



2. Акимов М.К. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения / М.К. Акимов, В.Т. Козлова // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 71-77.
3. Акимов М.К. Психологическая коррекция умственного развития школьников : [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / М.К. Акимов, В.Т. Козлова. – 2-е изд. – М. : Академия, 2002. – 156 с.
4. Бодунов М.В. О соотношении активности со свойствами нервной системы / М.В. Бодунов // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты. – Пермь, 1975. – М., 1975. – С. 26-27.
5. Большунова Н.Я. Взаимосвязь индивидуальных различий по параметру непроизвольной-произвольной регуляции с особенностями соотношения сигнальных систем : автореф. дисс. ... канд. наук. – М., 1981. – 19 с.
6. Ермолаева-Томина Л.Б. Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М., 1975. – 51 с.
7. Захарин В.Г. Об одном исследовании индивидуально-психологических особенностей учащихся при обучении с помощью ЭВМ / В.Г. Захарин. – 1987. – 53 с.
8. Изюмова С.А. Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими способностями / С.А. Изюмова // Психологический журнал. – 1993. – № 1. – 32 с.
9. Изюмова С.А. Мнемические способности и усвоение знаний в школе / С.А. Изюмова // Вопросы психологии. – М., 1986. – С. 53-62.
10. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. Первое издание : СПб. : Норинт, 1998. – 187 с.
11. Левочкина И.А. Своеобразие проявления музыкальных способностей и их связь с некоторыми особенностями нервной системы / И.А. Левочкина // Новые исследования по психологии. – М. : Педагогика. – 1986. – № 1. – С. 9-13.
12. Мерлин В.С. Методы исследования нервно-физиологических основ психической деятельности человека / Материалы совещания по психологии (1-6 июля 1955 г.) Институт психологии АПН РСФСР. – М., 1957. – 166 с.
13. Рождественская В.И., Левочкина И.А. Функциональное состояние при монотонной работе и сила нервной системы / В.И. Рождественская, И.А. Левочкина // Проблемы дифференциальной психофизиологии. – Т. VII. – М., 1972. – С. 194-222.
14. Теплова Б.М. Концентрированность внимания и сила нервной системы. Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 92-105.
15. Ушаков Д.У. Орфографический словарь. – Москва : Учпедгиз, 1937. – 156 с.
16. Трошихин В.А., Молдавская С.И., Кольченко Н.В. Функциональная подвижность нервных процессов и профессиональный отбор. – Киев : Наукова думка, 1978. – 28 с.
17. Щукин М.Р. О структуре индивидуального стиля трудовой деятельности / М.Р. Щукин // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – 78 с.

УДК 159.922

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ»

Поліщук В.М., д. психол. н., доцент,
завідувач кафедри психології

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

З'ясовано психологічні особливості результативної розвивальної взаємодії в системі «викладач – студент» в умовах несприятливої соціалізації (рівні, принципи, правила з їх пізнавальними пріоритетами) як необхідну умову протистояння «деінтелектуальним» процесам, передусім у молодіжному середовищі.

Ключові слова: *розвивальна взаємодія, рівні розвивальної взаємодії, принципи розвивальної взаємодії, правила розвивальної взаємодії.*

Установлено психологические особенности результативного развивающего взаимодействия в системе «преподаватель – студент» в условиях неблагоприятной социализации (уровни, принципы, правила с их познавательными приоритетами) как необходимое условие противостояния «деинтеллектуальным» процессам, прежде всего в молодежной среде.

Ключевые слова: *развивающее взаимодействие, уровни развивающего взаимодействия, принципы развивающего взаимодействия, правила развивающего взаимодействия.*

Polishchuk V.M. PSYCHOLOGY OF DEVELOPING INTERACTION IN THE SYSTEM «TEACHER – STUDENT»

It was explained the psychological basis of resultative developing interaction in the system “teacher – student” in the conditions of unsuitable socialization (levels, principles, rules with their knowledgeable priorities) as indispensable condition of reaction “unintlectual” processes mainly in youth environment.

Key words: *developing interaction, levels of the developing interaction, principles of the developing interaction, the rules of the developing interaction.*

Постановка проблеми. Зіткнення полярних професійних інтересів у системі вищої освіти: 1) потреба постійного підвищення і зміцнення якості вищої освіти України як основної умови професійної конкурентоспроможності особистості та соціально-економічної стабільності держави в умовах глобальної соціалізації та 2) доступність вищої освіти, зокрема шляхом її комерціалізації, пізнавальною орієнтацією в навчальному процесі на інтелектуальний рівень наявної аудиторії.

Постановка завдання. З'ясування провідних психологічних особливостей результативної розвивальної взаємодії в системі «викладач – студент» в умовах несприятливої соціалізації.

Мета статті. Встановити та охарактеризувати психологічні особливості розвивальних взаємин основних суб'єктів навчання і виховання вищої школи (викладачів і студентів) як пізнавальну альтернативу «деінтелектуальним» процесам, передусім у молоді [1].

Виклад основного матеріалу дослідження. Початок ХХІ ст. відзначається потужним інформаційним вибухом, що є наслідком подальшого удосконалення виробничих технологій, переосмислення наявних освітніх і наукових досягнень радянського, західноєвропейського та первинних значущих здобутків пострадянського простору. Якщо на початку ХХ ст. обсяг наукової інформації подвоювався кожні 20 років, а з 1950-х рр. – 10 років, то наприкінці названого століття – через 5 (в окремих галузях, зокрема в інформатиці, біології, психології, медицині – через 3 і менше років). Водночас у пізнанні про людину з 1990-х рр. з'явилося майже 90% інформації часто дуже суб'єктивної, навіть сумнівної, що актуалізує проблему перевірки її достовірності. Витоки суб'єктивного тлумачення різних фактів навколишньої дійсності знаходяться зокрема в невмінні доступно розповідати про них і спонукати студентів до дослідницького пошуку в поєднанні з недостатніми знаннями про особливості юнацького віку, який зіставляється з 17–23-річним віковим інтервалом, обмежуючись кризами юнацького віку (криза 17 років) та входження в дорослість (криза 23 років) [2; 3]. Це також незавершене знання про психічну діяльність людини, а значить прогресуюче психологічне верхоглядство, нехтування психологічною теорією, комерціалізація вузівського навчання тощо. Виникла безпосередня освітня загроза для професійного та особистісного становлення основних суб'єктів навчання і виховання (викладачів і студентів), оскільки

тут уособлюється реальний освітній бар'єр у їх міжособистісній взаємодії. Порушується історичний освітній принцип вищої школи, спрямований на розвиток творчої особистості викладача і студента, вільнодумство студентської молоді, заперечення освітнього консерватизму [4]. Нівелюється психологічне обґрунтування змісту навчального процесу, коли задекларовані інструктивні настанови спочатку мимовільно, а потім уже довільно, не лише звужують пошукові орієнтири студентів, а й переорієнтують їх на розуміння соціальної ролі викладача як бюрократа (саме – «препода» на мові сленгу!), зрештою – будь-кого, тільки не вченого. Тоді стає зрозуміло, чому потенційні видатні вчені не можуть такими стати, бо як творчі особистості, що незвичні до документальної рутини, страждають від цього найбільше.

У зв'язку з цим розвивальна взаємодія в системі «викладач – студент» має бути інформаційно багаторівневою і передбачати пізнавальну орієнтацію викладача на «сильного» студента з формуванням у нього теоретико-прикладних знань з навчальної дисципліни, а також абстрактного і прогностичного мислення.

Розглянемо окремі пізнавальні пріоритети кожного рівня:

1 рівень (теоретико-методологічний) – фундаментальне (комплексне) вивчення будь-якого життєвого явища: 1) його витоки, закономірності, перспективи; 2) концепції, наукові школи, окремі авторські наукові уявлення; 2) хронологія важливих відкриттів та їх значення для становлення науки; 3) вплив історичних подій на формування наукових уявлень про зміст «психічного»; 4) формування уявлень про унікальність людини та систему її життєвих цінностей; 5) інтеграція наукового знання, засвоєння системи опорних понять із різних галузей наук; 6) аналіз концепцій, моделей, способів прогнозування результативності навчального процесу.

2 рівень (теоретико-практичний) – з'ясування прикладного аспекту отриманої інформації: 1) комплексний аналіз досягнень вітчизняної та західноєвропейської науки у викладанні навчальних дисциплін; 2) реалізація ідей особистісно-орієнтованого виховання на навчальних заняттях: а) психологічне обґрунтування навчально-виховного впливу; б) порівняльний аналіз здобутків дидактичної педагогіки та можливих перспектив особистісно-зорієнтованого навчання і виховання; 3) доцільність і правомірність наявних і пропонуєваних навчально-виховних інноваційних технологій; 4) зіставлення тематичних наукових досягнень із процесом



та результатами повсякденної педагогічної діяльності; 5) з'ясування змісту психології навчання студентської молоді.

3 рівень (теоретико-методичний) – способи ефективного конструювання навчального матеріалу, навчальних технологій для навчальних занять та з'ясування їх результативності: 1) приховане (неприховане) використання власного прикладу у проведенні навчальних занять; 2) розробка тематичних навчальних програм і адресних методичних рекомендацій; 3) встановлення результативної структури навчальних занять (лекційних, практичних, лабораторних, семінарських тощо); 4) з'ясування навчальної ефективності кожного навчального заняття.

4 рівень (організаційно-методичний) – знання основ психології управління навчальним процесом (на рівні окремої особистості та студентської групи): 1) психолого-педагогічний аналіз студентської групи та особистості студента; 2) визначення механізмів навчально-виховного впливу в системах «вчитель – учень», «викладач – студент»; 3) формування в студентів потреби у самопізнанні та самовихованні, критичного ставлення до себе і навколишньої дійсності, вмінь самостійно навчатися; 4) локалізація навчально-виховних чинників ризику у віковому розвитку; 5) організація консультативної допомоги суб'єктам навчально-виховного процесу.

5 рівень (організаційний індивідуально-груповий) – дифенційована активізація пізнавальної діяльності: 1) виокремлення опорного інформаційного масиву для повідомлення його студентам; 2) з'ясування логіки навчального матеріалу для систематизації та алгоритмізації інформаційного масиву; 3) формування власного образу як ученого: орієнтація в суміжних галузях наукового знання, дослідницька інтуїція, знання історії науки, зосередженість на постійній і результативній творчій діяльності, високий рівень інтелектуальної та фізичної працездатності в поєднанні з наявним інтелектуальним потенціалом, налаштованість на посилену інтелектуальну діяльність, підпорядкованість духовній мотивації, професійна оригінальність у створенні нових творчих продуктів, професійна мотивація.

Такий рівневий розподіл наголошує на важливості психолого-педагогічної підготовки викладача незалежно від його фаху (4-й і 5-й рівні): саме тут відбувається безпосередній контакт обох суб'єктів навчання і виховання (у протилежному випадку сумнівно стверджувати про результативність їх міжособистісної необхідності). Крім того, він заперечує наявність поняття «середній студент («середній учень»), наголошуючи

на пізнавальній багатополарності будь-якого вікового періоду. Навіть, якщо умовно припустити існування цього поняття, то це лише додаткове свідчення на користь саме «сильного» студента (характерно, що таким чином відбувається справжня інтелектуальна поляризація студентської молоді як додаткова умова постійного професійного самовдосконалення вже викладача). З цього приводу зробимо хоча б оглядову характеристику відповідної пізнавальної орієнтації викладачів:

1. Орієнтація на «слабкого» студента призводить до кількісного і якісного збільшення таких студентів, тяжіння до цієї когорти переважно «середніх» студентів. Як наслідок, чисельність «сильних» студентів формується за рахунок власної професійної мотивації, де заслуга викладача є мінімальною. Це також негативна поляризація студентської групи з домінуванням «слабких» студентів, знецінення вузівського навчання, потенційне формування навчально-го «спротиву» «сильним» студентам.

2. Орієнтація на «середнього студента». Результат: їх чисельне збільшення за рахунок передусім потенційних «сильних». Відбувається несприятлива інтелектуальна та мотиваційна «зрівнялівка» без чіткої поляризації за навчальними інтересами (домінує навчання за принципом «як усі»).

3. Орієнтація на «сильного» студента. Результат: їх чисельне збільшення за рахунок «середніх», чітка позитивна поляризація студентської групи на користь перших студентів, підвищення престижності вузівського навчання. Зрештою, виокремлюється група «слабких студентів», які справді потребують доказового індивідуального навчально-виховного впливу.

Тепер вкажемо на провідні принципи розвивальної взаємодії [2; 3]:

1. Загальнофілософські, методологічними основами яких є закони буття (єдність та боротьба протилежностей або налаштування обох суб'єктів навчання і виховання на постійний всесторонній аналіз будь-якого життєвого явища; перехід кількісних змін у якісні або тлумачення будь-якого життєвого явища з позицій дискретності розвитку; заперечення заперечення або проведення історичних перспектив у системі «минуле – теперішнє – потенційне майбутнє»):

1.1. Всезагального зв'язку (необхідність врахування якомога більшого відповідного інформаційного масиву в дослідженні певних життєвих явищ; максимальне встановлення системи їх внутрішніх і зовнішніх зв'язків). Наслідки порушення: еклектизм, суб'єктивізм і кон'юктурний підхід в у висновках.

1.2. Розвитку (вивчення життєвих явищ у процесі власної динаміки, що дозволяє встановити їх об'єктивні закономірності функціонування). Наслідки порушення: відсутність системного бачення розгортання подій.

1.3. Єдності теорії і практики (діалектика руху людського знання до істини; вирішальна роль практики в процесі пізнання, яка є критерієм істини). Наслідки порушення: «голе теоретизування», «книжкова вченість», декларування всім відомих істин.

1.4. Управління процесом розвитку (планування, комплексність, прогностичність у становленні особистості). Наслідки порушення: стихійність, алогічність, непередбачуваність розвитку.

2. Загально-психологічні (відображення закономірностей психічного розвитку):

2.1. Детермінізму або психічна діяльність є причиною зумовленою (встановлення причинно-наслідкових зв'язків у функціонуванні життєвих явищ, внаслідок чого з'ясовуються особливості їх витоків, динаміки, прогнозуються можливі напрями наступного розвитку). Наслідки порушення: відсутність можливості з'ясування витоків подій, явищ, а значить їх справжньої, а не уявної ролі у розвитку.

2.2. Розвитку в діяльності або розгляд в динаміці будь-якого життєвого явища (з'ясування особливостей філогенетичного та онтогенетичного становлення особистості; без діяльності розвиток неможливий: будь-яка діяльність передбачає мету, умови та способи її досягнення, результативність, мотиваційну систему, а також систему саморегуляції – планування, організацію, контроль, діагностику, оцінювання, моделювання, коригування і довготривалі прогнозування). Наслідки порушення: відсутність можливості з'ясування основних чинників діяльності, як провідної діяльності, властивої, наприклад, для певних вікових періодів; неможливість повноцінного формування психічних явищ в обмеженому життєвому просторі.

2.3. Єдності свідомості та діяльності або розгляд впливу певного виду діяльності на становлення особистості (без діяльності неможливий розвиток свідомості як вищої форми психіки: формування свідомості виявляється у продуктах діяльності, зумовлюється активним ставленням особистості до навколишньої дійсності). Наслідки порушення: несистемне, кон'юнктурне планування навчального процесу, що диктується авторськими уподобаннями, а не вимогами об'єктивної реальності.

2.4. Системності аналізу природи миттєвих явищ, де кожне явище має розгля-

датися в його цілісності (наприклад: комплексність у вивченні психіки як складної багатомірної, багаторівневої макросистеми; її структурний аналіз, встановлення динаміки, ієрархічних зв'язків; побудова довготривалих прогнозів). Наслідки порушення: еkleктизм, суб'єктивізм.

2.5. Врахування вікових особливостей особистості як відображення типових закономірностей у розвитку (знання вікової періодизації; ознак, стадій, причин нерівномірності психічного розвитку, його основних новоутворень, особливостей провідної діяльності). Спрямованість на активну самостійну пізнавальну діяльність (професійне зростання особистості, її соціальна зрілість, творче мислення, професійна самостійність і спрямованість, професійні здібності). Наслідки порушення: відсутність диференційованого підходу, що поступово налаштовує на авторитаризм у навчанні і вихованні.

2.5. Суб'єктності (неповторність людини, тобто комплексне сприймання її такою, якою вона є: вивчення її індивідуальності, особистісного становлення; заперечення «безстатевої педагогіки», авторитаризму у навчанні і вихованні). Наслідки порушення: домінування директивної педагогіки, побудова міжособистісної взаємодії в системі «суб'єкт – об'єкт».

3. Загально-педагогічні (єдність вимогливості та поваги до вихованців):

3.1. Доступності – чіткість викладу інформації, її розуміння та усвідомлення; врахування особливостей вікового та індивідуального розвитку. Наслідки порушення: як правило, механічне, а значить нетривале засвоєння інформації, формування пізнавальних бар'єрів, утруднення міжособистісного спілкування в системах «викладач – студент», «студент – викладач».

3.2. Наочності – конструювання навчальних програм, занять з опорою на функціонування аналізаторних систем, передусім зорової та слухової. Наслідки порушення: схематичне, поверхове сприймання і, як наслідок, аналогічне осмислення інформації.

3.3. Систематичності – поєднання історичного та логічного пошуку в підборі необхідної інформації; взаємозв'язок мети, тематичних завдань. Наслідки порушення: невміння проводити міжпредметні зв'язки, самостійно працювати і, як наслідок, самостійно вчитися.

3.4. Вплив на емоційно-почуттєву сферу – формування фіксованих подразників, які є вихідною основою у формуванні стійкої мотиваційної системи для засвоєння матеріалу з використанням необхідних вольових зусиль. Наслідки порушення: відсутність



функціонування мимовільних подразників призводить до інформаційного перенасичення, а значить до втомлюваності.

4. Професійно-етичні (єдність вимогливості та поваги у сфері професійних та особистих стосунків; пропагування загальнолюдських цінностей у професійному ставленні).

4.1. Особиста відповідальність за достовірність пропонованої інформації та способи її повідомлення та засвоєння. Наслідки порушення: суб'єктивізм, волюнтаризм, недоказовість аргументації, що означає нівелювання авторитетності, сумніви в професіоналізмі.

4.2. Компетентність – знання предмету вивчення, суміжних галузей наукового знання, загальний кругозір. Наслідки порушення: суб'єктивізм, примітивізм мислення, що дискредитує психологічне знання.

4.3. Педагогічний такт, тобто поєднання вимогливості і доброзичливості на основі врахування вікових особливостей. Наслідки порушення: авторитаризм як безпосередня загроза для фізичного і психічного здоров'я вихованців.

4.4. Прогностичність – теоретичне і практичне передбачення різних варіантів побудови навчального процесу, зокрема тих, які виходять за межі спланованого сценарію. Наслідки порушення: консерватизм у навчальному процесі, що означає його розвиток у закритих догматичних схемах.

5. Спеціальні (відображення змістової специфіки певної навчальної дисципліни):

5.1. Використання досягнень методик викладання інших навчальних дисциплін для методики викладання психології. Наслідки порушення: відсутність міжпредметних зв'язків із суміжними галузями наукового знання

5.2. Вибіркове використання змісту різних галузей наукового знання для конструювання навчальних програм, занять. Наслідки порушення: недоказовість інформації.

5.3. Реалізація теоретичних положень психологічної науки у практику педагогічної діяльності. Наслідки порушення: деклараційна інформація, «теоретизування», формування стереотипних уявлень про практику.

5.4. Дозування інформації за принципом «від простого – до складного». Наслідки порушення: ускладнення викладу, механічне запам'ятовування, низький рівень осмислення інформації.

5.5. Поєднання інтересу до навчання з необхідністю навчатися. Наслідки порушення: 1) зниження пізнавальних інтересів у зв'язку з відсутністю постійної зацікавленості; 2) низький рівень вольової готовності до навчання через відсутність системних пізнавальних інтересів.

Названі принципи передбачають правила розвивальної взаємодії, наприклад:

1. Загально-педагогічні (дидактичні).

1.1. Рациональне використання наочності (доцільність – у відповідності з темою як передумова цілеспрямованого формування знань, умінь і навичок; дозованість як передумова запобігання інформаційного та емоційного перевантаження; послідовність як передумова локалізації інформаційного хаосу; структурованість – як умова поєднання раціонального та ірраціонального чинників засвоєння навчального матеріалу). Наслідки порушення: звикання студентів (учнів) до наочності, що виявляється у послаблених емоційних реакцій на неї.

1.2. Використання власного досвіду без публічного посилення на нього як умова поєднання теоретичного та прикладного матеріалу, використання результатів власних досліджень. Наслідки порушення: постійне посилення на власний досвід є ознакою непрофесійності, інформаційної замкнутості, яка часто заперечує інші факти, явища, виявляючись у волюнтаристському та суб'єктивному тлумаченні змісту навколишньої дійсності.

1.3. Використання досвіду студентської (учнівської) аудиторії як умова педагогічної взаємодії, спільного пошуку шляхів розв'язання проблематики. Наслідки порушення: гіперболізація студентами власного досвіду, що виявляється в домінуванні емоційних рішень проблематики.

2. Загально-педагогічні (виховні):

2.1. Доцільне використання особливостей емоційно-почуттєвої сфери студентів (учнів): станів (настрій, гнів, радість, сміх тощо) почуттів (інтелектуальних, моральних, естетичних), наприклад при аналізі певних психічних явищ варто наводити колоритну інформацію з життя вчених про особливості їх відкриттів. Наслідки порушення: потенційна взаємна психологічна втома та низький рівень особистісних і професійних взаємин.

2.2. Особистий приклад – у поясненні матеріалу, наприклад, з психології сім'ї викладачу (вчителю) варто самому дотримуватись певних принципів, зокрема, умови стабільності сімейних стосунків переконливіше йдуть від тих осіб, у яких сім'я якраз є стабільною. Наслідки порушення: гіперболізація викладачами власного досвіду, що виявляється у домінуванні емоційних рішень проблематики.

2.3. Тактовність або повага думки студента – нехай навіть сумнівної або відверто хибної. Наслідки порушення: втрата довіри у взаєминах, що потенційно призводить до різнопланових антагонізмів (спочатку – односторонніх, потім – взаємних).

Насамкінець задекларуємо декілька загально-психологічних правил, оскільки їх деталізований розгляд потребує окремого викладу: 1) пошук суперечностей у відповідях (інформаційно недостатньо підготовлені суб'єкти під час тривалих діалогів часто висловлюють думки, які заперечують власні, часто категоричні, попередні твердження та уявлення; 2) домінування діалогічної, а не монологічної взаємодії, що виявляється у встановленні в суб'єктів навчання і виховання партнерських стосунків; 3) парадоксальні (пошук істини): а) «від складного до простого» (наприклад, є певний факт, а особа має самостійно на основі численних версій зрозуміти його зміст); б) «від невідомого до відомого» (наприклад, дискусії про життєві явища, яким властиві численні версії про їх природу: суб'єктивні, споглядальні, малоаргументовані, однак аналіз різнопланової інформації дає можливість розробити і зрозуміти певні закономірності, які цілком можуть претендувати на реальну дійсність в окремих деталях, заперечуючи при цьому дискусійні явища; в) «від супротивного» (доведення хибності думки, явища, події): наприклад, у геометрії це типовий і популярний спосіб доказу теорем (якщо хибність не була доведена, то явище навколишньої дійсності є реальністю); г) аналіз власного досвіду (розробка влас-

них теорій, концепцій, які можуть бути недоказовими, споглядальними, однак виявляють потенціальні мисленнєві можливості особистості; побудова системи власних доведень, аргументацій, методів у поясненні матеріалу).

Висновки з проведеного дослідження. Результативна розвивальна взаємодія між суб'єктами навчання і виховання вищої школи можлива: 1) за умови комплексного врахування її рівнів, принципів, правил з відповідними пізнавальними орієнтирами; 2) професійної співпраці передусім з «професійно мотивованими студентами»; 3) досконалої психолого-педагогічної підготовки викладача.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – 3-тє вид. доп. – К. : Каравела, 2010. – 380 с.
2. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія : [навчальний посібник] / В.М. Поліщук. – вид. 3-тє, виправл. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2010. – 352 с.
3. Поліщук В.М. Психологія педагогічного повсякдення: міфи і реальність : [науково-популярний посібник] / В.М. Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2012. – 152 с.
4. Поліщук В.М. Реалії та перспективи вищої освіти // Освіта України. – 2014. – № 29 (04 серпня). – С. 6.