

Представники гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу й ін.) виділяють зовнішні (забезпечення психологічної безпеки, відсутність оцінювання) і внутрішні (відкритість особистості новому досвіду, внутрішнє позитивне оцінювання творчості) умови. Е. Торренс і Дж. Гілфорд пропонують як умови: забезпечення сприятливої атмосфери, заохочення різних творчих продуктів в школі і вдома, виховання у дитини усвідомлення цінності творчих рис своєї особистості, зразок креативної поведінки в навколишньому середовищі.

Таким чином, обидва досліджувані нами процеси є, скоріш за все, взаємопов'язаними між собою, і розвиток одного з них призводить до розвитку іншого. Але це припущення ще потребує свого експериментального підтвердження.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – с. 299
2. Анцыфирова Л.И. Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1989.- с. 342
3. Белоус В.В. Психология индивидуальности в трудах В.С. Мерлина и ее развитие в современном человекознании. - Пятигорск, 1998.
4. Божович Л.И. Проблемы ориентации личности. М.: 1995. - с.332
5. Боулби Джон. Уверенность в себе и некоторые условия, которые ей содействуют /<http://www.bestreferat.ru>
6. Жатько Елена Владимировна. Формирование уверенности в себе у студентов управленческих специальностей: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 : Москва, 2004 172 с./ <http://www.lib.ua-ru.net>
7. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – с. 175
8. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2002. - с. 400 (Серия «Библиотека психолога»).
9. Хазратова Н. В. Формирование креативности под влиянием микросреды
10. Рубштейн Ніна. Полный тренинг по развитию уверенности в себе / <http://freebooks.net.ua>

Бузько Наталя, студентка ф-ту  
іноземних мов КДПУ

### **Вплив тривожності на мотивацію досягнення успіху**

В наш час є дуже актуальною проблема мотивації досягнення успіху. Мотив – це одне з найістотніших понять, за допомогою якого розкривається природа людських дій, їх сутність [2]. Мотивація розуміється звичайно або як імпульс, що виникає усередині організму, або

як тяжіння, витікаюче від якого-небудь зовнішнього по відношенню до індивіда об'єкту [3]. Проблема мотивації і мотивів поведінки і діяльності – одна з фундаментальних в психології. Недивно, що проблемі мотивації і мотивів присвячена велика кількість досліджень як вітчизняних (У.Р.Ассєв, В.К.Вілюнас, В.І.Ковальов, А.Н.Леонтьєв, М.Ш.Магомед-Імінов, В.З.Мерлін, П.В.Сімонов, Д.Н.Узнадзе, А.А.Файзуллаєв, П.М.Якобсон), так і зарубіжних авторів (Дж.Аткінсон, Р.Хол, К.Мадсен, А.Маслоу, Х.Хекхаузен і ін.) [2].

Американські психологи Д. Аткінсон і Д.Мак-Клелланд установили, що мотив досягнення складається з двох протилежних мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху та уникнення невдачі [1]. Мотивація досягнення направлена на певний кінцевий результат, одержуваний завдяки власним здібностям людини, а саме: на досягнення успіху або уникнення невдачі [6].

Активний психічний розвиток підлітка зумовлює суттєві зміни мотиваційної сфери його особистості [4]. Побоювання невдач – характерна риса високо тривожної дитини, це побоювання в них домінує над бажанням досягти успіху. Високо тривожні учні емоційно гостріше реагують на повідомлення про невдачу, вони гірше працюють в стресових ситуаціях чи умовах дефіциту часу, відведеного на вирішення завдань [1]. Такі люди більш схильні до уникаючої поведінки. Вони можуть стривожитися, просто подумавши про певну діяльність [5].

Все вищезазначене і визначило вибір теми нашого дослідження: "Вплив тривожності на мотивацію досягнення успіху".

Об'єкт дослідження - мотиваційна сфера, в рамках якої вивчатимуться мотивація досягнення успіху й мотивація уникнення невдачі, й емоційна сфера, пов'язана з тривожністю індивіда.

Предметом дослідження виступає визначення впливу рівня тривожності на мотивацію досягнення успіху в підлітковому віці.

Гіпотеза: мотивація досягнення успіху, уникнення невдачі і тривожність тісно взаємозв'язані. При цьому низький рівень тривожності пов'язаний з мотивацією досягнення успіху, а високий рівень тривожності - з мотивацією уникнення невдачі.

Мета нашого дослідження полягає в виявленні впливу шкільної тривожності на мотивацію досягнення успіху.

Задачі дослідження: обробка літератури з визначеної теми; проведення діагностичного дослідження; розробка рекомендацій щодо зниження рівня тривожності й підвищення мотивації досягнення успіху.

Методами дослідження виступали: теоретичний аналіз літератури; тестування; математична обробка даних.

У ході дослідження нами були використані наступні методики: методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса, мета якої – визначення рівня шкільної тривожності; методика діагностики особистості



на мотивацію до успіху Т.Елерса, спрямована на дослідження рівня мотивації досягнення успіху; методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т.Елерса, яка дає можливість визначити рівень розвитку мотивації до уникнення невдач; методика діагностики рівня готовності до ризику Шуберта, спрямована на визначення рівня готовності до ризику.

Експериментальне дослідження було проведене в загальноосвітній школі № 68 м. Кривого Рога. Вибірка складала 30 осіб 7-В класу, середній вік досліджуваних – 12 років.

Практична значущість дослідження полягає у тому, що одержані результати дозволять визначити основні напрями вдосконалення діяльності викладачів по формуванню мотивації досягнення і зниження рівня тривоги у дітей; допоможуть розробити рекомендації для педагогів по вдосконаленню навчально-виховного процесу.

Результати діагностики особистості на мотивацію до успіху Т.Елерса представлені у таблиці №1.

Таблиця 1

**Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т.Елерса**

Рівень мотивації до успіху			
низький	середній	помірно високий	дуже високий
3%	40%	37%	20%

Одержані дані вказують на те, що досліджувані мають середній рівень мотивації досягнення успіху. Також простежується тенденція до помірно високого рівня. Як ми вважаємо, це пояснюється тим, що оволодіння ними своєю поведінкою пов'язане з такими труднощами, як невміння стійко керуватися певною метою, систематично здійснювати самоконтроль, а також із притаманними дітям навіюваністю, імпульсивністю [4].

Результати діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач представлені у таблиці №2.

Таблиця 2

**Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т.Елерса**

Рівень мотивації до уникнення невдач			
низький	середній	помірно високий	дуже високий
13,3%	40%	33,3%	13,3%

Як видно низький і дуже високий рівні мотивації до уникнення невдачі проявляються незначно. Спостерігається домінування середнього рівня мотивації до уникнення невдач. На наш погляд, це зумовлюється нестійкістю мотивації й несформованістю системи ціннісних орієнтацій.

Порівняння результатів діагностики особистості на мотивацію досягнення успіху й діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач дає можливість спостерігати яка мотивація найбільш виражена (див. табл. №3).

Таблиця 3

**Переважаюча мотивація**

Мотивація на невдачу	Невиражений мотиваційний полюс		Мотивація на успіх
	Ближче до невдачі	Ближче до успіху	
12%	19%	31%	38%

Результати дослідження показали, що переважаючою є мотивація досягнення успіху. Це пояснюється тим, що у підлітків домінуючим особистісним мотивом є прагнення бути не гіршим за інших, не втратити своє Я. Проте яскраво представлений і невиражений мотиваційний полюс (близько 50% ), що пояснюється несформованістю мотиваційної сфери.

Результати діагностики ступеня готовності до ризику представлені у таблиці №4.

Таблиця 4

**Методика діагностики ступеня готовності до ризику Шуберга**

Рівень готовності до ризику				
надмірна обережність	схильність до обережності	середній рівень готовності до ризику	схильність до ризику	надмірна схильність до ризику
26%	40%	20%	7%	7%

Результати дослідження показали, що дітям не властива схильність до ризику. Переважаючою є схильність до обережності – 40%. Взагалі підліткам властива схильність до ризику, але представлені дані свідчать, навпаки, про схильність до обережності. Можливо, це обумовлено тим, що досліджувані - молодші підлітки, і тому вони менш схильні до ризику, ніж, наприклад, старші підлітки.

У результаті діагностики рівня шкільної тривожності за методикою Філіппса отримані наступні результати (див. табл. № 5).

Таблиця 5

**Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіппса**

Загальний рівень тривожності			
низький	середній	підвищений	високий
10%	63%	27%	0%

Отримані дані вказують на те, що високого рівня тривожності не спостерігається. Загальний рівень тривожності у досліджуваних середній. Це пояснюється тим, що в підлітковому віці Я-образ стає дуже нестійким,



втрачає свою цінність. Підліток особливо гостро відчуває суперечливість, непорядкованість свого Я, що зумовлене невизначеністю рівня домагань, труднощами переорієнтації з оцінювання інших на самооцінювання [4].

Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса дозволяє порівняти фактори тривожності (див. табл. №6).

Таблиця 6

**Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса**

Фактори	Рівень тривожності			
	низький	середній	Підвищений	високий
1. Загальна тривожність в школі.	20%	37%	40%	3%
2. Переживання соціального стресу.	17%	63%	20%	0%
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху.	30%	63%	7%	0%
4. Страх самовираження.	0%	43%	40%	17%
5. Страх ситуації перевірки знань.	23%	20%	27%	30%
6. Страх невідповідності очікуванням.	23%	40%	20%	17%
7. Низька фізіологічна опірність стресу.	47%	30%	23%	0%
8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями.	30%	57%	10%	3%

Як показали результати дослідження, у дітей переважає страх ситуації перевірки знань і страх самовираження. Це обумовлено тим, що підліток усіяко намагається реалізувати свою потребу в утвердженні позиції дорослої людини, але відсутність психічних можливостей заважає досягненню цієї мети [4]. На найнижчому рівні проявляється такий фактор тривожності як проблеми і страхи у відносинах з вчителями. Це пояснюється тим, що дуже великий вплив на підлітка має педагог. Його об'єктивна, справедлива, вимоглива і разом доброзичлива оцінка сприймається підлітком без внутрішнього спротиву, стимулює його працю над собою [4].

Володіючи необхідною інформацією щодо особливостей мотивації досягнення успіху, уникнення невдачі і особливостей рівня тривожності, ми маємо нагоду їх зіставити і порівняти (див. табл. №7).

Переважаюча мотивація							
Мотивація досягнення успіху				Мотивація уникнення невдачі			
Рівень тривожності							
низький	середній	підвищений	високий	низький	середній	підвищений	високий
19%	56%	25%	0%	0%	71%	29%	0%

Отримані дані показали, що в досліджуваних з переважанням мотивації досягнення успіху спостерігається нижчий рівень тривожності. Досліджуваним же з домінуванням мотивації уникнення невдачі властивий вищий рівень тривожності. Це свідчить про взаємозв'язок між мотивом досягнення успіху, уникнення невдачі і рівнем тривожності.

В цілому задачі дослідження виконані. Гіпотеза нашого досліду підтвердилась. Результати дослідження показали взаємозв'язок між рівнем тривожності та мотивом досягнення успіху, уникнення невдачі. При цьому, низький рівень тривожності пов'язаний з мотивацією досягнення успіху, високий рівень тривожності - з мотивацією уникнення невдачі.

Проблему впливу шкільної тривожності на мотивацію досягнення успіху треба досліджувати і надалі, бо підвищена тривожність може дезорганізувати будь-яку діяльність дитини, її вчинки, поведінку, що в свою чергу приводить до заниженої самооцінки, невпевненості в собі.

На основі проведеного дослідження нами були розроблені рекомендації, які ми плануємо запровадити у подальшу практичну роботу.

1. Шкільному психологу ознайомити вчителя-предметника з результатами діагностики індивідуально-типологічних властивостей учнів класу з метою подальшої реалізації індивідуального підходу до учня в процесі навчання й виховання.

2. Шкільному психологу необхідно проводити тренінги щодо розвитку комунікативних здібностей учнів з метою зменшення рівня їх тривожності.

3. Розробити систему бесід щодо емоційного стану підлітка для батьківського всеобучу.

#### Список використаних джерел

1. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник, /С.С.Занюк.- К.:Либідь, 2002.-371с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы./Е.П.Ильин, - СПб.: Питер,2000. - 296 с.
3. НюттенЖ.Мотивация, действие и перспектива будущего./Ж.Нюттен,- М.:Смысл, 2004.-608 с.



4. Савчин М.В. Вікова психологія: Навч. посібник, / М.В.Савчин, Л.П.Василенко,- К.: Академвидав, 2005.— 360 с.
5. Фрэнкин Р. Мотивация поведения./Р.Фрэнкин - СПб.: Питер, 2003.- 651с.
6. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения./Х.Хекхаузен,-СПб.: Речь, 2001.-193 с.

Комісарова Катерина, студ. ф-ту  
іноземних мов КДПУ

### **Діагностика рівня інтелекту шляхом використання проективних методик**

У зв'язку із зростаючою потребою в прикладних психологічних дослідженнях особистості, проєктивні методики стали широко використовуватися в багатьох областях психологічної практики.

Проективні методи дослідження особистості - одна з найбільш складних і суперечливих областей психологічної психодіагностики.

У діагностиці особистості (за Кеттелом) розрізняють 3 типи методик: L-методики (експертні оцінки, результати спостереження); T-метод (результати тестування); Q-методики (результати самооцінювання).

Проективні методики – це безпосередньо T-дані, які отримуються під час діагностики, тестування. Згодом проєктивні методики вдосконалилися, прийняли вигляд продуктивних методик. Однієї з таких є малюнковий тест Ф.Гудінаф.

З метою подолання неминучої суб'єктивності Ф. Гудінаф почала спробу створення стандартної шкали ознак для оцінки зображення людини. Методика малюнка тесту використовується для діагностики інтелекту, виявлення інтелектуальних особливостей характеру та особистості.

**Ціль роботи:** дослідити рівень IQ у молодшому та підлітковому віці за допомогою проєктивних методик.

#### **Завдання роботи:**

1. Аналіз наукової літератури з метою розкриття поняття, класифікації проєктивних методик та встановлення сфери застосування проєктивних методик.
2. Визначити вікові особливості молодшого шкільного та підліткового віку.
3. Діагностувати рівень IQ у молодшому та підлітковому віці.

**Об'єкт дослідження:** розвиток пізнавальної сфери особистості.

**Предмет дослідження:** інтелектуальні особливості школярів, визначенні за допомогою проєктивних методик.

**Гіпотеза:** діагностика інтелектуального розвитку дитини у молодшому шкільному та підлітковому віці за допомогою проєктивних тестів дає можливість дослідити динаміку розвитку її понятійного мислення.

Слова інтелект, та інтелектуальність часто зустрічаються, проте зміст буває різним. Виділяють такі основні підходи до його визначення :

- ❖ Інтелект – це узагальнена здатність до навчання.
- ❖ Інтелект – це здатність до абстрактного мислення
- ❖ Інтелект - це те, що забезпечує ефективність адаптації.
- ❖ Інтелект - це те, що вимірюється тестами інтелекту [3].

Діагностика інтелекту за допомогою проєктивних методик, зокрема малюночкового тесту, є однією з найбільш продуктивних. Основна увага приділяється детальності малюнка, а не художнім засобам. Детальність зображення є основним показником розумового рівня розвитку дитини [1].

Основними ознаками розвитку інтелекту молодшого школяра є якість знань, уміння застосовувати їх на практиці, орієнтування в матеріалі, самостійне набування знань та міцність запам'ятовування

Отже, молодший шкільний вік є періодом інтенсивного психічного та особистісного розвитку. Новоутворення, що виникають у цей час, навчальна діяльність створюють передумови для переходу молодшого школяра до підліткового періоду [3].

Розвиток пізнавальних процесів, і особливо інтелекту, в підлітковому віці має дві сторони – кількісну та якісну. Кількісні зміни – розв'язання інтелектуальних задач швидше, легше та ефективніше. Якісні зміни – спосіб, яким чином учень розв'язує задачі. Тому суттєві зміни в структурі психічних пізнавальних процесів спостерігаються саме в **інтелектуальній сфері** [4].

Невід'ємним компонентом інтелектуальної сфери є понятійне мислення, в якому використовуються певні поняття. При цьому, вирішуючи різні розумові завдання, ми не користуємося спеціальними методами, а лише готовими знаннями – поняттями, судженнями та умовиводами. В процесі формування понять відбувається розвиток розумових операцій. Під час навчання розвиваються необхідні якості розумової діяльності. Знання, що отримані в школі, сприяють розвитку широти і глибини думки учнів [2].

Головною особливістю розвитку мислення даного віку є те, що поступово окремі розумові операції перетворюються в єдину цілісну структуру. Таким чином, інтелектуальний розвиток підлітків сягає досить високого рівня. Більш того, закономірності розвитку мислення визначають особливості функціонування і розвитку інших психічних процесів.

Як вже зазначалося, нами був проведений тест «Намалюй людину». Дітям молодшого шкільного та підліткового віку у літньому таборі відпочинку було запропоновано намалювати людину у повний зріст, не пояснюючи мети дослідження.

Вибірка дослідження складала 48 осіб: 22 дитини віком 10-12 років, та 26 – віком 14-15. Дитині потрібно було "якнайкраще" намалювати людину. Також проводилась додаткова бесіда з дитиною, у якій уточнювалися незрозумілі деталі й особливості зображення. Тестування - індивідуальне.



Італійський психолог К.Річчі виділив 2 етапи еволюції дитячих малюнків: *дообразотворчий* та *образотворчий*. На стадії предметного зображення діти малюють відомого «головонога», далі формуються частини тіла: голова різної форми (квадратна, циліндрична), туловище також поступово змінюється, набуваючи різних форм (квадратне, овальне).

Трохи пізніше дитина починає малювати деякі деталі: очі, ніс, губи. Ноги набувають більш округлого та вигнутого вигляду. В деяких малюнках можливо побачити початковий етап профілю.

А вже на стадії правдоподібного зображення, малюнок набуває звичної для нас форми. Всі деталі обличчя (рот, ніс, очі, вуха, волосся), туловище має чітко окреслену шию, плечі, талію, ноги. Малюнок виглядає досить пропорційно. Діти починають прикрашати малюнок одягом і прикрасами [6].

Що ж стосується нашого дослідження, то потрібно зазначити, що малюнки були різнопланові, від «головонога» і до сучасної людини. Примітивного «головонога» малювали діти, які отримали низький рівень, середній рівень — це діти, які малювали повноцінну людину, проте не дуже детально, а високий рівень — це малюнки, в яких були присутні майже всі можливі деталі (пропорційність, всі елементи одягу, прикраси).

Інтерпретувачи отримані результати, ми отримали таку цікаву картину, яку інтерпретували у відсотковому співвідношенні на діаграмі (див. мал. 1).

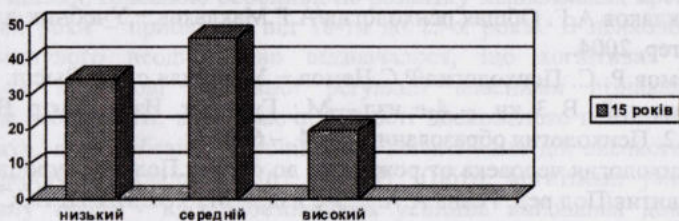


Мал. 1 Рівень розвитку інтелекту у молодшому шкільному віці

Більше ніж половина (58%) дітей має високий рівень IQ, що свідчить про можливість подальшого стрімкого розвитку здібностей, які допоможуть засвоїти на більш високому рівні матеріал з різних предметів. Неабияку роль відіграють особисті якості дітей, які можуть допомагати, чи шкодити їй інтелектуальному розвитку. Звісно, більш відкритій, творчій, енергійній особистості набагато легше здобувати бажаного, ніж сором'язливій, замкненій та меланхолічній, яка боїться висловити власну думку, бо вона може бути хибною, або не співпадати з думкою оточуючих. Отже, учні які отримали високий рівень — це явні лідери. Низький рівень має лише одна дитина, проте це не означає, що вона має розумові проблеми, можливо в даному дослідженні вона не чітко зрозуміла

завдання, чи в неї був поганий настрій, який був спричинений проблемами у сім'ї чи однолітками. Проте, якщо при подальшому дослідженні результат буде той самий, то їй потрібно приділити більше уваги та працювати індивідуально. Ті діти, які мають середній рівень IQ, сумлінно все виконують, стараються. У дітей молодшого шкільного віку понятійне мислення розвинене на необхідному рівні.

Що стосується підлітків, то вони також як і молодші школярі, пройшли той самий тест у таборі відпочинку, проте результати значно відрізняються від попередніх. Отримані результати ми інтерпретували у відсотковому співвідношенні у вигляді діаграми (мал. 2).



Мал. 2 Рівень розвитку інтелекту у підлітковому віці

Нажаль, проте високий рівень IQ має лише 20% підлітків. Причинами цього можуть бути різні фактори: не приділення тесту гідної уваги, виконання малюнку «на тям-ляп», або ж у дитини своєчасно не були виявлені розумові та інтелектуальні проблеми, та на початковому етапі не були усунені. А 33% підлітків має низький рівень, що свідчить про досить низький рівень успішності в школі, вчителі та батьки у потрібний момент не приділили цим дітям достатньої уваги. Та основна кількість (47%) має середній результат, що свідчить про достатній інтелектуальний рівень підлітків, що їхні інтелектуальні здібності відповідають нормі. Тобто, можливо зробити висновок, що понятійне мислення розвинене на середньому рівні про що свідчать отримані результати.

Інтелектуальний розвиток дітей можна пришвидшити по трьом напрямкам, у вигляді покращення понятійного складу мислення, мовленнєвого інтелекту та внутрішнього плану дій.

Зробити це плануємо з урахуванням зон, які сформулював Л.С.Виготський:

- рівень актуального розвитку, у межах якого дитина самостійно розв'язує практичні задачі (навченість, розвиненість розумових здібностей, вихованість);

- рівень ближнього розвитку, у межах якого дитина разом з дорослим вчиться розв'язувати поставлені задачі [7].

Навчання має орієнтуватися на зону ближнього розвитку, тобто дещо перевищувати наявні можливості школярів. Згідно із концепцією



Л.С.Виготського, навчати дитину тому, чому вона здатна навчитися, так же марно, як і навчати її тому, що вона вміє вже самостійно робити.

Звичайно, що три представлені основні напрями пришвидшеного розвитку теоретичного інтелекту не існують незалежно один від одного, і формувати кожен з них окремо, без зв'язку з іншими, не можна [3].

Інтелектуальний розвиток дітей можна пришвидшити, знаючи способи та особливості їх віку, систематично роблячи вправи з дітьми, займаючись ними і допомагаючи їм, де потрібно. Діагностику інтелекту шляхом інших методик ми залишаємо для подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Корнер Ф. Проективная психология/Ф.Корнер. - М.- 2000. - 258с.
2. Маклаков А.Г. Общая психология/А.Г.Маклаков.- Учебник для вузов. - Питер, 2004.
3. Немов Р. С. Психология/Р.С.Немов.- Учеб. для студ. Высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - 4-е изд.—М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС.— Кн.2. Психология образования, 2004. - 606 с.
4. Психология человека от рождения до смерти.Полный курс психологии развития/Под ред. Реана А.А. - 3-е изд. - М.: „ОЛМА-ПРЕСС”,- 2005. - 416 с.
5. Найниш Л. Можно ли научить рисовать любого?//Л.Найниш.- АЛМА МАТЕР,- №8, 2000г.- стр.3-4
6. Гуревич К.М. Что такое психодиагностика /К.М.Гуревич - М.- 2003.
7. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста/С.С.Степанов.- Творческий центр: Сфера.-М.-2007.

## **Розділ II. Онтогенетичний аспект проблеми психічного розвитку особистості**

Воронін Анатолій Іванович,  
канд. психол. наук, доцент КДПУ

### **Якісні зміни деяких когнітивних умінь у студентські роки**

Вивчення характеру вікових змін у когнітивних уміннях студентів є дуже актуальним, оскільки воно висвітлює загальну картину пізнавального розвитку майбутнього професіонала в умовах вищої школи.

Формування когнітивних умінь на матеріалі профілюючих дисциплін є, на наш погляд, головною особливістю розвитку пізнавальних процесів у студентські роки – приблизно від 18-ти до 23-х років. В психологічних працях минулого неодноразово відзначалося, що когнітивні уміння знаходяться в основі довільної регуляції власними пізнавальними процесами особистості, виступаючи в якості досконалого психологічного «механізму», який забезпечує успішність когнітивних дій високого рівня усвідомленості та складності [6], [8], [9]. Тобто, когнітивні уміння (у подальшому тексті - КУ) забезпечують успішне виконання довільних перцептивних, мнемічних та розумових дій, як компонентів теоретичної діяльності, що може завершуватися набуттям студентами професійно цінного досвіду. КУ надають студентові можливість актуалізувати власні пізнавальні процеси своєчасно, доцільно, стійко і самостійно контролювати їх перебіг безперервно у напрямку основної мети учбової діяльності – засвоєння професійного теоретичного досвіду.

За даними наших попередніх досліджень ми можемо навести приклади формування у студентські роки КУ різних категорій (видів) – перцептивних, мнемічних та розумових КУ [2]. На основі лонгітюдних спостережень нами було простежено покращення довільних перцептивних дій, зокрема, - розрізнення. Ця дія часто завершується у студентів випускних курсів адекватною побудовою просторової структури об'єктів, що вивчаються, а мета розрізнення досить часто ставиться студентами цілком самостійно і використовується як надійна опора самоконтролю при відображенні структури об'єкта.

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

У старшокурсників часто виявляються досить міцні розумові уміння, які застосовуються ними для розв'язання типових задач за профілюючими предметами і мають більш узагальнений характер ніж розумові уміння студентів молодших курсів, які актуалізуються ними на матеріалі задач саме такого ж типу. Отже, довільні розумові дії – навмисний аналіз,



синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення – виконуються старшокурсниками більш адекватно, швидко та спрямовано.

Метою нашого теперішнього дослідження є уточнення характеру та змісту якісних змін деяких КУ, які реалізуються у професійно-учбовій діяльності студентів та мають місце при переході від 2-го до 5-го курсу навчання у ВУЗі. Причому, ми прагнули досягнути цієї мети, застосовуючи інші, більш активні психологічні методи дослідження ніж психологічне спостереження. Перш за усе, таким методом поставало опитування компетентних осіб, тобто – викладачів педуніверситету, які працюють за різними навчальними предметами на різних факультетах. Основною гіпотезою дослідження було припущення, що значні позитивні зміни КУ у студентів детерміновані умовами виконання та змістом професійно-учбової діяльності у галузі профілюючих предметів навчання.

Аналогом для розробки методики нашого дослідження було анкетне опитування, яке збудовано на незалежних експертних оцінках. Таке опитування широко застосовувалось у відомих психологічних дослідженнях особистості [5], [7] та ін.. Розробка завершилася створенням ОРКУСу – опитувальника розвитку когнітивних умінь студентів. Опитувальник був пристосований для оцінювання сформованості КУ студентів викладачами – експертами різного профілю, а його питання були складені з розрахунком достатності досвіду педагогічної роботи у ВУЗі. Крім того, нами обраховувався психологічний зміст різних когнітивних дій, які належать до 3-х широких категорій дій (перцептивних, мнемічних та розумових) і відповідають когнітивним умінням певного виду. Було використано по два види КУ на одну категорію когнітивних дій. Пропонуємо зразок опитувальника.

#### ОРКУС.

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

##### Запитання 1.

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

- 1) дуже часто,
- 2) часто,
- 3) не часто,
- 4) зовсім не відхиляються.

Підкресліть номер однієї відповіді.

##### Запитання 2.

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

- 1) цілком самостійно,
- 2) користуючись підказом викладача,

3) із великою допомогою викладача.

Підкресліть номер однієї відповіді.

Запитання 3.

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

1) зрозуміти без обов'язкового запам'ятовування,

2) запам'ятати без обов'язкового зрозуміння,

3) зрозуміти і обов'язково запам'ятати.

Підкресліть номер однієї відповіді.

Запитання 4.

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

1) одноразове прочитання тексту без відтворення,

2) одноразове прочитання із відтворенням,

3) неодноразове прочитання без відтворення,

4) неодноразове прочитання із відтворенням,

5) складання плану тексту,

6) вигадування малюнків або символів для відображення змістовних частин тексту.

Підкресліть номер однієї або двох відповідей.

Запитання 5.

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

1) установлювання причинно-наслідкових зв'язків між явищами,

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

3) підведення самостійних прикладів під загальні визначення,

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

5) виявлення ознак відмінності між об'єктами (явищами, процесами і т.п.), що вивчаються,

6) виявлення ознак схожості між об'єктами (явищами, процесами і т.п.),

7) розкладання інформації на змістовні частини,

8) об'єднання частин інформації в цілісну структуру.

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

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

Запитання 6.

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



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

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

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

#### Запитання 7.

Наведіть дані про ваших студентів:

Факультет - .....,

Курс - .....,

Вік - .....

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

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

Кожний експерт проходив через опитування двічі: першого разу він адресував свої оціночні відповіді студентам 2-го курсу, другого разу він робив це в адресу студентів 5-го курсу. Тобто, від експерта дослідник набував дані за двома віковими зрізами, що було необхідно робити для виявлення розвиваючого ефекту самостійної професійно-учбової діяльності та професійного навчання протягом 3-х років.

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

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

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

Таблиця 1

**Розвиток когнітивних умінь у студентів за результатами ОРКУСа**

№ катег. КД	Види когнітивних умінь	№№ Запи - тань	Якість когнітивних умінь	№№ Від- повід- дей	2-й курс (мода)	5-й курс (мода)
1	а) Цільова регуляція спостереження	1	- добра стійкість ціле покладання у спостереженні	3	6	8
		2	- наявність самостійності з опорою на зовнішню допомогу у процесі спостереження	2	4	10
2	а) постановка мнемічної задачі	3	- запам'ятовуван-ня з опорою на розуміння	3	2	3
		4	- облік активності відтворення при запам'ятовуванні	4	4	6
3	а) виконання розумових дій в репродуктивній учбовій діяльності	5	- адекватність розуміння нової інформації	2	10	22
			- успішність конкретизації	3	4	10
			- легкість визначення схожості	6	6	14
			- успішність аналізу інформації	7	2	8
	б) виконання розумових дій в пошуково творчій учбовій діяльності	6	- легкість формулювання задач дослідження	3	4	8
			- відповідність вибору інформаційних «одиниць» змісту теми	1	8	18
			- легкість синтезу смислових частин	7	6	10
			- успішність образного моделювання	8	6	12

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

Аналогічне явище спостерігається і на 5-му курсі («12» та «10», «3» та «6»). Обидва факти можна пояснити, по-перше, різною складністю



психологічних структур або «механізмів»(більш складні «механізми» КУ більш важко піддаються формуванню у процесі навчання), а по-друге – різною суб'єктивною і об'єктивною значущістю КУ, різних за видом, щодо забезпечення успішності професійно-учбової діяльності студентів.

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

Як свідчать табличні дані (Таблиця 1), за усіма видами КУ спостерігається помітне зростання частоти вибору, тобто, - зростання «моди»при переході від 2-го курсу до 5-го. На наш погляд, цей факт слід пояснювати наявністю загальних прогресивних змін якості КУ, тобто, - вдосконаленням їх психологічних «механізмів» незалежно від складності та притаманності до категорії, завдяки універсальному впливу професійно-учбової діяльності будь-якого змісту.

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

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

Ці кількісні відношення означають наступне:

$(\sum I_1; \sum I_2) > (\sum P_1; \sum P_2) > (\sum M_1; \sum M_2)$ , де  $I$  – «мода», яка відповідає категорії розумових умінь,  $P$  – «мода» для категорії перцептивних умінь,  $M$  – «мода» для категорії мнемічних умінь.

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

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

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

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

Слід відзначити, що деякі розумові уміння характеризуються найбільш очевидними змінами їх окремих якостей у позитивному напрямку. Наприклад, до таких якостей слід віднести легкість визначення схожості об'єктів вивчення (відповідь №6 у таблиці), успішність цільового вибору інформації (відповідь №1) та ін. Тобто, найбільш помітно серед очевидних змін прогресує якість КУ, найзначуща для розв'язання як репродуктивних, так і творчих завдань професійно-учбової діяльності одночасно.

Дані поперечних зрізів, які отримані за допомогою ОРКУСу в основному узгоджуються з результатами наших попередніх лонгітюдних психолого-педагогічних спостережень та з результатами аналізу продуктів учбово-дослідницької діяльності щодо характеристики змін якості деяких когнітивних умінь студентів [2]. Ця узгодженість перш за все стосується таких когнітивних умінь студентів як цільова регуляція спостереження за явищами, висновок із спостережень, користування зв'язком між запам'ятовуванням та розумінням, розуміння нової інформації, конкретизація визначень, аналіз крупних одиниць інформації, цільовий вибір інформації тощо.

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

Результати наших психолого-педагогічних спостережень [3] і точка зору деяких дослідників у галузі педагогічної психології [1], [9] переконує нас у доцільності вживання проблемних методів навчання, діалогічних та імітаційних педагогічних технологій, які містять найбільш сприятливі умови для більш інтенсивного формування зазначених нами якостей КУ.

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

Оскільки професійно-учбова діяльність відіграє роль найважливішої детермінанти розвитку КУ і, особливо, - розвитку розумових умінь незалежно від умов навчання, то, погоджуючись із видатними теоретиками вікової психології 20-го сторіччя (О.М. Леонтьєвим, Д.Б. Ельконіним та ін.), ми вважаємо, що ця діяльність є провідною для когнітивного розвитку студентів у період ранньої дорослості [4], [10].



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

Список використаних джерел.

1. Вікова та педагогічна психологія / Під.ред. О.В.Скрипченко, Л.В.Долінської та ін. – К.: Просвіта, 2001.
2. Воронін А.І. Особливості розвитку деяких когнітивних процесів у студентські роки // Особливості психічного розвитку особистості в умовах системних змін у суспільстві (Збірник наукових праць). – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008.
3. Зиновьев С.И. Учебный процесс в высшей школе. – М.: Педагогика, 1975.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т.. – М.: Педагогика, 1983, т. I.
5. Платонов К.К. Об изучении психологии учащегося. – М.: Педагогика, 1961.
6. Платонов К.К. О системе психологи. – М.: Мысль, 1972.
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика. В 2-х т. – Т. I.
9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Педагогика, 1975.
10. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития // Вопросы психологии. – 1971 - №4.

Шамне Анжеліка Володимирівна,  
канд. психол. наук, доцент КДПУ

### **Психосоціальні аспекти розвитку особистості та особистісних переживань при фрустрації соціальних потреб у дітей шкільного віку**

Актуальність вивчення проблеми психосоціального розвитку зумовлена кардинальними соціально-економічними змінами в сучасному українському суспільстві, яке переживаючи складні кризи та трансформації, задає соціальну ситуацію розвитку, яка підсилює протиріччя притаманні перехідним періодам психічного розвитку.