходять один у другий пізнавальних процесів: експериментування, спостереження й оцінки результатів, систематизації й осмислення спостережень, впровадження в практику висновків з проведеного аналізу [11; 25].

*Групова рефлексивність як використання технологій аналізу групового досвіду.* Загальним для даних робіт є те, що рефлексія може блокуватися груповими захисними механізмами й для її реалізації потрібні спеціально

розроблені процедури. Найбільш відомими й розробленими тут є технології «ретроспективи проекту» й наради з аналізу досвіду [17; 21; 39; 248 ].

*Групова рефлексивність як накопичений метакогнітивний досвід.* Цей підхід сформувався в межах соціо-когнітивного напрямку. Сумісна діяльність розглядається тут як процес групового самопізнання, в перебігу якого учасники формують уявлення про те, хто вони й якою мірою доповнюють одне одного. Результатами цього процесу є так звана «трансакційна пам'ять», «колективні знання», «групові когніції», чи «груповий розум» [12; 17; 53; 169]. Особливої уваги у цьому напрямі заслуговує концепція організаційного «смыслопородження» К. Віка [258]. Смыслопородження – це процес, на основі якого члени групи конструюють образ Ми й ситуації, в якій вони знаходяться й діють, спираючись на цей образ і впливаючи тим самим на ситуацію. Дослідження групової рефлексивності свідчить про те, що вона виступає одним із важливих чинників ефективності сумісної діяльності, а також відповідності між очікуваною й реальною якістю роботи команди чи групи.

За аналогією з індивідуальною управлінською рефлексією, можуть бути виділені ретроспективна й проєктивна (прожективна) групова рефлексія. Припускається, що ці види рефлексії по-різному позначаються на результатах сумісної діяльності в залежності від стадії розвитку групи. Так на стадії формування, більш суттєву роль може мати рефлексія щодо майбутнього, тоді як на стадії інтенсивного розвитку – рефлексія стосовно теперішнього, а на стадії сталого функціонування – стосовно минулого. Тут одним із чинників ефективної сумісної діяльності може виступати здібність групи до часової децентрації - готовність аналізувати події з позиції як минулого, так і майбутнього [67].

Механізми ретроспективної й проєктивної рефлексії тісно пов'язані з питаннями формування колективної пам'яті й колективного образу майбутнього. Цікавими є також питання, як впливають на групову рефлексивність інші групові характеристики, зокрема ідентичність групи,

згуртованість групи та її комунікативна структура, адаптація групи тощо. Отже, загальним для вітчизняної психологічної традиції можна рахувати положення про провідну роль спілкування й сумісної діяльності у формуванні здібності особистості й групи до рефлексії.

З метою вивчення психолого-педагогічних умов та механізмів формування інтелектуальної компетентності студентів у сумісному навчанні, постає пріоритетною задача дослідження місця та ролі в цьому процесі групової рефлексивності та, своєю чергою, засобів її розвитку як колективного феномену.

Наше дослідження проводиться в напрямку рефлексивно-організаційної психології й педагогіки творчості. Новизна подібного міждисциплінарного вивчення соціокультурних та рефлексивно-психологічних чинників розвитку освітнього середовища на базі рефлексивно-антропологічної парадигми пов'язана з тим, що, крім створення необхідної соціально-економічної інфраструктури і функціонально-оптимальної організації середовища, важливо також забезпечити екзистенційно-психологічні та акмеолого-педагогічні умови. Їх суть полягає в тому, що з метою інтенсифікації особистісно-професійного розвитку молоді в стандартний навчальний процес впроваджуються інноваційні рефлексивно-психологічні впливи, які активізують формування в студентів значущих елементів їх професійної самосвідомості та особистісного цілеспрямовання, що забезпечує гуманізацію та індивідуалізацію навчання.

Інформація щодо особливостей самопізнання та самоусвідомлення досліджуваних дала можливість побачити, наскільки добре знають себе студенти. При початковому опитуванні серед студентів обох груп переважали ті, хто можуть відчувати, що знають себе не так добре, як би їм хотілося. Вони хотіли б мати повне розуміння власного життя й конкретних цілей, щоб досягти своєї мети, але їм властива деяка нерішучість через відсутність чіткого бачення свого майбутнього. Показники розвитку самопізнання та самоусвідомлення наведені в табл. 3.1. У досліджуваних

дослідної групи відбулися вірогідні зміни за вказаними показниками на рівні ( $P < 0,01$ ) в порівняння з контрольною групою.

Таблиця 3.1

**Динаміка показників рівня самосвідомості (%)**  
(Методика М.Лешінські, Л.Кеїс)

Бали	Дослідна, n = 38		Контрольна, n = 39	
	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
113 – 150	13,3	4,0	15,4	13,8
75 – 112	67,0	28,6 *	63,1	57,4
38 – 74	14,2	45,3 *	13,1	16,0
0 – 37	7,5	22,1	8,4	12,8

\* Значущість різниці при  $P < 0,01$

Реалізація рефлексивно-діалогічної моделі формування рефлексивних умінь на етапі навчання у ВНЗ у взаємодії «викладач-студент» забезпечує сукупність психолого-педагогічних умов: підготовки викладачів до процесу формування рефлексивних умінь студента; формування ціннісного ставлення до пізнання себе, своєї діяльності, поведінки на основі розвитку позитивної мотивації і самопізнання; створення ситуацій взаємодії та самооцінки, що спонукають студентів до здійснення рефлексивних дій і забезпечують дію механізмів рефлексії за рахунок актуалізації комунікативної складової навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення суб'єктного контролю; реалізація основних принципів рефлексивного діалогу в вузі.

Порівняння рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів дослідної та контрольної груп до і після формуючого експерименту показує, що апробована та запропонована нами програма і комплекс психологічних умов досить ефективні у вирішенні поставленого наукового завдання. Ми можемо констатувати у студентів був сформувався інтерес до власної особистості й її розвитку, бажання оволодіти методиками та інструментами самоусвідомлення, самопізнання і саморозвитку тобто знаннями стосовно рефлексивного аналізу.

Наочно показники рівнів самосвідомості наведені у рис. 3.1.

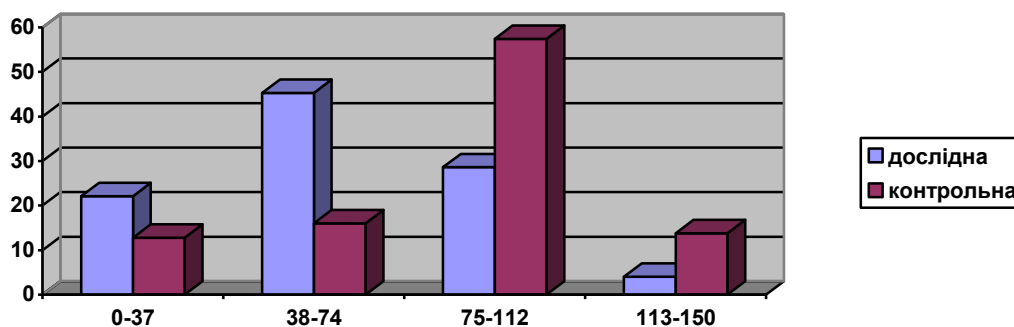


Рис. 3.1 Показники рівнів самосвідомості

Однією з важливих характеристик самопізнання, від якої багато в чому залежить регулятивна функція самосвідомості, є рефлексивність. Як бачимо з табл. 3.2 у студентів дослідної групи в порівнянні з первісним виміром відбулося суттєве зростання показників рефлексивності. У діапазоні вищого рівня вона зросла на 26,4 %, суттєвість різниці  $P < 0,01$ . Значуща різниця ( $P < 0,05$ ) була в дослідній групі й на середньому рівні. У досліджуваних контрольної групи, за певних зрушеннях, все ж суттєвих змін за цим показником протягом дослідження не відбулося. Водночас як переважна більшість студентів дослідної групи протягом дворічного експерименту вийшла на високий рівень розвитку рефлексивності, представники контрольної групи за цими показниками залишилися на середньому, частина з них навіть на низькому рівні.

Можна робити висновок, що в досліджуваних дослідної групи краще розвинені такі процеси самопізнання як самосприйняття, самопостереження, самоаналіз і, як результат, самоосмислення. Можна також припустити, що вони мають більш об'єктивні знання про себе, ніж студенти контрольної групи. Дані таблиць 3.1, 3.2 вказують, що дія експериментальних рефлетехнологій протягом тривалого періоду суттєво вплинула на формування якостей рефлексії. Порівняння результатів до і після проведення дослідно-експериментальної роботи свідчать про значні зміни рівня сформованості рефлексивних умінь студентів дослідної групи.



**Динаміка показників розвитку рефлексивності (%)**  
(Методика розвитку рефлексивності А.В.Карпова)

Стени	Дослідна, n = 38		Контрольна, n = 39	
	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
Від 7 стенів	31,2	57,6 **	32,3	41,7
Від 4-х до 7 стенів	48,2	31,4*	49,8	45,1
Менше 4-х стенів	15,6	11,0	17,9	13,2

\*Значущість різниці при  $P < 0,05$ , \*\* при  $P < 0,01$ .

У контрольній групі значної позитивної динаміки не виявлено. Даний висновок підтверджують емпіричні дані, представлені в таблиці. Таким чином, діагностичні зрізи, проведені на початку і після закінчення емпіричного дослідження, достовірно показують позитивну динаміку сформованості рефлексивних умінь студентів. Абсолютний приріст сформованості рефлексивних умінь студентів у дослідній групі за час експерименту виявився більш значним, ніж у контрольній групі. Однак, кількість студентів, які перебувають на низькому рівні, визначає цілі для подальшого дослідження. Графічне відображення наведених показників надається у рис. 3.2.

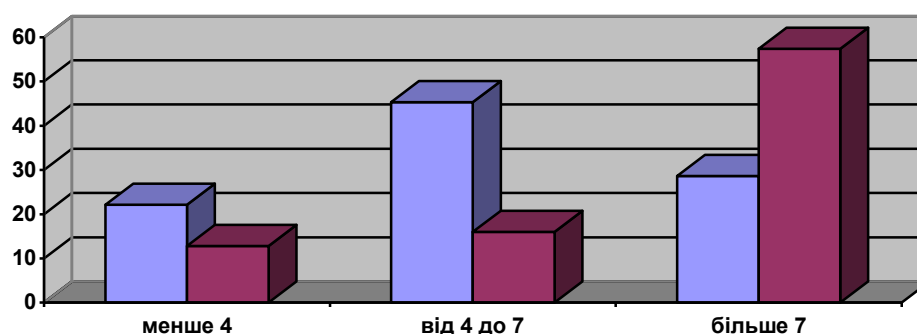


Рис. 3.2 Динаміка показників рефлексивності протягом експерименту

Дослідження показників рефлексивності студентів у життєдіяльності на основі методики А.С.Шарова показало, якщо при початковому тестуванні студенти дослідної та контрольної груп за рівнем розвитку всіх трьох рефлексивних ознак суттєво не відрізнялися, то в підсумкових вимірах

виявлена істотна різниця між групами в зростанні рівня зорганізованості та осмисленості. Динаміка розгортання такої ознаки як обґрунтованість виявилася незначною в обох групах. Це вказує на те, що за відсутності відповідного рефлексивного середовища не може відбуватися зростання рефлексивності студентів як інтегрально-особистісної якості.

Результати дослідження наведені в таблиці 3.3. Для більш повного сприйняття на рисунку 3.3 показано графічне відображення результатів.

Таблиця 3.3

### Динаміка показників рефлексивності у життєдіяльності (%)

(Методика А.С.Шарова)

Рівні рефлексивних ознак	Дослідна, n = 38		Контрольна, n = 39	
	1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
Зорганізованість	20,7	31,4 *	21,2,	24,7
Осмисленість	11,8	18,5 *	12,3,	15,3
Обґрунтованість	13,1	17,2	13,5	16,0

\* Значущість різниці при  $P < 0,05$

Отже, формування групової рефлексії в навчальному процесі полягає в тому, що психолого-педагогічні умови, які конструюються і створюються педагогом, стимулюючи рефлексивний розвиток, повинні бути адаптовані до змісту й методів навчання, а рефлексивна діяльність студентів має проявлятися в їх навчально-пізнавальній діяльності. Мова йде про проблемно-рефлексивний підхід до навчання, за якого рефлексивне навчання передбачає вихід особистості в активну дослідницьку (*рефлексивну*) позицію по відношенню до своєї діяльності, до себе як її суб'єкта, до свого досвіду з метою аналізу, осмислення, переосмислення, перетворення реальності. Це стає можливим у результаті виникнення актуально усвідомлюваних протиріч, коли колишній досвід не забезпечує подолання цих протиріч і потрібно його переосмислення, перетворення, реконструкція або надбання нового досвіду. Організоване рефлексивне управління, що переходить у самоврядування

пізнавальною діяльністю студентів, цілеспрямована рефлексивна взаємодія викладача й студентів сприяють цьому.

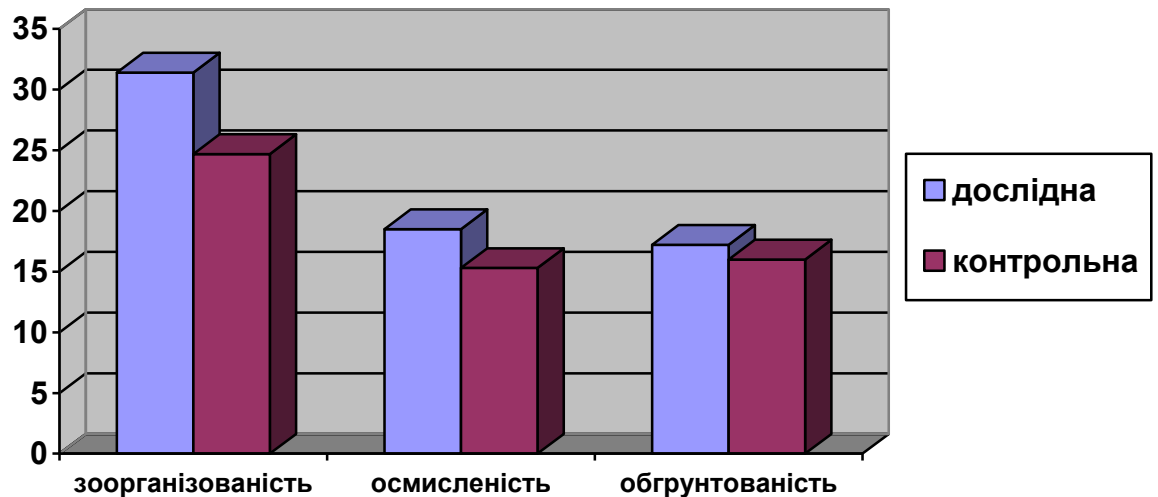


Рис. 3.3. Графічне відображення результатів за методикою А. С. Шарова «Рефлексія у життєдіяльності» (n = 77)

Отже, групова рефлексивність формує уявлення людини про себе, завдяки чому адекватно утворюються відносини внутрішньої й зовнішньої реальностей. Вона постає в якості одного з механізмів адаптації та розвитку людини в мінливому середовищі, який дозволяє усвідомити необхідність трансформації індивідуальної самосвідомості та реалізувати її в цілях продуктивної діяльності. Спецкурс розвитку групової рефлексивності сприяв засвоєнню нових моделей поведінки, для яких характерна активність, гнучкість, що дозволяє доповнювати теоретичні знання практичними з власного досвіду та досвіду інших учасників. Це розвиває значущі особистісні якості студента, потрібні для вирішення складних проблемно-навчальних ситуацій.

Аналіз літературних джерел та особисті дослідження дозволяють окреслити основні психолого-педагогічні умови, які сприяють розвитку рефлексивності та враховувались нами в навчально-пізнавальному процесі. Серед внутрішніх (психологічних) це передусім індивідуально-психологічні особливості студента: прагнення до усвідомлення, осмислення, дійсності;

наявність уявлень про сутність, структуру рефлексивної діяльності, її цілі, завдання; сформованість інтелектуальних операцій – операційної бази рефлексивних дій; уявлення себе як активного суб'єкта рефлексивного акту.

Зовнішні (педагогічні): процес спеціально організованої рефлексивно-навчальної учбово-пізнавальної діяльності студентів; опора освітнього процесу на рефлексивний досвід студентів, особистісну рефлексію, яка розвивається тільки в особистості, яка орієнтована на саморозвиток; рефлексивне навчання з виходом особистості в активну дослідницьку (рефлексивну) позицію по відношенню до своєї діяльності та до себе, як її суб'єкта.

### **3.2. Згуртованість студентів як критерій ефективного навчання та розвитку розумових здібностей індивіда**

Завдання реформування вищої школи, спрямовані на суттєве поліпшення якості підготовки фахівців, вимагають залучення широкого кола студентів до їх практичної реалізації, подальшого підвищення рівня морального виховання, навчальної й суспільно-корисної активності студентської молоді. Питання самоуправління в організації студентського побуту та навчання, культурного проведення вільного часу, участь у роботі громадських організацій університету й т.п. висувають підвищені вимоги до первинних студентських колективів, академічних груп, які повинні бути основним виховним і навчальним осередком майбутнього фахівця.

В умовах соціального й соціально-психологічного розшарування українського суспільства набувають особливої значущості не тільки теоретичні, описові й пояснювальні знання, але й технології впливу на особистість і групу. Існує значне соціальне замовлення щодо зростання ролі та впливу первинних колективів, особливо учнівської й студентської молоді, на індивідів і групи загалом. Розширення виховних можливостей групи необхідне для збереження духовності сучасної молоді, яка часом втрачає зацікавленість до колективу й навколишнього реального світу в зв'язку із

зануренням у віртуальний світ, у тому числі й за посередництва мережі Інтернет.

На сьогодні в багатьох дослідженнях наголошується на складній ситуація розвитку сучасної молоді людини. З одного боку, відмічається зростання її самосвідомості, самовизначення, критичного мислення, а з іншого – помітна її невпевненість, напруженість, тривожність. Нестійкість соціальної, економічної, ідеологічної обстановки, дискредитація багатьох моральних орієнтирів викликає психологічний стрес, який позначається на духовному й фізичному здоров'ї, обумовлюючи, зокрема, пасивність, байдужість людей. Є очевидною зміна соціально-психологічної сфери людини, що об'єктивно пов'язано зі змінами в культурно-історичному середовищі, середовищі, яке на думку Л.С.Виготського, в сенсі розвитку особистості грає роль не обстановки, а джерела розвитку.

Саме тому гостро постає проблема усвідомлення сучасного середовища, в якому знаходиться людина, розуміння в якому мікро-просторі вона живе й які вимоги об'єктивно пред'являє до нього нова ситуація розвитку, професійного становлення. Стосовно студентського середовища вишу, виявлення та вивчення тих психологічних явищ що можливі тільки в групі взаємопов'язаних і взаємодіючих людей, дає можливість усвідомити значущість групової згуртованості студентського колективу у формуванні особистості молоді людини, становленні її як майбутнього успішного фахівця в процесі сумісної навчальної діяльності. Загалом без вивчення первинних колективів неможливо розкрити механізм взаємодії суспільства й особистості. Водночас потенційні можливості психологічного впливу малих груп на суб'єктів взаємодії в процесі їх інтелектуальної діяльності (професійного навчання) й дотепер вивчені й використовуються недостатньо, що й визначає актуальність зазначеної наукової проблеми.

Життєдіяльність первинної (малої) групи базується на складній взаємодії індивідуальної й групової активності в залежності від особливостей основної організації й більш широкого соціуму. Феномен малої групи

розглядається в тісному зв'язку з традиційним для вітчизняної психології поняттям „колектив”. Цим терміном позначається вищий рівень розвитку малої групи. Орієнтація на колектив, як еталон удосконалення малої групи, передбачає більш складний зміст життя малої групи ніж оцінка ефективності безпосереднього контакту. У дослідженнях малих груп і колективів все більшого визнання отримує теза про те, що основним механізмом формування психологічної спільноти, цілісності групи на шляху від групи до колективу є її залучення до сумісної перетворюючої діяльності [67; 187].

Ще Б.Ф. Ломов, розкриваючи в своїх працях загально-психологічний зміст категорії спілкування, робив висновок про єдність когнітивної й комунікативної сфер людини. Близькою до категорії спілкування в нього поставала також категорія соціальної взаємодії, що означала в широкому сенсі процес обміну почуттями, думками, невербальними формами поведінки, при яких здійснюється взаємна адаптація суб'єктів у процесі спільної та провідної для них діяльності. Виходячи з того, що при спілкуванні люди обмінюються своїми образами та уявленнями, а значить, і формують їх, відкривається шлях вивчення пізнання й діяльності через аналіз комунікативних процесів. Адже, те, що ми сприймаємо, мислимо, переживаємо – визначається й тим, як і з ким ми спілкуємось [113].

Спілкування породжує таке психічне явище, як порівняння, яке є вищим рівнем сприймання й емпіричною основою мислення, оскільки виходить із єдності когнітивних і сенсорних процесів, які, своєю чергою, проявляються одночасно як в системі взаємодії людини з предметним світом, так і в системах спілкування й особистості. Як відомо, порівняння припускає відображення не тільки окремих предметів (або їх частин), але й їх взаємовідносин. Воно полягає у виявленні як загальних ознак порівнюваних об'єктів, так і їх відмінностей. Порівняння є також важливим стратегічним ресурсом ефективного вирішення задач, що виникають у комунікативній сфері, тим засобом, який потрібний людям для взаємної презентації суб'єктивних уявлень щодо елементів навколишнього світу.

Отже, порівняння грає важливу роль в організації когнітивно-комунікативних процесів. У комунікативній ситуації порівняння є одночасно пізнавальним і комунікативним засобом адекватної передачі суб'єктивних уявлень про дійсність. Як пізнавальний засіб порівняння необхідне для виокремлення специфічних характеристик будь-якого елемента дійсності й співставлення суб'єктивних уявлень про нього, які складаються в комунікативних партнерів. Як комунікативний засіб воно, маючи зовнішню мовну форму, забезпечує можливість адекватного обміну такими суб'єктивними уявленнями в процесі спілкування. Розробляючи програму свого дослідження ми брали до уваги, що саме вербальне порівняння в комунікативній ситуації постає інструментом виміру суб'єктивних характеристик людини.

Ідея Б.Ф. Ломова щодо спілкування, як особливої функції буття людини, а також розробка в цьому руслі проблеми сумісної діяльності людей були близькі по духу й іншим дослідникам, які доводили, що діяльність і пізнавальні процеси не можна розглядати поза зв'язком із комунікативними процесами та що сумісна (колективна) діяльність є ще одним виміром феномена їх інтеграції. У процесі спілкування його учасники порівнюють свої позиції, установки, точки зору. Вирішуючи певну задачу, кожний із комунікаторів використовує не тільки власний досвід, але й досвід, яким володіє його партнер. Як результат цього виробляється єдина позиція учасників спілкування й утворюється «сукупний суб'єкт», або, навпаки, виявляються їх протиріччя й несумісність[137].

Ці ідеї є актуальними для постановки задач нашого дослідження. Включення нами характеристик соціальної взаємодії в структуру емпіричного дослідження когнітивних здібностей студентів робить досліджувану ситуацію більш наближеною до природних умов життя й діяльності людей і колективу. З іншого боку, ми отримуємо додатковий канал для аналізу змісту пізнавальних процесів. Наш підхід у дослідженні групової діяльності спрямований на пошук і вивчення таких психологічних

явищ, які виявляються тільки в групі взаємопов'язаних і взаємодіючих людей. Таким специфічним соціально-психологічним феноменом є психологічна згуртованість групи.

У самому загальному значенні згуртованість можна визначати як сприймаючу з середини (збоку її членів) чи зовні (збоку не членів групи) психологічну єдність групи за однією чи декількома ознаками. Найбільш широкі прогностичні й діагностичні можливості при вивченні згуртованості груп з'являються за умови дослідження як предметно-діяльній, так і соціально-психологічній згуртованості, що дозволяє, в кінцевому рахунку, підбирати більш точні методи психологічної корекції малих груп. Водночас, згуртованість являє собою складний і неоднозначний соціально-психологічний феномен малої групи, про що свідчать численні підходи розуміння її природи [Див. огляд 186].

Одні автори зупиняються на *атракції* – міжособистісній привабливості членів групи чи привабливості групи для її членів, підрозділяючи її на персональну й соціальну. Тематично в коло проблем міжособистісної атракції включають такі питання, як дружба, любов, особливості взаємовідносин, які в комплексі породжують таке явище як симпатія. В якості основної детермінанти симпатії більшість дослідників виділяють фізичну привабливість. При цьому також відмічається, що входження будь-якого індивіда в певну групу проявляється в двох видах: когнітивному (діловому) входженні й емоційному (афективному, міжособистісному). Тобто, згуртованість може бути двох видів – предметно-діяльній й соціально-психологічній, які відносяться до основних форм життєдіяльності групи: сумісної діяльності й спілкування [1,178]. Теорія діяльній опосередкування міжособистісних відносин виділяє феномен ціннісно-орієнтаційної єдності, яка являє собою схожість думок, установок членів групи стосовно найбільш значущих для неї об'єктів [141].

У якості ключової ланки механізму особистісної й соціальної інтеграції виділяють також *ідентифікацію*, як специфічну форму відносин, що



встановлює на основі визначених ознак тотожність різних об'єктів. Наголошується, що суттєвими рисами ідентифікації, як психологічного феномена, є емоційна забарвленість суб'єктивного відношення до певних особливостей іншої особистості чи ідеї, яка призводить до устремління ототожнювати себе з ними, що є важливим для соціального навчання. При цьому зазначається, що ідентифікація є ключовою ланкою об'єднання соціальної й особистісної інтеграції [123].

Існують також дослідження, в яких вказують на значущість групової (колективної) *рефлексії*, тобто аналізу досвіду сумісної діяльності, що постає однією із ключових умов досягнення високої результативності команд і конкурентоздатності організацій у цілому. Відмічається, що в груповій рефлексивності є ряд особливостей, які відрізняють її від рефлексивності індивідуальної. Групова рефлексія здійснюється через міжособистісну й внутрішньо-групову взаємодію, в якій зміст свідомості одних членів групи стає доступним для аналізу через дії інших. Як бачимо, групова рефлексія неможлива без динамічної рольової структури групи. Вона виступає в якості чинника ефективності сумісної діяльності, чинника використання технологій аналізу командного досвіду, як накопичений метакогнітивний досвід (групову компетенцію). Сумісна діяльність розглядається тут як процес групового самопізнання, перебіг якого формує в учасників уявлення про те, хто вони й якою мірою доповнюють один одного [28; 124; 181].

У колективі людина задовольняє свою потребу в спілкуванні з іншими людьми у вибраному виді діяльності, засвоює ті групові цінності, які існують у ньому. Таким чином, в основі згуртованості лежить реально існуюче й суб'єктивно значуще внутрішньо-колективне спілкування. Але колективу, як і суспільству в цілому, зовсім не однаково, з ким і за якими мотивами спілкується конкретний індивід. Чим тісніші відносини індивіда з тією особою, або групою осіб, діяльність яких у вільний час характеризується більш високим духовним змістом, тим ефективніше буде процес виховання цього індивіда, й навпаки.

Спрямованість спілкування, його вплив на згуртованість колективу має особливо велике значення в умовах вузівської освіти. Формування міжособистісних зв'язків для студентів являє новий, важливий життєвий етап у розвитку молоді людини. Більшість студентів звільнившись від сімейної залежності, виховного впливу школи набувають, так би мовити, внутрішню самостійність, не маючи водночас глибоких громадянських переконань, твердих принципів поведінки. Молода людина вступає в нові життєві умови з новою системою вимог, у порівнянні з попереднім життєвим періодом, з іншою системою спілкування в новому соціальному середовищі. Це призводить до встановлення нових зв'язків з членами колективу та появи нових інтересів і потреб. Це самий вирішальний період соціалізації молоді, її адаптації в середовищі. За таких умов, передусім, велику роль має згуртований колектив, здатний надавати дієвий вплив на прискорення даних процесів.

У нашому розумінні первинний студентський колектив – це той соціум, який відрізняється від звичайного середовища більш високими за змістом і інтенсивністю характеристиками сумісної діяльності й спілкування, емоційно й інтелектуально насиченою атмосферою співробітництва й творчості. У такому середовищі найбільш повно актуалізуються й міжособистісні, й міжгрупові механізми успішного саморозвитку особистості й групи, а сама сумісна діяльність стає системотвірним чинником розвиваючого соціального середовища. Крім того, всебічне вивчення впливу різних соціальних чинників, виявлення як загальних так і окремих закономірностей розвитку колективу, має важливе значення для управління процесом формування їх згуртованості та планування соціального розвитку.

Основною ознакою первинного студентського колективу є його суспільно-корисна діяльність, яка створює, власне, основу виникнення і функціонування даного об'єднання людей. Якщо згуртованість первинного студентського колективу підпорядкована вузько-груповим цілям, які не співпадають з цілями всього колективу, вимогами суспільства в цілому, то ця згуртованість негативного плану, оскільки колектив можливий тільки за

умови, коли він об'єднує людей на задачах діяльності, явно корисної для суспільства [122]. Процес згуртованості колективу проявляється в зростанні міри єдності поведінки його членів. Основними ознаками цього процесу є: підвищення взаємної інформованості та більш глибоке засвоєння, прийняття кожним цілей і задач, цінностей і норм поведінки, статусів і ролей що діють у даному колективі (запропонованих офіційно й які склалися довільно); розвиток узгодженості реальної поведінки кожної людини в навчальній і суспільній сферах життя колективу; зростання почуття приналежності до свого колективу.

Отже, на розвиток згуртованості первинного студентського колективу впливають відносини між студентами в процесі навчальної діяльності, а також особисті контакти у вільний час. Розвиток колективістських відносин поза навчальним процесом життя первинного студентського колективу зближує людей, що, своєю чергою, зміцнює й закріплює навчальні зв'язки, згуртовує колектив у навчальному процесі, створює ту моральну атмосферу, яка в багатьох випадках може компенсувати певні складні аспекти умов навчання. Більшість дослідників розподіляють первинний колектив, як малу групу, на малі – до 10 осіб; середні – від 10 до 30 осіб; великі – більше 30 осіб, а також характеризують їх за мірою згуртованості, як:

а) згуртовані, для більшості членів яких характерні дружні стосунки, відсутні стійкі антипатії;

б) розчленовані: у колективі створилось декілька соціально-психологічних груп, які недружелюбно ставляться одна до одної;

в) роз'єднані: більшість членів не мають дружніх зв'язків у середині колективу, в основному домінують формальні відносини, а міжособистісні розвинені слабо [224].

На сьогодні існують також дослідження, в яких розроблена система теоретичних положень які пояснюють «сумісну інтелектуальну діяльність», визначені основні її складові та модератори, які впливають на прояв

інтелекту й креативності: характер міжособистісних відносин, особистісні особливості учасників діяльності та характер розподілу ролей між ними [38].

В інших дослідженнях показано розвиток інтелекту й креативності в умовах соціального середовища [205]. Автор цих розробок схильна думати, що креативні здібності можуть зростати завдяки підтримуючому, збагачуючому середовищу, яке заохочує творчі досягнення. Зокрема Тихомирова Т.М. припускає, що механізм взаємозв'язку соціального середовища й показників розвитку креативності міститься в особливостях функціонування метакогнітивних процесів. До того ж їх функціонування може бути змінено як за рахунок прямого впливу соціального середовища, так і за рахунок впливів виховного діяння, наприклад на формування самооцінки тощо [206]. До того ж інтелект, як показано в інших дослідженнях більше пов'язаний з когнітивними процесами, в той час як креативність більшою мірою залежна не від меткогнітивних процесів [217]. У цих дослідженнях переконливо показано, що соціокультурний чинник середовища є одним із провідних у формуванні розумових здібностей.

У процесі експериментального дослідження згуртованості академічних груп в залежності від інтенсивності спілкування студентів у сумісній початковій інтелектуальній діяльності та у вільний час одержані дані, наведені у табл. 1. Із таблиці видно, якщо при первісному вимірі згуртованість контрольних і дослідних груп були порівняно однакова, то при підсумковому вимірі дослідні групи істотно відрізнялися від контрольних за цими показниками. Принагідно відмітити, що більш висока згуртованість груп за показниками коефіцієнтів згуртованості ( $R_p$ ) тісно пов'язана із дисперсією індивідуальних коефіцієнтів кореляції рангів ( $R_\delta$ ) та показниками варіації ( $V\%$ ). Методику дослідження згуртованості див. додаток Д. При визначенні міри згуртованості груп ці обставини мали важливе значення. Порівнюючи ступінь згуртованості експериментальних груп при підсумковому тестуванні, враховувались не тільки більш високі коефіцієнти згуртованості але й показники дисперсії та варіації, що давало можливість

бачити не тільки коефіцієнти згуртованості а й міру розпорошення думок членів групи навколо середнього значення.

Таблиця 3.4

**Показники згуртованості дослідних та контрольних груп до і після експерименту**

№*	Перше вимірювання			Кількість членів групи	Заключне вимірювання			Кількість членів групи
	Рр	Рδ	V (%)		Рр	Рδ	V (%)	
Дослідні групи								
1	0,288	0,230	77,0	15	0,750*	0,136	17,0	15
2	0,310	0,254	82,0	23	0,614*	0,191	31,0	23
Контрольні групи								
1	0,284	0,220	89,0	15	0,553*	0,195	35,0	14
2	0,290	0,244	84,0	24	0,372	0,227	61,0	25

\* - істотність різниці між контрольними і відповідними за рангом дослідними групами

З метою більш повного уявлення щодо міри згуртованості досліджуваних груп будувалося графічне зображення згуртованості, що дозволяло порівнювати динаміку згуртованості дослідних та контрольних груп. Графіки згуртованості будувалися наступним чином: по осі абсцис розміщалися коефіцієнти кореляції рангів, по осі ординат – їх частоти. Криві розподілу індивідуальних коефіцієнтів кореляції за частотою представляли собою графічне відображення згуртованості. Співставлення коефіцієнтів згуртованості з особливостями розпорошення коефіцієнтів кореляції та їх графічного відображення дозволяло глибше вникнути в особливості формування згуртованості досліджуваних груп. На рис. 3.4 проілюстрована згуртованість двох груп – контрольної й дослідної, які в своїх підгрупах при підсумковому вимірюванні виявилися найбільш згуртованими. У дослідній групі дещо вищі коефіцієнти кореляції, водночас нижчі й показники дисперсії коефіцієнтів кореляції рангів у порівнянні з контрольною групою.

Розтягнутість кривих показує, що для обох груп характерна наявність як високих, так і низьких коефіцієнтів варіації, які мають значні відхилення від середнього значення. Всебічний аналіз згуртованості контрольних і дослідних груп показує, що в порівнянні з початковим рівнем вона значно зросла протягом двох років як у дослідних, так і в контрольних групах.

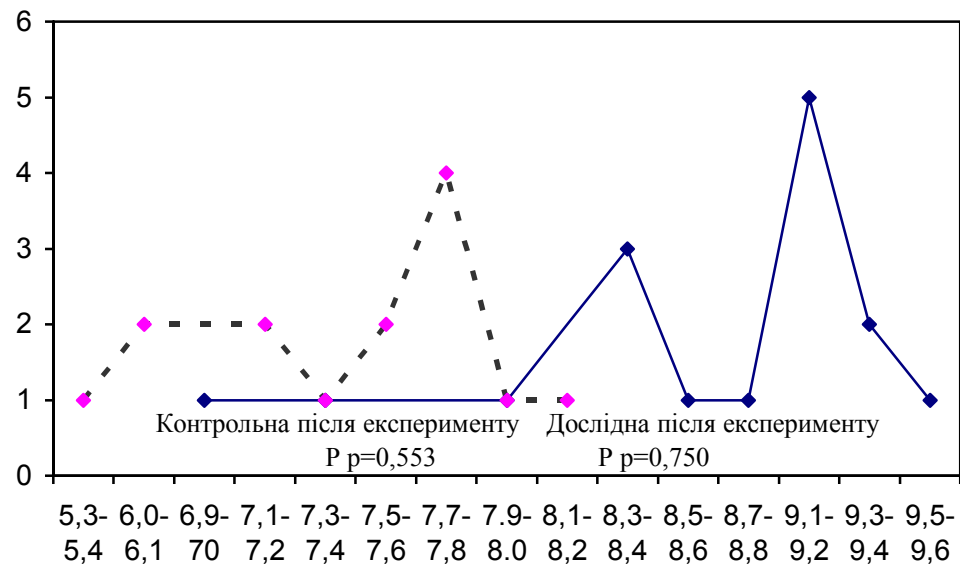


Рис. 3.4 Динаміка згуртованості експериментальних груп (перша контрольна й дослідна групи).

Очевидно, це може пояснюватися інтенсивністю спілкування й характером внутрішньо-групової діяльності студентів, що специфічно для вишів.

Попри це, різниця в рівнях згуртованості контрольних і дослідних груп при підсумковому тестуванні статистично значуща. Зі зростанням згуртованості криві зміщуються по шкалі праворуч, розтягнутість їх по прямій зменшується, вони стають більш витягнутими в верх. Із рис. 3.4 видно, що графічне відображення згуртованості дослідної й контрольної груп при підсумковому вимірі схожі за формою, проте крива, що ілюструє згуртованість дослідної групи більш зміщена праворуч та має більш високий «пік» голкоподібної форми. Водночас, попри високу згуртованість обох груп, у них поряд з основним згуртованим ядром, існують підгрупи, думка яких може не співпадати з думкою більшості, що буде знижувати загалом згуртованість даних колективів.

Подібна «двовершинність», а також «багатовершинність» характерна й для інших двох груп. Вона також залежить від кількісного складу групи, див рис 3.5. З графічного зображення згуртованості цієї групи ( $n=25$ ) бачимо, що для неї характерна наявність трьох порівняно окремих підгруп, що, звісно, не робить цю групу згуртованою. Криві, що відображають згуртованість першої дослідної та відповідної контрольної груп, які є порівняно нечисленні, при підсумковому вимірі мали одновершинні форми, що нагадували криві нормального розподілу.\* Відмічаючи тенденцію залежності згуртованості груп від кількісного складу слід зазначити, що не зовсім коректно пояснювати низьку згуртованість виходячи лише із численності групи. Згуртованість груп залежить не стільки від кількості студентів у них, скільки від характеру внутрішньо-колективних зв'язків, рівня виховної роботи у даному колективі. Такий чинник як стать, також не впливає суттєво на міру згуртованості колективу.

Аналіз відхилень індивідуальних розподілів від еталонного ряду рис лідера (старости групи), показує більшу схожість соціальних установок і ціннісних орієнтацій у членів дослідних груп у порівнянні з контрольними.

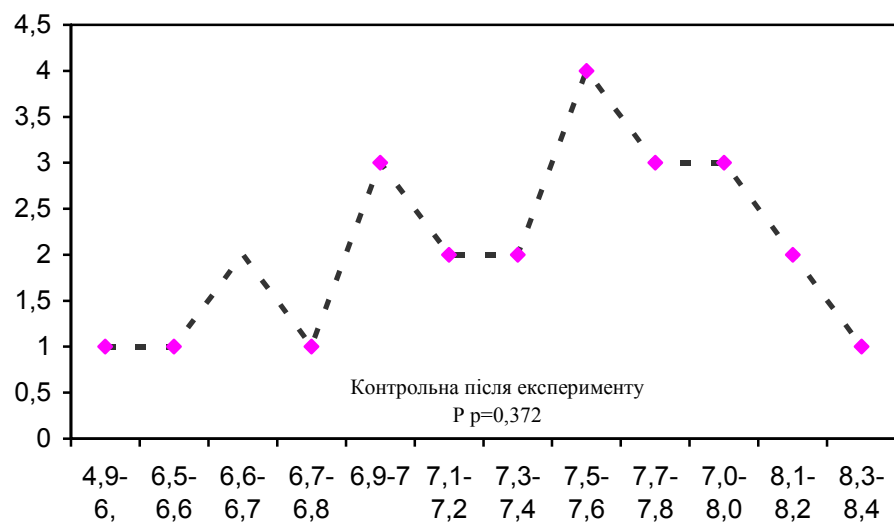


Рис. 3.5 Динаміка згуртованості контрольної групи ( $n=25$ ,  $Pr=0,372$ ).

\* - В ідеальному випадку згуртованості, її графічне зображення буде представляти криву зі значно витягнутою вверх верхівкою, близькою за формою до кривої нормального розподілу

Це й обумовлює більш швидке «входження», адаптацію особистості в колективі й, як наслідок цього, його згуртованість. Зазначимо, що згуртованість дослідних груп, певною мірою, могла бути вище не лише завдячуючи частоті й якості спілкування їх членів під час навчання та відпочинку. На її зростання могли вплинути, звичайно, й інші чинники, які досить складно урахувати й виключити з аналізу. Серед них могли бути: організаційні здібності кураторів, від яких залежить рівень виховної роботи в групах; організаційно-виховні заходи, що проводилися при організації та контролю за перебігом експерименту в дослідних групах тощо. Попри це, можна стверджувати, що колективний характер сумісної діяльності в навчальному процесі та активне проведення та спілкування в процесі вільного від занять часу суттєво вплинули на розвиток і спрямованість взаємовідносин у цих первинного студентського колективу, що сприяло створенню атмосфери взаємодовіри, адаптації студентів у первинному студентському колективі і в підсумку суттєво вплинуло на згуртованість даних навчальних колективів.

Крім вивчення об'єктивних чинників згуртованості навчальних студентських груп, в експериментальному дослідженні вивчалася й суб'єктивна думка кожного студента про свій колектив, його згуртованість, ступінь задоволення навчанням у ньому, а також об'єктивні зв'язки згуртованості досліджуваних груп студентів з показниками їх навчальної активності, дисципліни. Ця інформація збиралася за допомогою анкетного опитування студентів, а також опитування кураторів та експертів, які заповнювали картки-характеристики ділових якостей, навчальної активності, дисципліни.

Опитування проказує, що в групах з більш високим рівнем реальної згуртованості більша кількість студентів висловлюються про свій колектив як про дружний, згуртований. Загалом між реальним рівнем згуртованості первинного студентського колективу і суб'єктивними оцінками членами групи цього рівня спостерігаються міцні зв'язки (див. табл. 3.5). Порівнюючи



розподіл відповідей студентів дослідних і контрольних груп, було встановлено значущу різницю в оцінках свого колективу студентами цих груп ( $X^2 = 7.11 < 9.49$  при  $P=0,05$ ). Ця обставина вказує на те, що в навчальних колективах з більш високим рівнем згуртованості вище й суб'єктивні показники останньої. Це положення підтверджується й результатами масового опитування студентської молоді.

Суб'єктивні оцінки студентами ступеня згуртованості своїх первинних колективів, як показує дане дослідження, а також роботи інших авторів, є одним із критеріїв реального рівня згуртованості цих колективів. Зазначимо, що як для дослідних груп, так і для всієї вибіркової сукупності характерні порівняно невисокі суб'єктивні загальногрупові оцінки згуртованості своїх колективів. У цьому, мабуть, прослідковується бажання молоді бачити свої навчальні групи більш збалансованими й дружніми.

Порівнюючи показники абсолютної успішності навчання (за шкалою ECTS) студентів дослідних і контрольних груп видно, що ці показники в згуртованих колективах, як правило, вище в порівнянні з менш згуртованими, див. табл. 3.6. Середньо-групові показники абсолютної успішності навчання протягом чотирьох семестрів у дослідних групах становили 84,46 %, у контрольних 81,29 %. Достовірність різниці за критерієм t Стьюдента між середньоарифметичними величинами якості навчання в групах складає  $t=1,10$  при  $P=0,05$ .

Таблиця 3.5

### Суб'єктивні показники згуртованості експериментальних груп (%)

Думка про свій колектив	Дослідна	Контрольна
1. Дуже дружний колектив	48,6	37,4
2. Дружний колектив	31,7	23,3
3. Суперечливі думки	12,6	21,0
4. Недружний колектив	6,8	13,0
5. Дуже недружний колектив	1,3	8,3
Разом:	100,0	100,0

Очевидно, із цього можна робити висновок, що активне внутрішньо групове спілкування, згуртованість колективу здебільш визначають готовність студента до сумісної навчальної інтелектуальної праці. Значна роль у цьому процесі належить сумісним заняттям у структурі вільного часу (заняття фізичними вправами, туристичні походи групове самонавчання тощо, які знижують нервову напруженість, зменшують та ліквідовують конфліктні ситуації між членами первинного студентського колективу, стимулюють появу позитивних емоцій і почуттів, життєрадісного настрою, формують колективну волю, рішучість, цілеспрямованість, що безумовно підвищує розумову працездатність, установки на таку працю й тим самим на її якість.

Таблиця 3.6

### Основні прояви згуртованості досліджуваних груп

Досліджувані характеристики	Згуртованість навчальних груп (Pp)			
	Дослідні		Контрольні	
	Pp =0,750	Pp =0,614	Pp =0,553	Pp=0,372
Рівень суб'єктивної згуртованості (в індексах)	0,54	0,61	0,38	0,46
Абсолютна успішність у навчанні (середньо-груповий бал)	86,35	82,58	83,19	79,40
Думка студентів щодо ролі своїх колективів у зростанні навчальної активності (в індексах)	0,70	0,72	0,35	0,39
Задоволеність навчанням у своїй групі (в індексах)	0,71	0,73	0,67	0,69

Як показує дослідження, із згуртованістю груп міцно пов'язаний ступінь задоволеності навчанням у ній. У більш згуртованих колективах задоволеність навчанням вище. Критерій різниці  $X^2$  між задоволеністю навчанням у своїх групах студентів дослідних і контрольних груп складає  $6,0 < 9,49$  при  $P=0,05$ . Це вказує на те, що відношення до навчання, задоволеність навчанням залежить не тільки від його змісту, але й від розвитку колективності в групі. Ця обставина є також показником більш успішної адаптації студентів у своїх колективах.

Серед студентів більш згуртованих дослідних груп вище також задоволеність дозвіллям, взаємовідносинами зі своїми товаришами по навчанню. Так, із 16 перерахованих причин, які могли б викликати перехід студента в іншу групу (прожективна ситуація), на таку причину, як «відсутність умов для культурного проведення дозвілля» серед студентів контрольних груп вказало 13,6 %, у дослідних групах – 8,1 %. Така причина, як «відсутність умов для занять фізичною культурою і спортом», також займає більш високе місце в ранзі причин у студентів контрольної групи, обумовлюючи потенційну незадоволеність своїм колективом (9 % у контрольних групах проти 5,8 у дослідних). Серед студентів контрольних груп 12 % відмічають, що їх можливий перехід в іншу групу може пояснюватися незадовільними відносинами з товаришами групи. Серед студентів дослідних груп на цю причину вказали 5,8 %.

Важливим показником згуртованості, зрілості внутрішньо колективних зв'язків і відносин є навчальна дисципліна, пов'язана як з підвищенням вимог колективу до своїх членів, так і з їх вимогами одне до одного. Як показує опитування, групи з вищим рівнем згуртованості більш активно борються з порушниками навчальної дисципліни (пропуски заняття без поважних причин, неналежне ставлення до навчання, неухважність на заняттях тощо) й самих порушників її серед студентів цих груп менше.

Все це говорить про те, що розвиток згуртованості багато в чому залежить також від того, наскільки умови внутрішньо-колективного життя, спілкування сприяють реалізації різних духовних потреб людини. Зокрема в дослідних групах, молодь більшою мірою знаходить задоволення своїх потреб у колективних заняттях спортивних секцій, потреб культурного спілкування, що сприяє більш успішному залученню студентів цих груп до своїх колективів, їх згуртованості. Таким чином, у здоровому психологічному мікрокліматі первинного студентського колективу, як одному з вирішальних чинників його життєдіяльності, закладені значні резерви зростання професійної компетентності. Сумісна навчальна діяльність

групи відіграє важливу роль у формуванні й зростанні цього мікроклімату, в оптимізації умов діяльності первинного студентського колективу.

### **3.3. Динаміка показників інтелектуальної компетентності та оцінка психологічних чинників її формування в експериментальних групах**

У Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що головним завданням вищої школи є професійна підготовка студентів, формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання, уміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності. Провідною діяльністю у вищій школі є навчально-професійна, яка вимагає від студента більшої навчальної й наукової активності, засвоєння нових психологічних норм і критеріїв соціокультурного розвитку. Саме в процесі навчальної діяльності та через неї досягаються основні цілі підготовки фахівців.

Навчально-професійній діяльності студентів притаманні як загальні риси процесу учіння (механізми та етапи, цілісність структури та єдність основних його компонентів тощо), так і специфічні, зумовлені особливостями її мети й змісту, мотивації та форм організації. Вони найбільш інтенсивно впливають на особистісне зростання та професійне становлення студентів, набуття ними професійно важливих знань, умінь і навичок.

У процесі професійного навчання завершується професійне самовизначення, трансформується структура самосвідомості студента, формується соціально-професійний аспект його «Я-концепції», «професіоналізуються» психічні процеси й стани тощо. У перебігу навчально-професійної діяльності виникають такі новоутворення студентського віку, як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності. Мета навчально-

професійної діяльності – засвоєння наукового знання у формі теоретичних понять і вмінь, застосування їх при розв’язанні професійних завдань.

Характерні для навчально-професійної діяльності ознаки: професійне навчання у вищій школі для майбутнього фахівця починається під час формування професійних знань, умінь і навичок та засвоєння способів професійно-творчої діяльності; доки індивід не зіткнувся зі світом професійних теоретичних знань, у його досвіді немає повноцінної навчально-професійної діяльності, хоча одночасно він може досить інтенсивно опановувати способи здійснення різноманітних практичних перетворювальних дій, які ґрунтуються на узагальненнях емпіричного рівня; теоретичне знання має бути включене в реальну діяльність студента, це можливо за умови, коли професійні поняття постають як знаряддя досягнення його цілей, способів розв’язання прийнятих ним професійних завдань; понятійна форма набуття знань повинна стати способом досягнення практичної професійної мети.

Мета професійної підготовки полягає не в передачі конкретних предметних знань, умінь і навичок, а в озброєнні студентів системними інтегрованими науковими знаннями, які є загальною передумовою оволодіння способами вирішення виробничих проблем. У цьому змістовна відмінність навчально-професійної діяльності від практичної й пізнавальної (теоретичної) діяльності. Крім наукових теоретичних знань студент набуває практично-методичні й конструктивно-майстерні знання та вміння. У вищій школі вивчаються не основи наук (як у середній школі), а самі науки в їх розвитку. При цьому самостійна робота студентів зближується з науково-дослідною роботою викладачів, тобто забезпечується єдність навчальної та наукової роботи студентів. Викладання всіх наук здійснюється (в ідеалі) на професійному рівні, де навчання має проблемний характер. Для вищої школи характерним є емоційність, мажорність усього процесу навчання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів.

Таким чином, головна відмінність навчально-професійної діяльності полягає в тому, що вона професійно спрямована, підпорядкована засвоєнню способів і досвіду професійного розв'язання тих практичних завдань, з якими можна зіткнутися в майбутньому, оволодіння професійним мисленням і творчістю. Суттєвим для неї є також посилення ролі професійних мотивів самоосвіти та самовиховання, які є найважливішою умовою розкриття можливостей особистості студента, його професійного розвитку. Все це можливе лише на основі розвитку інтелектуальної компетентності студентів та загалом їх інтелекту.

У теорії Ж.Піаже останній розглядається як провідний універсальний спосіб зрівноваження особистості з середовищем. На думку Ж.Піаже, інтелект – це найбільш досконала форма адаптації організму до середовища. Це положення вченого є досить актуальним у контексті теми нашого дослідження. Розвиток інтелекту, на думку Ж. Піаже, йде за двома напрямками: перший, пов'язаний з інтеграцією когнітивних структур, а другий – з ростом об'єктивності індивідуальних уявлень про дійсність. Інтелект, на думку Ж.Піаже – це така когнітивна структура, яка послідовно вбирає в себе (інтегрує) всі інші, більш ранні форми “когнітивної адаптації” [144, с.213].

На нашу думку, теорія інтелектуального розвитку Ж.Піаже досить глибоко пояснює навчальні адаптивні процеси, які переживають студенти в початковий період навчання в університеті. Тобто тоді, коли змінюється зовнішні умови, цілі, зміст і організація навчально-виховного процесу. За цією теорією, найбільш досконалою з психічних адаптацій вважається інтелект, що є найнеобхіднішим і найефективнішим засобом взаємодії суб'єкта з навколишнім світом, яка не обмежується безпосередніми та швидкоплинними контактами для досягнення завчасно визначених і стійких відносин. Розглядаючи інтелект з точки зору його адаптивної природи, Ж.Піаже визначає адаптацію як єдність протилежно спрямованих процесів:

«рівновагу між асиміляцією та акомодациєю, або, що по суті, теж саме, як рівновагу у взаємодіях суб'єкта та об'єктів» [144, с. 61].

Ж. Піаже пояснює інтелект у контексті аналізу поведінки, взаємодії між суб'єктом і зовнішнім світом. Така поведінка характеризується двома взаємопов'язаними аспектами – афективним і когнітивним. Афективний визначає енергетичну характеристику поведінки, а когнітивний – його структурні властивості. Отже, інтелект є визначеною формою когнітивного аспекту поведінки, функціональне призначення якого розуміється як структурування відносин між середовищем і організмом. Тобто, це особлива форма взаємодії між суб'єктами й об'єктами, специфічна діяльність, яка є похідною від зовнішньої предметної діяльності та являє собою сукупність інтеріоризованих операцій, скоординованих між собою, що утворюють зворотні, стійкі та одночасно рухливі цілісні структури.

Ж. Піаже визначає інтелект, як: «прогресуючу зворотність мобільних психічних структур», як «стан рівноваги, до якого тяжіють всі послідовно розташовані адаптації сенсомоторного і когнітивного порядку, також як і всі асимілятивні й акомодуючі взаємодії організму з середовищем» [145, с. 64]. Невипадково існує поєднання поняття інтелекту й поняття адаптації в одному терміні «інтелектуальна адаптація», як процесу формування в студента нового стилю пізнавально-репродуктивного мислення, яке зумовлюється чинником новизни й складності предметів, що вивчаються. Ефективне навчання студента можливе лише за умов наявності в нього організованої системи знань, коли нові знання, добуті в університеті, включаються в існуючу когнітивну систему.

На основі аналізу вищезазначених проблем, під інтелектуальним розвитком у вищій школі ми розуміємо вдосконалення логічного, абстрактного, творчого мислення індивіда й здатності його практичного використання; цілеспрямованого вирішення потребує розробка системи інтелектуального розвитку студентів, яка б дозволила систематизувати існуючі інтелектуально-розвивальні заходи, розширити сферу творчих

здібностей молоді, завдань за допомогою методів і прийомів як навчального, так і позанавчального характеру, з урахуванням принципів сучасної системи вищої освіти. Інтелектуальний розвиток розглядається як один з можливих шляхів залучення студентства до науково-дослідної роботи, а також як необхідний елемент особистісного й професійного становлення.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях визначено, що психологічним механізмом, який стимулює до продуктивної діяльності, є інтелектуальна активність особистості, яка являє собою єдність інтелектуальних і мотиваційних компонентів. Будь-яка діяльність, насамперед, інтелектуальна потребує розвитку певних умінь. В основі інтелектуальних умінь лежать розумові операції. Сам по собі зміст освіти – без спеціальної системи формування прийомів навчальної роботи не може автоматично розвивати мислення студентів. Він створює сприятливі передумови, можливості для формування мислення, а реалізувати їх покликаний викладач за допомогою спеціальної системи, в основі якої має бути послідовність і етапність.

Інтелектуальні вміння – це сукупність дій і операцій, спрямованих на здобуття, переробку і використання інформації в освітній діяльності. У зв'язку з сучасними вимогами до майбутнього фахівця, виші повинні цілеспрямовано й систематично формувати наступні вміння: отримувати інформацію та розуміти завдання в різних формулюваннях і контекстах; самостійно поповнювати знання й орієнтуватися в стрімкому потоці інформації; знаходити необхідну інформацію в різних джерелах; застосовувати інструментарій для підготовки й здобуття інформації, переробляти отриману інформацію, систематизувати запропоновану або самостійно здобуту інформацію за певними ознаками; аргументувати власні вислови; знаходити помилки в отриманій інформації і вносити пропозиції щодо їх виправлення; встановлювати асоціативні й практично доцільні зв'язки між інформаційними повідомленнями; виділяти головне в інформаційному повідомленні; застосовувати інструментарій для підготовки й передачі



інформації; приймати оптимальне рішення або варіативні рішення в складній ситуації; креативно використовувати отриману інформацію.

Сучасна система інтелектуального розвитку повинна сприяти підвищенню конкурентноспроможності студентів і випускників вишу, за допомогою розширення також позаучбових форм освітньої діяльності, створенню у вищій школі умов для інтелектуального зростання й самореалізації студентської молоді, апробації отриманих професійних навичок. При запровадженні цілеспрямованої системи інтелектуального розвитку студентів, очевидно, необхідно враховувати наступні чинники: методологічні й методичні основи інтелектуального розвитку студентів; інфраструктуру, яка сприяє інтелектуальному розвитку студентів; дієві зворотні зв'язки між студентами, викладачами й адміністрацією вишу; потреби студентів у набутті інтелектуальних здібностей; стимулювання студентських ініціатив, пов'язаних з інтелектуально-розвивальною діяльністю; розширення сфери вживання інтелектуальних ресурсів студентської молоді.

У просторі біологічної, соціальної й семантичної взаємодії виникають відносини одного до одного (спочатку на емоційно-ціннісній основі), які потім переносяться на предмет дії/взаємодії. Потреба в другому реалізується в процесах, технологіях і результатах діяльності, а результати взаємодії підсилюють потреби партнерів-суперників. Така організація навчального процесу сприяє активізації глибинних сил людини (потреб і здібностей), виведенні їх назовні (екстериоризувати), робить цей процес максимально керованим та спрямованим на вдосконалення особистості.

На сьогодні існують дослідження, які торкаються проблеми сумісної інтелектуальної діяльності, впливу ситуаційних змінних і міжособистісних відносин на прояви інтелекту й креативності [36]. Розвиток інтелекту й креативності в умовах соціального середовища [205; 207]. Деякі психологи рахують, що значна доля спадковості в інтелекті робить непереконливими спроби пояснення великих різниць між групами за рахунок впливу

середовища. Попри це, значні прирости IQ від покоління до покоління примушують дослідників замислитися про внесок середовища в уявлення про інтелект. На сьогодні як у закордонній психології (генетика поведінки) так і в нашій науковій літературі (з психогенетики) щодо кількісної оцінки впливу середовища на процеси розвитку особистості, дослідники відмічають приблизно 50% внеску середовища в дисперсію ознаки, а другу половину дисперсії списують на рахунок впливу генів [41; 42; 80; 131; 211; 256].

Водночас найбільш розповсюдженим дослідницьким підходом залишається той, при якому за допомогою тестів вимірюється фенотиповий показник. В якості фенотипової ознаки (видимий, фактичний) частіше виступає інтелект IQ або його аспекти (вербальні, невербальні, просторові й інші здібності). Потім висувається припущення, що ці показники залежать від генів і середовища індивіда. Але зазвичай причинний зв'язок, функціональна залежність показника від генів і середовища не досліджується, а здійснюється перехід від встановлення значень ознаки до її дисперсії. Рахується, що дисперсія ознаки складається із двох частин, і психологи намагаються визначити, яка доля дисперсії ознаки пояснюється генами (називаючи це «спадковістю ознаки»), а яка середовищем. Це загальна схема таких досліджень. За такого підходу психологи вбачають своє завдання в тому, щоби виявити джерела генетичні й середовища, які впливають на дисперсію фенотипової ознаки [65; 181; 211; 241].

Попри те, існують дослідження, в яких розкривається складна взаємодія фенотипового IQ й середовища та показаний суттєвий вплив чинників середовища на зміни групових IQ протягом певного часу. Наголошується, що навіть мінімальні впливи середовища при відповідних умовах можуть викликати значні зміни в групових IQ. Виходячи з моделі обопільного причинного зв'язку між фенотиповим IQ і середовищем автори статті відмічають: «Якщо певний зовнішній чинник викликає зростання IQ окремих людей, це призводить до покращення середовища інших і викликає

зростання їх IQ. Ми називаємо це *соціальним множителем...*» [241, с.347]. Тобто, такий взаємовплив дає кореляцію *ген-х-середовище*.

Автори вважають, що цей процес обопільного впливу призводить до усереднення більшості впливів середовища й згідно закону великих чисел дозволяє ефектам середовища бути доволіно великими відносно індексу їх сумісного впливу, навіть якщо вони вважаються малими відносно дисперсії ефектів середовища, некорельованими з генетичними задатками. Розроблена авторами модель не тільки показує як впливи середовища, на перший погляд будучи незначними, можуть мати значні ефекти IQ, але й пояснює приріст спадковості з віком людей, зростання стабільності IQ з віком, відмінності в зростанні й пониженні IQ в наслідок компенсуючого навчання тощо.

Проте, не дивлячись на численні дослідження психогенетики поведінки, середовищу в них первісно відводилася другорядна роль. Хоч ці дослідження й припускали, що середовище впливає на індивідуальні відмінності, генетики зазвичай виводили впливи середовища із залишків після отримання оцінки генетичного внеску. Крім того, середовище часто розглядають як щось зовнішнє по відношенню до індивіда, тим самим відокремлюючи середовище від нього. Таке розуміння середовища індивіда критикував Л.С.Виготський: «Одна з найбільших вад для теоретичного й практичного вивчення дитячого розвитку – неправильне рішення проблеми середовища і його ролі в динаміці віку, коли середовище розглядається як щось зовнішнє по відношенню до дитини, як обстановка розвитку, як сукупність об'єктивних, безвідносних до дитини існуючих і діючих на неї самим фактом свого існування умов. Не можна переносити в учіння про дитячий розвиток те розуміння середовища, яке склалося в біології стосовно еволюції тваринних видів» [33, с.258]. І далі: «... ми недостатньо вивчаємо внутрішнє відношення дитини до оточуючих людей, ми не розглядаємо її як активного учасника соціальної ситуації (там же. с. 380).

В освіті не існує межі насичення – так само в освітнього середовища відсутній кінцевий пункт трансформації, є певний ідеальний образ (за

Б.Г. Ананьєвим) і постійно здійснювані переходи від реального до ідеального. Безумовно, професійне навчання – це й є професія. Важливо сформувати в людини здібності не тільки раціонально мислити й діяти, але й ефективно навчатися й розвиватися. Узагальнюючи сказане, слід зазначити, що практика роботи сучасної вищої освітньої установи, вимоги до організації навчального процесу, скорочення годин на вивчення навчальних дисциплін тощо, набувають значних змін. Саме найсуттєвіше в цих змінах це зміна цільової парадигми – від парадигми «пасивного знання» до «знань активних, творчо-розвивальних», з передбачуваним, безумовно, обов'язковим моментом «вміння». За таких умов студент самостійно має «видобувати» собі знання, а викладачі повинні допомогти йому набути вміння навчатися.

У ситуації, що склалася у вишах країни, саме вміння навчатися має провідне значення в набутті професійної компетентності, і на нашу думку, включає дві складові: *рефлексивну* – здібність визначати яких саме знань і вмінь їм не вистачає для успішної майбутньої професійної діяльності, й *пошукову* – здібність знаходити й засвоювати відсутні знання і вміння. Необхідність формування такого вміння є очевидною. Виникає також необхідність побудови критеріїв вимірювання у студента обох складових уміння навчатися.

Народна мудрість наголошує: «Не соромно не знати, соромно не намагатися взнати». Професійна підготовка за своїм визначенням припускає не тільки сукупність спеціальних знань, навичок та вмінь, які дозволяють якісно виконувати роботу в певній галузі професійної діяльності, але й переосмислення основних складових професійної компетентності майбутнього фахівця. Творчість носить інтегральний характер, нерозривно пов'язуючи творче, інтелектуальне та особистісне. Найбільш важливою характеристикою *творчої людини* є її величезна *потреба в пізнанні*, яка превалює над усіма іншими потребами й типами мотивації. Це проявляється в невтомній пошуковій активності, у високій чутливості до всього нового, що допомагає виявити дещо нове в звичайному. Креативними людьми рухає

зацікавленість і захоплення, та основне, що їх виділяє серед інших людей – це їх величезна любов до тієї справи, яку вони для себе вибрали. Креативність не просто випадково з'являється у чийсь голові, а являє собою взаємодію між думками людини й соціальним контекстом. Креативність, передусім, суспільно-системний, ніж індивідуальний феномен.

Однією з процедур, спрямованих на вимірювання рівня розвитку креативності та загального інтелекту, було визначення динаміки формування розумових здібностей досліджуваних за методикою Дж. Равена. Після переведу балів за всіма серіями початкових та підсумкових тестувань у IQ показник були одержані дані, наведені в табл. 3.7. Аналіз динаміки середньо групових показників IQ засвідчує суттєві зрушення рівня розвитку інтелекту та загальних творчих здібностей студентів дослідної групи, тоді як у контрольній групі суттєвих змін за цими показниками не сталося.

Таблиця 3.7

### Середні значення та рівні достовірності різниці показників IQ

Методика Дж. Равена, прогресивні матриці)

Групи	Середньогрупові показники IQ			
	1 зріз	2 зріз	t	P
Дослідна, n =38	109,48	114,43 *	2,16	0,05
Контрольна, n =39	107,86	109,07	1,13	0,11

\* Значущість різниці при  $P < 0,05$ .

При вивченні типів мислення та рівня креативності досліджуваних отримані дані, наведені в таблиці 3.8. Серед студентів дослідної групи за кількістю балів у показниках знакового та образного мислення виявлено високий рівень (інтервал від 10 до 15 балів). За показниками предметного мислення та креативності група посідає середній рівень (інтервал від 6 до 9 балів). За показниками символічного мислення – низький рівень (інтервал від 0 до 5 балів). Для студентів дослідної групи високий рівень за всіма аналізованими показниками виявився недосяжним. Однак, за показниками предметного, знакового та образного мислення в цій групі відмічено середній

рівень. Низький рівень був за показниками символічного мислення та креативності. Схожі за своєю структурою результати були одержані в дослідженнях і інших авторів [153].

Таблиця 3.8

**Типи мисленні та рівні креативності досліджуваних (бали) методика Дж. Брунера)**

Типи базового мислення та рівні креативності	Предметне мислення	Символічне мислення	Знакове мислення	Образне мислення	Креативність
	Дослідна, n =38				
Високий			12	13	
Середній	7				9
Низький		4			
Контрольна, n =39					
Високий					
Середній	6		7	8	
Низький		3			5

У порівняльній аналіз на основі методики Дж. Векслера (WAIS) включалися показники загального, вербального та невербального інтелекту, а також рівень розвитку окремих пізнавальних функцій протягом вказаного періоду у студентів порівнюваних груп. Крім того, підраховувалися показники за трьома структурними компонентами, факторами, які були виділені при факторизації результатів, одержаних за методикою Д. Векслера. У процесі аналізу також враховувалися показники інтестестового розпорошення (варіації): в якості показника варіативності пізнавальних функцій використовувався коефіцієнт варіації, який прояснював особливості внутрішньоструктурної організації інтелекту.

Отже, аналізувалися наступні показники: IQ загальний; IQ вербальний; IQ невербальний; успішність виконання кожного із 11 субтестів тесту Векслера WAIS; показники фактора „Вербальне розуміння” (сума балів за субтестами обізнаність, тямучість, схожість, словник); показники фактора „Просторова організація” (сума балів за субтестами кубики Косса, складання фігур, відсутні деталі, послідовні малюнки); показники фактора „Оперативна

пам'ять/концентрація уваги" (сума балів за субтестами арифметика, цифрові ряди, кодування); коефіцієнт варіації за всією шкалою ( $C_v$  заг.); коефіцієнт варіації за вербальною шкалою ( $C_v$  верб.); коефіцієнт варіації за невербальною шкалою ( $C_v$  неверб). Дані показники були піддані кореляційному та факторному аналізу.

У табл. 3.9 наведені середні значення основних показників у досліджуваних групах та рівні достовірності різниці (за t-критерієм Стьюдента) при підсумкових тестуваннях.

Таблиця 3.9

**Середні значення та рівні достовірності різниці між порівнюваними групами при підсумковому тестуванні**

Показники за методикою Д.Векслера	Дослідна, n = 38	Контрольна, n = 39	P
IQ-загальний	114,43	111,08	0,019
IQ-вербальний	119,06	116,62	0,045
IQ-невербальний	109,81	105,54	0,007
Обізнаність	13,21	9,83	0,019
Тямучість	15,80	10,41	0,004
Арифметика	14,38	9,43	0,000
Схожість	14,86	9,98	0,000
Словник	15,37	12,87	0,006
Цифрові ряди	10,23	9,73	0,498
Відсутні деталі	12,45	10,16	0,009
Послідовність малюнків	11,47	9,58	0,007
Кубики	12,27	8,76	0,000
Складання фігур	11,34	8,32	0,008
Кодування	11,74	6,15	0,000
Вербальне розуміння	58,44	43,36	0,003
Просторова організація	47,6	35,24	0,07
Оперативна пам'ять /увага	49,51	35,17	0,577
$C_v$ загальний	4,17	6,61	0,045
$C_v$ вербальний	4,59	8,36	0,042
$C_v$ невербальний	3,79	5,16	0,6571

Примітка. P- рівень значущості різниці між дослідною та контрольною групами,

Як видно з табл. 3.9, досліджувані дослідної групи загалом з високим рівнем достовірності відрізняються від студентів контрольної за рівнем психометричного інтелекту (загальний, вербальний, невербальний), це ж стосується й ряду субтестів. Показники прояву трьох структурних компонентів інтелектуального виконання ілюструють і наступну тенденцію: найбільший внесок у інтегральній складовій загального інтелекту становлять вербальні здібності й суттєво більш низький - за фактором „просторова організація” та „оперативна пам'ять/концентрація уваги”. Відмітимо й таку закономірність, у досліджуваних контрольної групи в порівнянні з дослідною в значно більшій мірі виражена варіативність пізнавальних функцій.

Встановлено, що висока варіативність знаходиться в прямих співвідношеннях з низькою продуктивністю як за загальним, вербальним, невербальним IQ, так і за окремими субтестами. За показниками середніх значень коефіцієнтів варіації студенти обох груп з високим ступенем імовірності відрізняються між собою. Ми вважаємо, що така різниця в показниках між групами може свідчити про прояви дискоординації основних форм інтелектуальної активності в частини студентів контрольної групи. Детальний аналіз показує, що висока варіативність дійсно пов'язана з більш низькою інтелектуальною продуктивністю. Отже, с точки зору особливостей своєї структурної організації, більш високий продуктивний інтелект виявляється більш гомогенним, що проявляється в координованості й взаємоузгодженості дій різних когнітивних механізмів в актах пізнавальної дальності. Аналіз динаміки структури інтелекту показує, що процес структуроутворення у студентів контрольної групи має дещо інший характер, на відміну від представників дослідної групи. На це вказує більш висока значущість енергетичних характеристик у розвитку загального рівня інтелекту (див. субтести арифметика та кодування), більша автономність у розвитку вербальних функцій та їх недостатній зв'язок із невербальними, слабка рухливість психічних функцій у процесі структуроутворення. Наведені показники проілюстровані на рис.3.6.



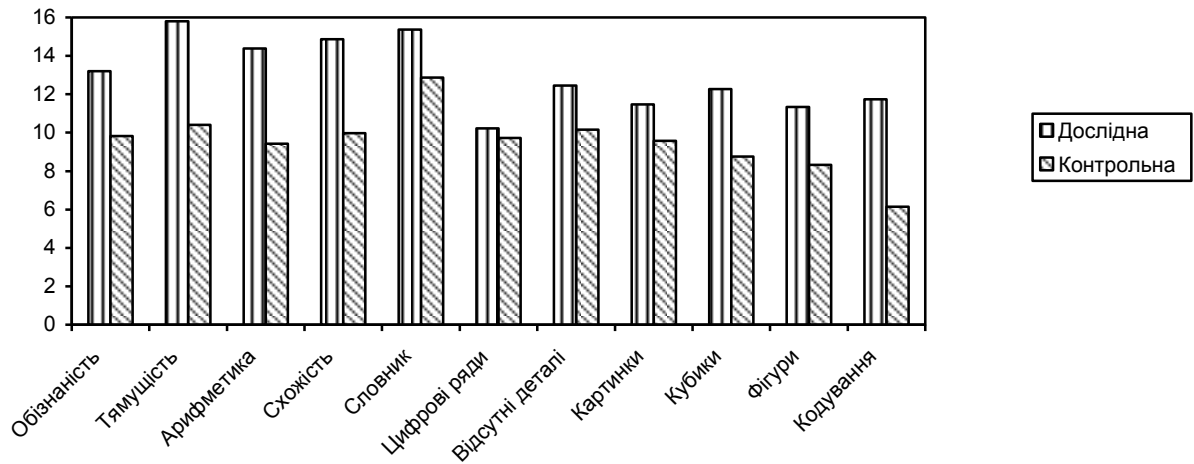


Рис. 3.6 Середні значення різниці за показниками субтестів при підсумковому тестуванні IQ

Стосовно динаміки, то найбільші зміни показників загального, вербального та невербального інтелекту за вказаний період відбулися в дослідній групі. Середні значення різниці та її достовірність за показниками проміжних та підсумкових тестувань наведені в табл. 3.10. Найбільш значуща різниця відмічена в шкалах “загальна обізнаність”, “схожість”, “словник”, “тямущість”. Саме за цими вербальними шкалами найбільше відрізняються досліджувані дослідної та контрольної груп. Що стосується невербальних функцій, то найбільші відмінності в показниках серед порівнюваних груп спостерігаються в субтестах “кубики Кооса”, “складання фігур”, “відсутні деталі”, тобто перцептивними показниками. У дослідній групі позитивна динаміка спостерігалася також у показниках перцептивних навичок та вмінь ( $P < 0,039$ ), та в здібностях, які характеризують оперативну пам’ять та увагу,  $P < 0,048$ . Відмітимо також, що позитивні зрушення в показниках, віднесених до блоку „просторова організація” та „оперативна пам’ять/концентрація уваги” виявлені і в студентів контрольної групи, відповідно  $P < 0,078$  і  $P < 0,040$ . Стосовно міжстатевих відмінностей щодо становлення процесів мислення студентів порівнюваних груп, то статистичний аналіз не виявив будь-якої значущої різниці як між показниками вербальних, так і невербальних здібностей у цьому віці. Разом з

тим, слід відмітити, що хлопці краще справляються із завданнями на розуміння просторових відносин.

Таблиця 3.10

**Середні значення різниці та її достовірність за початковим та підсумковим вимірами IQ (2012-2014 рр.)**

Показники за методикою Д.Векслера	Дослідна, n = 38	Контрольна, n = 39	P	P1
	різниця			
IQ-загальний	3,429	-2,350	0,013	0,027
IQ-вербальний	-5,971	-3,642	0,000	0,004
IQ-невербальний	2,971	2,142	0,009	0,011
Обізнаність	1,238	-1,783	0,026	0,031
Тямучість	-0,638	-2,135	0,024	0,037
Арифметика	0,987	-0,294	0,039	0,673
Схожість	0,457	-0,551	0,058	0,427
Словник	-0,618	-4,379	0,022	0,000
Цифрові ряди	1,713	-2,351	0,007	0,001
Відсутні деталі	-1,467	0,234	0,010	0,665
Послідовність малюнків	-0,806	0,267	0,036	0,606
Кубики	-1,154	0,870	0,001	0,145
Складання фігур	-0,447	1,579	0,086	0,006
Кодування	-0,800	2,890	0,037	0,000
Вербальне розуміння	2,76	7,03	0,693	0,000
Просторова організація	4,33	2,87	0,039	0,078
Оперативна пам'ять /увага	4,13	4,68	0,048	0,040

Примітка. P- рівень значущості різниці в дослідній групі, P<sub>1</sub>- контрольній.

У факторному аналізі інтелекту досліджуваних груп чітко виділяються три структурних компоненти (фактори): „Вербальне розуміння”, фактор „Перцептивні здібності” та фактор „Оперативна пам'ять/концентрація уваги”, див.табл. 3.11. Згідно отриманих даних, у студентів дослідної групи спостерігається не тільки зростання взаємопов'язаності окремих пізнавальних функцій, але й відмічається наявність інших особливостей розвитку інтелекту. Зокрема, в цих досліджуваних відмічається значно

нижча продуктивність за фактором „Оперативна пам'ять/концентрація уваги” (11,6% дисперсії в контрольній групі). Водночас студенти цієї групи мали значні зрушення в показниках, що характеризують перцептивні здібності (17,9% дисперсії).

Поблочний аналіз давав можливість для більш глибокого аналізу розвитку спеціальних здібностей студентів в онтогенезі. Аналізуючи рівень розвитку інтелекту за вказаними блоками також видно що для досліджуваних груп характерним є те, що в них більшу роль у загальному інтелекті відіграє вербальний блок. Водночас досліджувані контрольної групи мали переваги в змінних перцептивного блоку. Це вказує на суттєве значення просторових уявлень і візуально-моторної інтеграції в розвитку на даній стадії онтогенезу. Незначна міжгрупова різниця виявлена й за функціями блоку пам'яті/концентрації уваги. Це може свідчити про зростання ролі уваги в структурі інтелекту з віком. У студентів дослідної групи структурна організація інтелекту помітно відрізняється, вона більш різноманітна, де поряд з вербальними функціями відбулося більше позитивних змін в перцептивних вміннях та в показниках оперативної пам'яті / уваги.

Поблочний аналіз дав можливість глибше вникнути в закономірності розумового розвитку студентів. Тут виявлена більш явна тенденція до збільшення внеску вербальної складової в загальний розумовий розвиток з віком. Разом з тим, у дослідженні виявлені факти протилежного перебігу розвитку вербальних і невербальних функцій у частини досліджуваних, що вказує, певною мірою, на суперечний характер розвитку інтелекту на даній стадії онтогенезу.

Ця суперечність обумовлена швидше за все сукупністю біологічних і соціальних чинників, зокрема й системою навчання. У частини студентів продовжують переважати перцептивні функції і в студентському віці. Це більшою мірою характерно для хлопців. У досліджуваних контрольної групи також недостатньо інтегровані спеціальні розумові здібності, тобто ця

інтеграція розтягнута в часі. Особливо це стосується вербальних і перцептивних функцій.

Таблиця 3.11

**Факторні матриці досліджуваних груп за субтестами тесту Д. Векслера**

Показники за тестом Д.Векслера	Дослідна, n =38			Контрольна, n = 39		
	Фактори (після обертання)					
	I	II	III	I	II	III
Обізнаність	678*		502	632		493
Тямучість	713*	254	181	865*		
Арифметика	473	238	709*		344	716*
Схожість	675*	467	236	670*	402	344
Словник	785*	263	225	892*	161	183
Цифрові ряди	366		615	433	218	451
Відсутні деталі	521	425	-355		794*	
Послідовність малюнків	582	603		373	613	
Кубики	149	896*		309	748*	129
Складання фігур		864*	171	223	735*	211
Кодування	243		768*	137	356	718*
% дисперсії	41,2	16,1	13, 6	35,1	17,9	11,6

Примітка. Нулі й десятинні точки пропущені. \* - Значуща вага.

Стосовно блоку уваги й пам'яті, то тут у студентів більше значущих кореляційних зв'язків між показниками цього блоку та оцінками субтестів. Це говорить про більш високу значущість енергетичних функцій (пам'яті й уваги) у загальній структурі інтелекту досліджуваних.

У сучасних умовах процес навчання у вузі пов'язаний з певними труднощами, оскільки до вишів вступають студенти, не тільки недостатньо підготовлені до засвоєння навчального матеріалу, а й мають низький рівень розвитку інтелекту. За цих умов зростає роль викладача, який повинен не тільки навчити студентів ефективно вчитися, але й навчити розвивати інтелектуальні можливості кожного з них. Необхідність розвитку інтелектуальних можливостей

студентів в освітньому середовищі вузу збільшується ще й тому, що змінилася якісна характеристика абітурієнтів – «продукту» загальноосвітньої школи, що надходять до ВНЗ. За даними низки досліджень, абітурієнти в більшості своїй не вміють: уважно прочитати текст, чітко відповісти на питання за змістом тексту, інтерпретувати інформацію, виконувати практичні дії тощо. У них слабка просторова уява, вони не в змозі знаходити приклади явищ у навколишній дійсності і т.п. Розбіжність між результатами шкільного навчання й практикою навчання у виші настільки велика, що виш сьогодні часто не в змозі якісно підготувати компетентного фахівця.

Таким чином, розвиток інтелектуальних можливостей студентів, інтелектуальної компетентності – це найперше завдання якісної підготовки майбутнього компетентного фахівця в умовах вишу. При цьому, вдосконалення навчання неможливе без організації цілісного процесу розвитку інтелектуальних можливостей, який би дозволяв студентам проникнути в сутність досліджуваного матеріалу, накопичувати досвід розумової діяльності й використовувати одержані знання як засіб подальшого розвитку.

Навчання у виші має враховувати такі виявлені суперечності: між зростаючими вимогами до якості професійних знань і умінь, майбутніх фахівців і низьким рівнем розвитку інтелектуальних можливостей сучасного студента; між необхідністю отримувати фундаментальні знання й сформованою практикою навчання в вузах, при якій розвиток інтелектуальних можливостей здійснюється не цілеспрямовано; між природними потребами студентів у розвитку інтелектуальних можливостей і відсутністю методики організації даного процесу у вузі, слабким використанням розвиваючого потенціалу точних дисциплін. У студентському віці відбуваються перетворення, спрямовані на подальший розвиток людини, коли вона змінюється під впливом певних спільнот, які є для неї абсолютно новими й починає вливатися в них, стає їх частиною. У цей же час відбувається формування навчально-професійної діяльності, усвідомлення ролі студента.

## Висновки до розділу

1. Експериментально підтверджена ефективність розроблених програм спецкурсів, теоретичних та практично-тренінгових занять у формуванні якостей групової рефлексивності, рефлексії особистих здібностей, розуміння свого професійного майбутнього, готовності до змін; згуртованості дослідних груп студентів, що своєю чергою сприяло зростанню їх інтелектуальних здібностей та загалом інтелектуальної компетентності. Результати дослідження вказують на здатність переважної більшості студентів дослідних груп до самостійної роботи з самопізнання, усвідомлення своїх спонукань, прагнень, джерел активності задля подальшого розкриття особистого когнітивного потенціалу.

2. Переважна більшість студентів дослідної групи протягом дворічного експерименту вийшли на більш високий рівень групової рефлексивності, рефлексивності самопізнання, в яких краще розвинені такі процеси самопізнання як самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз і, як результат, самоосмислення. Тобто, вони мають більш об'єктивні знання про себе, ніж студенти контрольної групи, які за цими показниками залишилися на середньому, й навіть частина на низькому рівні. У студентів дослідної групи відмічена більш позитивна динаміка за показниками рефлексивності в життєдіяльності за такими рівнями рефлексивних ознак, як зорганізованість, осмисленість, обґрунтованість. За результатами експериментального дослідження групової рефлексивності було встановлено, що вона знаходиться у відповідних взаємозалежних зв'язках з рівнем розвитку інтелектуальних здібностей. Найбільш інтенсивно вона розвинена у студентів із середнім та високим показником загального інтелекту.

3. Експериментальне дослідження показало, що у формуванні згуртованих первинного студентського колективу важливу роль відіграє характер міжособистісного спілкування та система групових цінностей і норм, колективна думка, яка складається в процесі цього завдяки провадженню в навчально-виховний процес інноваційних рефлексивних

технологій. Дійсне наукове управління різнобічною діяльністю колективу можливе лише на основі пізнання цих соціально-психологічних явищ. Дослідження згуртованості навчальних груп засвідчило, якщо при первісному обстеженні вона була в досліджуваних групах приблизно однаковою, то при підсумковому вимірюванні дослідні групи студентів істотно відрізнялися від контрольних за показниками згуртованості. Порівнювані групи також відрізняються за показниками суб'єктивних вражень щодо своїх колективів та успішності в навчанні.

Велике значення в удосконаленні соціально-психологічної структури колективу має колективне спілкування в процесі занять у вільний час. Будучи переважно колективною формою діяльності членів первинного студентського колективу, ці заняття являють собою важливий засіб формування соціальної єдності колективу, розвитку дружніх взаємовідносин і особистих контактів між студентами. Дослідження переконливо показує, що соціальна значущість комунікативних та рефлексивних спецкурсів, сумісних занять фізичними вправами не обмежується лише їх впливом на зміцнення здоров'я студентів, оптимізацію відпочинку, структуру вільного часу, підвищення розумової працездатності тощо, а проявляється в характері міжособистісних стосунків і цінностях колективу групи, що вказує на їх важливу роль у зростанні згуртованості первинного студентського колективу. Одержані дані можуть бути використані в освітньому процесі для визначення структури академічної групи студентів вишу, для розуміння цілісних структур і значущих компонентів у суспільному житті студентської молоді.

4. Визначення типів мисленні та рівнів креативності досліджуваних за методикою Дж. Брудера, тестування показників інтелекту студентів порівнюваних груп за методикою Дж. Равена та Д. Векслера засвідчує факт істотного зростання IQ у студентів дослідної групи. Студенти цієї групи мали також більш високі рівні типів мислення та креативності в порівнянні з контрольною групою. Студенти порівнюваних груп істотно відрізняються за

показниками загального, вербального та невербального інтелекту, середніми значеннями різниці за початковими та підсумковими значеннями IQ, показниками динаміки структурування пізнавальних функцій.

У всіх досліджуваних провідне значення у формуванні інтелектуальних функцій на даному етапі займає вербальна складова розумового розвитку. Це вказує на загальну тенденцію – збільшення вербальної складової загального інтелекту з віком, можливо в діапазоні певних вікових меж. Проте у студентів дослідної групи структурна організація інтелекту більш різноманітна. У цій групі поряд зі змінами у вербальній складовій, відбулося більше позитивних змін у перцептивних вміннях та навичках, а також у показниках оперативної пам'яті/концентрації уваги. У студентів контрольної групи в порівнянні з дослідною також у значно більшій мірі виражена варіативність пізнавальних функцій. При цьому встановлено, що висока варіативність знаходиться в прямих співвідношеннях з низькою продуктивністю як за загальним, вербальним, невербальним IQ, так і за окремими субтестами.

Встановлено також, що за певних ситуацій відбувається затримка структурування пізнавальних функцій. На інтенсивність процесів структуроутворення впливають не тільки генетичні особливості, але й низка соціальних чинників, в їх числі й характер навчальної діяльності та характер спілкування студентів у вільний час. Для високоінтелектуальних студентів притаманні більш складні та інтегровані структури, а також більш раннє структуроутворення по відношенню до тих, що мають більш знижений рівень інтелектуального розвитку.

Основні результати розділу відображені в таких публікаціях:

1. Філіпович В.М. Інтелект як форма адаптації людини до середовища / В.М. Філіпович // Вісник Національного університету оборони України. Зб. наук. праць. – К.: НУОУ, 2014. – Вип.5 (42). – С. 344-347.

2. Дем'яненко Ю.О., Мазур Т.В., Філіпович В.М. Дослідження впливу професійної взаємодії на емоційні стани соціального працівника // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. – Чернігів: ЧНПУ, 2015. – Вип.128. – С.91-94.



3. Філіпович В.М. Експериментальне вивчення згуртованості студентських груп у сумісній навчальній діяльності / В.М. Філіпович // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – № 5. – С. 21-24.

4. Філіпович В.М. Інтелектуальна компетентність і психологічні чинники її формування в освітньому процесі студентів // SCIENCE and EDUCATION a NEW DIMENSION. Pedagogy and Psychology, № 1 (43), Issue: 88. – Budapest, 2016. – С. 68-72. Режим доступа: <http://www.scaspee.com/all-materials/intellectual-competence-and-factors-of-its-formation-in-the-educational-process-of-students-filipovic-v>

5. Філіпович В.М. Інтелектуальні здібності як професійно-значущі якості ментального досвіду та інтелектуальної компетентності людини в контексті її загального особистісного розвитку // Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія. – Чернігів: ЧНТУ, 2015. – №1(5). – С.61-65.

6. Філіпович В. М. Причини та чинники девіантної поведінки: теоретичний аспект. Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія: збірник / Черніг. держ. технол. ун-т. – Чернігів: ЧДТУ, 2013. – № 1 (2). – С. 136-139.

## ВИСНОВКИ

Аналіз проблеми психологічних чинників формування інтелектуальної компетентності студентів у процесі навчально-професійної підготовки вказує на те, що й дотепер ця проблема залишається актуальною в теоретичних і емпіричних дослідженнях як вітчизняної, так і закордонної психології, оскільки її сутність в науковій психолого-педагогічній літературі вивчена недостатньо. Одержані результати дослідження підтверджують висунуті нами гіпотези щодо ролі визначених психологічних чинників у формуванні інтелектуальної компетентності студентів. Підводячи підсумки викладених у дисертації результатів теоретичних і експериментальних досліджень, окреслимо найважливіші узагальнення й факти:

1. Розробка міждисциплінарної концепції взаємодії рефлексивно-гуманітарної психології та рефлексивно-діяльнісної педагогіки, її реалізація в організації навчально-виховного процесу та науково-навчальної діяльності, сприяє активізації основних аспектів розвитку рефлексивності мислення й самосвідомості особистості контингентів студентів з метою підготовки до професійної діяльності. Це може здійснюватися за допомогою системи рефлетехнологій з метою психолого-педагогічного забезпечення гуманізації вищої освіти, зокрема, шляхом створення умов для розвитку творчого мислення, рефлексуючої самосвідомості та інтелектуальних здібностей у рефлексивно-освітніх середовищах.

2. Як показує дослідження, ці рефлексивні техніки дозволяють достатньо радикально змінювати, переструктурувати вихідні психічні структури при розробці інноваційних технологій психолого-педагогічного забезпечення розвитку рефлексивно-знаннєвого й особистісно-професійного потенціалу людини. Наскрізною домінантою цього напрямку є проектування психолого-педагогічних умов формування продуктивного мислення, рефлексивних здібностей та активізації самосвідомості особистості студентів і викладачів як носіїв рефлексивно-середовищних впливів. Доведено, що створення рефлексивного середовища в навчальному процесі ВНЗ дозволяє

спрямовувати студентів до спеціальним чином організованої рефлексії навчально-професійної діяльності відповідно до зіставлення її з реальною професійною практикою, що сприяє усвідомленню ними можливості перенесення рефлексивного досвіду в професійну сферу.

3. Групова рефлексивність формує рефлексивну компетентність, як невід'ємний компонент структури інтелектуальної компетентності, уявлення людини про себе, завдяки чому адекватно утворюються відносини внутрішньої й зовнішньої реальностей. Вона постає в якості одного з механізмів адаптації та розвитку людини в мінливому середовищі, який дозволяє усвідомити необхідність трансформації індивідуальної самосвідомості та реалізувати її в цілях продуктивної діяльності. Спецкурс розвитку групової рефлексивності сприяв засвоєнню нових моделей поведінки, для яких характерна активність, гнучкість, що дозволяє доповнювати теоретичні знання практичними з власного досвіду та досвіду інших учасників. Це розвиває значущі особистісні якості студента, потрібні для вирішення складних проблемно-навчальних ситуацій.

4. Проведене дослідження виявило також позитивний вплив високого рівня групового розвитку на успішність навчання студентів і інтерес до науково-дослідницької роботи. Важливо відзначити, що студенти другого курсу в порівнянні зі студентами першого курсу відрізняються більш високим рівнем організації малої групи, що, безсумнівно, пов'язане з утворенням спільних інтересів і формування єдиного кола спілкування в процесі спільного навчання. Значущим моментом у поліпшенні успішності студентів має спільне соціальне функціонування за межами навчального процесу. Отже, створення й упровадження нових психолого-педагогічних технологій (рефлетехнологій), технологій проблемного, модульного, контекстного навчання, які сприяють згуртованості студентів і передбачають командне вирішення поставлених завдань, а також організація спільного проведення позааудиторного часу, дозволить поліпшити показники успішності студентів і підвищити зацікавленість у поглибленому вивченні

навчальних дисциплін. Згуртування студентської групи в навчально-виховному процесі вузу пройде успішніше, якщо будуть: визначені можливості педагогічної підтримки в згуртуванні в навчально-виховному процесі; виявлені механізми згуртування; апробовані дослідно-експериментальним шляхом і встановлені організаційно-педагогічні умови згуртування студентської групи в навчально-виховному процесі вишу.

5. Формування інтелектуальної компетентності студентів в освітньому процесі з позицій системного, когнітивно-компетентнісного, рефлексивно-діяльнісного, особистісно-комунікативного підходів можливо на основі відповідних їм принципів педагогічної діяльності: мотивації та гуманізації навчання; єдності й несуперечливості педагогічних дій, які визначають педагогічні умови ефективного перебігу розвитку досліджуваного; забезпечення демократичного стилю спілкування викладача зі студентами в освітньому процесі; врахування індивідуальних особливостей студентів; здатності викладача до підтримки інтелектуальної діяльності студентів; побудови й реалізації індивідуальних освітніх траєкторій студентів, надання їм можливостей самооцінки та самокорекції.

З'ясовано, що феномен інтелектуальної компетентності має надпредметний характер, який виявляється в тому, що її формування можливе при вивченні будь-якої навчальної дисципліни в процесі фахової підготовки. Її застосування спрямоване одночасно на розвиток компетентності уміння вчитися на різних навчальних предметах. Інтелектуальна компетентність майбутніх фахівців на етапі навчання в університеті формується ефективніше якщо реалізується єдність теоретичної та практичної підготовки; цілеспрямовано створюється емоційно-позитивне ставлення студентів до постійного самовдосконалення пізнавально-інтелектуальної сфери, розуміння результативності своєї майбутньої діяльності від рівня сформованості інтелектуальної компетентності.

6. Результати дослідження можуть бути корисними для стимулювання особистісно-професійного зростання та активізації професійної

самосвідомості студентів, розробки психолого-акмеологічних принципів проектування рефлексивно-розвивальних середовищ і реалізації їх рефлетехнологій в інноваційному навчанні. Вони можуть виступати в якості елементів модернізації процесу організації рефлексивно-розвиваючих середовищ як навчального, так і виховного характеру. Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти розглянутої проблеми, а пропонує один зі шляхів її вирішення. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з вивченням і інших психологічних чинників формування інтелектуальної компетентності, що сприятиме створенню її цілісної структури для подальших досліджень у цій царині знань.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абрамов В.В. Проблемы межличностной атракции с позиции концепции включенности в социальные группы // Мир психологии. – 2011. – № 4. – С.151–159.
2. Айзенк Г. Природа интеллекта – битва за разум / Г. Айзенк, Г. Кемин. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 348 с.
3. Александрова О. В. Интеллектуальная образовательная технология формирования коммуникативной и рефлексивной компетентностей / О. В. Александрова // Психология обучения. – 2007. – № 12. – С. 111–121.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б.Г. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
5. Андерсон Дж.Р. Когнитивная психология / Андерсон Дж.Р. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект–Пресс, 2009. – 363 с.
7. Анисимов О.С. Креативная акмеология: учеб. методич. пособие / О.С. Анисимов. – М. Изд-во РАГС, 2010. – 276 с.
8. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / Анохин П.К. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
9. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / Асмолов А.Г.; [3-е изд.] – М.: Смысл, Изд. центр “Академия”, 2007. – 528 с.
10. Аткишкина Е.В. Рефлексия целеобразования как смыслообразующий фактор личностного развития и профессиональной самореализации студентов / Е. В. Аткишкина [и др.] // Акмеология. – 2011. – № 3. – С. 668–673.
11. Багдай Е.В. Роль рефлексивной позиции личности в профессиональном образовании / [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/rolrefleksivnoy-pozitsii-lichnosti-v-professionalnom-obrazovanii> 1.

12. Баженова Н.Г. Формирование рефлексивной готовности будущих психологов-педагогов к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец.19.00.07 «Детская и педагогическая психология» / Н.Г. Баженова. – Магнитогорск, 2006. – 24 с.
13. Балашова В.А. Особенности социально-перцептивной компетентности у будущих специалистов / В.А. Балашова // Мир образования, 2015. – № 4. – С.159–164.
14. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные психологические работы / Балл Г.А. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
15. Бех І.Д. Виховання особистості: навч.- метод. посіб. У 2 кн. / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. Кн.1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003.–278 с.
16. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Одаренность: природа и диагностика / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 208 с.
17. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения / Бодалев А.А.. – М. : Флинта; Наука, 1998. – 168 с.
18. Болдырева И.Н. Специфика рефлексии в социогуманитарном познании [Электронный ресурс] / И.Н. Болдырева //Вестник Российской академии естественных наук, 2011. - № 3.- Режим доступа: [http://www.rach.info/files/3669/Vestnik 2011. 03. 15 pdf](http://www.rach.info/files/3669/Vestnik%202011.03.15.pdf).
19. Бойко В.В. Психоэнергетика / Бойко В.В.; [1-е изд.]. – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.
20. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности / Е.И. Бойко. – М.: НПО «МОДЕК», 2002. – 688 с
21. Бондар Л.В., Исхакова Н.Г. Рефлексія як основний компонент навчальної діяльності студентів / Л.В. Бондар, Н.Г. Исхакова // Вісник нац. авіац. ун-ту. Психологія. Науковий журнал. – К.: НАУ, 2015. – № 3. – С. 81–88.

22. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: Монографія / М. Й. Боришевський. – 2-е вид., пер., доп. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с
23. Бреславець Н.О. Основні фактори формування компетентності життєвого проектування у студентів ВНЗ / Н.О. Бреславець // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2011. – № 4 (45) – С. 3–10.
24. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Брушлинский А.В. – СПб.: Алетейя, 2003. – 109 с.
25. Бугерко Я. М. Рефлексивні процеси на нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивального навчання / Я. М Бугерко // Психологія і суспільство. – 2007. – № 1. – С. 128–137.
26. Булкин А.П. Познание – как высший аффект: Еще раз о когнитивной компетентности / А.П. Булкин // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С.51-65.
27. Варбан М.Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія та історія психології» / М.Ю.Варбан. – К., 1998. – 21 с.
28. Васильєва М.О. Формування професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників у класичному університеті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія виховання» / М.О. Васильєва – К., 2011. – 19 с.
29. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. / Б.М. Величковский – М.:Смысл / Академия, 2006. – 284 с.
30. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Веккер Л.М. – М.: Смысл, Реч Се, 2000. – 685 с.
31. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А.Вербицкий // Высшее образование России: Практика модернизации. – № 4, 2010. С. 32–37.
32. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1982. – Т. 4: Детская психология. – 1982. – 432 с.



33. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. / Выготский Л.С.; [гл. ред. А.В.Запорожец]. – М.: Педагогика, 1982. – Т.3: Проблемы развития психики. – 1983. – 367 с.
34. Владимиров И.Ю., Коровкин С.Ю., Лебедь А.А., Савинова А.Д., Чистопольская А.В. Управляющий контроль и интуиция на различных этапах творческого решения / И.Ю.Владимиров, С.Ю.Коровкин, А.А. Лебедь, А.Д. Савинова, А.В. Чистопольская // Психологический журнал, 2016, том 37. – №1. – С. 48–60.
35. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: учеб. пособие для студентов, обучающихся по пед. специальностям / [сост. и науч. ред. В.С.Мухина, А.А.Хвостов]. – [5-е изд., испр]. – М.: Академия, 2005. – 623 с.
36. Воронин А.Н. Влияние ситуационных переменных и межличностных отношений на проявление интеллекта и креативности / А.Н. Воронин // Творчество: от биологических отношений к социальным и культурным феноменам / под ред. Д. В. Ушакова. – М.:, 2011. – С. 417–441.
37. Воронин А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. – М.: ИП РАН, 2004. – 270 с.
38. Воронин А.Н. Интеллект и креативность в совместной деятельности: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.13 / Воронин Анатолий Николаевич. – М.: ИП РАН, 2005. – 426 с.
39. Гайдар К.М. Социальная психология жизнедеятельности группового субъекта (на материале исследования молодежных учебных групп): дис. ... доктора психол. наук: 19.00 05 / Гайдар Катерина Марленовна – Воронеж, 2013. – 585 с.
40. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов / П.Я.Гальперин. – М.: Кн.дом „Университет”, 1999. – 322 с.
41. Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия / Ф.Гальтон.; [пер. с англ]. – М.: Мысль, 1996. – 272 с.
42. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Изд.дом «Вильямс», 2007. – 512 с.

43. Гильяшева И.Н. Краткая инструкция к методике исследования интеллекта Д. Векслера (WAIS) (ин-т им. Бехтерева), бланки, вербальный и невербальный. стимульный материал [Електронний ресурс]: Режим доступу: [depositfiles.com/files/611etbk52](https://depositfiles.com/files/611etbk52)
44. Гончарук Н.П. Формирование научно-исследовательской компетенции будущих специалистов / Н.П. Гончарук, Г.С.Сагдеева // Вестник Казанского технолог. ун-та. – Казань: КГТУ. – 2013. – №3. – С.315–321.
45. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: автореф. дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.0 / Т.О. Гордеева. – М., 2013. – 42 с.
46. Гордеева Т.О., Сычѳв О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие / Т.О.Гордеева, О.А.Сычѳв, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 35–45.
47. Гордеева Т.О., Сычѳв О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т.О.Гордеева, О.А.Сычѳв, Е.Н. Осин // Психологический. Журнал, 2014. – Т. 35. – № 5. – С. 98–109.
48. Гоулман Дэниел. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман; [пер.с англ. А. Лисициной]. – [3-е изд.]. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 300 с.
49. Гошовський Я.О. Медіально-рефлексійний тренінговий підхід у контексті ресоціалізації депривованої особистості / Я.О.Гошовський //Збірник наукових праць /Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика / За ред.. С.Д.Максименка, М.Л.Чепи. – К.:ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2009. – Т. 1, ч. 4. – С. 134–144.
50. Григорович Л.А., Гречишкина М.В. Психологическая компетен-тность педагога как составляющая его профессионально-педагогической деятельности / Л.А Григорович., М.В. Гречишкина // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2016. – № 1. – С.93–103.

51. Гура Т.Є. Рефлексивне середовище як чинник розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти / електронний ресурс: режим доступу: [Електронний ресурс]: Режим доступу: [http://virtkafedra.ucoz.ua/e1\\_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/e1_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf).
52. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / Давыдов В.В. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с
53. Дегтяр В.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів / В.О.Дегтяр: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. «Теорія виховання». – Харків, 2006. – 19 с.
54. Демченко Н. С. Професійна рефлексія майбутнього менеджера як предмет психологічного дослідження / Н. С. Демченко // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2 (59). – С. 110–21.
55. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж, «МОДЭК», 2004. – 752 с.
56. Дзюбенко І.А. Формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів / І.А. Дзюбенко // Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч.2. – С.123–128.
57. Дорофей С.В. Психологічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі / С.В. Дорофей // Психолого-педагогічне забезпечення особистісного розвитку майбутнього фахівця з вищою освітою: зб. наукових праць за матеріалами 11 Всеукр. наук.- практич. конф. (27 червня 2014 р., м. Кам'янець-Подільський). – Кам'янець-Подільський: Медобори: – 2006, 2014. – С. 154–160.
58. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
59. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / В.Н Дружинин. – [2-е изд. доп]. – СПб.: Питер, 2007. – 318 с.

60. Егорова Г.И. Технологии развития интеллектуальной культуры будущего специалиста: учебное пособие / Г.И. Егорова. – Тюмень: Тюм ГНГУ, 2010. – 170 с.
61. Енциклопедія освіти [Гол. ред. В.Г.Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Фрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
62. Желанова В.В. Динаміка середовищеутворення в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів / В.В. Желанова // Педагогічний процес і практика : зб. наук. праць. – К.: ТОВ «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014.– Вип. 4. – С. 27–32.
63. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2009. – Т.30., № 5. – С.72–80.
64. Журавлев А.Л. Психологические факторы физического и психического здоровья человека / А.Л.Журавлев // Психологический журнал. – 2007. – Т. 25, №3. – С.107–116.
65. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследования / А.Л.Журавлев, Т.А. Нестик // Психологический журнал. – 2012. – Т.5., № 4. – С.27–37.
66. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психология управления совместной деятельностью: новые направления исследований / А.Л.Журавлев, Т.А. Нестик. – М.: ИП РАН, 2011.–248 с.
67. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В., Холодная М.А. Современные исследования интеллекта и творчества / А.Л.Журавлев, Д.В.Ушаков, М.А.Холодная. – М.: ИП РАН. – 2015.–368 с.
68. Забродин Ю.М. Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога / Ю.М. Забродин // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т.19., № 3. – С.58–73.
69. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец. – М.: Академия пед. наук СССР, Педагогика, 1986 – .–

Т.1.: Психическое развитие ребёнка. – 1986. – 320 с. Т.2.: Развитие произвольных движений. – 1986. – 297 с.

70. Засекіна Л.В. Структурно-функціональна організація інтелекту особистості: дис. ...доктора психол. наук: 19.00.01 / Засекіна Лариса Володимирівна. – Острог, Національний ун-т "Острозька академія", 2006. – 396 с.

71. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие/ Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект. – 2005. – 336 с.

72. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. – №5. – С. 34–42.

73. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – №4. – С. 16 – 31.

74. Зинченко В.П. Гетерогенез творческого акта: произвольный вклад когнитивной психологии и психологии действия / В.П. Зинченко // Точки - Puncta. – 2006. – № 1–2. – С. 153–197.

75. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб. пособие / Иванников В.А. – [3-е изд.]. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.

76. Илюхина В.А. Мозг человека в механизмах информационно-управленческих взаимодействий организма и среды обитания / Илюхина В.А. – СПб.: ИМГ РАН, 2004. – 321 с.

77. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Ильин Е.П. – СПб.: Питер, 2006. – 508с.

78. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб., 2009. – 448 с.

79. Ильязова Л.М., Соколова Л.Б. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза [Електронний ресурс]: Режим доступу: / <http://credonew.ru/content/view/464/57>

80. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / М.Л. Смульсон, Ю.М. Лотоцька, М.М. Назар, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.]; за ред. М. Л. Смульсон. – К., 2015. – 235 с.
81. Исследования по когнитивной психологии / [под ред. Е.А. Сергиенко]. – М.: “Когито-Центр”, 2004. – 480 с.
82. Кавтарадзе Д.Н. Наука и искусство управления сложными системами / Д.Н. Кавтарадзе // Государственное управление. Электронный вестник. – 2014. – № 43. – С. 265–296
83. Карпенчук С.Г. Філософія освіти (загальна теорія педагогіки): монографія / С.Г.Карпенчук. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 688 с.
84. Карпов А.В. Психология рефлексии / А.В.Карпов, И.М.Скитяева.– М.: Ин-т психологии РАН, 2002. – 413 с.
85. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В.Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
86. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24., № 5. – С. 45–57.
87. Карпюк В.А. Діагностико-рефлексивний та циклічний конструкти інтеграції навчально-пізнавальної і самоосвітньої діяльності студентів / В.А. Карпюк // Духовність особистості. – 2013. – № 3. – С. 91–97.
88. Катценбах, Дж. Командный подход / Дж. Катценбах, Д. Смит. – М., 2013. – 376 с.
89. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник для студ. вузів / Т.С. Кириленко– К.: Либідь, 2007. – 256 с.
90. Китаев-Смык Л.А. Факторы напряженности творческого процесса / Л.А.Китаев-Смык // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С.69–81.
91. Клименко И.В. Мотивационно-ценностная направленность студентов на профессиональную деятельность / И.В. Клименко // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1(9). – С. 143–152.

92. Когнитивная психология памяти / [под ред. У. Найссера, А. Хаймен]. – [2-е междунар. изд.]. – СПб.: ОЛМА-Пресс, 2005. – 639 с.
93. Когнітивний підхід у сучасній освіті: досвід та українські перспективи / ред. О.В. Олійник. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
94. Когнітивний саморозвиток фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі // О.О.Біла, Т.Р.Гуменникова, Я.В.Кичук та ін. – Ізмаїл:ІДГУ, 2007. – 236 с.
95. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малой группе / Я.Л. Коломенский. – Минск: Из-во БГУ, 2009. – 284 с.
96. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – 298 с.
97. Компетентность и компетентностный подход в современном образовании // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – М.: ИД «Первое сентября», 2016. – 58 с.
98. Кондратьев Ю.М. Особенности отношений межличностной значимости и взаимовосприятия в студенческих учебных группах [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. – 2012. – № 2. – С. 62 – 79. Режим доступа: [http://psyjournals.ru/social\\_psy/2012/n2/51627.shtml](http://psyjournals.ru/social_psy/2012/n2/51627.shtml)
99. Конопкин О.А. Осознания саморегуляция как критерий субъектности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии, 2008. – № 3. – С.22–34.
100. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
101. Костюков Н.Н. Теоретические проблемы формирования знаниевых компетенций в инновационном профессиональном образовании / Н.Н. Костюков, И.Н. Семенов // Россия: тенденции и перспективы развития : ежегодник. – М., 2010. – Вып. 5., ч. 2. – С. 634–639.
102. Крайг Г. Психология развития / Грейс Крайг, Дон Бокум; [пер. с англ. А. Маслов, О. Орешкина, А. Попов]. – [9-е изд.]. – М.: Питер, 2007. – 939 с.
103. Кринчик Е.П. Научно-методическая рефлексия актуального образовательного процесса в отдельном вузе как важнейшая составляющая

- его самообследования и самоидентификации / Е.П. Кринчик // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 2014. – № 4. – С.142 – 153.
104. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы / Р.Л Кричевский., Е.М. Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2009. –318 с.
105. Куприянов Р. В. Система профессионального образования социальных работников: историко-педагогический анализ и перспективы развития / Р. В. Куприянов. – Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 2014. – 129 с.
106. Куприянов Р. В, Харитонов Е. А., Валеева Н. Ш., Кудрявцев Ю.М. Компетенция «готовность к работе в команде»: сущность и оценка уровня сформированности / Р.В.Куприянов, Е.А Харитонов, Н.Ш. Валеева, Ю.М. Кудрявцев // Мир образования. – 2015. – № 4. – С. 81–86.
107. Лазарев В.С., Елисеева И.А. Исследование педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности / В.С.Лазарев, И.А. Елисеева // Вопросы психологии. – 2015. – № 1. – С. 87–97.
108. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т./ Леонтьев А.Н.; [под ред. В.В.Давыдова и др.]. – М.: Педагогика , 1983 – . - Т.2: Деятельность, сознание, личность. – 1983. – 318 с.
109. Либин А.В. Принципы теории ментальной иерархии: о соотношении универсального и уникального в человеческой психике / А.В.Либин // Психолог. журнал. – 2008. – Т.29, №5. – С.32–43
110. Лисянська Т.М. Педагогічна психологія: навчальний посібник / Лисянська Т.М. – К.: НПУ, 2002. – 212 с.
111. Лисянська Т.М. Функції та структура знань у спрямованому мисленні / Т.М. Лисянська // Становлення і розвиток особистості в умовах освітнього простору: теорія і практика. – Полтава: Друкарська Майстерня 2015. – С.157–163.
112. Лобанов А. П. Когнитивная психология: От ощущений до интеллекта / Лобанов А. П. – Минск: Новое знание, 2008. – 376 с.



113. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: избр. психол.тр. / Ломов Б.Ф.; [под ред. В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной, В.А. Пономаренко]. – М.; Воронеж: Моск. психол.-соц. ин-т: МОДЭК, 2003. – 422 с.
114. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / Лурия А.Р. ; [1-е изд.]. – М.: “Академический проект”, 2008. – 624 с.
115. Магун В.С. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Диспозиционная концепция: 2-е расшир. изд. / В.С. Магун. – М.: УСПиМ, 2013. – 376 с.
116. Мажуль Л.Н. Креативная среда в информационном обществе / Л.Н. Мажуль // Мир психологии. – 2014. – № 4. – С. 148–165.
117. Максименко С.Д. Генетическая психология: методологическая рефлексия проблем развития в психологии: монография / С.Д.Максименко. – К., 2000. – 319 с.
118. Максименко С.Д. Генезис существования личности / Максименко С.Д. – К.: ООО “КММ“, 2006. – 240 с.
119. Маланов С.В. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности: учеб. пособие / С.В. Маланов – М.; Воронеж: Моск. психол.-соц. ин-т: МОДЭК, 2004. – 478 с.
120. Малафійк І.В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / І.В. Малафійк. – Рівне: РВВ РДГУ, 2004. – 440 с.
121. Малышева Л.В. Модели интеллекта: 100 лет развития / Л.В. Малишева. – М.; Воронеж: Моск.психол.-соц.ин-т: МОДЭК, 2006. – 279 с.
122. Макаренко А.С. Твори: в 5 т. / А.С. Макаренко. - К.: Радянська школа, 1954 – . – Т.5: Загальні питання теорії педагогіки. Виховання в радянській школі.– 1954. – 484 с.
123. Макаренко А.С. Трудовое воспитание: Отношения, стиль, тон в коллективе / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1960. – 312 с.
124. Марков В.Н. Идентификация как механизм интеграции / В.Н. Марков // Мир психологии. – 2012. – № 1. – С.27 – 39.

125. Маслоу А. Мотивация и личность / Маслоу А.; [3-е изд.]. – СПб.: Питер, 2008. – 351 с.
126. Матійків У.М. Тренінг емоційної компетентності: навч.- метод. посібник /І.М. Матійків. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
127. Маховская О.И. Коммуникативный опыт личности. / О.И. Маховская. – М.: ИП РАН, 2010. – 256 с.
128. Менегетти А. Интеллект и личность / Менегетти А. – М.: – Изд-во БФ Онтопсихология, 2007. – 224 с.
129. Методика и техника статистической обработки первичной социологической информации. – М.: Наука, 1968.–327 с.
130. Міляєва В. Р. Формування компетентності саморозвитку особистості як основа підготовки майбутнього фахівця / В. Р. Міляєва, Ю. В. Бреус; За ред. С. Д. Максименка // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. XIII., Ч. 7. – К., 2011. – 300 с. – С. 120–128.
131. Мозг на 100%. Интеллект, память, креатив, интуиция. Интенсивный тренинг по развитию суперспособностей / [Захарова Т.И, Кинякина О.Н., Овчинникова О.Г. и др.]. – М.: Эксмо, 2009. – 848 с.
132. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / Моляко В.А. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
133. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция и отношение к учению: их взаимосвязь и вклад в успешность обучения / В.И. Миросанова [и др.] // Вопросы психологии – 2015. – № 5. – С. 32–46.
134. Найдьонов М.І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М.І.Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
135. Наконечна М.М. Допомога іншому: психологічні аспекти / М.М.Наконечна. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. – 184 с.
136. Недвига Н.І. Рефлексивний підхід до формування моделі творчого процесу в діяльності студента технічного профілю / Н.І. Недвига // Вісник

СевНТУ Сер. Педагогіка: зб. наук. пр. – Севастополь, 2010. – Вип. 104. – С. 57–63.

137. Носуленко В.Н., Самойленко Е.С. Познание и общение / В.Н.Носуленко, Е.С. Самойленко // Психологический журнал. – 2012. Т.33, № 4. – С.5–16.

138. Опросник определение типов мышления и уровня креативности. Диагностика по методике Дж. Брунера [Електронний ресурс]: Режим доступа: / <http://psycabi.net/testy/355-test-na-myshlenie-i-kreativnost-oprosnik-opredelenie-tipov-myshleniya-i-urovnya-kreativnosti-diagnostika-po-metodu-dzh-brunera>

139. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И.Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

140. Панок В.Г. Стан і стратегічні напрями розвитку психологічної служби системи освіти/ В.Г. Панок //Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 8. – С.1–7.

141. Петровский А.В. Психология в России / А.В. Петровский XX век. – М.: УРАО, 2000. – 312 с.

142. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.:Изд.-во. МГУ, 2002. – 168 с.

143. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Пиаже Ж. – М.: Международная академия, 1994. – 680 с.

144. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии / [под. ред. Л.Ф. Обуховой]. – М.: Академика (Юристъ-Гардарика), 2001. – 624 с.

145. Плигин А. А. Познавательные стратегии в индивидуализированном и личностно- ориентированном образовании: автореф. дис. ... докт. психол. наук/ 19.00.13 / Плигин Александр Александрович – М., 2009. – 52 с.

146. Побірченко Н.А. Рефлексивне оцінювання розвитку професійного самоздійснення у студентів університету / Н.А. Побірченко // Педагогічний процес: теорія і практика, 2013, – № 4. – С. 27–37.
147. Познание в деятельности и общении: от теории и практики к эксперименту / Под ред. В. А. Барабанщикова, В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко. – М.: Когито-Центр, 2011. – 527 с.
148. Полборн Р. Ты и тобой: управление человеком / Полборн Р. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т., 2007. – 531 с.
149. Полушкина, Т.М. Социология управления / Т. М. Полушкина, Е. Г. Коваленко, О. Ю. Якимова. – М.: Акад. естествознания, 2013. – 301 с.
150. Полякова О.Б. Профессиональная образовательная среда на защите специалистов от профессиональных деформаций / О.Б. Полякова // Мир психологии. – 2011. – № 4. – С. 120–165.
151. Полякова, О.Б. Саморегуляция как предпосылка предупреждения профессиональных деформаций / О. Б. Полякова // Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – 2015. – № 2. – С. 213–222.
152. Портал психологических изданий PsyJournals.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/exp/2015/n1/75588.shtml> (30.12.2015). – Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструктов психологической функциональной системы деятельности.
153. Портал психологических изданий PsyJournals.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/exp/2013/n3/63836.shtml> (23.12.2015). – Специфика взаимосвязи типов мышления и субъективных особенностей понимания.
154. Посохова А. В. Психолого-акмеологические аспекты проблемы полипрофессионализма / А. В. Посохова // Акмеология. – 2015. – № 1. – С. 45–50.

155. Практика розвивального навчання. Збірник статей. // За редакцією О. К. Дусавицького. – Харків, 2004. – 361 с.
156. Прихожан А.М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе / Прихожан А.М. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2009. – 237 с.
157. Пророк Н.В. До проблеми нових освітніх стратегій і параметрів результативності освітнього процесу / Н.В.Пророк // Психолого-педагогічне забезпечення особистісного розвитку майбутнього фахівця з вищою освітою: зб. наукових праць за матеріалами 11 Всеукр. наук.- практ. конф. (27 червня 2014 р., м. Кам'янець-Подільський). – Кам'янець-Подільський: Медобори: – 2006, 2014. – С. 24–29.
158. Прохоров А.О., Чернов А.В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности / А.О.Прохоров, А.В.Чернов // Экспериментальная психология. – 2014. – Т.7, № 2. – С. 82–93.
159. Психология высших когнитивных процессов / [под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.И. Чуприковой]. – М.: Ин.-т. псих. РАН, 2005. – 304 с.
160. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч. посіб. / [Г.М. Романова, В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін.]; за заг. ред. М. В. Артюшиної. – К. : КНЕУ, 2008. – 336 с.
161. Психология интеллекта и творчества: Традиции и современность /Материалы научной конференции, посвященные памяти Я.А. Понамарева и В.Н. Дружинина, ИП РАН, 7-8 октября 2010 г. – М.: Изд-во „Институт психологии РАН”, 2010. – 368 с.
162. Психология мышления: хрестоматия / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер].– [2-е изд.перераб. и доп]. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 670, [1] с.
163. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса.- М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
164. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
165. Равен Дж. Руководство к тесту Равенна. Стандартные прогресс-сивные матрицы / Дж.Равен, Х Курт – М.:Когито-Центр,1997. – 76 с.

166. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи : [монографія] / Г.К. Радчук. – Тернопіль: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2014. – 380 с.
167. Радчук Г.К. Темпоральні характеристики осмисленості життя студентів / Г.К. Радчук. // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2016. – № 1. – С. 21–27.
168. Разумникова О.М. Связь интеллекта и личностных черт с креативностью студентов математиков и гуманитариев / О.М. Разумникова // Психологический журнал. – 2016. Т. 37, №1. – С. 69 – 78.
169. Резван О.О. Рефлексивне освітнє середовище як чинник розвитку особистості майбутнього фахівця / О.О Резван. // Зб. наук. праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. № 50. – С. 291–299.
170. Романов Л.А. Забезпечення рефлексивного контролю навчання студентів / Л.А. Романов // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2013. – № 31 (49). – С. 523–529.
171. Романовский О.Г. Педагогіка успіху: підручник / О.Г. Романовский, В.С. Михайличенко, Л.М. Грень.– .: НТУ «ХП», 2011. – 368 с.
172. Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посібник / Роменець В.А.; [2-е вид.]. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
173. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учеб. пособие: 300 лучших учебников для высшей школы / Рубинштейн С.Л. – СПб.: Питер, 2009. – 720 с.
174. Русова С. Вибрані педагогічні твори / Русова С. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
175. Савенков А.И. Психодидактика / А.И. Савенков. – М.: Национальный книжный центр, 2012. – 360 с.
176. Савицька О.В. Психологічна готовність випускників вишу до початку професійної діяльності / О.В.Савицька // Психолого-педагогічне забезпечення особистісного розвитку майбутнього фахівця з вищою освітою: зб. наукових праць за матеріалами 11 Всеукр. наук.- практ. конф. (Кам'янець-

- Подільський, 27 червня 2014 р.). – Кам'янець-Подільський: Медобори, 2014. – С. 59–67.
177. Савчин М. В. Духовний потенціал людини / М. В. Савчин. – 2-е вид., пер., допов. – Івано-Франківськ: Місток НВ, 2010. – 508 с.
178. Сарычев С.В. Социально-психологических факторы надежности малых групп в различных социальных условиях: автореф. дис. докт. психол. наук:19.00.06 „Социальная психология”/С.В. Сарычев. – Курск: КГУ, 2009. – 39 с.
179. Семенов, И. Н. Рефлексивно-образовательная среда личностно-профессионального развития молодежи / И. Н. Семенов // Организационная среда XXI века. – М., 2011. – С. 193–199.
180. Семенов И.Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности / И.Н.Семенов // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 2015. – № 3. – С. 22–39.
181. Семенов И.Н. Рефлексивно-развивающие среды формирования мышления и самосознания субъектов образования / И.Н.Семенов // Мир психологии. – 2013. – № 4. – С.81–96.
182. Семенова Р. О. Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості: Монографія / Р. О. Семенова, Д. К. Корольов, М. О. Мельник та ін. – К., 2008. – 144 с.
183. Сергиенко Е.А. Контроль поведения как субъектная регуляция / Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, Ю.В. Ковалева. – М.: Изд-во ИП РАН, 2011. – 353 с.
184. Сергиєнкова О. П. Психологія індивідуальності фахівця освітньої сфери: Монографія / О. П. Сергеєнкова. – Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2011. – 276 с.
185. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / Сериков В.В. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
186. Сидоренков А.В., Мондрус А.Л. Эмпирическое обоснование модели групповой сплоченности / А.В.Сидоренков, А.Л.Мондрус // Психологический журнал. – 2012. – Т.33, № 2. – С.45–58.

187. Сидоренков А.В. Социально-психологические теории малой группы / А.В. Сидоренков, Ю.А. Лунев, С.В.Сарычев. – М.: Вузовская книга, 2011. – 174 с.
188. Скрипченко О.В. Психологічні основи навчання: навч. посібник / Скрипченко О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О. – К.: Укр. центр духовної літератури, 2005. – 712 с.
189. Слостенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для пед. вузов Текст. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 566 с.
190. Смирнов С.Д. Педагогическая деятельность и педагогическое общение / С.Д. Смирнов // Вести. Моск, ун-та. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 3. – С. 5–18.
191. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: дис. ...доктора психол. наук: 19.00.07 / Смутьсон Марина Лазарівна. – К., 2002. – 461 с.
192. Соловьева Н.В. Трансформации в образовательной среде высшей школы / Н.В. Соловьева // Мир психологии. – 2011. – № 4. – С.112–120.
193. Солсо Р. Когнитивная психология / Солсо Р.; [6-е изд.]– СПб.: 2002. – 589 с.
194. Список характеристик творческого склада ума по Дж. Гильфорду [Электронный ресурс]: Режим доступа: [http // treko. ru/show – article - 423](http://treko.ru/show-article-423)
195. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни: учебник для высш. школы / Е.Б. Старовойтенко. – М.: Акад. Проект, 2001. – 538 с.
196. Створення сприятливого навчального середовища: Тренінги / за заг. ред. В.І. Ковальчука. – К.: Шк. Світ, 2011. – 128 с.
197. Стернберг Р. Дж. Практический интеллект / Стернберг Р. Дж., Дж.Б.Форсайт, Дж.Хедленд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 278 с.
198. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
199. Субботинский Е.В. Строящееся самосознание / Субботинский Е.В. – М.: Смысл, 2007. – 422 с.



200. Суліма, Є. М. Компетентністний підхід як парадигма сучасної освіти / Є.М. Суліма // «Гілея»: науковий вісник. - 2014. - № 83. – С. 193–196.
201. Татенко В. О. Про духовний, душевний, психічний і «Я»–вплив людини на людину / В. О. Татенко // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – Вип. 19 (22). – К., 2008. – 339 с.
202. Теория и практика развивающего образования в школе В.В.Давыдова: сб.ст. / [науч. ред. В.С.Лазарев]. – М.: Науч. мир, 2007. – 332с.
203. Теоретические и прикладные проблемы психологии мышления / [сост. В.Ф. Спиридонов]. – М.: РГГУ, 2008. – 141 с.
204. Тихомиров О.К. Психология мышления / Тихомиров О.К. – М.: Академия, 2004. – 270 с.
205. Тихомирова Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды. – М.: ИП РАН, 2010. – 230 с.
206. Тихомирова Т.Н. Межличностное общение в социальной среде и развитие общих способностей / Т.Н. Тихомирова // Психологический журнал. – 2011. – № – С. 30–40.
207. Тихомирова Т.Н. Проблема взаимосвязи факторов социальной среды с развитием творческих способностей / Т.Н. Тихомирова // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д.В. Ушакова. – М., 2011. – С. 531–544.
208. Толков О.С. Формування лідерства у майбутніх фахівців як важливий аспект розвитку особистості / О.С. Толков // Психолого-педагогічне забезпечення особистісного розвитку майбутнього фахівця з вищою освітою: зб. наукових праць за матеріалами 11 Всеукр. наук.- практ. конф. (27 червня 2014 р., м. Кам'янець-Подільський). – Кам'янець-Подільський: Медобори: – 2006, 2014. – С. 77–82.
209. Толочек В.А., Винокуров Н.И., Журавлева Л.В. Условия социальной среды как ресурсы профессиональной успешности субъектов / В.А. Толочек, Н.И. Винокуров, Л.В. Журавлева // Вестн. Москов. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2015. – № 4. – С. 39–53.

210. Улыбина Е.В. Быть автором себя. Изменяемость идентичности как проявление субъектности по отношению к самому себе / Е.В. Улыбина // Мир психологии. – 2012. – № 1. – С.48–61.
211. Ушаков Д.В. Формирование социально-личностных компетенций в современном образовании. Метод. рекомендации / Ушаков Д.В. – М.: ИП РАН, 2011. – 248 с.
212. Ушинський К.Д. Вибрані твори: в 2-х т. / К. Ушинський. – К., 1983. – Т. 2. – 327 с.
213. Федорова М.А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе: автореф. дисс. ... докт. пед.наук:13.00.08 / М.А. Федорова. – Орел, 2011. – 39 с.
214. Филоненко Ю. И. Руководство к исследованию интеллекта для взрослых Д. Векслера (WAIS): (адаптація 1995/ Ю.И. Филоненко, В.И. Тимофеев. – СПб.: ИМАТОН, 1995. – 112 с.
215. Фопель К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего / К. Фопель. – М.: «Генезис», 2013. – 288 с.
216. Холодная М.А. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в области научно-технической деятельности / М.А. Холодная, О.Г. Берестнева, И.С. Кострикина // Психологический журнал. 2005. – № 1, Т. 26. – С. 51–59.
217. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / Холодная М. А. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
218. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / Холодная М.А.; [ 2-е изд., пере раб. и допол.]. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
219. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и методология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.
220. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

221. Цукерман Г.А. Что такое умение учиться и как его измерить / Г. А. Цукерман, Е. В. Чудинова // Вопросы психологии – 2015. – № 1. – С. 3–14.
222. Чепелева Н.В. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: монографія / Н.В. Чепелева, Т.М. Титаренко, М.Л. Смульсон та ін. / Н.В. Чепелева (ред.). – К.: Педагогічна думка, 2008. – 255 с.
223. Чепига М.П. Стимуляція здоров'я і інтелекту / М.П. Чепига, С.М. Чепига. – К.: Знання, 2006. – 347 с.
224. Чернышев А.С. Социально-психологические условия становления субъектности малых групп: теоретико-экспериментальный подход к исследованию / А.С. Чернышев // Психологический журнал. – 2012. Т.33, № 2. – С.35–44.
225. Чуприкова Н.И. Умственное развитие. Принцип дифференциации / Чуприковой Н.И. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
226. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека / Шадриков В.Д. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.
227. Шадриков В.Д., Кургинян С.С. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности / В.Д.Шадриков, С.С. Кургинян // Экспериментальная психология. –2015. – Т. 8, № 1. – С. 106–126.
228. Шаров А .С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / Шаров А .С. / Рефлексивные процессы и управление. – 2005. – Т. 5, № 1. – С. 71–92.
229. Шмаргун В.М. Організація ментального досвіду та інтелектуальної компетентності особистості / В.М. Шмаргун // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: психологічні науки. – 2013. Вип. 14. – С. 208–212.

230. Шмаргун В. М. Психосоматичні особливості в інтелектуальному розвитку дітей: [монографія] / В.М. Шмаргун. – К.: Університет „Україна”, 2009. – 471с.
231. Шубина И.В. Методология проектирования научной и образовательной среды вуза / И.В Шубина // Мир образования - образование в мире. – 2016. – № 1. – С. 241–247.
232. Шумакова И.А. Понятие «рефлексивная образовательная среда» в философии образования / И.А. Шумакова / Научные ведомости. Изд-во БелГУ – № 4 (44), 2008. – С. 64 – 75.
233. Шустова И.Ю. Модель воспитания в рамках рефлексивно-деятельностного похода / Шустова И.Ю. // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2015. – № 3. – С. 156–170.
234. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и деятельность / Г. П. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление. – 2006. – Т. 6, № 2. – С. 54–83.
235. Щербакова Д.К. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Д.К. Щербакова. – Режим доступу: <http://virtkafedra.ucoz.ua/el-gurnal/pages/vyp11/1/Sherbakova/pdf>
236. Ярыгин О.Н. Структура интеллектуальной компетентности и её тестирование / Ярыгин О.Н. // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Тольятти, 2011. – №2 (16). – С. 134–145.
237. Anderson C. et al. The local-ladder effect: social status and subjective wellbeing // Psychological Science. 2012. Vol. 23. № 7. P. 764–771.
238. Cognitive technologies and the pragmatics of Cognition / ed. by Itel E. Dror. – Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 2007. – XI, 184 p.
239. Critical thinking in psychology / ed. by Robert J. Sternberg. – Cambridge [etc.]: Cambridge Univ.Press, 2007. – XII, 340 p.
240. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life’s domains // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. P. 14–23.

241. Dickens W.T. Heritability Estimates Versus Large Environmental Effects: The 10 Paradox Resolved / W.T. Dickens, J.R. Flynn // Psychological Review. – 2001. – Vol. 108, № 2. – P. 346–369.
242. Evans J. Hypothetical thinking: dual processes in reasoning and judgement / Evans J. – New York; Hove: Psychology Press, 2007. – VIII, 206 p.
243. Feist Gregory J. The psychology of science and the origins of the scientific mind / Feist Gregory J. – New Haven; London: Yale Univ. Press, 2006. – XIX, 316 p.
244. Feistein J. The nature of creative development / Feistein J. – Stanford (CA): Stanford Business Books, 2006. – XVII, 572 p.
245. Grant A. M. Rethinking psychological mindedness: metacognition, self-reflection, and insight. // Behaviour Change. 2001. V. 18. P. 8–17.
246. Guay F., Chanal J., Ratelle C.F. et al. Intrinsic, identified and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children // Brit. Journal of Educational Psychology. 2010. Vol. 80. P. 711–735.
247. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Hutmacher W. Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strsburg,
248. Leshinsky M., Kase L. Self Knowledge Assessment / Milana Leshinsky, Larina Kase / <http://southlakecounseling.com/blog/wp-content/uploads/2009/10/Self-Knowledge-Assessment.pdf> crar.
249. Mental states: in 2 vol. / ed. by Andrea C. Schally a. Drew Khlentzos. – Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 2007–. – Vol.1: Evolution, function, nature. – 2007. – XI, 304 p.
250. Neisser V. Intelligence: known and unknown American Psychologist. – 1996. – Vol. 51, № 2. – P. 77 – 101.
251. Newell B. Straight choices: the psychology of decision making / Newell B. – New York; Hove: Psychology Press, 2007. – XI, 252 p.

252. Otis N., Grouzet F.M.E., Pelletier L.G. Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study // *Journal of Educational Psychology*. 2005. Vol. 97. P. 170–183.
253. Palazzolo E. T. Transactive Memory and Organizational Knowledge // *Communication and organizational knowledge : Contemporary issues for theory and practice* / Ed. by H.E. Canary and R.D. McPhee. N.Y.: Routledge, 2011. P. 113–132.
254. Ratelle C.F., Guay F., Vallerand R.J. et al. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis // *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99. P. 734–746.
255. Schippers M.C., Den Hartog D.N., Koopman P.L. Reflexibility in Teams: A Measure and Correlates // *Applied Psychology: An International Review*. 2007. V. 56. N 2. P. 189–211.
256. Sternberg R.J. Stalking the elusive creativity quark: toward a comprehensive theory of creativity/ R.J. Sternberg // *New directions in aesthetics, creativity and the arts*/ ed. by P. Locher, C. Martindale, L. Dorfman. – Amityville, NY, 2006. – P. 79–104.
257. Tjosvold D., Tang M.M.L., West M. Reflexibility for team innovation in China: The contribution of goal interdependence // *Group and Organization Management*. 2004. V. 5. P. 540–559.
258. Weick K.E., Putnam T. Organizing for Mindfulness: Eastern Wisdom and Western Knowledge // *Journal of Management Inquiry*. 2006. V. 15. P. 275–287.
259. Werner H. Comparative psychology of mental development/ With a new prologue by M.B. Franklin. N.Y.: Percheron Press. A Division of Eliot Werner Publ.; Inc. Clinton Corners, 2004. – 564 p.
260. West M.A. Reflexivity and work group effectiveness: A conceptual integration // *Handbook of work group psychology* /Ed. by M. A. West. Chichester. UK Wiley. 1996. P. 555–579.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Програма спецкурсу «Основи комунікації»

##### *1. Проблематика спілкування в навчально-професійній діяльності студентів і цілі курсу «Основи комунікації»*

Проблема спілкування - одна з ключових тем таких психологічних дисциплін, як загальна психологія (особливо розділ «Психологія мислення й мовлення»), психолінгвістика, психологія спілкування, соціальна психологія (особливо в спецкурсах з комунікативної компетентності, психології маркетингу, менеджменту, масової комунікації, малої групи, масової свідомості). У кожній дисципліні в тій чи іншій мірі підкреслюється величезна роль спілкування в житті й діяльності окремої людини і всього суспільства. «Сам процес соціалізації людської особистості, процес становлення окремої людини неможливий без спілкування» (Леонт'єв А.А., 2007, с. 10). Виходячи з цього, можна стверджувати, що будь-яка людська діяльність неможлива поза спілкуванням

Функції спілкування й його значення особливо чітко виступають у колективній і трудовій діяльності. Найбільшою мірою спілкування важливо для тих професій, які відносяться до системи «людина-людина». Особливо ясно це виступає при аналізі основних видів професійної діяльності психологів та соціальних працівників (науково-дослідницька, викладацька, консультаційно-терапевтична). Спілкування є необхідним «робочим інструментом» при проведенні лекційних, семінарських, практичних занять, тренінгів, наукових досліджень, участі в конференціях, наукових семінарах, при психологічному консультуванні й роботі в тренінгових та психотерапевтичних групах. Цим обумовлена необхідність поетапного й різнобічного навчання студентів навичкам ефективного спілкування.

Однією з найважливіших передумов успішної навчальної діяльності першокурсників є своєчасна адаптація до умов навчання у вузі, що розглядається як початковий етап включення їх в професійне співтовариство (Коломінський Я.Л., 2006; Крінчік Є.П., 2011; Смирнов С.Д., 2011). Випускники загальноосвітньої школи, професійного коледжу ліцею вже мають певні життєві знання, навички та вміння в плані спілкування, які обумовлені їх індивідуальним досвідом, особливостями навчання в тому чи іншому навчальному закладі. Однак вступивши до вишу, вони неминуче змінюють навколишнє середовище й починають зазнавати труднощів, причинами яких є: нова система навчання, що відрізняється від системи навчання в школі, коледжі або ліцеї; взаємини і взаємодії з однокурсниками і викладачами; соціально-побутові проблеми; самотійне життя в міських умовах (для студентів з інших міст); недостатнє знання структурних підрозділів та принципів роботи вузу й можливостей для самореалізації в творчості, науці, спорті та громадському житті. Від того, наскільки успішно відбудеться адаптація, може залежати ефективність як навчання, так і взаємодії з однокурсниками, професорсько-викладацьким складом тощо.

Соціально-психологічні дисципліни, присвячені проблемі спілкування, дозволяють прищепити студентам ті базові компетенції, які входять до складу комунікативної компетентності (Петровська Л.А., 2007). Але відповідні курси та спецкурси починаються з 3-го року навчання, в той час як в навичках ефективного спілкування студенти потребують з перших днів перебування у вузі. Тому ми вважали за доцільне розробити й провести курс «Основи спілкування» вже на 1-му році навчання. Розуміючи все розмаїття підходів до навчання, ми сфокусували свою увагу на експериментальному навчанні, або навчанні, заснованому на досвіді, яке відповідає на питання про те, як вчити і вчитися.

Мета курсу:

1. Ознайомити першокурсників з основними аспектами психології спілкування в теоретичному й практичному плані. Ми виходимо з того, що знання, уміння й навички, отримані в межах курсу «Основи комунікації», можуть сприяти більш ефективному освоєнню надалі таких дисциплін, як соціальна психологія, комунікативна компетентність і багатьох інших.

2. Розвиток у першокурсників навичок спілкування та взаємодії. Це може сприяти більш ефективному пізнанню студентами один одного, їх спілкуванню на професійному рівні, взаємодії один з одним, а також формуванню сприятливого психологічного клімату в навчальній групі та групової рефлексивності.

3. Формування у студентів способів ефективного отримання знань гуманітарного циклу в процесі навчання. Ідеться про знання, отримані через досвід переживання конкретних комунікативних ситуацій, засвоєння яких передбачає не тільки участь у конкретних вправах, а й рефлексію й опис власного досвіду (в формі есе).

4. Даний курс може допомогти студенту знайти своє місце (позицію) в групі, проявити свої особистісні особливості, в тому числі й лідерські якості.

2. *Опис курсу «Основи комунікації»*

Основні дидактичні принципи курсу: використання інтерактивних та тренінгових форм навчання як ефективних засобів впливу, спрямованих на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в галузі міжособистісних відносин, компетентності в спілкуванні [10]; поєднання теоретичних положень і практичних вправ, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю; акцент на рефлексію як основу розвитку професійної позиції, самоорганізації, пізнавальної й професійної мотивації, активної позиції в навчанні; спрямування процесу навчання на розвиток особистісних і професійних якостей студентів; моніторинг засвоєння знань за допомогою наступних форм контролю: оцінка активності студентів на заняттях, письмові роботи студентів (есе), колоквиум, контрольна робота по вирішенню конкретної ситуації («кейса»), усний залік.

Курс «Основи комунікації» включає 5 розділів: 1. Вступ. Основні поняття. 2. Структура спілкування. 3. Розвиток навичок активного слухання. 4. Розвиток навичок ведення бесіди. 5. Застосування навичок спілкування в навчально-професійній діяльності. Опишемо кожен розділ більш детально.

*Розділ 1.* Вступ, основні поняття. Теми: 1. Вступ. 2. Характеристика спілкування. Використана література: [1; 3; 5; 10].

У межах теми «Вступ» відбувається:

1. Знайомство викладача зі студентами й студентів між собою, причому суть полягає в тому, що студенти розбиваються на пари, відповідно до того, як вони сидять в аудиторії. Їм надається 5 хвилин, щоб дізнатися одне про одного наступну інформацію: ім'я, вік, інтереси, мотиви вступу на факультет. Після цього кожен студент повинен розповісти якомога цікавіше про свого співрозмовника. Очікуваний результат - творчий підхід студентів до презентації свого співрозмовника.

2. Проводиться інтерактивна вправа з використанням методу «мозкового штурму» на тему «Мое розуміння спілкування». Очікуваний результат - участь студентів в груповому обговоренні, актуалізація своїх знань і досвіду, обмін інформацією.

3. Після цього обговорення проводиться теоретична частина, де розкриваються визначення, місце, значення спілкування в системі міжособистісних і суспільних відносин, підкреслюється роль спілкування в професійній культурі фахівця й дається поняття комунікативної компетентності. Виклад матеріалу відбувається в лекційно-інтерактивній формі.

4. У межах даної теми пропонується поговорити про цілі й причини спілкування. Очікуваний результат - усвідомлення студентами цілей, мотивів спілкування, необхідність підвищення його ефективності.



У темі «Характеристика спілкування» розкриваються функції, види й типи спілкування в лекційно-інтерактивній формі із застосуванням прикладів.

*Розділ 2. Структура спілкування. Теми: 1. Спілкування як обмін інформацією. 2. Спілкування як взаємодія. 3. Спілкування як сприйняття людьми один одного. Використана література: [1; 2; 11].*

У темі «Комунікативна сторона спілкування» розбираються в теоретичному й практичному плані особливості вербальної й невербальної комунікації, засоби й модель комунікації. У процесі виконання вправи «Зіпсований телефон» наочно демонструються особливості передачі інформації від однієї людини до іншої й можливі трансформації в комунікативному процесі. У даній вправі беруть участь 7-10 добровольців. Після того як будуть пояснені й засвоєні правила, всі добровольці, крім одного, виходять з аудиторії. Тому хто залишився, зачитується невеликий текст. Його завдання - передати те, що він почув, наступному учаснику. Учасники по черзі заходять, слухають і передають наступному по черзі отриману інформацію. Студенти, які не беруть участь у даній вправі, фіксують індивідуальні способи передачі інформації й особливості тих неточностей (спотворень), які допускають учасники «телефонної комунікації».

У темі «Інтерактивна сторона спілкування» розглядаються види взаємодій, конфліктних ситуацій. За допомогою вправи «Переправа» показуються способи виходу з конфліктних ситуацій. Суть вправи полягає в наступному. Учасники встають один напроти одного на відстані 10 кроків. Їм необхідно за допомогою міміки й жестів переманити партнера на свою сторону. Після цього обговорюється, яка стратегія поведінки була обрана для взаємодії: якщо партнер відразу перейшов на бік іншого, це поступливість; якщо зустрілися на середині, - компроміс; якщо активно домовлялися й при цьому кожен залишився на своєму місці, - протидія; якщо не було спроб взаємодії, - уникнення; якщо один партнер сховався за іншим і допоміг йому перейти на свою сторону, це співпраця.

Тема «Перцептивний бік спілкування» знайомить студентів з особливостями, механізмами й ефектами міжособистісної перцепції. Крім розбору ключових питань у лекційно-інтерактивній формі в процесі заняття передбачається виконання вправи «Я за тебе відповідаю». Для даної вправи викликаються два добровольця, які сідають поруч і домовляються, хто за кого зараз буде відповідати. Завдання полягає в тому, що на питання групи, задані одному учаснику, відповідає інший, прагнучи вгадати, як би на це питання відповів його напарник. Завдання мовчазного напарника - слухати й подумки відзначати, де відповідає за нього партнер був точний, а де помилився. Відповівши на першу серію питань, об'єднані в пару учасники міняються ролями. Обговорення може проводитися в кілька етапів. На першому - увага приділяється враженням мовчазного члена пари. Він повідомляє, як він слухав, де були точні попадання у відповідях, на яке запитання він би відповів інакше й як саме. Другий етап присвячений враженням учасника, який взяв на себе відповідальність за першого. Він має можливість повідомити, чи легко було відповідати на питання, й як він знаходив відповіді.

*Розділ 3. Розвиток навичок активного слухання. Теми: 1. Активне слухання. 2. Слухання публічного виступу. Використана література: [2; 3; 7].*

У межах даного розділу студенти знайомляться з психологією слухання, зі структурою та видами слухання, а також з принципами конспектування публічного виступу, що може сприяти більш ефективному отриманню знань на лекційних та семінарських заняттях. При розгляді видів слухання підкреслюються й засвоюються в вправах особливості активного, пасивного та емпатичного слухання, що може допомогти в розвитку навичок проведення психологічного консультування. Як приклад, можна описати авторське вправу на види слухання. Студенти розбиваються на 4 групи. Завдання трьох груп - продемонструвати певний вид слухання (активне, пасивне, емпатичне), причому завдання кожної групи визначаються жеребкуванням. 4-я група намагається

відгадати, який вид слухання демонструє та чи інша група. Після того як виступили всі 3 групи, 4-й групі дається час для наради, результатом якого має бути рішення, яка з груп показала активне, пасивне, емпатичне слухання.

*Розділ 4.* Розвиток навичок ведення бесіди. Теми: 1. Техніки постановки запитань. 2. Техніки розмови. 3. Техніки вербалізації. 4. Регуляція емоційної напруги. Використана література: [2; 5; 8].

У межах цього розділу розглядаються і відпрацьовуються різні техніки, за допомогою яких можна почати бесіду, підтримати її, знизити емоційну напругу. Це техніки постановки відкритих і закритих питань, цитування, позитивних констатацій, інформування, повтору, переказу, перефразування, інтерпретації, підкреслення спільності, значущості, техніки вербалізації й відображення почуттів. Дані техніки також можуть допомогти студентам і в розвитку комунікативної компетентності в діловій взаємодії.

*Розділ 5.* Застосування навичок спілкування в навчально-професійній діяльності. Теми: 1. Розвиток навичок ведення бесіди в різних ситуаціях. 2. Розвиток навичок ведення дискусії. 3. Розвиток навичок ведення бесіди / дискусії при вирішенні проблемної ситуації. 4. Розвиток навичок публічного виступу. Використана література: [3; 6; 9].

Цей розділ допомагає закріпити й застосувати отримані знання, вміння й навички активного слухання та проведення бесіди в різних ситуаціях. Розглядаються і відпрацьовуються різні види бесіди, різні стилі спілкування й стилі мовлення, де комунікація протікає відповідно до специфіки ситуації спілкування; навички ведення дискусії згідно з правилами самої дискусії. Даний розділ передбачає також перегляд і подальше обговорення відповідного тематиці курсу художнього фільму, де наочно показується роль вербального й невербального спілкування в повсякденному житті й навчальній діяльності. Важливою темою даного розділу є «Публічний виступ». При розгляді цієї теми студенти знайомляться з завданнями, структурою, формами публічного виступу та з метою практичного закріплення матеріалу озвучують підготовлені доповіді на теми, що цікавлять. Вправа такого роду дозволяє планувати й здійснювати виступ відповідно до регламенту, отримувати зворотний зв'язок для його подальшого удосконалення.

Практику ми визначаємо як навчальну діяльність, основу якої становить виконання студентами ряду комунікативних вправ. Отримання об'єктивного результату є предметом для подальшого аналізу. На наш погляд, основна особливість практики в умовах проведення комунікативних вправ - це розгорнута інтерпретативна діяльність учасників. Об'єктом інтерпретації виступає текст, який розуміється в широкому сенсі - як вся система значень мови, яка використовується для комунікації. Безумовно, вся поведінка людини в цьому випадку розуміється як текст. Роль викладача на даному етапі заняття полягає в пред'явленні студентам предмета практики і в постановці цілей по відношенню до нього. У ролі предмета можуть виступати завдання, опису ситуацій, проблеми. Результатом же інтерпретації стає внесення нових смислів у розуміння предмета обговорення.

На відміну від практики, спрямованої на зовнішній предмет, об'єктом аналізу стають комунікативні засоби, що застосовувалися учасниками на попередньому етапі. Усвідомлення цих закономірностей вимагає їх оформлення в мові, коли сказане «для інших» стає сказаним і «для себе». Як ми можемо забезпечити процес рефлексії? На наш погляд, методом рефлексії є акт формулювання питання й отримання відповіді. Дії викладача на цьому етапі значною мірою повинні втілювати принципи сократівської маєтики, коли шляхом запитування співрозмовника всі учасники заняття досягають загального розуміння комунікативної ситуації через усвідомлення і вербалізацію тих внутрішніх засобів, якими вони користувалися на етапі практики. Під внутрішніми засобами тут розуміються знання, вміння, навички, установки. Результатом даного етапу стає набір гіпотез, що дозволяють пояснити функціонування комунікативного процесу.

Мета етапу теорія - досягнення розуміння учасниками закономірностей комунікативної діяльності. Під розумінням мається на увазі здатність студентів концептуально описати три аспекти спілкування. Зокрема, така здатність виражається в точності сприйняття або інтерпретації будь-якої комунікативної події, явища і факта, в можливості розкрити причинно-наслідкові зв'язки між повідомленням комунікатора й його інтерпретацією реципієнтом. Ми б хотіли зосередити увагу на проблемі передачі й досягнення розуміння гуманітарних знань. На відміну від технічних, гуманітарні знання відносяться до деякого соціального об'єкта й допускають масу різних інтерпретацій. Наприклад, навіть саме визначення поняття «спілкування» допускає кілька трактувань. Питання для викладача полягає в тому, як перетворити знайоме для учасників уявлення про феномен в узгоджене й прийняте знання?

Етап рекомендацій фокусує увагу на тому, що одним із способів завершення кожного тематичного циклу може бути формулювання рекомендацій (як самому собі, так і іншим). Мета даного етапу полягає в тому, щоб студенти мали можливість сформулювати впевненість і готовність до поведінки в майбутньому. На нашу думку, саме впевненість і готовність відображають інструментальну й мотиваційну основу сформованості дії.

#### Структура курсу «Основи комунікації»

Теми занять	Лекції	Практичні
Характеристика спілкування, комунікативний бік спілкування, спілкування як обмін інформацією	2	
Розвиток навичок активного слухання	2	
Розвиток навичок ведення бесіди (техніки постановки запитань, вербалізації)	2	4
Інтерактивний бік спілкування (спілкування як взаємодія, спілкування як сприйняття людьми один одного, перцептивний бік спілкування)	4	2
Застосування навичок спілкування в навчально-професійної діяльності	4	2
Розвиток навичок ведення бесіди в різних ситуаціях		2
Розвиток навичок ведення дискусії		2
Розвиток навичок публічного виступу		2
Підсумковий контроль (залік)		2

Разом

14

16

Система оцінювання активності й засвоєння знань студентів відбувалася на основі Балонської системи оцінки знань студентами.

- відвідування занять: (0,5 бала за 2 навчальні години, що в сумі дає 14 балів);
- активність, за оцінкою та взаємооцінкою студентів (1 бал за 2 навчальних години, що в сумі дає 28 балів);
- есе (2 бали за кожне есе, яке зайняло з 1 по 10 місце в рейтингу);
- контрольна робота - рішення кейсів (25 бали максимально).
- колоквіум (15 балів максимально);
- підсумкова контрольна робота - теоретична і практична. Теоретична перевіряється за допомогою тесту на знання основних понять, практична є рішення комунікативних завдань у вигляді вправ (20 балів максимально).

Аналізуючи систему оцінки, можна бачити, що в ній зроблена спроба врахувати експериментальний характер навчання, а саме - підтримати рівень активності студентів в освоєнні практичних вправ, орієнтувати їх зусилля на аналіз власних переживань (есе), мати можливість коригування ступеня засвоєння знань у середині курсу (колоквіум) й забезпечити перенесення отриманих знань у реальне життя (рішення кейсів).

#### *Зворотній зв'язок від студентів*

Зворотній зв'язок від студентів нами розглядається як індикатор правильності / неправильності внесення змін до опрацювання курсу. Для цього спочатку наведемо судження студентів, які навчалися за первісною програмою. Потім зупинимося на висловлюваннях студентів, які навчалися в межах експериментального підходу.

Зворотній зв'язок від студентів першого потоку

«Предмет "Основи комунікації" дійсно допоміг мені розкрити себе й мій потенціал ... у нас була спільна діяльність, яка згуртувала групу».

«До моменту вивчення даного предмета я навіть не думала, що багато явищ, з якими ми стикаємося в житті, мають свій науковий опис».

«Даний предмет збагатив нас знаннями в сфері спілкування, конфліктних ситуацій, обговорення й презентацій. Він трохи наблизив нас до професіоналів і спонукав у мені звичку рефлексувати про все, робити висновки».

«Цей курс навчив нас краще розуміти один одного, взаємодіяти більш ефективно й ставитися один до одного більш лояльно».

«Я в черговий раз переконуюся, що інтерактивний метод - найдієвіший з усіх можливих. Таким чином, ми не тільки створюємо гарну обстановку й пізнаємо себе, але й краще засвоюємо пройдений матеріал».

«... Всі теми, які ми пройшли, необхідні нам в житті, а особливо в професії психолога, де спілкування (точніше, правильне спілкування) відіграє значну роль».

«Мені дуже подобається, що в нас в основному, практичні заняття. Зазвичай буває так, що вчиш якусь теорію чи тему й не знаєш, де й як її застосовувати, потім і повністю забуваєш. А на цих парах ми спочатку проводимо інтерактивні заняття або просто якесь цікаве завдання, я потім аналізую, доводжу, переконуюся, роблю потрібний висновок і тільки потім розумію теорію й ніколи потім не забуду. Я думаю, що в цьому й є вся перевага».

«Я зрозуміла, що саме процес навчання готує нас до того, щоб змінитися, побороти свої страхи, підготувати себе до майбутньої професії. Зокрема, курс "Основи комунікації" наблизив нас до цієї мети. Особисто я ще два з половиною місяці тому ні за що не змогла б вийти й прочитати перед своєю групою свої вірші».

«Практика й теорія знаходяться в прекрасному балансі. Я навчилася виділяти етапи в процесі комунікації, що дозволить більше контролювати сам процес на кожному ступені».

«Підводячи підсумок, можу сказати, що отримані при детальному розгляді теми знання послужать мені хорошою базою подальшого вивчення психіки людей, їх мотивацій, поведінки й прихованих емоційних станів, що проявляються як раз таки за допомогою невербальної комунікації».

«... А ми знаходимося тут і зараз, і ми вже можемо аналізувати ступінь прихильності чи неприхильності до нас як до особистості людини й наскільки він готовий пустити нас у свій особистий простір, а значить, і в своє життя. І ці знання ми отримали на курсі "Основи комунікації". Поступаючи на факультет, не була впевнена, що це дійсно моє, але чим більше я тут дізнаюся, тим ясніше розумію, що мені це дійсно подобається».

«У цьому курсі я починаю вчитися чітко висловлювати свої думки, долати бар'єри в спілкуванні і більше говорити про себе, не соромлячись. За короткий час навчання я стала більш комунікабельною. Цей курс дає повну свободу в спілкуванні, так як саме зі спілкуванням пов'язана наша професія».  
«Тут все інакше: ми не просто слухачі, а безпосередні учасники живого процесу навчання».

«Цей предмет мені дав зрозуміти і в якійсь мірі відчути, наскільки велике значення має для нас усіх спілкування. Адже спілкування - це не тільки обмін інформацією, а й обмін емоціями, в якійсь мірі є адреналіном, мисленням».

#### *Висновки*

Аналіз й осмислення досвіду проведення занять і матеріалів зворотного зв'язку від студентів в межах курсу «Основи комунікації» призводять до висновку, що даний навчальний предмет створює можливості для студентів швидше адаптуватися до навчання в вузі, сприяє творчому розвитку особистості, допомагає краще розкрити свій потенціал, а також формує згуртованість навчальної групи. Експериментальний підхід до проведення занять не тільки допомагає студентам освоїти знання, вміння й навички ефективної комунікації в навчальному процесі, а й служить основою для їх практичного застосування.

*Спільна діяльність і спілкування студентів.* Більшість форм роботи практикуму засноване на комунікації й спільній діяльності студентів. Так, при проведенні обговорень, експертного аналізу учасники поділяються на підгрупи, кожна з яких отримує завдання й представляє результат його виконання. Викладач при цьому включається в процес роботи кожної підгрупи. Курс містить і такі форми, при яких група пропонує варіанти вирішення важких життєвих ситуацій одного з учасників. Крім того, програма передбачає виконання деяких рисункових методик під час занять. Під час обговорення малюнків кожен студент висловлює свої коментарі, зворотний зв'язок, асоціації з аналізованою роботою. Комунікації учасників сприяє організація простору: студенти і викладач сидять у колі або за загальним столом. Завдяки цьому всі учасники групи залучаються до процесу. Діяльність у колі відбувається за правилами, які оголошуються на перших заняттях.

Як показують дослідження в образ значущого іншого включаються переважно властивості, що сприяють спілкуванню. Дійсно, одним з результатів спільної творчості, переживання, спілкування стає посилення значущості учасників одне для одного. Група згуртовується, стає «колективом особистісного типу, в якому немає замісників» [4; с. 285]. Завдяки доброзичливому спілкуванню кожен учасник отримує можливість усвідомити свій потенціал, бажані способи копінга і внутрішні схеми, що визначають сприйняття ситуацій.

Важливим напрямом такої роботи є обмін стратегіями подолання труднощів. Л.А. Петровська підкреслює, що «конфліктна компетентність зазвичай пов'язана не з оволодінням якоюсь однією позицією в якості найкращої, а з адекватним прилученням до їх спектру» [10; с. 43]. Оскільки людина з найбільшою ймовірністю застосовує ті моделі поведінки, які транслуються найближчим оточенням, то арсенал дій по вирішенню проблемної ситуації зазвичай невеликий. Живе спілкування в групі дозволяє його розширити, привласнити найбільш успішні способи. Важливо відзначити, що бувають випадки, коли студенту не комфортно взаємодіяти з іншими учасниками і відкрите спілкування. Це відбувається через комунікативні бар'єри, неготовність до роботи з аналізу конфліктних, тривожних ситуацій та інших причин. Для таких випадків повинні бути передбачені необов'язковість виконання частини завдань і оголошений в «правилах кола» дозвіл говорити коротко (буквально двома словами) й тільки те, що учасник вважає доречним.

Виходячи з аналізу та рефлексії наявного досвіду проведення занять по курсу «Основи комунікації» можна окреслити такі перспективні завдання:

1. Підвищення ефективності оцінювання активності студентів за допомогою технічних засобів (наприклад, запис заняття на відео з подальшим аналізом).
2. Моніторинг зміни комунікативної компетентності студентів.
3. Визначення разом зі студентами нових тем, а також мультимедійних засобів, які зачіпають такі психологічні явища, які становлять найбільший інтерес для першокурсників, з подальшим аналізом і знаходженням зв'язків з теоретичними положеннями в науковій психологічній літературі.

## Додаток Б

## Програма спецкурсу «Розвиток групової рефлексивності в навчальному процесі»

Метою високоякісної вищої освіти має бути ознайомлення особистості зі шляхами, за допомогою яких людина може стати тим, ким вона здатна стати, тобто самореалізуватися. Найяскравішою формою самореалізації є творчість, і це майбутній фахівець має усвідомити ще в стінах університету. Це є дуже важливим для вищої гуманітарної освіти, оскільки специфіка професійної діяльності вимагає творчих підходів та винаходів, і є найважливішим джерелом соціально-економічних змін. Однією з педагогічних умов формування в майбутніх фахівців соціальної сфери потреби в творчій самореалізації є впровадження даного спецкурсу в педагогічний процес на I курсі ВНЗ. Провідні ідеї курсу – допомогти студентам усвідомити, що: 1) креативність є невід’ємною якістю особистості; 2) тільки розвинена здатність особистості до рефлексії, творчості в поєднанні з високим рівнем професійної майстерності можуть зробити фахівця конкурентоспроможним на сучасному ринку праці; 3) самореалізація особистості в творчій професійній діяльності може принести справжнє задоволення від роботи та дати стимул до подальшого особистісного та професійного зростання. Метою спецкурсу є формування групової рефлексивності та актуалізація потреби особистості в творчій самореалізації, створення настанови особистості на творчий саморозвиток.

**Задачі спецкурсу:**

1) ознайомити студентів із психологічними особливостями їхньої майбутньої професійної діяльності в сучасному суспільстві; 2) сформулювати уявлення про самореалізацію особистості, її основні типи та роль якостей рефлексивності в цьому процесі; 3) познайомити студентів із системою потреб особистості; 4) дати загальне поняття про рефлексивність, особистісну рефлексію як психічну якість, їх вплив на творчість, креативність; розкрити основні психологічні концепції рефлексивності та творчості, основні підходи до вивчення творчої особистості; 5) ознайомити з найбільш поширеними методами розвитку творчих здібностей та творчого мислення як основи формування інтелектуальної компетентності; 6) розкрити роль рефлексії в творчому процесі та навчити основним прийомам рефлексії; 7) підвищити рівень розвитку творчих здібностей за допомогою спеціально підібраних вправ; 8) розробити разом зі студентами індивідуальні програми самовдосконалення, рефлексивності та творчого саморозвитку.

Курс передбачає також самодіагностику студентами рівня творчих здібностей, схильності до творчості, особистої та групової рефлексивності. Задачі спецкурсу потребують розмаїття форм проведення занять: лекцій, семінарів, вільних дискусій та практичних занять. Для перевірки засвоєння студентами теоретичного матеріалу використовуються опитування, бесіди, дискусії, залік.

Спецкурс розрахований на 36 годин аудиторної роботи – 16 із яких відводиться лекціям, 8 год. – вільним дискусіям та семінарам, 12 год. – практичним заняттям. Найбільш доцільним спецкурс є в другому семестрі I курсу, оскільки розвивати потребу в творчій самореалізації треба починати якомога раніше, але в I семестрі процес адаптації студентів до навчання у ВНЗ може заважати розкриттю потенцій особистості, спрямуванню самореалізації студентів у належному напрямку. При правильно організованій роботі в цьому напрямку потреба особистості у творчій самореалізації набуде властивості саморуху й на старших курсах буде мати відповідну динаміку.

Під час вивчення спецкурсу при знайомстві з психологічними особливостями майбутньої професійної діяльності студенти дізнаються про складові діяльності, напрямки спеціалізації фахівців, а також про вимоги до випускника ВНЗ. У межах теми „Самореалізація особистості” розглядається сутність цього поняття, складові

самореалізації, основні типи та критерії самореалізації, творчість як найяскравіша форма самореалізації.

### Програма спецкурсу

Теми занять	Лекції	Практичні
1. Вступ. Мета. Завдання. Зміст спецкурсу. Система потреб особистості.	2	
2. Психологічні особливості майбутньої професійної діяльності студентів у сучасному суспільстві.	2	
3. Самореалізація особистості. Креативні вміння. Творчість, основні підходи до вивчення творчої особистості;	2	2
4. Рефлексія: основні поняття, види рефлексії, «рефлексивність», «рефлексивні вміння, їх вплив на творчість, креативність.	2	2
5. Основні психологічні концепції рефлексивності та творчості, основні підходи до вивчення творчої особистості.	2	2
6. Психолого-педагогічна взаємодія «викладач-студент» як феномен формування рефлексивних умінь студентів.		2
7. Розвиток рефлексивності як завдання професіоналізації та формування інтелектуальної компетентності.	2	2
8. Комплексний підхід у дослідженні рефлексії.	2	
9. Розвиток групової рефлексивності на практичних заняттях. Активізація рефлексії. Навчання основним прийомам рефлексії.	2	4
10. Методи розвитку творчих здібностей та творчого мислення як основи формування інтелектуальної компетентності.		2
11. Індивідуальні програми самовдосконалення, рефлексивності та творчого саморозвитку. Сучасні рефлетехнології створення адекватної самооцінки, упевненості в собі, надбання спроможності здійснювати новий можливий вибір.	2	2
Залік		2
Разом:	16	20

Студентам пропонуються питання для вільної дискусії, під час якої вони висловлюють свої думки про важливість самореалізації в житті людини, роблять припущення щодо чинників, які їй сприяють та заважають, про зміни, які відбуваються з особистістю завдяки творчій самореалізації. Тема „Система потреб особистості” передбачає знайомство з сутністю понять „потреба”, „мотив”, „мотивація” та їх співвідношенням, класифікаціями потреб, ієрархією потреб за А.Маслоу, особливостями потреби особистості в творчій самореалізації та умовами її появи.

Для ознайомлення з поняттям творчості пропонуються філософські та психологічні концепції творчості, розкриваються основні види творчості, етапи творчого процесу, роль рефлексії та інтуїції в ньому. Надаються характеристики творчої особистості. Під час вільної дискусії студенти розмірковують над мотивами творчої активності, над бар’єрами творчості, розповідають про власний досвід творчої діяльності та свої почуття під час цього процесу, аналізують можливості свого університету для творчої діяльності та розвитку творчої особистості, пропонують шляхи їх удосконалення. У межах теми

„Творчість” студенти самостійно опрацьовують питання творчих здібностей, їх природу, умови прояву та розвитку, аналізують компоненти творчих здібностей, знайомляться з поняттями „креативність”, „творчий потенціал” та їх структурними компонентами.

На цьому етапі використовуються вищевказані тести для самодіагностики студентами рівня власного творчого потенціалу та творчих здібностей, метою застосування яких під час проведення спецкурсу є допомога студентам адекватно оцінити рівень власних творчих можливостей та намітити шляхи їх підвищення. Під час розгляду методів підвищення рівню творчого потенціалу студенти дізнаються про історію зародження методів стимуляції творчої активності, знайомляться з сучасною системою методів активізації творчої діяльності та розвитку творчого потенціалу.

Ознайомлення студентів з рефлексією включає поняття про неї, знання про роль рефлексії в творчому процесі, способи рефлексивного аналізу власної діяльності та шляхи розвитку рефлексивних умінь, аналіз можливостей їх застосування під час навчальної діяльності у ВНЗ. Для вирішення завдання № 4 потрібно було розкрити й конкретизувати поняття: «рефлексія», «групова рефлексивність», «рефлексивні вміння студента» тощо. Зокрема, рефлексивні вміння студента розуміються як система усвідомлених дій і операцій, спрямованих на розуміння, осмислення й оцінку суб'єктом власного «Я», своєї діяльності й поведінки, що забезпечує вдосконалення та успішність будь-якої діяльності, специфіку якої визначають її функції - інтеграційна й перетворювальна. Знання механізмів дії рефлексії в регуляції психічної діяльності потрібно для оптимізації психічних станів суб'єкта навчання. У цьому контексті необхідно зазначити, що значні вимоги до рівня розвитку рефлексії пред'являє навчальна діяльність, у якій успішність освоєння матеріалу студентами, а також продуктивність самоврядування, поведінки, діяльності залежать від включення рефлексії в навчальний процес.

Під час практичних занять з розвитку творчого мислення та підвищення рівня творчого потенціалу застосовуються різноманітні вправи з розвитку здатності генерувати ідеї, вміння виявляти суть проблеми, піддавати сумніву стереотипи, виявляти різні аспекти проблеми, змінювати її природу, дивитись на проблему з різних точок зору; вправи, спрямовані на підвищення енергетичного рівня групи, розвиток рефлексивних умінь і т.п. Наприклад, у вправі „Піддавай все сумніву”, яка спрямована на формування самостійного мислення, що є складовою творчості, студентам пропонується прочитати статтю з наукового видання, яка стосується їхніх професійних інтересів. Потім їм надається 5 – 10 хвилин для її оцінки: не змісту статті як такого, а припущень (припущень, які зробив автор, припущень, які б зробили самі студенти, читаючи цю статтю). Що станеться, якщо всі ці припущення виявляться невірними? Якщо щось одне буде невірним? Як встановити, чи вони правильні?

Водночас необхідність творити стимулює студентів до набуття нових знань, у них підвищується інтерес до фахових дисциплін. Студенти переконуються в необхідності долати певні труднощі для досягнення позитивного результату. Наприкінці вивчення спецкурсу студенти складають індивідуальні програми розвитку власної рефлексивності та вдосконалення власних творчих якостей, які включає діагностичний та розвиваючий блоки. На діагностичному етапі за допомогою тестів студенти перевіряють власні якості рефлексії та особистісні якості, які характеризують творчу особистість. З цією метою використовуються методики вимірювання рефлексії.

На етапі планування свого розвитку студент визначає, яких саме складових рефлексивності та характеристик творчої особистості йому бракує, й разом із викладачем намічає шляхи вдосконалення цих якостей. Підсумовуючи, зазначимо, що процес цілеспрямованого формування в майбутніх фахівців потреби у творчій самореалізації у ВНЗ має починатися зі спеціалізованого курсу „Творча самореалізації соціального працівника”, який допоможе актуалізувати зазначену потребу та надасть поштовх до подальшого підвищення рівня її сформованості. Подальшої розробки потребують інші



педагогічні умови, які сприяють формуванню потреби особистості у творчій самореалізації, як то створення творчої атмосфери на факультеті та застосування студентами рефлексивного аналізу власної творчої діяльності.

Розвиток рефлексивності як завдання професіоналізації.

У сучасних дослідженнях професіоналізації у вищій школі обговорюється проблема, пов'язана з тим, що для підготовки успішного фахівця недостатньо забезпечити його знаннями й сформувати вміння. Процес навчання у вузі повинен припускати особистісне самовизначення й розвиток (Карпюк В.А., 2013, Побірченко Н.А., 2013; Романов Л.А., 2013; Філіпович В.М., 2008; Філіпович В.М., 2010). Особливе значення це питання має при навчанні психологів та соціальних працівників, тому що особистісні якості в цьому випадку є як об'єктом розвитку, так і інструментом професійної діяльності.

У низці робіт описані наступні важливі для даної професії риси: рефлексивність, комунікативна компетентність, усвідомлення своїх можливостей і ресурсів, відкритість новому досвіду, креативність, стресостійкість, емпатія та ін. (Дмитрієнко Є.В., 2010 ; Резван О.О., 2015; Семенов І. М., 2013). Особистісні риси, інтегровані з цінностями, смислами й когнітивними здібностями, утворюють психологічну культуру - системну якість, що визначає саморозвиток, саморегуляцію, розуміння себе та інших людей, взаємодію з соціальним світом (Аткішкіна О.В., 2011; Гончарук М.П., 2013). В основі даного поняття лежить ідея, що розвиток особистості й багатство індивідуальності - це опосередкований спілкуванням процес освоєння й присвоєння людиною цінностей, форм спілкування, діяльності й культури. При цьому підкреслюється зв'язок психологічної культури з гуманітаризацією й гуманізацією освіти; відзначається особлива значимість інститутів освіти для трансляції духовних цінностей (Познание в деят. ..., 2011»; Філіпович В.М., 2011). До функцій психологічної культури відносяться: а) самореалізація, становлення Я-концепції особистості; б) успішна професіоналізація; в) формування життєвих планів; г) психологічна захищеність, що включає комунікативну гнучкість, розуміння внутрішнього сенсу ситуацій, усвідомлення своїх життєвих позицій; д) особистісно-орієнтовану взаємодію, конструктивне реагування на конфліктні ситуації (Недвиг Н.І., 2010; Прохоров О.О., Чернов О.В., 2014; Філіпович В.М., 2006). Для формування компонентів психологічної культури необхідне створення спеціальних умов. У низці робіт відзначається, що для успішної професійної підготовки необхідно організувати середовище, яке дасть учасникам можливість: збагачення життєвого досвіду; комунікації й співпраці суб'єктів освіти в проблемній ситуації, порівняння себе зі значимими іншими; особистісного аналізу й рефлексії; творчості; спостереження за різними стилями діяльності та віднесення їх до себе (Дмитрієнко Є.В.).

Створення таких умов пов'язано з переглядом форм навчання, використанням інтерактивних освітніх технологій. Викладач повинен перетворитися з транслятора знань і вмінь в керівника особистого проекту студента. Лекції та семінари повинні доповнюватися такими формами, які дозволяють студенту вчитися самому, отримувати неповторний досвід. На думку Д.Н. Кавтарадзе (2014), однією з важливих проблем вищої освіти є застосування теоретичних знань у практичній діяльності, це сприяє використанню інтерактивних методів. Автор показує, як в процесі імітаційних ігор учасники отримують організований досвід і, що особливо цінно, можливість аналізу помилок, програвання успішних і невдалих сценаріїв вирішення складних проблем. Порівнюючи структурні ланки навчальної та професійної діяльності, А.А. Вербицький виділяє протиріччя професійної освіти: «оволодіння професійною діяльністю повинно бути забезпечено в межах якісно іншого за програмними цілями, змістом, формами, методами, засобами, умовами процесу навчальної діяльності» (Вербицький, Калашников, 2010, с 232-233.). Для подолання цього протиріччя автор розробив систему «контекстного навчання», яке базується на активності студента, моделюванні професійних ситуацій, провідну роль колективних форм роботи на заняттях. У центрі такого навчання - розвивається

особистість майбутнього фахівця (Вербицький, Ларіонова, 2009). На користь перегляду форм навчання свідчать і результати досліджень професійного самовизначення студентів психологічного профілю.

Так, Є.П. Крінчик констатує, що протягом навчання у вузі у майбутніх психологів втрачається інтерес до професії, змінюються ціннісні установки щодо змісту спеціальності, втрачається відчуття її соціальної значущості. Причому теоретичними знаннями більшість студентів задоволені, але відзначають брак одержуваних практичних навичок. Є.П. Крінчик приходять до висновків про порушення взаємодії викладачів і студентів, дефіцити професійного діалогу, важливості реалізації на практичних заняттях моделі засвоєння знань у контексті дії (Крінчик, 2011).

Таким чином, у сучасній педагогіці вищої школи позначена необхідність розробки освітніх технологій, що реалізують цілі формування особистісних якостей та набуття досвіду взаємодії з професійними ситуаціями. У цьому контексті особливого значення при підготовці фахівців гуманітарного профілю мають практичні заняття. Їх основне завдання полягає в забезпеченні зв'язку теорії й практики, створенні для студентів умов застосування знань, вироблення умінь і навичок. Але крім того, практикум - це форма навчання студентів, яка дозволяє розвивати професійну компетентність.

Комплексний підхід до дослідження рефлексії. Складність феномена рефлексії пов'язана з необхідністю комплексного врахування багатьох змінних: особистісних диспозицій, інтелектуальних процесів, ситуаційних чинників, процесів саморегуляції людини, когнітивних оцінок. Діагностика рефлексивності із застосуванням стандартизованих опитувальників, структурованого опису ситуації, методу серійних малюнків і розповідей. Докладний розбір методик. Інтерпретація графічних (в тому числі рисункових) методик: ознаки малюнків та цілісний підхід до їх аналізу; демонстрація малюнків респондентів, картин художників. Освоєння аналізу малюнків на основі «системи покрокового психологічного аналізу образотворчого тексту» (М.В. Осорина). Приклади використання методу серійних оповідань і малюнків у консультативній практиці (І.М. Нікольська). Аналіз і зіставлення даних, отриманих в комплексній діагностиці. Вивчення феноменів тяжких життєвій ситуації (ТЖС) у психологічній практиці (психологічному консультуванні). Феномен ТЖС у контексті деяких практикоспрямованих підходів. Розуміння детермінації ТЖС на основі ідей психоаналізу З. Фрейда. ТЖС і життєвий сценарій (трансактний аналіз Е. Берна). ТЖС і Я-концепція; Я-формування концепції на основі присвоєння батьківських уявлень; приклади формування установки на невдачу (за працями К. Роджерса). Освоєння техніки, вживаної в консультуванні.

Аналіз актуальних життєвих труднощів і способів їх подолання. Групове обговорення результатів, отриманих студентами при виконанні атестаційного завдання. Підведення підсумків курсу, рефлексія того значущого, що сталося в зв'язку з освоєнням знань і вмінь.

До кожної теми передбачено лекційний, демонстраційний матеріал (відеосюжети, малюнки і репродукції картин, книги з ілюстраціями, які використовуються для аналізу) і практикум. З метою проміжного контролю використовуються практичні завдання, що виконуються на заняттях, як правило, в групах по 3-4 людини. Атестація з практикуму передбачає проведення кожним студентом аналізу індивідуального випадку з використанням комплексу методик, освоєних в межах курсу. У цей комплекс входять як опитувальні, так і графічні методики, спостереження, інтерв'ю, що дозволяє студенту інтегрувати отримані знання, продемонструвати володіння різними типами даних і отримати цілісну картину совладання з ТЖС.

Можливості розвитку групової рефлексивності на практичних заняттях.

У сучасних роботах відзначається, що розвитку творчої особистості й професіонала, готового до інновацій, найбільш сприяють рефлексія, творчість, прагнення

до актуалізації своїх ресурсів, створення умов, які активізують ці процеси (Психолого-педагогічний супровід ...2007). Творча атмосфера досягається за рахунок використання графічних методик (на багатьох заняттях студенти малюють) і вправ, пов'язаних з аналізом і самоаналізом; рефлексія збуджується на кожному занятті; актуалізація ресурсів відбувається в результаті групових обговорень і отримання зворотного зв'язку. Далі уявляється опис педагогічних і психологічних прийомів, які цьому сприяють.

Інтерактивні лекції в структурі спец-практикуму. Для ефективного засвоєння лекційного матеріалу і відповідності формату практикуму використовуються прийоми інтерактивної роботи або «проблемної лекції». Часто лекції передувало обговореннями з практичними завданнями. Наприклад, після аналізу переглянутих відео-сюжетів (в яких представлені ситуації публічної образи, несправедливої оцінки тощо), необхідно було розробити класифікацію стратегій подолання ТЖС і виділити її основу. При цьому студенти діляться на підгрупи, кожна з яких за підсумками виконання завдання представляє своє рішення. На наступному занятті викладач розповідає, як дане питання висвітлено в науковій літературі. Темі про детермінанти поведінки передуює дискусія з даного питання: студенти в підгрупах обговорюють питання щодо запропонованого регламенту. При цьому з числа учасників вибираються експерти, які стежать за відповідністю виступів регламенту дискусії й представляють свою думку. Умови, що дозволяють на практичних заняттях розвивати в студентів рефлексивність, описуються поняттям особистісно-орієнтованого навчання, яке здійснюється в процесі «безпосереднього (обличчям до обличчя) спілкування». (Смирнов С.Д., 2011). Особливу роль при цьому відіграють рефлексія, обмін зворотним зв'язком, взаємодія й співпраця, комунікація суб'єктів навчання.

На наступному занятті викладач розповідає, як дане питання висвітлено в науковій літературі. Темі про детермінанти поведінки передуює дискусія з даного питання: студенти в підгрупах обговорюють питання щодо запропонованого регламенту. При цьому з числа учасників вибираються експерти, які стежать за відповідністю виступів регламенту дискусії й представляють свою думку. У результаті студенти підходять до сприйняття лекцій з високою внутрішньою мотивацією засвоєння теми, тому що після роботи з обмірковування й обговорення матеріал стає особистісно-значущим знанням.

*Взаємодія при ускладненнях у засвоєнні навчального матеріалу.* При проведенні занять по темі подолання з ТЖС необхідно враховувати психологічно закономірну можливість дії механізмів захисту в разі, якщо тема зачіпає простір внутрішнього конфлікту учасника. Дія психологічного захисту призводить до спотворення або недопущення інформації до усвідомлення. У результаті хтось зі студентів може «вимкнутися» з групового процесу або не сприймати матеріал, очевидний для інших. Якщо викладач коректно звертає увагу учасників на те, що відбувається, то це стає важливим моментом заняття, що дозволяє студентам поспостерігати, як виглядають в житті механізми психологічного захисту. Подолання дії психологічного захисту відбувається за допомогою повтору інформації саме для даного студента (матеріал відтворюють інші учасники групи, а не викладач), залучення його до аналізу іншого випадку через деякий час, пробудження безпосереднього інтересу учасника до предмету обговорення. Тим самим з'являється можливість перетворення механізмів захисту в конструктивні стратегії.

**Активізація рефлексії.** Використовувані в спец-практикумі методики побудовані на аналізі життєвого досвіду й продуктів творчості, тому передбачають рефлексію студентів. Крім того, для рефлексії відводиться час на початку кожного заняття й при підведенні його підсумків. Особливе значення при цьому має зворотний зв'язок: коли студенти говорять про те, що було для них важливим на занятті, про свої враження. Викладач відмічає роботу студентів. Така форма заняття дозволяє почути думки і враження інших учасників. Активізація рефлексії - найважливіший прийом, який дає

можливість вирішити різні завдання в межах курсу (сфокусувати увагу на аналізі ситуацій, підвищити мотивацію і ін.). При цьому, ставши особистісною якістю, розвинена здатність до рефлексії дозволяє глибше зрозуміти й проаналізувати нові життєві умови відповідно до ціннісних пріоритетів (Дмитрієнко Є.В., 2010), отримати точний образ ситуації, а також забезпечує децентрацію у відносинах, що пов'язано з адекватним розумінням учасників ситуації, їх дій, наслідків.

Узагальнюючи прийоми й ефекти їх використання, вважаємо важливим позначити психологічну основу курсу. Розглянуті інтерактивні форми роботи викликають жвавий інтерес до набуття знань, розуміння іншої людини й себе у важкій ситуації. Цінність для учасників часу, проведеного в колі, визначається також і тим, що кожен суб'єкт потрапляє в центр уваги ведучого й групи, тобто кожен є значущим в психологічному просторі курсу. Таким чином, найважливішими результатами описаних прийомів стають висока мотивація до навчання і відчуття значущості себе, групи й того, що відбувається, що створює умови розвитку психологічної культури в навчальній ситуації.

### **Результати курсу:**

Для оцінки результатів курсу використовувалися три джерела: 1) зворотний зв'язок від студентів після закінчення курсу й складання заліку (анкета); 2) аналіз значущих підсумків занять, які відзначали учасники під час рефлексії; 3) матеріали графічних методик, в яких можна знайти динаміку сприйняття ТЖС. Нижче представлено зміст, опису студентами в анкеті для зворотного зв'язку. В опитуванні взяли участь 39 осіб. Теми, які найбільш часто зустрічаються у відповідях:

- Важливість атмосфери прийняття в групі для самопізнання й самовдосконалення: «Мені був важливий сам факт підтримки, небайдужості до мене й моїх переживань. Дуже важливий факт прийняття в групі! Коли ти впевнений у тому, що будь-яке твоє слово й дія буде сприйнята й, можливо, навіть отримає відгук у членів групи». «Мені було важливо відчувати себе почутою».
- Велика робота над собою й значимість отриманого досвіду. Життєва корисність практикуму: «Я отримала корисні знання й навіть вирішила одну важливу життєву проблему». «Важлива поява відчуття того, що будь-яку проблему можна вирішити». «Я полюбила себе недосконалу. Я люблю себе мінливу. Я поважаю свій вибір». «Для мене це був не просто практикум в межах навчальної програми. Це певний етап життя, поштовх для розвитку, який виявився дуже доречним. Це як раз той хронотоп, який став не тільки віддушиною, а й підмогою в справі».
- Важливість того, що практикум багато в чому будується на матеріалі ситуацій і малюнків самих учасників: «Це курс про нас» «Важливо було, що розбирали ситуації й малюнки однокласників, яких я давно знаю, але по-новому відкрив на заняттях». «Оскільки курс зачіпає особистісне, він дуже добре запам'ятовується». «Важливим було те, що обговорювалася не тільки техніка методик, а й особисті теми учасників групи. І це як не можна краще якраз і показувало ефективність методик».
- Значення рефлексії: «Виділення часу на рефлексію працювало на те, щоб створити довіру в групі й дозволити всім іншим працювати на дуже глибокому рівні». «Заняття практикуму грають роль концентрату роздумів, які так чи інакше представлені в житті, тільки тут вони ще більш продуктивні й підкріплені теоретичною базою».
- Підвищення усвідомленості досвіду в результаті групового аналізу результатів методик, рефлексії: «На заняттях дізнаєшся про себе те, що не усвідомлюєш. Про це починаєш думати, рефлексувати ...». «Результати методик збіглися з моїм уявленням про себе, але раніше це не було усвідомлено. Оцінка власних можливостей стала дуже новою». «Аналіз малюнків дозволив мені побачити приховані від мого сприйняття мої особливості, сприйняття мене іншими. В аналізі малюнків виявляється все те, що ти раніше не міг сказати». «Опитувальники допомогли розставити крапки над я й проаналізувати, що саме я роблю в процесі подолання важкої ситуації. А головне - стало можливим і необхідним

оцінити, що саме дійсно працює, що допомагає в цьому подоланні ». «Стало несподіваним зіткнення з деякими своїми особистісними характеристиками, з тим, що завжди здавалося, приховано за сімома замками, а в разі проведення проєктивної методики впливає назовні. Впливає назовні вся правда й іноді дуже неприємна. Та, яку намагаєшся не помічати, ігнорувати, скидати з рахунків і взагалі надавати іншим. А тут виявляється, що це - твоє рідне. Однак саме це зіткнення з нею віч-на-віч і дозволяє тобі працювати з тим і над тим, що вперто ігнорував ».

- Знайомство в процесі курсу з великою кількістю методик, які можуть використовуватися як у діагностиці, так і практичній роботі. Отримання досвіду аналізу цілісної картини важкої ситуації: «Практикум дає реальні інструменти для професійної роботи». «Методики, які були освоєні, - величезний ресурс для отримання психодіагностичних відомостей». «Важливим стало придбання реальних навичок психологічної роботи».

- Привабливість і добре запам'ятовування візуального матеріалу (малюнків, схем, відео-сюжетів, картин художників): «Радість від контакту з малюнками»; їх «приємно й цікаво розглядати». «Подив від того, що при одній інструкції до методики піктограм виходить «таке розмаїття образів і тем»; від того, «наскільки саме актуальні переживання можуть явно відобразитися в малюнку».

- Отримання позитивних емоцій: «Прекрасний емоційний стан на практикумі»; «Після занять у мене практично завжди піднімався настрій». «Мені завжди було в задоволення показувати малюнки групі, гордість за продукти свого несвідомого».

- Значимість спілкування, спільної діяльності на заняттях, згуртування групи: «Курс нас зблизив»; «Раніше так, всією групою, ми не спілкувалися». «Я пізнала групу, в якій навчаюсь. Думаю, всі були трохи шоковані тим, як легко нам було відкритися, й тим, які можливості це дає ». «Робота в групі дає можливість усвідомити унікальність інших, побачити себе їх очима, зблизитися з ними. При цьому дотримується особистий простір ». Аналіз анкет, а також значущих для студентів підсумків занять дозволяє говорити про наступні результати курсу. Рефлексія, обмін досвідом, творчий процес створюють психологічні умови, що сприяють найбільш повному розкриттю кожного з учасників і сприйняття групи як ресурсу свого професійного та особистісного розвитку. У такому середовищі з'являються можливості: самопізнання, актуалізації внутрішніх сил; визначення цілей і життєвих траєкторій; усвідомлення й переоцінки ТЖС, переходу на новий етап розвитку.

### **Висновки.**

Взаємодія та спілкування, аналіз досвіду й продуктів діяльності студентів дозволяють створити атмосферу значимості, цінності кожного учасника й групи в цілому, що визначає реальну гуманізацію освіти. У такому середовищі комфортно рефлексувати особистісні смисли, вибудовувати життєві орієнтири, принципи, образ майбутнього, що становить ціннісно-смысловий аспект курсу. Рефлексія є важливим завданням курсу й інструментом роботи з усвідомлення моделей взаємодії з ситуаціями й їх учасниками за посередництва діяльності. Принцип інтерактивної організації освітнього середовища припускає, що студент навчається через діяльність, самостійно визначає свої пріоритети й шляхи досягнення мети. Самі відомі інтерактивні формати – це ділові й рольові ігри, навчальні проєкти-тренінги тощо. Переважно це апробовані ефективні технології, які, на жаль, поки що не знайшли широкого застосування у національній системі освіти.

## Додаток В

## Методики для визначення рефлексивності

**Методика визначення показників самопізнання М.Лешінські, Л.Кеїс**

Опитувальник «Оцінка самопізнання» (Self-knowledge assessment)

**Інструкція:** дайте відповідь на кожне запитання використовуючи шкалу, запропоновану нижче

## БЛАНК ТВЕРДЖЕНЬ

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5  
 мала вірогідність висока вірогідність

1. Я не можу виділити п'ять найважливіших для мене пріоритетів у житті.	
2. Я часто задумуюся, куди веде моє життя і куди я хочу, щоб воно привело.	
3. Я переважно не знаю точно, чого хочу.	
4. Мені буде не легко, якщо мене попросять описати себе одним реченням або фразою.	
5. Я впевнений/на, що інші люди знають себе краще, ніж я знаю себе.	
6. Я часто відчуваю, що моя особистість змінюється й я не маю стійкого розуміння власної ідентичності.	
7. У мене немає місії у житті, якою я б керувався/лася в процесі прийняття рішень.	
8. Коли я думаю про те, що для мене є найважливішим, я відчуваюся невпевнено, але хочу визначитися з цим.	
9. Я часто відчуваю заздрість до тих, хто здається впевненим у тому, чого хоче від життя, і хто йде до своєї мети.	
10. Я думаю, що моє життя було б кращим, якби я був/ла самовпевненою людиною й знав/ла, що я можу запропонувати світові.	
11. У мене переважно такі думки: «Мені було б легше, якби я чітко знав/ла для чого мені це потрібно».	
12. Мені було б складно, якби мене попросили описати себе трьома прикметниками.	
13. Мені буде важко чітко висловити, що я можу запропонувати для спільної роботи або стосунків.	

14. Я іноді відчуваюся хамелеоном, я різний/на з різними людьми або в різному середовищі спілкування.	
15. Мене іноді запитують щось на зразок: «Чого ти дійсно хочеш?».	
16. Коли мені сумно, то я починаю думати, що причина у моїй невпевненості в собі, моїх цінностях, і тому, що є дійсно важливим для мене.	
17. Мені зовсім не подобається це розповсюджене запитання, яке часто ставлять на інтерв'ю стосовно трьох найсильніших та найслабших сторін власної особистості.	
18. Мені не легко ризикувати та йти до власної мети.	
19. Кажуть, що іноді невідомо, чого від мене чекати.	
20. Зазвичай, я не прагну більшого у моєму житті при прийнятті рішень.	
21. У мене немає чіткої мети для кожної зі сфер мого життя (таких як: навчання, робота, дружба, сім'я і т.ін.).	
22. Я не впевнений/на, де саме я хотів би/ хотіла б бути протягом наступних п'яти років.	
23. Мені не легко презентувати себе іншим, тому що я невпевнений/на, що про себе розказати.	
24. Я не зміг би дати комусь характеристику власної особистості та назвати власні сильні сторони.	
25. Іноді у мене виникають проблеми у стосунках з людьми, тому що вони невпевнені, що я хочу й чого очікую від них.	
26. Я іноді уникаю розмов про себе, тому що я не знаю, що казати та робити, не відчуваюся впевнено у власних силах.	
27. Я нечітко уявляю майбутні перспективи. Я невпевнений/на, де буду або які у мене прагнення.	
28. Коли я розмірковую над тим, що насправді мене мотивує та надихає, я відчуваюся розгублено.	
29. Я б хотів/ла краще розуміти, хто я, пізнати свій внутрішній світ. Таким чином я буду почуватися більш впевнено.	
30. Часто ловлю себе на думці, що той/та, ким я є – не той/та, ким би мені хотілося бути й я невпевнений/на, що й як можна змінити.	

**Інтерпретація результатів** відбувається шляхом віднесення досліджуваного до однієї з чотирьох груп рівня розвитку самопізнання.

Загальний показник *113 – 150 балів* вказує на високу імовірність того, що людина не дуже добре знає себе. Цілком можливо, що її цінності, переконання та пріоритети були

нешодавно змінені, і вони ще не відрегульовані. Можливо людина починає усвідомлювати, що не має твердого переконання у тому, що є найбільш значущим для неї. Їй властива невпевненість. Отримавши таку характеристику, варто попрацювати над собою й розвинути почуття ідентичності, утвердитися у власних цінностях і визначити життєві цілі.

Загальний показник 75 – 112 балів означає, що людина може відчувати, що не знає себе так добре, як їй би хотілося. Може почуватися впевненіше й безпечніше в певних сферах життя, ніж інші. Цілком імовірно, що вона хоче мати чітке бачення власного життя й конкретні цілі, щоб досягти своєї мети. Їй властива деяка нерішучість через відсутність чіткого бачення свого майбутнього. Прагне змін і отримання нового досвіду. Отримавши таку характеристику, слід визначити сфери, в яких людина добре пізнала себе, а потім приступити до подальшого розвитку менш усвідомлених сфер.

Загальний показник 38 – 74 бали означає, що людина може сумніватися з приводу деяких аспектів самопізнання, але в цілому знає себе досить добре. Їй варто розвивати ті сфери в яких вона менш впевнена, й працювати над створенням чітких цілей на майбутнє. Імовірно, що людина впевнена у своїх здібностях і знає, що їй треба від життя. За наявності такої характеристики, корисною буде робота над собою в тих сферах, які менш усвідомлюються людиною.

Загальний показник 0 – 37 балів вказує на те, що людина дуже добре знає себе. Вона має чіткі цілі у житті й знає, як поєднати різні види діяльності, що допомагає їй досягати мети. Така людина впевнена в своїх здібностях, має об'єктивну самооцінку й свідоме ставлення до себе. Впевнена в знанні себе, своїх прагнень і цінностей. Скоріше за все, вона знає свої слабкі сторони й працює над самовдосконаленням [248].

### **Методика діагностики рефлексивності А.В. Карпова**

Інструкція: Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 - абсолютно невірно; 2 - невірно; 3 - скоріше невірно; 4 - не знаю; 5 - швидше вірно; 6 - вірно; 7 - абсолютно вірно. Не замислюйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у даному випадку бути не може.

#### **ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА**

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я міркую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене - представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому будь-хто незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.



11. Мені було б важко написати серйозне лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першим прийшла в голову думкою.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, приводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з ним діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки й почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.
25. Вирішуючи важку задачу, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимсь сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Для інтерпретації результатів, ми диференціювали досліджуваних на три основні категорії.

Якщо результати методики дорівнюють або вищі, ніж 7 стенів – рефлексивність високорозвинена. Результати у діапазоні від 4 до 7 стенів - рефлексивність середнього рівня. Якщо показники, менші 4-х стенів, це свідчить про низьких рівень розвитку рефлексивності .

### **Методика Дж. Брунера. Опитувальник визначення типів мислення й рівня креативності**

Мислення - це індивідуальний спосіб переробки інформації, що надходить, форма психічного відображення людиною дійсності, створення взаємозв'язку й відносини між досліджуваними поняттями, явищами. Опитувальник визначення типів мислення й рівня креативності (творчих здібностей) Дж. Брунера дозволяє визначити базовий тип мислення й виміряти рівень креативності у дорослих. Знаючи свій тип мислення, можна впевнено сказати в якій галузі, професії ви досягнете успіху. Джером Брунер виділяв 4 базових типи мислення, кожен з яких володіє специфічними характеристиками: предметне, образне, знакове й символічне. Виділяються наступні чинники мислення: практичність -

теоретичність; гуманитарність - технічність; художність - операційність; конкретність - абстрактність.

Інструкція. У кожної людини переважає певний тип мислення. Даний опитувальник допоможе вам визначити тип свого мислення. Якщо згодні з висловлюванням, у бланку поставте «+», якщо ні «-».

1. Мені легше будь-що зробити, ніж пояснити, чому я так зробив (а)
2. Я люблю налаштовувати програми для комп'ютера.
3. Я люблю читати художню літературу.
4. Я люблю живопис (скульптуру).
5. Я не вважав за краще (а) б роботу, в якій все чітко визначено.
6. Мені простіше засвоїти щось, якщо я маю можливість маніпулювати предметами.
7. Я люблю шахи, шашки.
8. Я легко висловлюю свої думки як в усній, так і в письмовій формі.
9. Я хотів (ла) би займатися колекціонуванням.
10. Я люблю й розумію абстрактний живопис.
11. Я швидше хотів (ла) би бути слюсарем, ніж інженером.
12. Для мене алгебра цікавіше, ніж геометрія.
13. У художній літературі для мене важливіше не що сказано, а як сказано.
14. Я люблю відвідувати видовищні заходи.
15. Мені не подобається регламентована робота.
16. Мені подобається що-небудь робити своїми руками.
17. У дитинстві я любив (а) створювати свою систему слів / знаків / для листування з друзями.
18. Я надаю великого значення формі вираження думок.
19. Мені важко передати зміст оповідання без його образного уявлення.
20. Не люблю відвідувати музеї, так як всі вони однакові.
21. Будь-яку інформацію я сприймаю як керівництво до дії.
22. Мене більше приваблює товарний знак фірми, ніж її назва.
23. Мене приваблює робота коментатора радіо, телебачення.
24. Знайомі мелодії викликають у мене в голові певні картини.
25. Люблю фантазувати.
26. Коли я слухаю музику, мені хочеться танцювати.
27. Мені цікаво розбиратися в кресленнях і схемах.
28. Мені подобаються художня література.
29. Знайомий запах викликає всю картину подій, що відбулися багато років тому.
30. Різноманітні захоплення роблять життя людини багатшим.
31. Істинно тільки те, що можна помацати руками.
32. Я віддаю перевагу точні науці.
33. Я за словом у кишеню не лізу.
34. Люблю малювати.
35. Один і той же спектакль / фільм можна дивитися багато разів, головне - гра акторів, нова інтерпретація.
36. Мені подобалося в дитинстві збирати механізми з деталей конструктора.
37. Мені здається, що я зміг (ла) би вивчити стенографію.
38. Мені подобається читати вірші вголос.
39. Я згоден (а) з твердженням, що краса врятує світ.
40. Я вважав за краще (а) б бути закрійником, а не кравцем.
41. Краще зробити табуретку руками, ніж займатися її проектуванням.
42. Мені здається, що я зміг (ла) би опанувати професію програміста.

43. Люблю поезію.
44. Перш ніж виготовити якусь деталь, спочатку я роблю креслення.
45. Мені більше подобається процес діяльності, ніж її кінцевий результат.
46. Для мене краще попрацювати в майстерні, ніж вивчати креслення.
47. Мені цікаво було б розшифрувати древні тайнопису.
48. Якщо мені потрібно виступити, то я завжди готую свою промову, хоча впевнений (а), що знайду необхідні слова.
49. Більше люблю вирішувати завдання з геометрії, ніж з алгебри.
50. Навіть у налагодженому справі намагаюся творчо змінити щось.
51. Я люблю вдома займатися рукоділлям, майструвати.
52. Я зміг (ла) би опанувати мовами програмування.
53. Мені неважко написати твір на задану тему.
54. Мені легко уявити образ неіснуючого предмета або явища.
55. Я іноді сумніваюся навіть у тому, що для інших очевидно.
56. Я вважав за краще (а) б сам (а) відремонтувати праску, ніж нести її в майстерню.
57. Я легко засвоюю граматичні конструкції мови.
58. Люблю писати листи
59. Сюжет фільму можу уявити як низку образів.
60. Абстрактні картини дають велику поживу для роздумів.
61. У школі мені найбільше подобалися уроки праці, домоводства.
62. У мене не викликає ускладнень вивчення іноземної мови.
63. Я охоче щось розповідаю, якщо мене просять друзі.
64. Я легко можу уявити в образах зміст почутого.
65. Я не хотів (ла) би підкоряти своє життя певній системі.
66. Я частіше спочатку зроблю, а потім думаю про правильність, рішення.
67. Думаю, що зміг (ла) би вивчити китайські ієрогліфи.
68. Не можу не поділитися щойно почутої новиною.
69. Мені здається, що робота сценариста / письменника цікава.
70. Мені подобається робота дизайнера.
71. При вирішенні якоїсь проблеми мені легше йти методом проб і помилок.
72. Вивчення дорожніх знаків не є складним для мене.
73. Я легко знаходжу спільну мову з незнайомими людьми.
74. Мене приваблює робота художника-оформлювача.
75. Не люблю ходити одним і тим же шляхом.

Ключ до Тесту на мислення й креативність. Обробка та аналіз даних відбувається наступним чином: підраховується сума по кожній колонці предметне мислення, символічне мислення, знакове мислення, образне мислення, креативність: 1 6 11 16 21 26 31 36 41 46 51 56 61 66 71; 2 7 12 17 22 27 32 37 42 47 52 57 62 67 72; 3 8 13 18 23 28 33 38 43 48 52 58 63 68 73; 4 9 14 19 24 29 34 39 44 49 54 59 64 69 74; 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 = сума = сума = сума = сума = сума.

Інтерпретація результатів тесту: рівень креативності та базового типу мислення розбивається на три інтервали: низький рівень (від 0 до 5 балів), середній рівень (від 6 до 9 балів), високий рівень (від 10 до 15 балів).

### **Методика А. С. Шарова «Рефлексивність людини в життєдіяльності»**

Інструкція для обстежуваних:

Вам потрібно оцінити нижче наведені твердження опитувальника, ніби з трьох позицій. У бланку відповідей напроти номера кожного твердження наведено по три

позиції (А, В, С), які характеризують відповідь. Проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді по кожній позиції. Якщо вказані думки взагалі не характерні для Вас, то поставте цифру 1 (абсолютно невірно).

**Шкала оцінок:** 1 – абсолютно невірно, 2 – невірно, 3 – мабуть невірно, 4 – не знаю, 5 – мабуть вірно, 6 – вірно, 7 – цілком вірно.

Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятаєте, що правильних або неправильних відповідей у даному випадку бути не має.

**Текст опитувальника**

1. Коли у мене виникають труднощі із задоволенням основних вітальних потреб (їжа, секс, сон, відпочинок), то я:
  - А. Стараюсь визначити, що зараз мені найбільш потрібно.
  - В. Прагну осмислити свої дії в обставинах, що склалися.
  - С. Організую своє життя так, щоб обходитися тим, що є..
2. Згадуючи стан коли я хворів або думаючи про тілесні проблеми, я:
  - А. Пробую визначити, що цьому передувало.
  - В. Стараюсь подивитися на це цілісно, у взаємозв'язках.
  - С. Прагну знайти основну причину того, що трапилося.
3. Для того, щоб бути фізично розвиненим, мати красиве тіло, Я:
  - А. Перш за все намагаюся визначити, чого я хочу.
  - В. Прагну переглянути своє повсякденне життя.
  - С. Повинен слідувати певним життєвим правилам.
4. Коли я не можу задовольняти свої потреби в сексі, алкоголі й розвагах, то:
  - А. Продумую різні плани щодо їх задоволення.
  - В. Стараюсь цілісно подивитися на ситуацію, що склалася.
  - С. Нерідко замислююся, а чи це мені потрібно.
5. Стати освіченою (сучасною, діловою) людиною не просто, але я:
  - А. Продумую все, що треба для цього зробити.
  - В. Стараюсь підійти до цього цілісно, з усіх боків.
  - С. Прагну відповідним чином організувати життя й свою діяльність.
6. Згадуючи свої невдачі стосовно самовихованню, я стараюся:
  - А. Розкласти все по "поличках".
  - В. Осмислити, а навіщо мені це потрібно.
  - С. Знайти основну причину невдачі.
7. Готуючи себе до майбутнього життя, до того, щоб гідно жити, я:
  - А. Продумую всі етапи для досягнення цього.
  - В. Стараюсь подивитися на це з усіх боків, цілісно й нічого не упустити.
  - С. Роздумую й про те, як же реально реалізувати свої плани.
8. Я не хочу бути схожим на інших, тому я:
  - А. Часто продумую, що й як я для цього робитиму.
  - В. Нерідко замислююся, а навіщо мені це потрібно.
  - С. Стараюсь зрозуміти себе, знайти своє місце в житті.
9. Підвищення освітнього й культурного рівня для мене дуже важливе й тому я:
  - А. Планую, що для цього треба зробити.
  - В. Стараюсь нічого не упустити із можливостей, що відкриваються.
  - С. Добре планую й організую своє повсякденне життя.
10. Я бачу недоліки моєї освіти й тому:
  - А. Задумуюсь над причинами, які призвели до цього.
  - В. Стараюсь осмислити їх комплексно, у взаємозв'язках.
  - С. Головну причину шукаю в собі.
11. Моя підготовка (навчальна діяльність) недостатня, тому я:
  - А. Розробляю плани стосовно її підвищення.

- В. Стараюсь осмислити, що і навіщо мені може знадобитися в майбутньому.  
 С. Продумую організацію щодо реалізації планів.
12. Коли Я відчуваю себе менш освіченим і культурним ніж інші, то я:  
 А. Намічаю план дій щодо підвищенню свого рівня.  
 В. Осмислюю все, що для цього знадобиться.  
 С. Передбачаю результати підвищення рівня освіти.
13. У своєму спілкуванні з представниками протилежної статі Я:  
 А. Стараюся бути послідовним (ою) і логічним (ою).  
 В. Стараюсь все тримати під контролем.  
 С. Шукаю те, що нас може об'єднати.
14. Згадуючи невдачі у спілкуванні особами протилежної статі, Я:  
 А. Прагну проаналізувати свої вчинки й поведінку.  
 В. Подумки "програю" різні ситуації.  
 С. Шукаю головну причину невдачі.
15. Я хотів (ла) б бути привабливішим (ою) для протилежної статі, тому я:  
 А. Задумуюсь над тим, що для цього треба зробити.  
 В. Прагну осмислити свою поведінку  
 С. Стараюсь знайти в собі те, що протилежну стать.
16. Якщо мене не сприймають як сексуально бажаного (у), то я:  
 А. В різні варіанти поведінки.  
 В. Прагну зрозуміти, що ж подобається представникам протилежної статі.  
 С. Організую свою поведінку відповідним чином.
17. У спілкуванні й взаємодії з людьми я:  
 А. Завжди визначаю межі своїх дій і вчинків.  
 В. Чітко простежую взаємозв'язки й бачу причини вчинків.  
 С. Легко узагальнюю й знаю, чим все закінчиться.
18. Згадуючи конфлікт, я:  
 А. Старюся уявити його у всіх деталях.  
 В. Переосмислюю його, щоб розібратися в причинах.  
 С. Бачу ту послідовність дій, які привели до нього.
19. Перш ніж мені доведеться кимсь керувати або командувати, я:  
 А. Продумую послідовність дій.  
 В. Програю подумки можливий розвиток подій, свої дії.  
 С. Спробую знайти ті правила й принципи, які допоможуть впоратися із керівництвом.
20. Якщо мені доведеться комусь підкорятися, то я:  
 А. Визначу для себе, що я робитиму, а що ні.  
 В. Контролюватиму в цілому свою поведінку й поведінку керівника.  
 С. Старатимусь планувати й проектувати свою поведінку.
21. У ситуаціях, коли мене хвалять або підкреслюють мою цінність, особливість, я:  
 А. Зразу визначаю, де в сказаному правда, а де вигадка.  
 В. Розумію, чому й навіщо це робиться.  
 С. Бачу й подальший розвиток подій.
22. Згадуючи про те, як мене обійшли увагою, належно не оцінили, я:  
 А. Задумуюсь над своїми особливостями та вчинками.  
 В. Прагну прослідкувати й "програти" дії тих, хто цьому перешкодив.  
 С. Стараюсь знайти головну причину.
23. Щоб здобути популярність і визнання я:  
 А. Чітко планую, що й навіщо мені треба чинити.  
 В. Тримаю ситуації, що виникають, під контролем.  
 С. Опираюсь на певні принципи й правила поведінки.

24. Коли Я відчуваю, що життя мені явно не вдається, то я:
- A. Стараюсь визначити його особливості, етапи.
  - B. Переосмислюю колишнє життя, прагну побачити його загалом.
  - C. Звертаюсь до найголовнішого, до сенсу життя.
25. Для того, щоб бути матеріально забезпеченим, мати достатньо коштів я:
- A. Старанно планую, де й як можна їх заробити або отримати.
  - B. Контролюю ситуації, що виникають, відстежую, як свої дії, так і інших.
  - C. Достатньо чітко організую все своє життя.
26. Згадуючи про те, коли я був обмежений у матеріальних коштах і не міг дозволити собі чогось, я:
- A. Визначаю причини, які призвели мене до цього.
  - B. Стараюсь по-новому поглянути на ту ситуацію.
  - C. Прагну узагальнити те, що відбулося й знайти головну причину.
27. Щоб добре себе відчувати в майбутньому, мати перспективи, я:
- A. Продумую й планую де й як можна заробляти на життя.
  - B. Обмірковую різні варіанти із роботою.
  - C. Стараюсь відповідним чином організувати своє життя.
28. Коли Я не можу розважитися або відпочити, як мені хочеться, то:
- A. Перш за все визначаю для себе, а що саме мені потрібно.
  - B. Відслідковую взаємозв'язок причин, які призвели до цього.
  - C. Шукаю основну причину, чому це трапилося зі мною.
29. Коли не помічають моїх досягнень, добре й оригінально зробленої роботи, то я:
- A. Ще раз визначаю для себе переваги й недоліки своєї роботи.
  - B. Стараюсь загалом зрозуміти, чому й як це відбулося.
  - C. Прагну по-філософськи дивитися на життя й робити свою справу.
30. Згадуючи про те, що мою роботу належно не оцінили я:
- A. Переживаю й прагну зрозуміти себе.
  - B. Шукаю причини того, що трапилося.
  - C. Прагну визначити для себе лінію поведінки.
31. Щоб добитися успіху в якійсь справі й визнання я:
- A. Повинен уточнити й визначити свої можливості.
  - B. Осмислити ситуацію загалом і розробити план.
  - C. Чітко організувати своє життя й діяльність.
32. Коли Я відчуваю себе в чомусь неспроможним або некомпетентним, то Я:
- A. Перш за все намагаюся визначити в чому це полягає і виявляється.
  - B. Стараюся подивитися на себе й своє життя загалом.
  - C. Продумую, до чого це може привести.
33. У даний час я не дуже задоволений собою, своєю працездатністю й продуктивністю, тому Я:
- A. Стараюся знайти причини ситуації, що склалася.
  - B. Осмислюю ситуацію загалом, прагну тримати її під контролем.
  - C. Стараюся ефективно організувати свою діяльність.
34. Коли я замислююся над собою, своїм творчим потенціалом, то:
- A. Прагну визначити, уточнити для себе свої творчі можливості.
  - B. Стараюся об'єктивно й цілісно осмислити своє життя й майбутню діяльність.
  - C. Прагну знайти те, де і в чому я зможу реалізувати себе.
35. Коли виникають думки про те, що ти в житті повинен щось зробити, про самореалізацію, тоді я:
- A. Будую плани, уявляю майбутні дії.
  - B. Аналізую й осмислюю ситуацію, що склалася, загалом.
  - C. Стараюся визначити основну лінію життя.

36. Коли у мене немає умов або важко реалізувати себе в звичному житті, то я

А. йду у свій власний світ (фантазій і марень, компютерних ігор, світ книг і ін.) і в нім знаходжу для себе те, що мені потрібно.

В. Стараюсь осмислити, що відбувається загалом.

С. Обдумую можливий розвиток життєвих подій.

Обробка одержаних даних здійснюється за ключем. Для визначення міри домінування кожної з рис-якостей рефлексії підраховується загальна сума балів, отриманих по одній з позицій (А, В або С) і вона ділиться на кількість запитань, тобто знаходиться середнє арифметичне по кожній рисі-якості рефлексії. Стосовно визначення видів рефлексій, пов'язаних з часовим виміром (ретроспективна, ситуативна, перспективна), сферою життєдіяльності (вітальна, соціальна й культурна) або регулятивними тенденціями (самопобудова, самоутвердження, саморозвиток) – підраховується середнє арифметичне по окремих колонках. Інтерпретація отриманих даних здійснюється, з одного боку, з опорою на теорію рефлексії, а з іншого, на вияв особливостей вияву рефлексії у конкретної людини, звичайно з урахуванням її статевої, вікової й соціокультурної специфіки.

Таблиця А

#### Ключ для обробки результатів

Рефлексивні ознаки	Час			Сфери життя			Регулятивні тенденції		
	РР	РС	ПР	В	С	К	СП	СУ	СР
Обгрунтованість	2,6, 10, 14,18, 22,26, 30,34	1,5,9, 13,17, 21,25, 29,33	3,4,7,8, 11,12, 15,16, 19,20, 23,24, 27,28, 31,32, 35,36	1,2,3,4, 13,14, 15,16, 25,26, 27,28	5,6,7,8, 17,18, 19,20, 29,30, 31,32	9,10, 11,12, 21, 22, 23, 24, 33, 34, 35, 36	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9, 10,11, 12	13,14, 15,16, 17,18, 19,20, 21,22, 23,24	25,26, 27,28, 29,30, 31,32, 33,34, 35,36
Осмисленість	2,6, 10, 14,18, 22,26, 30,34	1,5,9, 13,17, 21,25, 29,33	3,4,7,8, 11,12,15, 16,19,2, 0,23,24, 27, 28,31,32, 35, 36	1,2,3,4, 13,14, 15,16, 25,26, 27,28	5,6,7,8, 17,18, 19,20, 29,30, 31,32	9,10,11, 12,21, 22,23, 24,33, 34,35,3 6	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9, 10,11, 12	13,14, 15,16, 17,18, 19,20, 21,22, 23,24	25,26, 27,28, 29,30, 31,32, 33,34, 35,36
Організованість	2,6, 10, 14,18, 22,26, 30,34	1,5,9, 13,17, 21,25, 29,33	3,4,7,8, 11,12,15, 16,19,2, 0,23,24, 27,28,31, 32,35,3 6	1,2,3,4, 13,14, 15,16, 25,26, 27,28	5,6,7,8, 17,18, 19,20, 29,30, 31,32	9,10,11, 12,21, 22,23, 24,33, 34,35, 36	1,2,3, 4,5,6, 7,8,9, 10,11, 12	13,14, 15,16, 17,18, 19,20, 21,22, 23,24	25,26, 27,28, 29,30, 31,32, 33,34, 35,36

Позначення: РР – ретроспективна рефлексія; РС – ситуативна рефлексія; ПР – перспективна рефлексія; В – вітальна сфера життя людини; С – соціальна і К – культурна; СП – самопобудова, СУ – самоутвердження, СР – самореалізація.

Картка-характеристика особистісних якостей лідера. Алгоритм статистичної обробки даних згуртованості студентських груп

**Картка-характеристика особистісних якостей лідера**

Шановний друже!

Із багатьох рис, які можуть характеризувати лідера (старосту групи) ми відібрали 15. Ось вони перед вами. Просимо Вас розташувати їх у такій послідовності, щоб під номерами 1,2,3 і т.д. стояли найбільш важливі, на вашу думку, характеристики лідера, а під номерами 13,14,15 – характеристики, котрі, згідно вашої думки, менш за все повинні характеризувати його. Ваші відповіді та відповіді ваших товаришів допоможуть більш правильному вибору старост академічних груп.

Дякуємо за допомогу й сподіваємось, що Ви серйозно віднесетеся до нашого прохання.

- відмінне навчання;
- зовнішня привабливість;
- інтелектуальність;
- уміння точно й беззаперечно виконувати вказівки куратора, деканату;
- переконаність у необхідності того, що робиш та вміння переконати в цьому інших;
- здатність виступити на захист свого товариша;
- демократичні приятельські відносини з усіма членами колективу;
- самокритичність, здатність визнавати свої хиби та помилки;
- уміння балансувати між тиском „знизу” й „зверху”;
- уміння ладити з людьми й підбирати „ключі” до кожного;
- чесність та моральна чистота;
- працездатність, уміння робити все не гірше інших;
- здатність захищати власну думку;
- організаторські здібності, уміння налагодити роботу в групі;
- ідейність.

*Алгоритм* статистичної обробки результатів дослідження згуртованості студентських груп демонструємо на прикладі однієї групи (СР – 133, n =15), яка виявилася при заключному вимірюванні найбільш згуртованою. На основі кореляції рангів індивідуальних рядів особистісних якостей лідера з модальним (середньо груповим), були одержані наступні коефіцієнти рангової кореляції:



0,82; 0,86; 0,69; 0,85; 0,40; 0,55; 0,86; 0,85; 0,69; 0,66; 0,70; 0,92; 0,75; 0,82; 0,83. Сума коефіцієнтів кореляції, поділена на кількість членів групи представляла для нас коефіцієнт згуртованості  $P_r$ .

$P_r = 11,25 : 15 = 0,75$ , після цього вираховували дисперсію кореляції рангів ( $P_\delta = 0,131$ ) та коефіцієнт варіації ( $V = 0,17\%$ ).

З метою більшої зручності, можливості користуватися десятибальною шкалою при побудові графіків, коефіцієнти кореляції перетворювали за допомогою формули ( $X = 1 + X : 0,2$ ) в десяткові дробі:

9,1 9,3 8,4 9,2 7,0 7,7 9,3 9,2 8,4 8,3 8,5 9,6 8,7 9,1 9,1. Потім цей ряд перебудовували в інтервальний (інтервал 0,1), що дало нам наступні розряди: 6,9 – 7,0 (1); 7,7 – 7,8 (1); 8,3 – 8,4 (3); 8,5 – 8,6 (1); 8,5 – 8,6 (1); 8,5 – 8,6 (1); 8,7 – 8,8 (1); 9,1 – 9,2 (5); 9,3 – 9,4 (2); 9,5 – 9,6 (1).