

# ВИЩА ШКОЛА

НАУКОВО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ 4(165)/2018

Засновник — Міністерство освіти і науки України  
Виходить 12 разів на рік. Видається з січня 2001 року

## ЗМІСТ

ПРЕС-СЛУЖБА МОН УКРАЇНИ ІНФОРМУЄ .....	3
РЕЙТИНГИ ВНЗ	
Катерина Спориш, Павло Харламов. Зарплатний рейтинг вищих навчальних закладів — 2018.....	7
ОСВІТА І СУСПІЛЬСТВО	
Володимир Липов. Комплементарна зумовленість інституціональних систем і реформування вищої освіти в Україні.....	23
ЯКІСТЬ ОСВІТИ	
Юрій Сафонов, Тетяна Дараган, Оксана Власюк, Наталія Тимошенко. Основні критерії оцінювання якості освіти.....	49
АНАЛІЗУЮТЬ НАУКОВЦІ	
Валерій Поліщук. Розвивальне навчання у вищій школі: вихідні пізнавальні принципи.....	58
Олександр Безручко. Специфіка лекцій Олександра Довженка для студентів Київського кіноінституту в неформальній обстановці.....	70
СЛОВО ПРАКТИКАМ	
Віктор Локшин. Формування професійної компетентності майбутніх харизматичних лідерів з менеджменту соціокультурної сфери.....	80
Володимир Коноваленко. Юридичне “очищення” творів від прав третіх осіб .....	89



**Валерій  
Поліщук**

Професор кафедри теоретичної і практичної психології Національного університету "Львівська політехніка", доктор психологічних наук, професор

## РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ВИХІДНІ ПІЗНАВАЛЬНІ ПРИНЦИПИ

Проаналізовано стан і перспективи розвивального навчання у вищій школі. Сформульовано структурування змісту його провідних методологічних пріоритетів.

**Ключові слова:** пізнавальні принципи, розвивальне навчання, професійна свобода, навчально-професійна свобода.

Недостатньо повноправне і масштабне розвивальне навчання у вищій школі перебуває у стійкому взаємозв'язку із процесом девальвації освітніх цінностей, який у пострадянський період продовжує посилюватися через знецінені ідеальні типологічні зразки професійної діяльності. Несприятливі соціальні прогнози початку 1990-х років щодо потенційного зниження інтелектуального розвитку громадян у 2020-х роках нині не лише збуваються, а й проресують і проявляються передусім у стрімкій диспропорційній поляризації нової підготовки зовсім не на користь осіб, компетентних у своїй професії. Цим несприятливим тенденціям всебічно сприяє, зокрема, директивне освітнє управління, яке жорстко регламентує професійну діяльність науково-педагогічних працівників (далі в тексті — викладачів. — В.П.), котрі, як наслідок, переймаються не стільки якістю організації та результативністю навчаль-

ного процесу, скільки особистими переживаннями на зразок "аби чогось не трапилося". Живодайна організаційна і соціально-психологічна основа для розквіту у новітніх булгаковських "Шарікових" "вождизму", неприхованого службового свавілля, "наукового всезнайства" ("псевдознайства"), прогресування примітивізму мислення і поведінки, абсолютизації часто сумнівних форм і методів професійної діяльності апріорі репресивного контролю тощо унеможливує розвивальне навчання, спрямоване на формування громадянського вільнодумства, усвідомлене особистісно-професійне становлення і саморозвиток<sup>1</sup>.

Результативність розвивального навчання у вищій школі забезпечується доказовим упровадженням в освітній процес ідеї диференційованого особистісно орієнтованого підходу до основних суб'єктів навчання (далі в тексті — викладачі і студенти. — В.П.), сутність якого полягає в навчально-науковій взаємодії "між викладачами" і "викладачів передусім із професійно мотивованою студентською аудиторією", зокрема:

1. Прогресуюче професійне зростання викладачів відбувається завдяки: а) їхній професійній свободі навчання (самостійний вибір форм і методів навчання, які результативно задовольняють усіх суб'єктів навчання), а не через "директивні вказівки", спрямовані більше на процесуальне та декларативне впорядкування навчальних взаємин, б) самоосвіті (творчий вияв професійних компетенцій у конкретних наукових галузях, до яких є найбільший викладацький і дослідницький хист, наприклад: вікова психологія чи соціальна психологія, загальна психологія чи педагогічна психологія тощо, а також ймовірність максимальної професійної самореалізації), а не через авторитарне "нав'язування" викладання навчальних дисциплін на основі сумнівного управлінського принципу "немає кому розробляти чи працювати" і навіть службових зловживань як різновиду особистої помсти тим колегам, які не бажають входити у систему "авторитарних підлеглих взаємин".

2. Прогресуюче професійне зростання студентів відбувається завдяки: а) їхній навчально-професійній свободі учіння (системна реальна, а не лише задекларована, можливість самостійного вибору навчальних дисциплін; самостійне навчально-наукове гуртування передусім навколо тих викладачів, які вже мають або створюють власні наукові школи чи лабораторії), а не через "командний розподіл" своїх персоналій між ними, б) самоосвіті (необхідні знання, зокрема про особливості власного розвитку, забезпечуються динамічною контактністю з конкретними викладачами у їхньому тематичному профільному навчально-науковому полі), а не через директивний вибір (призначення) викладачів, професійні інтереси яких потенційно можуть не відповідати власним пошуковим орієнтирам.

<sup>1</sup> Поліщук В. Вища освіта в календарному соціальному вимірі / В. Поліщук // Вища школа. — 2017. — № 5-6. — С. 12-22. URL: <http://www.vshola.lviv.ua>

Взаємна пізнавальна орієнтація у навчально-професійній системі “вчитель — студент” відбувається, якщо викладач, стимулюючи студентів до творчої, наукової діяльності, сам перебуває у теоретико-емпіричному пошуку (і навпаки) і орієнтується у базових психологічних особливостях юнацького віку, який знаходиться між двома віковими нормативними кризами (криза 17 років і кризою 23 років, або кризою входження в дорослість).

Мета пропонованої статті — сформулювати типові пізнавальні принципи розвивального навчання у вищій школі та визначити їхній психологічний зміст.

У умовах масованого навчання студентів з різною загальноосвітньою підготовкою, рівень якої перебуває в оцінювальному діапазоні “відносно — більше задовільно, ніж незадовільно”, найбільш потужним пізнавальним бар’єром для масштабного розвивального навчання є соціальний докс, позначений у багатьох суб’єктах вищої школи мінімізованим поєднанням “професійної свободи навчання викладача” і “навчально-професійної свободи учіння студента”. Його виток і стабільність — це зокрема тоталітарна радянська спадщина, на авторитаризмі якої сформувалися різновікові звички, які не потребують “особистої свободи волі” у будь-яких її формах. У умовах уникнення персональної відповідальності та виконання зручних для себе конформістських соціальних ролей. Як наслідок, вони наперед скептично налаштовані щодо особистісно орієнтованих настанов, за звичкою чекають рішення від керівників чи команд (наприклад, для формування активного організованого колективу “опонентам” часто з допомогою сумнівних засобів). Вкотре ми переконуємося, що будь-яке реформування чи інновації приречені на зтягнуте життя в умовах впровадження, якщо навіть для незначних суспільних верств вони пов’язані із виходом із зони життєвого комфорту. Згадаємо К. Станіславського: “Я втомився від акторів, яким потрібно щось постійно показувати... Вони приходять... з виглядом “що скажете, те й виконаємо, стаючи “во фронт” перед режисером”<sup>2</sup>.

Однак на тлі цього соціального парадокса водночас виокремлюються оптимістичні перспективи вищої школи.

1. З одного боку, для авторитарних управлінців — це дійсно потужний мобілізативний людський ресурс для знецінення статусу суб’єктів з активною життєвою позицією (наприклад, упереджені й часто провокативні схеми “відносна свобода народу”, як це було в недалекі радянські часи; маніпулювання невдачними і водночас приниження чи замовчування успіхів тощо), внаслідок чого у суспільстві і водночас приниження чи замовчування успіхів тощо), внаслідок чого у суспільстві складатимуться чи студентському середовищах однаково культивується взаємна підозрілість, недовіра, особиста відданість тощо — тобто такі людські якості, суб’єкти яких ніколи не зможуть бути в епіцентрі розвивального навчання.

2. З іншого боку, криза 17 років (мала вікова криза, або перехідний період від підліткового до юнацького віку), 16/17—22/23-річний вік і криза 23 років (велика вікова криза, або перехідний період від юнацького віку до вступу в дорослість) є сенситивними періодами для ефективного використання пізнавального потенціалу розвивального навчання й активованого суспільного запиту на формування Громадянина, незадоволення якого у цьому віковому інтервалі визначає надалі на подальшому життєвому шляху особистості власну високу частотність асоціальних способів задоволення своїх потреб.

У зв’язку з цим організаційно-методичними пріоритетами розвивального навчання у вищих мають бути:

1) заперечення розповсюджених освітніх феноменів “середнього слухача (студента)”, “середньої навчальної успішності”;

Успадковані українською вищою школою з радянської освітньої системи, вони зараз мають виразну тенденцію до стабілізації через зручність для первинного аналізу навчальних групових тенденцій (наприклад, розподіл студентів на відмінників і тих, хто не встигає, вибір претендентів на отримання стипендії тощо), але не передбачають ефективного розв’язання проблем. Крім того, “середній студент” посилюється частотністю вживання понять “пересічний” чи “середньостатистичний громадянин”, які, нівелюючи особливості людської індивідуальності, нагадують сумнозвісну “чорну” притчу про середню температуру по медичній палаті, а значить — засвідчують свою неспроможність до об’єктивного аналізу навчально-виховної ситуації;

2) усвідомлена пошукова активність студентів з обов’язковим досягненням будь-якого навчально-наукового результату (нехай навіть хибного), що розвиває і впорядковує навчальну чи дослідницьку тактику і стратегію (спочатку з допомогою викладача, а потім самостійно);

3) співпраця між студентами, заснована на взаємній повазі, і, як наслідок, вироблення і зміцнення у них професійного світогляду, в основі якого лежать динамічні професійні знання та вічні людські чесноти з домінуванням відповідальності, толерантності та справедливості;

4) базові знання у суб’єктів навчання про психологічні особливості кризового та стабільного вікового розвитку у 16/17—22/23-річному інтервалі.

Наші емпіричні дослідження засвідчують, що компетентне впровадження викладачами і студентами цих пріоритетів відбувається у навчальному процесі з допомогою філософських, загально-психологічних, загально-педагогічних і спеціальних пізнавальних принципів із прогнозуванням потенційних особливостей їхнього неповноправного застосування (наслідки порушень):

1. **Філософські принципи** (взаємне осмислення та узагальнення інформації суб’єктами навчання):

1.1. Принцип всезагального зв’язку (використання викладачем базового, а не “максимального” тематичного інформаційного масиву для виокремлення у

предмета навчального інтересу основних функціональних внутрішніх і зовнішніх зв'язків, які з'ясовують його феноменологію).

Наслідки порушення: 1) зрозуміле педагогічне прагнення викладача пояснити на заняттях про "все і вся", однак відволікає студентів від провідних інформаційних пріоритетів, внаслідок чого їхня увага концентрується, як правило, на вторинних, часто емоційних, текстових фрагментах; 2) еkleктизм, ективізм у висновках суб'єктів навчання ("нам здається", "по-моєму") деформує ціннісне призначення отриманої інформації.

2. Принцип розвитку (аналіз об'єктивних закономірностей життєвих процесів).

Наслідки порушення: 1) неможливість системного вивчення предмета навчального інтересу в логічній системі "минуле — теперішнє — майбутнє", де відне значення у його пізнанні належить тенденційним особливостям "історичної проблеми", які концентрують вихідний інформаційний базис для відповіді на актуальні питання сьогодення та про потенційне майбутнє; 2) схильність суб'єктів навчання до недоказового суб'єктивного оперування інформацією на основі неперевірених, але, як правило, цікавих (більше — емоційних) гіпотез, а також особистих наукових припущень, які ніколи (!) не перебували підтверджені у дослідницькому полі.

3. Принцип єдності теорії і практики (діалектика людського пізнання, де інтелектуальна роль у поясненні "невідомого" належить практиці як критерію істинності).

Наслідки порушення: 1) "теоретизування", "книжкова вченість", у результаті чого у студентів формуються або стабілізуються індивідуальні примітивні уявлення про "важкість" і другорядність теоретичних знань, які посилюються поширеними повсякденними суспільними стереотипами типу "у навчальних ситуаціях — одні знання, а на виробництві — зовсім інші", "прийшовши на роботу, потрібно забути все, що вивчали у виші"; 2) постійне апелювання викладача до власного життєвого досвіду не лише знецінює значущість навіть найкращої інформації чи навчальної дисципліни, а й засвідчує в нього ознаку негативного (поганого) тону" у спілкуванні, зрештою — непрофесійність, оскільки для публічного оперування своїми досвідними прикладами потрібно мати самому принаймні референтною особистістю та перебувати у результативному процесі тривалих теоретико-емпіричних та емпіричних досліджень; 3) інформаційна замкнутість навчальної дисципліни (разом із запереченням фактичних несхожих чи альтернативних пояснень сутності фактів і явищ навколишньої дійсності у викладача домінує власна ревнива категорична пізнавальна позиція).

4.4. Управління процесом розвитку (встановлення структурно-функціональних особливостей предмета навчального інтересу з подальшим осмисленням цих особливостей у процесі навчання).

Наслідки порушення: стихійність, алогізм, непередбачуваність у поясненні матеріалу, внаслідок чого знижується очікувана навчальна результативність, однаково нівелюючи професійну цінність викладача і професійну мотивацію студентів.

2. Загально-психологічні принципи (вплив закономірностей психічного розвитку особистості, зокрема циклічності, перервності, фазовості, кумулятивності, сенситивності на динаміку її інтелектуального та фізичного потенціалу):

2.1. Принцип детермінізму (з'ясування витоків і динаміки предмета навчального інтересу з розробленням доказових способів його наступного вивчення в умовах соціальної ситуації розвитку юнацького віку, провідної діяльності, новоутворень і соціальних суперечностей).

Наслідки порушення: 1) схильність суб'єктів навчання до споглядального аналізу (наприклад, зосередженість на неістотних, замість істотних ознак досліджуваного явища, а також на його вибіркового істотних ознаках без цілісного вивчення як структурної одиниці навколишньої дійсності); 2) виведення локальних узагальнень поза контекстом історії проблеми з високою ймовірністю їх поширення на інші сфери людської життєдіяльності; 3) унеможливлення встановлення провідних причин розвитку певного життєвого явища, а значить — недостовірне з'ясування його вихідних сутнісних пізнавальних детермінант; 4) формулювання хибних висновків про фізичний та інтелектуальний потенціал студентів, які начебто не здатні виявляти причинно-наслідкові зв'язки.

2.2. Розвитку в діяльності (будь-яка діяльність передбачає мету, умови та способи її досягнення, результативність, мотивацію і способи саморегуляції — планування, організацію, контроль, діагностику, оцінювання, моделювання, коригування і довготривалі прогнозування).

Наслідки порушення: у суб'єктів навчання мінімізується можливість виокремлення і з'ясування основних чинників провідної діяльності (у юнацькому віці це навчально-професійна діяльність), внаслідок чого через несформованість типових вікових новоутворень природи психічного (приклади: словесно-логічне мислення і пам'ять; інтелектуалізація) чи особистісних новоутворень (приклади: самосвідомість, ідентичність тощо) в юнаків обмежуються можливості вікового розвитку.

2.3. Єдності свідомості та діяльності (формування свідомості відображається у продуктах діяльності, чия якість визначається рівнем її організації).

Наслідки порушення: 1) "формальне навчання", або "навчання на публіку" чи "розрахунок на зовнішній ефект", що виявляється зокрема у штучному розподілі, а значить — у потенційному дублюванні змісту навчальних дисциплін (приклади: "психологія кризових ситуацій", "психологічна допомога у кризових ситуаціях") назви яких часто поєднують в собі непоєднуване (при-

язання”) із сумнівними закличними кліше типу “психологію вивчати — людській душі заглядати” (1); 2) “містечкова” дискредитація спеціальності, формує у студентів деформовані світоглядні уявлення, згідно з якими це індивідуальна освітня ситуація, від якої виникло професійне розчарування, є типовою для всієї системи освіти.

4. Системності аналізу предмета навчального інтересу (приклад: “психіка людини” — це індивідуальна унікальна багатовимірна і багаторівнева макроема).

Наслідки порушення: еклектизм, суб’єктивізм у повідомленні інформації, призводить до спрощеного (зосередженість на вторинних текстових фрагментах, випадкове виокремлення істотних чи неістотних ознак) розуміння життєвих феноменів (у нашому випадку — “психіка людини”), до неадекватного оперування даними, які не мають достатніх емпіричних доказів або є вигаданими, а отже, до сумнівного порівняння їхніх смислів з іншими життєвими феноменами з перспективою створення тематичних функціонально-аналогій, структурного і структурно-функціонального моделювання (приклад — “психіка тварини”).

5. Суб’єктності (неповторність людини, або сприймання її такою, якою вона є, тобто у комплексі її гендерних несприятливих і сприятливих вікових характеристик).

Наслідки порушення: унеможливлення диференційованого особистісно-орієнтованого підходу до студентів через незнання типової симптоматики вікового та гендерного (кризового і стабільного) розвитку у 16/17—22/23-річному віці, ізоляція від друзів та колег, внаслідок чого окремі суб’єкти обох середовищ, звичні і відкриті до директивного стилю спілкування, обов’язково активують у себе захисні механізми — авторитарні навчально-особистісні взаємини.

6. **Загально-педагогічні принципи** (взаємна вимогливість і повага до суб’єктів професійної чи навчально-професійної діяльності):

3.1. Доступності (структурованість, логістика, доказовість викладу матеріалу).

Наслідки порушення: 1) спрощене, а отже, нетривале у часі засвоєння інформації примітивує суб’єктів навчання, дискредитує значущість навчальної дисципліни (свідомо або несвідомо формуються навчальні ілюзії: “високий рівень популярного пояснення матеріалу визначає аналогічний рівень навчальної успішності”; б) “високий рівень навчальної успішності свідчить про знання студентами змісту навчальної дисципліни”; 2) формуються навчальні бар’єри у навчально-професійних системах “викладач — студент”, “студент — викладач”; 3) унеможлиблюється гармонія “раціонального” та “іраціонального” чинників у засвоєнні та продуктивному відтворенні матеріалу.

Наслідки порушення: 1) звикання студентів до наочності (послаблені емоційні й раціональні реакції на неї призводять до навчальної дезорганізації, що виявляється у пізнавальних труднощах при усвідомленні інформаційних пріоритетів з допомогою вольового зусилля); 2) домінує фрагментарне механічне засвоєння інформації, формуючи у викладачів ілюзію “розвиненого загального кругозору” щодо студентів.

3.3. Систематичності (поєднання “історичного пошуку” або, наприклад, деталізованого календарного процесу певного наукового відкриття з “логічним пошуком”, тобто з демонстрацією його провідних смислів, які в минулому призвели до кінцевого результату і зараз також потенційно можуть спрямувати аналогічні пошукові зусилля).

Наслідки порушення: невміння студентів здійснювати міжпредметні зв’язки, порівнювати схожі чи несхожі факти (явища), конструювати аналогії, моделювати, зрештою самостійно працювати і, як наслідок, самостійно навчатися вчитися.

3.4. Вплив на емоційно-почуттєву сферу (емоційні стани: настрій, гнів, радість, сміх тощо; види почуттів: інтелектуальні, моральні, естетичні).

Наслідки порушення: 1) емоційне пересичення (збіднення), яке потенційно спричинює хронічну втомлюваність і знижує прояви вольового зусилля і вольових якостей (таких як цілеспрямованість, наполегливість, стриманість, самостійність, рішучість тощо, всього їх 14); 2) між суб’єктами може стабілізуватися низький і навіть антагоністичний рівень особистісно-професійних взаємин.

3.5. Використання досвіду студентської аудиторії як умова педагогічної взаємодії, спільного пошуку шляхів розв’язання проблем.

Наслідки порушення: гіперболізація студентами власного досвіду, серед яких також домінує категорична, часто хибна, ревнива і навіть конфронтаційна пізнавальна позиція (через юнацький максималізм вона потребує від викладачів переконливих контраргументів, які, як правило, спочатку студентами не тільки не приймаються, а й ігноруються: “я чув, знала, бачив, читала, мені казали” тощо).

4. **Професійно-етичні принципи** (пріоритетність загальнолюдських цінностей у професійному і навчально-професійному становленні).

4.1. Особистої відповідальності з використанням вікових новоутворень юнацького віку (достовірність інформації, результативні способи її повідомлення викладачем, засвоєння і використання студентами; розширення і поглиблення інформаційного обсягу обома суб’єктами навчання).

Наслідки порушення: суб’єктивізм, недоказовість аргументації під час пояснення фактів чи подій, директивні узгодження форм і методів навчальних занять, способів організації та реалізації наукової роботи, що разом нівелює професіоналізм викладача і активує оптимістичний пізнавальний скепсис у сту-

4.2. Компетентність (поєднання смислів “своєї” навчальної дисципліни з знаннями передусім у суміжних галузях наукового знання (приклад: “психологія — філософія, історія, література, соціологія, педагогіка...”).

Наслідки порушення: вузька професійна спеціалізація вже попередньо обмежує навчально-науковий потенціал міжпредметних зв'язків як додаткових інформаційних джерел, потрібних для системного викладу тематичної інформації, і перешкоджає цілеспрямованому становленню особистості викладача-дослідника, а в студентів формує спотворені зразки його професійної діяльності.

4.3. Особиста мобільність (можливість результативного методичного комунікування теоретико-практичного резерву навчального процесу, зміст якого виходить за межі попередньо спланованого навчального “сценарію” лекцій, практичних занять тощо).

Наслідки порушення: освітній консерватизм, а отже, прогресування догматичних навчальних схем (приклади: лекції-монологи; використання обмеженої кількості першоджерел, серед яких викладачем абсолютизуються власні теоретичні напрацювання, причому часто без емпіричних перевірок; репродуковані відтворення інформації, або “близько до тексту”, обома суб'єктами навчання).

4.4. Особистий приклад (однакова вимогливість до себе та оточення; тактовність, яка передбачає особистісно орієнтовану спрямованість; суспільна відповідальність; повага до думки колег чи студентів, нехай навіть сумнівних чи навіть верто хибних).

Наслідки порушення: 1) втрата довіри у стосунках, що потенційно призводить до різних антагонізмів (спочатку одностороннього, потім взаємного); 2) дисгармонія сімейних і професійних цінностей (приклад: викладачеві “психології сім'ї” в особистому житті самому варто дотримуватися постулатів “своєї” навчальної дисципліни, оскільки інформаційно переконливим для студентів він може бути якраз через гармонію у власних сімейних взаєминах); 3) гіперболізація викладачами власного досвіду, що виявляється в абсолютизації способів добору навчально-виховної проблематики, навіязуванні їх оточенню, яке у відповідь активно протестує.

5. **Спеціальні принципи** (відображення змістової специфіки конкретної навчальної дисципліни):

5.1. Використання досягнень методик викладання інших навчальних дисциплін, наприклад для викладання психології як навчальної дисципліни.

Наслідки порушення: 1) обмеження форм і методів навчального процесу, як наслідок, формування “дисциплінарної відчуженості”; 2) домінування методів викладання інших навчальних дисциплін знеособлює унікальність психологічних дисциплін у пізнавальному контексті “як усі”.

5.2. Вибіркове аргументоване використання змісту інших галузей наукового знання для розроблення робочих програм тематичних навчальних дисциплін, конструювання навчальних занять.

Наслідки порушення: 1) фрагментарність і недоказовість матеріалу; 2) дублювання змісту різних навчальних дисциплін; 3) мимовільне (ненавмисне) відволікання студентів від провідних інформаційних пріоритетів конкретної навчальної дисципліни.

5.3. Впровадження теоретичних положень наукового знання, наприклад психологічного, у повсякденну професійну практику.

Наслідки порушення: “теоретизування” і, як наслідок, мимовільне (ненавмисне) протиставлення складників соціальної системи “теорія — практика” та подальше утвердження думки, що практика і теорія існують безвідносно між собою.

5.4. Поступальне дозування інформації у межах вишівських навчальних занять, або впровадження дидактичного правила “від простого — до складного”.

Наслідки порушення: 1) інформаційне та емоційне перевантаження; 2) диспропорційний якісний виклад матеріалу передбачає низький рівень його осмислення, засвоєння, продукування, а також зниження навчальних інтересів; 3) інформаційний хаос (фрагментарні знання про “все і вся”, які часто обома суб'єктами навчання підміняються тлумаченнями “загального кругозору”, а насправді засвідчують пізнавальне “верхоглядство”).

Ці пізнавальні принципи передбачають у розвивальному навчанні використання низки загально-психологічних правил, наприклад:

1. *Пошук суперечностей у відповідях студентів і водночас активне набуття ними досвідних знань.*

У тривалій та інтенсивній навчально-професійній діяльності недостатньо підготовлені студенти часто заперечують власні попередні узагальнення; остереігаються вийти, як їм досі здавалося, зі свого комфортного інформаційного поля через переконаність в аргументації, яка легко руйнується викладачем з допомогою синонімічних питань.

2. *Домінування діалогічної, а не монологічної взаємодії у системі “викладач — студент”, спрямованої на виявлення професійно-мотивованих студентів та їхніх навчальних запитів і проблем (необхідно позбутися стереотипних уявлень про навчання всіх студентів як “соціального відлуння” радянської вищої освіти, оскільки начально-професійна ситуація розвивального навчання адресована студентам зі сформованою чи принаймні започаткованою професійною мотивацією, а не тим, для яких перебування в студентстві є різноманітною випадковістю з тенденцією до неспроможності здійснювати інтенсивну навчальну діяльність).*

Отже, чинними трансформаційними змінними для усього цього процесу є:

ційно мотивованих студентів, мобілізуючи їхній аналогічний ресурсний потенціал<sup>3</sup> на отримання, як мінімум, оцінки “добре” й усвідомлене засвоєння матеріалу з перспективою її постійного вдосконалення і прикладного застосування, 2) потребує реанімування часто напівзабутих дидактичних принципів, неприйнятних якраз для авторитарних навчальних систем (приклад: науковця Л. Занкова про провідну роль теоретичних знань у навчанні, який темп навчальних занять і складність матеріалу<sup>4</sup> разом з використанням базових вікових особливостей юнацтва).

Парадоксальні: а) “від складного до простого” (приклад: студент повинен самостійно на основі численних пояснювальних версій зрозуміти зміст явища); б) “від невідомого до відомого” (приклад: формулювання й про природу фактів чи подій, які можуть бути суб’єктивними, спогляданими, малоаргументованими, однак аналіз різної інформації дозволяє сформулювати окремі закономірності, які, в цілому, потенційно претендувати на пояснення реальної дійсності); в) “від супротивного” (у геометрії це результативний і популярний спосіб доведення теорем: якщо гіпотеза відсутності явища залишається недоведеною, то воно є істинним); аналіз власного досвіду (приклад: створення власних концепцій, аргументація методів для пояснення матеріалу, які можуть бути недоказовими чи малоаргументованими, споглядальними, однак демонструють фізичний та інтелектуальний потенціал).

## Висновки

1. Розвивальне навчання — це навчально-наукове партнерство у системі “самодостатній учень — самодостатній студент” із пізнавальною орієнтацією на професійно мотивованого студента і професійну свободу викладача; це сприяє формуванню взаємної персоналізованої професійної компетентності, відповідальності, контролю і самоконтролю на основі знань про базові психологічні особливості вікових перехідних періодів (криза 17 років, криза 30 років), юнацького стабільного періоду, старших вікових періодів і, як наслідок, результативна протидія освітньому абсурду, згідно з яким у вищих навчальних закладах залишається відлуння тоталітарного управління, яке апріорі неспроможне сформувати інтенсивну професійну і навчально-професійну діяльність.

2. Пікова професійна вершина розвивального навчання — це прагнення студентів “іти” не лише на навчальну дисципліну, а на викладача-ученого, який її презентує (і навпаки: викладач прагне до навчально-професійної взаємодії зі студентами не лише як з майбутніми, а й теперішніми колегами), у процесі чого, власне, полягає справжнє спільне професійне щастя, а значить — сприятливі перспективи вищої школи.

## Список використаних джерел:

1. Крыжицкий Г. О системе Станиславского / Г. Крыжицкий. — М. : Госкультпросветиздат, 1954. — 96 с.
2. Подоляк А.Г., Психология вищої школи / А.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. — К. : ТОВ “Філ-студія”, 2006. — 320 с.
3. Поліщук В. Вища освіта в календарному соціальному вимірі / В. Поліщук // Вища школа. — 2017. — № 5-6. — С. 12—22.
4. Поліщук В.М. Психология повсякдення: реальність і міфи / В.М. Поліщук. — Суми : Університетська книга, 2012. — 148 с.

Надійшла до редакції 26.02.2018

**Valeriy Polischuk. Developing Teaching in Higher Education: Initial Cognitive Principles**

*The state and perspectives of developing teaching at higher educational establishments were analyzed. Its leading methodological priorities were structured.*