

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
Факультет соціальної педагогіки та практичної психології
Кафедра психології

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
освітній ступінь магістр

на тему:

ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ЗВО
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Виконав:

Студент групи 263 курсу,
спеціальності 053 «Психологія»
Освітньо-професійна програма
«Психологія»

Марковський Валентин Юрійович

Керівник:

кандидат психологічних наук, доцент,
Ольховецький С.М.

доктор психологічних наук, професор

Рецензент:

доктор педагогічних наук

Кравченко О.О.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	2
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ РОЗБІР	
КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ.....	8
1.1. Загальне поняття когнітивних здібностей.....	8
1.2. Складові компоненти когнітивних здібностей	22
1.3. Когнітивний розвиток здобувачів освіти.....	39
РОЗДІЛ 2 ДІАГНОСТИКА КОГНІТИВНИХ	
ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ.....	49
2.1. Методичні підходи та засади дослідження когнітивних здібностей студентів.....	49
2.2. Обговорення результатів дослідження.....	54
РОЗДІЛ 3. Шляхи Підвищення когнітивних здібностей студентів.....	71
3.1. Підвищення когнітивних здібностей студентів під час навчання.....	71
3.2. Рекомендації для покращення когнітивних здібностей.....	76
ВИСНОВКИ.....	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	84
ДОДАТКИ.....	91

Вступ

Формування культурологічної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки насамперед передбачає його здійснення на основі ефективної навчально-виховної діяльності й оптимального добору інструментарію педагогічного впливу на студентів. Важливо використовувати методи, засоби, прийоми у комплексі, що дасть змогу впливати на всі сфери особистості студентів – когнітивну, емоційно-вольову, мотиваційно-ціннісну, операційно-діяльнісну й інші, сутнісна характеристика і зміст яких сконцентрована в знаннях, уявленнях, інтересах, потребах, здібностях, нахилах, уміннях, відповідних поведінкових моделях тощо.

Когнітивний розвиток особистості за означеним алгоритмом можливий на засадах пріоритетної пізнавальної діяльності, яка повинна будуватися і розгортатися на законах сприйняття й усвідомлення. Як відомо, основним «інструментом» пізнавальної діяльності людини є мислення, тому логіка навчального і виховного процесів – це оптимально ефективний шлях мисленнєвої діяльності людини (студента) від об'єктивного рівня знань, умінь, навичок й інтелектуального розвитку до очікуваного, прогнозованого результату.

Когнітивна сфера студентів являє собою зв'язок психічних пізнавальних процесів, таких, як відчуття, сприйняття, пам'ять, увага, уява та мислення. Усі ці процеси в результаті своєї взаємодії роблять можливим отримання, переробку, зберігання та відтворення як сенсорної інформації, яку студент отримує в закладах ЗВО, так і результатів здатності людини до творчого переосмислення тих даних, що накопичуються в процесі індивідуального розвитку та навчання. Пізнавальні процеси забезпечують пристосування студента до змін умов навколишнього середовища, надають усю необхідну інформацію для життєдіяльності людини, роблячи можливими її трудову та інтелектуальну діяльність. Вивчення особистості студента як цілісної

структури неможливе без достатньо глибокого знання її когнітивних здібностей. Усі вищі психічні функції мають за свою основу саме пізнавальні процеси, бо це перша ланка механізму адаптації людини до умов зовнішнього світу. Слід ураховувати, що когнітивна сфера не є сталою та незмінною. У кожної людини вона має свої індивідуальні особливості та, більше того, зазнає природнього розвитку в процесі онтогенезу.

Модернізація вищої професійної освіти, що відбувається в Україні, стала необхідною умовою виведення практики фахової підготовки студентів на новий рівень. Зміни, що стрімко відбуваються в соціально-культурному, економічному та політичному житті нашого суспільства, світові науково-технічні досягнення безперечно пов'язані з вищою освітою, мета якої формування особистості з високим науковим і творчим потенціалом, що прагне високих професійних досягнень і професійного становлення.

В останні роки у психології приділяється особлива увага питанням когнітивної сфери здібностей студентів, оскільки вона свідчить про якість навчальної діяльності. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства виникає проблема підвищення ефективності навчальної діяльності на всіх рівнях освіти.

Завдання когнітивного навчання – сформувати в студента такі інтелектуальні здібності, які будуть спрямовані на активні пізнавальні дії в процесі відбору матеріалу для формування, вираження і повідомлення думки в конкретній ситуації, та готовність до виконання професійної діяльності за межами університету.

Незважаючи на той великий інтерес, який виявляє багато дослідників до проблем когнітивно-стильових особливостей в сучасній психології, розробка цілої низки питань (і навіть напрямків) знаходиться ще на стадії зародження. До певної міри можна стверджувати, що когнітивна психологія розкриває необмежені можливості у дослідженні багатьох проблем сучасної психології. Особливі сподівання на це у тих науковців, які займаються питаннями

дослідження особистості і пізнавальними процесами. Звідси багато дослідників висунули, свої когнітивні теорії.

Когнітивні теорії підкреслюють творчий процес і людину: процес, підкреслюючи роль когнітивних механізмів як основи творчої думки; та особи, враховуючи індивідуальні відмінності таких механізмів. Деякі когнітивні теорії зосереджуються на універсальних здібностях, таких як увага або пам'ять; інші підкреслюють індивідуальні відмінності, як-от ті, що індексуються завданнями на дивергентне мислення; деяка орієнтація на свідомі операції; інші, на передсвідомих, неявних або ненавмисних процесах.

Одна з класичних когнітивних теорій Сарнова А. Медніка стверджує, що творчі інсайти можуть бути результатом асоціативних процесів у пам'яті. З цієї точки зору ідеї з'єднуються одна за одною, і більш віддалені партнери, як правило, більш оригінальні. Ця точка зору стверджує, що більш креативні особистості, як правило, мають більш плоску ієрархію асоціацій, ніж менш креативні особистості; іншими словами, більш креативні люди мають набагато більше відносно сильних партнерів для даної концепції, а не лише декілька. Вважається, що це забезпечує більший простір для одночасної активації далеких уявлень, які, на думку багатьох, є важливим двигуном творчої думки.

Подібним чином, інша когнітивна теорія зосереджується на тому, як концепції поєднуються для створення новизни. Дослідження показують, що концептуальне поєднання – об'єднання двох різних наборів інформації – часто бере участь у творчому задумі, що оригінальні ідеї є більш імовірними, коли з'єднуються дві відмінні риси, і що зв'язки між цими поняттями можна побачити лише на дуже високому рівні абстракції. Таке мислення було названо метафоричним логічним, ідея полягає в тому, що щось на кшталт «сердитої погоди» можна зрозуміти лише в небуквальному вигляді. Такі процеси можуть запропонувати творчі альтернативи застарілим лініям думки.

У більш загальному вигляді дослідження традиції «креативного підходу до пізнання», іншого важливого сучасного погляду на творчість, розробленого в основному Рональдом А. Фінком, Стівеном М. Смітом і Томасом Б. Уордом,

також підкреслюють ідеї, почерпнуті з когнітивної психології (наприклад, концептуальні комбінація, концептуальне розширення, творчі образи та метафори), щоб зрозуміти, як люди генерують ідеї та дослідити їх наслідки для лабораторних завдань щодо винаходів та проектування. Вважається, що такі процеси відбуваються в двох фундаментальних режимах мислення: генерації ідей і дослідження їх наслідків. На практиці вони сильно переплетені та поєднані в моделі творчої думки «*generlore*» (від генерувати + досліджувати).

Нарешті, метакогнітивні процеси (роздуми про власне мислення) також часто пов'язані з творчістю. Було запропоновано та популяризовано багато тактик для збільшення креативності вирішення проблем, зокрема «думати назад», «змінути свою точку зору», «відкласти проблему» та «задати припущення». Тактичне мислення особливо корисно для програм, розроблених для полегшення творчої проблеми. вирішення, оскільки вони є функцією свідомих рішень і можуть бути використані, коли це необхідно.

Слід зазначити, що позитивний вплив на освітній процес студентів метакогнітивні здібності мають лише тоді, коли розвиваються у тій сфері знань, які використовуватимуться у практичній діяльності. Таким чином, кажучи про особливості функціонування метакогнітивних здібностей в освітньому процесі, можна зробити висновок, що вони мають чималу значущість, особливо у студентському віці, оскільки сприяють кращому опануванню знань та спеціальності, але для цього необхідними є постійний розвиток та тренування.

Мета роботи: на основі теоретичного аналізу проблеми дослідження обґрунтувати та експериментально перевірити когнітивний розвиток діяльності студента ЗВО у формуванні професійного становлення.

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

1. Проаналізувати дослідження західних та вітчизняних науковців на стан розробки проблеми впливу когнітивного розвитку студентів на навчальний процес у науково-методичній літературі та сформулювати теоритичні основи дослідження

2. Розкрити складові компоненти когнітивних здібностей студентів.
3. Провести емпіричне дослідження теоритично обґрунтувати результати дослідження.
4. Застосувати рекомендації, та методики які покращують когнітивні здібності студентам.

Об'єкт дослідження – когнітивні процеси (здібності) у студентів

Предмет дослідження – когнітивні здібності студентів у процесі професійного становлення.

Мета дослідження – виявлення когнітивних здібностей студентів під час навчального процесу.

Методи дослідження:

Для досягнення мети було використано такі методи дослідження: теоретичного аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення даних, комплекс емпіричних методів (аналіз документації, письмове та усне опитування); спостереження, методи тестування, самооцінки; проведення експерименту (констатувального та формувального). Відповідно до завдань було здійснено аналіз психологічної літератури з досліджуваної проблеми. Крім того, були вказані шляхи психокорекційної роботи по зниженню тривожності сучасних студентів.

Експериментальна база дослідження: Експериментальною базою дослідження були Уманський Державний Університет імені Павла Тичини та Факультет психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка було охоплено 60 студентів.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає в том, що знання когнітивних здібностей студентів ЗВО дасть можливість ефективно покращити та удосконалити когнітивні здібності студентів.

Практичне значення одержаний результатів полягає в тому, що досліджено когнітивний розвиток студентів ЗВО, завдяки цьому означено шляхи та засоби покращення когнітивних здібностей студентів

Апробація результатів. Результати дослідження було висвітлено та обговорено на X-тій Всеукраїнській науковій Інтернет конференції «Актуальні питання психології: теорія, методика, практика», м. Умань, 25-26 жовтня 2021 р.

Публікації:

Марковський В.Ю. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутніх вчителів. Сучасні технології розвитку майстерності майбутніх вчителів: зб. наук. праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції 21 жовтня 2021 р. / відп. ред. Макарчук В.В. Умань, Візаві, С. 93-95.

Марковський В.Ю. Когнітивні процеси що впливають на навчання. Матеріали X Всеукраїнських науково-педагогічних читань молодих учених і здобувачів освіти іноземними мовами «The 21st Century Challenges in Education and Science» «The 21st Century Challenges in Education and Science» : [Випуск 10]. Глухів, 2022. С. 90-92.

Структура та обсяг магістерської роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ I Теоритичний розбір когнітивних здібностей

1.1 Загальне поняття когнітивних здібностей

Когнітивні здібності — це такі властивості людини, які є умовою успішного здійснення окремих етапів когнітивного процесу як процесу оперування знаннями.

Що таке Когнітивний – це пізнавальний процес, при якому відбувається обробка свідомістю, що надходить, її уявним перетворення в знання, зберігання і використання накопиченого досвіду в повсякденному житті.

Когнітивна психологія - це розділ психологічної науки, що займається вивченням пізнавальних процесів людської психіки. Вишукування, засновані на когнітивному підході в психології, орієнтовані на дослідження почуттів, уваги, пам'яті, уяви, представлення інформації, здатності приймати рішення. По суті, це ціла концепція, сконцентрована на активності свідомості і процесі пізнання.

Когнітивна психологія досліджує процес отримання людиною інформації про світ, то, як вона представляється їм, як зберігається в пам'яті і стає знанням, а також те, яким чином дане знання впливає на поведінку і увагу людини. Цей напрямок стосується всього діапазону психічних процесів, починаючи відчуттями і закінчуючи сприйняттям, увагою, навчанням, розпізнаванням образів, пам'яттю, формуванням понять. Воно стосується, мови, запам'ятовування, уяви, емоцій і процесів розвитку, а також всіх можливих поведінкових сфер.

З'явилося даний напрямок в 50-х роках ХХ століття в США. Хоча, звичайно, спроби вивчити проблеми свідомості робилися і раніше. Ще філософи давнини ставили собі питання, де розміщуються думки і пам'ять. Наприклад, в Стародавньому Єгипті вважали, що вони розташовуються в серце. Цю ідею підтримував і Аристотель. Однак Платон вважав, що місцем їх зберігання є мозок. Не вдаючись в подробиці, можна сказати, що величезний інтерес до проблеми свідомості люди проявляли за сотні років до того як когнітивна психологія склалася в науковий напрям.

Чимала заслуга в розвитку когнітивної науки належить таким відомим філософам як Іммануїл Кант, Девід Юм і Рене Декарт. Так, теорія Декарта про психічної структури згодом стала методом вивчення психіки. Роботи Юма посприяли створенню законів асоціації ідей і класифікації психічних процесів. А Кант вказав на те, що розум є структурою, а досвід - фактами, що заповнюють цю структуру. Але, природно, невірно вважати, що тільки цих людей слід дякувати за становлення когнітивної психології. Величезну роль зіграла діяльність вчених і з інших областей.

Одним з людей, що вплинули на становлення когнітивної психології більш серйозно, є німецький психолог і фізіолог Вільгельм Вундт, адже він багаторазово говорив про те, що свідомість має творчим потенціалом. Надалі ця тема частково розвивалася в функціоналізмі і структуралізмі, і тільки з появою біхевіоризму, сфокусувати нема на свідомості, а на поведінці, на початку ХХ століття інтерес до неї згас майже на півстоліття.

Але вже в 1950-х роках почався новий етап у розвитку когнітивної науки. Одним з піонерів руху став американський психолог Едвард Толмен. Він вказав на те, що важливо розглядати когнітивні змінні і посприяв відмови від властивого біхевіоризму підходу «стимул-реакція». Однак найбільш значний внесок у формування підходу вніс швейцарський психолог Жан Піаже, який досліджував дитячу психологію, орієнтуючись на стадії когнітивного розвитку. І навіть незважаючи на те, що робота Піаже присвячувалася здебільшого дитячої психології, спектр застосування когнітивного підходу істотно розширився, а сам Піаже отримав нагороду «За видатний внесок у розвиток науки».

У 1970-х роках когнітивна психологія почала все більше виділятися як окрема сфера досліджень і терапевтична практика. Безліч її положень стали основою психолінгвістики, а її висновки почали використовуватися в інших розділах психологічної науки, таких як психологія освіти, психологія особистості .

Когнітивна психологія бере виток із біхевіоризму. Загальні уявлення когнітивної психології про психіку зводяться до того, що вона є властивою живим організмам системою отримання, переробки та фіксації інформації. Тобто представників когнітивізму в психології цікавлять передусім інформаційні процеси, які уявляються по аналогії з функціонуванням обчислювальних пристроїв. Першим завданням цього напрямку було вивчення перетворень сенсорної інформації від моменту зустрічі стимулу з рецептором до одержання відповіді (реакції). Більш загальні завдання цей напрям почав ставити перед собою, коли можливості вивчення окремих психічних процесів почали вичерпуватися. Когнітивна психологія - напрям, який намагається довести вирішальну роль знання в організації поведінки суб'єкта. До когнітивної психології можна віднести теорію когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, відомими представниками когнітивізму є також Дж. Брунер, Р. Аткинсон [14, с.87].

Теорія Альберта Бандури

Альберт Бандура розглядав психічну активність дітей як діяльність, спрямовану на отримання знань з різних джерел, що оточують дитину. Він вважав, що діти не тільки набувають інформацію, але і можуть будувати плани на майбутнє, представляти можливі наслідки власних дій. Класичні біхевіористи розглядали появу нових форм поведінки як результат заохочення бажаних дій з боку дорослих. Позиція соціального пізнання припускає, що нові форми поведінки виникають з активного *наслідування* або *моделювання* того, що діти бачать навколо себе. З точки зору А. Бандури, нове поведінка виникає не стільки за рахунок навчання за типом проб і помилок, скільки за рахунок навчання через спостереження за виконанням різних дій іншими людьми. Наприклад, у розвитку мовної поведінки наочному через наслідування відводиться вирішальна роль. Дійсно, діти народжуються з обмеженим набором звукової активності, яка з часом перетворюється, що дозволяє будувати вельми складні мовні конструкції. Навряд чи дитина сама

винаходить нові мовні форми, які потім підкріплюються чи ні оточуючими. Очевидно, що він відтворює їх за рахунок наслідування.

Він зазначає, що людина після виконання дії досить скоро починає розуміти, чи приводить воно його до успіху чи ні. Завдяки наслідків, до яких призводить поведінку, репертуар дій диференціюється, а його неефективні форми відкидаються. Наслідки виконання дій реалізують декілька функцій. Насамперед вони інформують суб'єкта про ефективність поведінки. У ході спостереження за виконанням дії дитина не тільки помічає вироблений ним ефект, але і будує гіпотези про те, які реакції в даній ситуації виявляються більш кращими. Ефективні дії надалі входять в поведінковий репертуар дитини. Однак зміна поведінки відбувається тільки в тому випадку, якщо дитина розуміє, що конкретно виявляється ефективним в даній ситуації. Оскільки розуміння є когнітивним процесом, воно багато в чому визначає навчання через наслідки дій. Якщо когнітивна сфера дитини виявляється недостатньо розвиненою, то дитина не зможе отримати адекватну інформацію, а значить, і оцінити ефективність дій, і зміни поведінки не відбудеться.

Крім інформаційної, наслідки виконання дій виконують мотиваційну функцію. Якщо дитина уявляє наслідки, до яких призведе його ту чи іншу дію, то передбачення результатів буде стимулювати або, навпаки, гальмувати його поведінку.

Альберт Бандура підкреслював, що діти хочуть відтворювати побачене, при цьому вони часто роблять це правильно з першої спроби. У деяких випадках для досягнення вірного результату потрібно багато спроб. Однак дитина завжди, на думку А. Бандури, хоче "зробити так само", а не поступово наближатися до свого ідеалу.

Для багатьох педагогів сам факт того, що діти намагаються наслідувати комусь, є досить очевидним. Для А. Бандури наслідування виступає як основна *форма навчання*. В даному випадку сам спостерігає за поведінкою іншого не отримує підкріплення, тому таке навчання отримало назву *навчання без підкріплення*. При цьому діти наслідують не тільки соціально схвалюваним

зразкам, але і формам поведінки, які безпосередньо не задовольняють ніякої потреби. Бандура та інші прихильники позиції соціального пізнання спеціально проводили експерименти, в яких діти могли наслідувати різним діям. Наприклад, дітям показували фільм зі сценами агресивної поведінки. Виявилося, що після перегляду такого фільму кількість агресивних дій у дітей збільшувався рівень агресії. Отримані дані свідчать про те, що хоча перед дітьми спеціально не ставили завдання навчитися діяти відповідно до пред'явленими зразками, відбулося так зване *побічне наuczіння*.

Вчений зазначав, що діти спостерігають самі різні моделі поведінки і можуть відтворювати різні їх поєднання. Найчастіше вони звертаються до раніше побаченим моделям поведінки в нових складних ситуаціях, досвіду дії в яких у них просто немає. На думку А. Бандури, з розвитком відеотехнологій розширилася кількість моделей, яким можуть наслідувати діти. У них з'явилася можливість виходити за межі своєї культури. Наприклад, дошкільнята можуть наслідувати зразкам поведінки, які пропонуються в комп'ютерних іграх або демонструються героями художніх фільмів. Таким чином, поведінка дитини є результатом складного суміщення зразків, з якими він стикається в повсякденному житті і які транслуються засобами масової інформації.

Альберт Бандура виділяв кілька аспектів процесу наuczіння за допомогою спостереження. Він надавав особливу важливість процесу уваги: коли діти спостерігають за будь-яким зразком, їм необхідно вміти відділити інформацію, яка входить в дану модель поведінки, від інформації, яка не має до неї відношення. Крім того, необхідно точно запам'ятати спостережуване дію. Для цього дитина повинна вміти адекватно використовувати знаки, символи, поняття і розуміти правила. Тому використання моделей маленькими дітьми виявляється утрудненим у порівнянні з тими можливостями наuczіння, які відкриваються перед старшими дітьми. У міру розвитку мови і образного мислення у дитини збільшується можливість наuczення.

Психолог називав в якості особливого умови для розвитку научення можливість утримання матеріалу в пам'яті. Він виділяв дві основні репрезентативні системи, які лежать в основі пам'яті, - образна (коли дитина запам'ятовує матеріал за допомогою образів) і вербальна (коли він це робить за допомогою слів). Вирішальне значення для научення він надавав вербальній системі, тому що вона виявляється більш ємною. Поведінка дитини на основі символічних моделей (образних або вербальних) припускає перехід до конкретних рухових дій. Однак такий перехід рідко здійснюється безпомилково з першої спроби: як правило, існує розбіжність між символічною репрезентацією і руховим виконанням. Міра розбіжності між моделлю і результатом служить для дітей підставою корекції виконання. Правильне виконання моделі може бути досягнуто на основі багаторазового повторення однієї і тієї ж символічної моделі.

Фактично, кажучи про розбіжність між символічною представленням моделі та її руховим виконанням, А. Бандура показує одночасне дію двох механізмів навчання: один з них являє собою научіння через наслідування, а другий - научіння методом проб і помилок. Научіння через наслідування повинно було б відразу приводити до успіху, але в силу особливостей рухового виконання дій цього не відбувається, і тут починає працювати механізм научіння за методом проб і помилок, який спрямований на отримання символічно представленого результату.

Велику роль у вивченні пізнавальних процесів відіграв Л.С. Виготський, який розглядав розвиток пізнавальної сфери невід'ємно від розвитку інтелекту, причому розумів інтелект достатньо широко - як результат розумового (в цілому - психічного) розвитку вищих психічних функцій особистості дитини в процесі її навчання. Інтелектуальний розвиток відображає динаміку психічних новоутворень, пов'язаний із засвоєнням, переробкою і функціонуванням різних знакових систем. Основний механізм інтелектуального розвитку дитини, на думку автора, пов'язаний з формуванням в її свідомості системи словесних понять. Оволодіння

системами наукових понять здійснюється в умовах систематичного навчання в школі. Формування понять по Л.С. Виготському складається у дітей залежно від характеру узагальнення значення слова [17, с.121]. Виготський підкреслює, що тільки на етапі появи понятійного мислення відбувається радикальна перебудова (інтелектуалізація) усіх елементарних пізнавальних функцій на основі їх синтезу з функцією утворення понять: сприйняття стає частиною наочного мислення, запам'ятовування перетворюється на осмислений логічний процес, увага набуває якість довільності і так далі [16, с.122]. Інтелект, отже, виникає як ефект зміни міжфункціональних зв'язків, як результат особливого сплаву (синтезу, інтеграції) пізнавальних процесів перебудованих категоріальним апаратом понятійного мислення.

На основі аналізу закономірностей становлення понятійного мислення Л.С. Виготський сформулював найважливіший, із його точки зору, для психології понять закон єдності структури і функцій мислення: "що функціонує, до певної міри визначає, як функціонує" [26, с.54]. Іншими словами функції мислення похідні, залежні від структури самого мислення (тобто від того, як представлена, відбита і узагальнена дійсність в освоєних дитиною значеннях слів) [26, с.55].

Під розвитком мислення Л.С. Виготський розумів дуже складні процеси розвитку вищих психічних функцій, що змінюють внутрішню структуру самої "тканини думки". Вищі психічні функції займають особливе місце в психічних процесах людини, залежать від ступеня соціальної взаємодії і, як наслідок, визначають її якість.

Л.С. Виготським і його послідовниками було виділено чотири основні ознаки вищих психічних функцій - складність, соціальність, опосередкованість, довільність.

Складність вищих психічних функцій визначається специфікою стосунків результатів розвитку (що зберігаються в сучасній культурі) філогенезу з результатами онтогенетичного розвитку людини на рівні психічних процесів. За час історичного розвитку людиною створені унікальні знакові системи, що

дозволяють осмислити, інтерпретувати та осягати суть явищ навколишнього світу. Ці системи постійно розвиваються і удосконалюються.

Соціальність вищих психічних функцій визначається їхнім походженням. Певні категорії вищих психічних функцій, такі, як довільна увага, логічна пам'ять, вербально-понятійне мислення, складні емоції, не можуть виникнути і оформитися без конструктивної соціальної взаємодії. Іншими словами, перетворення "інтерпсихічних" функцій в "інтрапсихічні".

Опосередкованість вищих психічних функцій виявляється в способах їх функціонування, пов'язується із загальним інтелектуальним розвитком людини. Розвиток здатності до символічної діяльності і оволодіння знаком є основним компонентом опосередкованості. Слово, образ, число та інші можливі пізнавальні прикмети явища (наприклад, ієрогліф як єдність слова і образу) визначають смислову перспективу збагнення суті на рівні єдності абстрагування і конкретизації [26, с.57].

Довільність вищих психічних функцій виявляється за способом здійснення. Завдяки довільності, людина здатна усвідомлювати свої функції та здійснювати діяльність в певному напрямі, передбачаючи можливий результат, аналізуючи свій досвід, коректуючи поведінку і діяльність.

Відповідно до теорії Л.С. Виготського, інтерпсихічні та інтрапсихічні процеси складають необхідну стадію розвитку; у свою чергу вони грають важливу роль в переструктуруванні пізнавальної сфери як такої, що служить прекрасною ілюстрацією розробленої Л.С. Виготським концепції розвитку як процесу трансформації зв'язків між конкретними психічними функціями.

Когнітивний розвиток виражається в підвищенні "рангу" когнітивних структур психіки студента, в переході від більш простих до більш складних когнітивних структур та розвиток структур які вже мали місце в психіці студента. Ці зміни є генетичними трансформаціями, що становлять основу когнітивного розвитку. В ході цього процесу структури з більш високим рангом поступово набувають і більш високого "статусу", або "ваги", в пізнавальній діяльності. Такі зміни не пов'язані зі структурними

перебудовами, а стосуються лише вдосконалення виниклих когнітивних структур, зміни їх атрибутивних характеристик.

Когнітивний розвиток часто аналізується як розвиток окремих пізнавальних процесів, серед яких провідним є мислення [1; 2; 3; 4; 5]. Когнітивні здібності — це такі властивості людини, які є умовою успішного здійснення окремих етапів когнітивного процесу як процесу оперування знаннями. В. Дружинін розробив концепцію розвитку таких когнітивних здібностей: здатність до навчання, креативність та інтелект. Ці розумові здібності він відносив до загальних здібностей людини.

М. Коул зосередив свою увагу на аналізі культурних засобів психічного розвитку. Він розробив теорію артефактів. Під артефактом М. Коул розуміє будь-яке культурне пристосування, що дозволяє людині досягати своїх прагматичних цілей. Арсенал артефактів, які задають параметри когнітивного розвитку, досить широкий. Концепція артефактів показує, що логіко-математичні структури є далеко не єдиними константами когнітивного розвитку індивідуального суб'єкта. Механізм перетворення культурних констант із зовнішньої сукцесивної форми у внутрішню симультанну в теорії М. Коула не представлений. Напрямок досліджень, які розробляли А.Н. Перре-Клермен і В. Рубцов, з'ясовує роль соціальних взаємодій у генезі когнітивних структур при збереженні уявлень про них, що є типовим для школи Ж. Піаже.

Не впливаючи принципово на динаміку змін когнітивних структур, соціокогнітивні дії сприяють переведенню індивідуальних схем дії із зони найближчого розвитку в її актуальну зону. Теорія П. Гальперіна підходить до когнітивного розвитку як до експериментального процесу. Вона виносить за дужки проблему механізмів та етапів когнітивного розвитку як природного процесу. В даній теорії стихійному або слабо керованому формуванню індивідуальної дії протиставляється альтернатива повністю контрольованого формування дії з наперед заданими властивостями. На наш погляд, П. Гальперін розробив теорію і технологію проектування когнітивного розвитку, що виражається у вдосконаленні атрибутивних властивостей

когнітивних структур. Породження нових структур і схем дії при цьому не відбувається.

Безумовне досягнення школи П. Гальперіна — це демонстрація механізму перетворення зовнішньої сукцесивно індивідуальної пізнавальної дії у внутрішню розумову симультанну дію. До П. Гальперіна факт існування цього феномена здебільшого лише констатувався. В. Давидовим розроблена концепція цілеспрямованого формування такого типу мислення, яке в умовах традиційного навчання не отримує повноцінного розвитку. Дослідник будує свою концепцію на уявленні про існування в культурному оточенні особливого способу ставлення до дійсності, названого теоретичним. Цей спосіб виділений і вивчений у діалектичній логіці як загальний спосіб пізнання складних системних об'єктів, що розвиваються. Якщо ж такі об'єкти не становлять суті мислення в побуті, при заняттях фізичною працею і в традиційному навчанні, то такий спосіб мислення виявляється не використовуваним і, отже, він і не розвивається у більшості дітей і дорослих. Теорія В. Давидова розглядає когнітивний розвиток як результат розвиваючого навчання, тобто як експериментальний процес. Тому її слід віднести до теорій проектування когнітивного розвитку.

Когнітивний розвиток поділяється на два види: актуальний розвиток і зону близького розвитку (ЗБР) (Л. Виготський). Актуальний розвиток характеризується сформованими когнітивними структурами, які дозволяють дитині самостійно виконувати дії та вирішувати завдання певного рівня складності. Актуальний когнітивний розвиток складається з інтеріоризованих симультанних форми когнітивної дії. Зону найближчого розвитку вирізняють когнітивні структури, що лише формуються, вони дозволяють дитині виконувати дії та вирішувати завдання певного рівня складності з допомогою дорослого, у співробітництві з ним. ЗБР представлена симультанними формами когнітивних дій, що знаходяться на початкових стадіях інтеріоризації.

Когнітивний розвиток об'єктивується в різних показниках. Дослідники виділяють їх відповідно до розвинутих теоретичних поглядів. Найбільший їх перелік, який складається з 22 показників, подає А. Маркова [8, с. 12–14]. У нашій модифікації перелік виглядає таким чином. Показниками когнітивного розвитку як природного процесу виступають: узагальнене перенесення засвоєних знань на новий матеріал за власною ініціативою, застосування розумових операцій у нових умовах (Є. Кабанова-Меллер); розумові операції: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація, порівняння, класифікація; риси розуму: самостійність, глибина, критичність, гнучкість, вікова динамічність (З. Калмикова); здатність до навчання як сприйнятливості до навчання (Б. Ананьєв, З. Калмикова), “узагальнення з місця” як виділення принципу, закономірності без розгляду конкретних варіантів (С. Рубінштейн, В. Крутецький, В. Давидов); децентрація розумової діяльності (Б. Ельконін); інтелектуальна ініціатива як пошук нового за межами необхідного (Д. Богоявленська); зворотність інтелектуальних операцій (Ж. Піаже); внутрішній план дії (П. Пономарьов).

Серед показників когнітивного розвитку як результату проектування виділяються: аналізуюче спостереження, абстрактне мислення, практичні дії (Л. Занков), сформованість компонентів навчальної діяльності (В. Давидов); самостійна побудова схеми ООД, перехід від матеріалізованої форми виконання дії до розумової через мовну форму (П. Гальперін); теоретичне мислення, що включає змістове узагальнення, рефлексію та розумове планування (В. Давидов).

Л. Виготський вбачає сутність формованої когнітивної функції (довільної уваги, логічної пам'яті) в її походженні з колективно розподіленої форми. Ці переходи від когнітивних соціальних взаємодій до внутрішньої когнітивної організації Л. Виготський розглядає як загальний генетичний закон культурного розвитку. У монографії “Історія розвитку вищих психічних функцій” він так формулює цей закон: “...будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, у двох планах, спершу –

соціальному, потім – психологічному, спершу між людьми як категорія інтерпсихічна, потім усередині дитини як категорія інтрапсихічна” [6, с. 145].

В книзі “Розвиток здібностей дослідника” [5] Є.І. Регієр детально обґрунтовує, що природні інтелектуальні можливості, такі як пам’ять, спостережливість, уява, необхідні не тільки в науці, але й в повсякденному житті і їх потрібно розвивати. Рух, діяльність, творчість – етапи розвитку самого розвитку – спосіб буття самого буття – ось, про що йдеться в книзі Б.В. Новікова “Творчість як спосіб здійснення гуманізму” [4]. В статті Т.Я. Дубнищевої йдеться про те, що освіта, культура, наука – це наріжні каміння розвитку суспільства і по відношенню до них держави можна уявити його майбутнє [1]. З позицій принципово нового когнітивного підходу розглядається ряд фундаментальних епістемологічних проблем в книзі І.П. Меркулова “Еволюція. Мислення, Свідомість (когнітивний підхід і епістемологія)”. Проблеми розвитку і саморозвитку особистостей і підходи до розв’язання цих проблем розглядаються в статтях Н. Шахіревої та Ф. Росса “Як виховати генія?” Крім того, тема розвитку пізнавальної діяльності людини висвітлювались в роботах Князивої К.Н., Тихомирова О.К., Філатова В.П. тощо.

Визначити потребу в координації і синтезі різноманітних досліджень розвитку мислення на базі встановленого на сучасному етапі цілого спектру як філософських підходів до вивчення мислення (діяльнісного, культурно-символічного, феноменологічного, герменевтичного), так і загальнонаукових методів його пізнання (інформаційно-кібернетичного, системного, синергетичного).

Світогляд людини – це не тільки система знань про оточуючий світ, спосіб пізнання, але й результат засвоєння і формування відношення до оточуючого середовища. Протягом життя світогляд людини може як закріпитися на своїх засадах, так і повністю змінитися на протилежний. Це залежить від самої людини, від здатності її до розвитку і саморозвитку. Людина еволюціонує не тільки біологічно. Більш активно еволюціонують її

когнітивні здібності. Біологічну еволюцію живих істот, розглядають як еволюцію генетичної інформації, закодованої в ДНК. Зміни в генетичній інформації виникають на рівні окремих організмів, “успіх біологічної еволюції знаходить свій прояв у збільшенні в природі числа копій даного набору генетичної інформації і, відповідно до цього поразкою біологічної еволюції є зникнення всіх копій такого набору” [3, 93].

Д. Успенський писав, що у людини є насамперед дві сторони, які потребують свого розвитку чи два напрями можливого вдосконалення, які мають розвиватися одночасно. Це сутність пізнання і буття. Еволюція людини не можлива без когнітивного розвитку, особливо це стосується пізнання людиною самої себе. Це є фізичний, моральний і, найголовніше, духовний аспекти життя і діяльності людини. Дуже важливо розмежовувати знання і розуміння. Тому що знати і розуміти – це зовсім різні речі. Людина може зрозуміти інших на стільки, на скільки вона розуміє себе, на рівні свого буття. Від розвитку пізнання і духовності не можливо відокремити розвиток буття. Інакше це буде однобічний розвиток, який неминуче призведе до краху, а саме, до серйозних внутрішніх протиріч і врешті-решт зупиниться взагалі.

А також наявність у людини яскраво вираженого прагнення до пізнання, засвоєнню нової інформації, пошуку різних шляхів реалізації власних діянь є соціально бажаною якістю, а його стимуляція стає достатньо актуальною дослідницькою задачею, а для успішної наукової діяльності і взагалі для подальшого розвитку людини необхідна сприятлива комбінація внутрішніх і зовнішніх умов існування.

Уявлення про внутрішню природу інтелекту і його зовнішні прояви якнайповніше розроблено в працях Ж. Піаже. Інтелект, згідно Ж. Піаже, - це найбільш досконала форма адаптації організму до середовища, що є єдністю процесу асиміляції (відтворення елементів середовища в психіці суб'єкта у вигляді когнітивних психічних схем) і процесу акомодатії (вимірювання цих когнітивних схем залежно від вимог об'єктивного світу). Суть інтелекту полягає в можливості здійснювати гнучке і одночасно стійке пристосування

до соціальної дійсності, а його основне значення - в структуризації (організації взаємодії людини з середовищем).

Таким чином, згідно з логікою Ж. Піаже, інтелект - це складне психічне утворення, що має певну структуру, - когнітивну, яка вбирає в себе різні форми "когнітивних адаптацій". Додатковим критерієм розвитку інтелекту в теорії Піаже виступає міра інтегрованості інтелектуальних структур і міра об'єктивності індивідуальних пізнавальних образів [11, с.98] .

Інтелектуальний розвиток у Ж. Піаже - це розвиток операційних структур інтелекту. У ході розвитку, розумові операції поступово набувають якісно нових властивостей: скоординованість (взаємозв'язок і узгодженість безлічі операцій), оборотність (можливість у будь-який момент повернутися до початкової точки своїх міркувань, перейти до розгляду об'єкту з прямо протилежної точки зору і так далі), автоматизованість (мимовільність застосування), скороченість (згорненість окремих ланок, "миттєвість" актуалізації).

Проте Ж. Піаже відзначав, що самі по собі формальні операції не мають значення для розвитку інтелекту, якщо вони при своєму розвитку не спиралися раніше на конкретний зміст. Якісний стрибок в інтелектуальному зростанні дитини пов'язаний з переходом до пізнавального віддзеркалення на рівні побудови ментальних репрезентацій (на основі формування операціональних структур, що характеризують здатність маніпулювати в думці окремими елементами вражень, знань, наявних когнітивних схем).

1.2 Складові компоненти когнітивних здібностей

Психічними пізнавальними процесами є відчуття, сприйняття, пам'ять, уява, увага та мислення.

Відчуття є відображенням у мозку людини окремих властивостей, якостей предметів та явищ об'єктивної дійсності внаслідок їх безпосереднього впливу на органи чуття. Відчуття, сприймання - процеси чуттєвого пізнання. Це такий ступінь чуттєвого відображення дійсності, коли значення про світ безпосередньо пов'язані з впливом предметів на органи чуття. У процесі діяльності, на практиці людина здобуває перші чуттєві знання про навколишні предмети, якості та властивості їх, про власне тіло. Фізіологічно ці знання забезпечуються діяльністю першої сигнальної системи, а тому чуттєві форми відображення спільні для людини і тварин [2, с.21]. Слід відзначити, що відчуття, сприймання й уявлення є як у тварин, так і в людини, але вони не тотожні. Праця і мова в процесі антропогенезу (походження людини) сформували специфічно людські відчуття, сприймання та уявлення. Вони відрізняються від подібних образів у тварин за змістом (людина відображає соціальні умови життя суспільства, предмети, створені в процесі праці, і через них природу, на яку вона активно діє); за фізіологічними механізмами (відчуття, сприйняття й уявлення людини виникають у взаємодії образу і слова в специфічно людській першій сигнальній системі); за роллю в процесі пізнання (у деяких тварин це вища форма орієнтування, у людини - лише початковий ступінь пізнання) [2, с.32].

Сприйняття - відображення у свідомості людини предметів і явищ у сукупності їх якостей та частин, що діють у певний момент на органи чуття. Сприйняття не зводиться до суми окремих відчуттів, хоча й передбачає їх наявність у відображенні дійсності. Сприйняття залежить від певних відношень, що існують між відчуттями, взаємозв'язок яких, у свою чергу, залежить від зв'язків і відношень між якостями, властивостями, різними частинами, що входять у предмети і явища. Без відчуттів сприйняття неможливе. Але, крім відчуттів, сприйняття включає досвід людини у вигляді

уявлень та знань. Усяке сприйняття є залежним від попереднього досвіду людини. Предмет, діючи на аналізатори людини, завжди якоюсь мірою активізує раніше утворені тимчасові нервові зв'язки, що є здобутком її життєвого досвіду. Тому не можна в образі певного предмета відокремити те, що виникає в даний момент, від того, що додається за рахунок минулого досвіду. У нас не буває сприйнять, які вичерпувалися б тільки враженнями, що безпосередньо одержуються від їхніх об'єктів. Попередній досвід прискорює процес виділення об'єкта, розпізнання його особливостей, збагачує зміст сприйняття, підвищує його повноту і точність. Будучи необхідною умовою орієнтування в навколишній дійсності, сприйняття формується в процесі діяльності людини. Людина відображає різні предмети та явища в мовах праці та інших різновидах своєї діяльності. Відповідність сприйняття явищам об'єктивної реальності, що ним відображається, його правильність перевіряється на практиці [2, с.11].

Пам'ять - одна з форм психічного відображення. Завдяки пам'яті індивід може закріплювати, зберігати і відтворювати свій життєвий досвід. Образи предметів і явищ дійсності, що виникають у процесі сприймання, а також пов'язані з ними думки, емоції, дії за певних умов знову з'являються тоді, коли предмети і явища, що їх викликали, не діють на органи відчуттів. Ці ідеально відтворені образи предметів і явищ навколишнього світу називаються уявленнями. Вони утворюються внаслідок взаємодії різних аналізаторів і поділяються на зорові, слухові, дотикові, рухові, нюхові та ін. Завдяки пам'яті людина може отримувати безліч змістових зв'язків між явищами світу; за її відсутності створюються "болісні розриви" в усьому духовному житті людини, що може призвести до тяжких хворобливих явищ. Набуття життєвого досвіду в широкому розумінні можливе тому, що до сучасного пам'ять додає минуле, а уява допомагає перенестись в майбутнє. Досвід охоплює не лише індивідуальне, а й суспільне життя. Завдяки пам'яті, індивід у формі знання привласнює досягнення попередніх поколінь, оволодіває продуктами культури. Людська пам'ять, таким чином, - ланка зв'язку між минулим,

сучасним та майбутнім. Утрачаючи пам'ять, індивід утрачає не лише своє минуле, а й здатність нормально жити. Отже, пам'ять забезпечує цілісність і розвиток особистості людини, посідає важливе місце в системі пізнавальної діяльності [2, с.16].

Уява належить до вищих пізнавальних процесів. Вона виникла та розвинулась у процесі праці людини. Уява - це психічний процес створення людиною нових образів на основі її попереднього досвіду. Функції уяви полягають у моделюванні кінцевого результату діяльності людини і тих засобів, які необхідні для його досягнення; у створенні програми поведінки людини, коли проблемна ситуація невизначена; у створенні образів, які не програмують діяльність, а підміняють її; у створенні образів об'єктів з опорою на схеми та описи.

Увага - зосередженість діяльності суб'єкта в певний момент часу на якомусь реальному чи ідеальному об'єкті - предметі, події, образі, міркуванні тощо. Увага є не психічним процесом, а формою організації пізнавальних процесів та умовою її успішного протікання, бо мислить не саме по собі мислення і не саме по собі сприймання, а сприймаюча та мисляча особистість. Функції уваги полягають у тому, що людина серед безлічі подразників, що діють на неї, обирає потрібні, важливі, а інші гальмує, виробляє таки чином програми дій та зберігає зосередженість, контроль над протіканням їх. Увага відіграє важливу роль у житті людини. Завдяки увазі здійснюється регуляція діяльності та поведінки людини. Без уваги неможлива цілеспрямована практична діяльність, неможлива ні фізична, ні розумова діяльність, бо людина повинна з увагою ставитися до об'єкта діяльності, до плану своєї діяльності, уважно стежити за перебігом цієї діяльності та її наслідками. Особливо велике значення має увага в навчальній діяльності школяра. Увага є необхідною умовою чіткого, усвідомленого відображення навчального матеріалу та міцного засвоєння його. Згідно з поглядами К.Д. Ушинського, увага є тими єдиними дверима нашої душі, через які, безумовно, проходять усі об'єкти зовнішнього світу, відображені свідомістю [2, с.12].

Мислення ґрунтується на усвідомленні зв'язків і відношень між речами і явищами. Друга не менш важлива ознака мислення полягає в тому, що воно являє собою узагальнене пізнання дійсності. Наше пізнання починається з відчуттів і сприймань. Але сприймаємо ми завжди поодинокі факти. У всякому процесі мислення ми маємо справу з відображенням загальних властивостей речей, тобто властивостей, які стосуються цілої групи схожих предметів або явищ. Основу мислення становить утворення тимчасових зв'язків, які відбивають об'єктивні зв'язки предметів реальної дійсності. Учення І.П. Павлова про дві сигнальні системи вказує на фізіологічний механізм мислення: це - утворення тимчасових зв'язків у другій сигнальній системі, які спираються на зв'язки в першій сигнальній системі. Мислення дає нам змогу знати те, чого ми безпосередньо не спостерігали. Мало того, воно дає нам змогу передбачити хід подій і наслідки наших власних дій. Отже, мислення - це соціально зумовлений, пов'язаний з мовленням психічний процес самостійного відображення істотно нового, тобто процес узагальненого та опосередкованого відображення дійсності в ході її аналізу і синтезу, що виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання і здатний виходити далеко за його межі.

Мислення є найважливішою розумовою здатністю людини. Завдяки мисленню людина отримує знання про оточуючий світ і про саму себе, а також планує і здійснює свою практичну діяльність. Традиційно, починаючи з античності, мислення протиставляється безпосередньому чуттєвому сприйняттю і емоційному переживанню. Мислення є здатністю до пізнання існуючих властивостей і зв'язків буття, що лежать поза межами чуттєво-емоційного досвіду. Мислення дає можливість не тільки проникати крізь емпіричну "заволоку" речей, але й заглиблюватись у власне "Я". Це є необхідним засобом більш змістовного усвідомлення дійсності. Без розумової діяльності не можлива всебічний розвиток людини.

Людина, яка володіє всебічним мисленням, має здатність до опосередкованого відображення дійсності, до побудови ланцюгу логічних

доведень і сприйнятливих суспільством умовиводів. Здебільшого це стосується, насамперед, вчених. Перейти від аналізу фактів, які доступні безпосередньо уяві, до пізнання самої суті речей – те, що недоступно сприйняттю за допомогою органів чуття здатні лише справжні мислителі. Так виникають наукові теорії, що фіксують (узагальнюють) досвід людства і є концентрацією знань та відправним пунктом для подальшого пізнання дійсності.

Завдяки когнітивним здібностям функції розуму людини не вичерпуються лише інтелектом, найважливішу роль відіграють інтуїція і, особливо мислення. Людина має здатність сприймати, зберігати і відтворювати набуті знання, крім того, їх обробляти, генеруючи нові ідеї і використовувати їх в конкретних рішеннях. Пам'ять, спостережливість, уява і особливо мислення постійно розвиваються протягом всього життя. Це необхідно не тільки в науковій діяльності, але й в повсякденному житті.

У ході навчальної діяльності індивід проходить певні рівні [1]:

- 1) упізнавальний (ознайомлення з новим матеріалом, дії за заданим алгоритмом, "із підказкою");
- 2) репродуктивний (відтворення матеріалу по "пам'яті", розв'язання однотипних завдань);
- 3) продуктивний евристичний (застосування матеріалу в нестандартних ситуаціях і розв'язання нетипових завдань, здатність самостійно здобувати нову інформацію);
- 4) продуктивний творчий (реалізація вмінь здійснювати дослідницьку діяльність, логічне перетворення й удосконалення інформації, самостійне конструювання об'єктивно нової інформації).

Отже, в когнітивній діяльності мислення виконує низку функцій, як-от [11, с. 170, 182]:

- а) розуміння інформації: усвідомлення сприйнятого;
- б) розв'язання проблемних завдань: активізація розумової діяльності, коли не вистачає засобів і способів досягнення мети;

в) генерування нових ідей: за умови їхньої доцільності у процесі діяльності;

г) рефлексія: розуміння знання, аналіз його змісту та методів пізнання, своїх дій, самопізнання тощо.

Умовно згадані функції мислення можна генералізувати в три основні [12; 14]:

- 1) індуктивну (розширення знання в умовах когнітивної невизначеності);
- 2) логічну (використання готових понять і логічних конструкцій);
- 3) творчу (створення суб'єктивно нового розумового продукту в ході пізнання).

Вирішення проблем і розв'язання навчальних завдань у процесі пізнавальної діяльності відбувається завдяки когнітивним операціям мислення, таким як [16, с. 101-118; 3]: **синтез** (з'єднання частин або елементів інформації в єдине ціле); **аналіз** (мисленнєве розчленування інформації); порівняння (встановлення схожості й відмінності між досліджуваними об'єктами); **абстрагування** (ігнорування несуттєвих ознак і властивостей явища чи об'єкта та, відповідно, виокремлення суттєвих); **узагальнення** (об'єднання низки явищ за певною ознакою); **конкретизація** (хід міркування від загального до конкретного з наведенням релевантних прикладів); **класифікація** (віднесення певного явища до групи явищ чи конкретнішого поняття до загальнішого); **категоризація** (формування й виокремлення категорій за подібними їм аналогічними сутностями ознак чи властивостей); **концептуалізація** (осмислення інформації та створення концептів, концептуальних структур і концептуальної системи у свідомості людини); **систематизація** (впорядкування, приведення явищ чи предметів у певну систему); **моделювання** (штучне відтворення структури та властивостей відображуваного об'єкта й відношень між його елементами).

На думку науковців [3; 10, с. 51; 18.], початковим етапом мислення є поява проблемної ситуації. Основою проблемного навчання є когнітивний дисонанс, який з'являється внаслідок прагнення індивіда пізнати щось нове й

розширити межі свого знання. Це емоційний стан, який виникає, коли особистість має певні установки або знання, які не узгоджуються між собою, або якщо виникає конфлікт між її переконаннями й зовнішніми обставинами [10, с. 51; 18]. Відчуття когнітивного дисонансу виникає в ході розвитку розумового тезаурусу суб'єктів пізнання, до якого входять не лише інформаційні, а й інтелектуальні можливості розуму. Подолання цієї об'єктивної суперечності можливе за умови впровадження таких технологій навчання, які сприяють пізнавальній активності шляхом ефективної взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, а саме знаннєвого простору студентів і проблемних завдань, з якими вони стикаються на заняттях, та які призводять до когнітивного дисонансу, що, відповідно, стимулює їхню мовленнєво-розумову активність, а відтак і розвиває їхнє мислення [3].

Таким чином, мислення [9, с. 54]: а) є когнітивним, тобто відбувається у свідомості, але проявляється в практичній діяльності; б) передбачає маніпулювання знаннями та поєднання старої інформації з новою; в) діє спрямовано, виявляючи результати в поведінці шляхом розв'язання проблеми. Усвідомлення проблеми є початковим етапом мислення, адже вона містить суперечність і не має однозначного розв'язку. Проблема, власне, є стимулом пізнавальної активності, а отже й мислення. При цьому, в процесі мислення мають місце такі етапи [11, с. 170, 182]: 1) усвідомлення проблемної ситуації, котра не має однозначного розв'язку; 2) постановка завдання шляхом розчленування відомого та невідомого й формулювання мети; 3) вибір способу, алгоритму, правила чи евристики розв'язання; 4) застосування їх у конкретних умовах. Якщо ці прийоми не допомагають, то після багаторазових спроб розв'язання настає стадія творчості, яка передбачає: зародження ідеї, її дозрівання та накопичення інформації, інсайт і перевірку інтуїтивно знайденого.

Навчання / пізнання як діяльність є процесом одночасного накопичення знань і оволодіння прийомами та способами оперування ними через ознайомлення та вправляння на різному матеріалі й використання їх при

перенесенні в нові умови. Останнє часто ставить суб'єкта пізнання в ситуації, для яких у його свідомості немає відповідних понять, а в мисленні – готових когнітивних засобів. Результатом творчого мислення є вже не просто застосування відомих уявлень, понять, дій і операцій, а створення нових способів вирішення проблем, нових образів і значень, які виявляють нові властивості дійсності або дають нові способи її перетворення [3]. Вирішення проблеми є когнітивним процесом, спрямованим на перетворення заданої ситуації на цільову, коли відсутній очевидний метод розв'язання, а отже й відповідні знання [17, с. 315]. Від усвідомлення проблеми людина переходить до її розв'язання.

Розумова активність, зв'язана з цим процесом, є евристичною. На заняттях активність студента визначається прагненням пізнати щось нове, взяти участь в обговоренні проблеми, сформувати потрібні навички й уміння і виявити свої знання та когнітивні здатності – якості, в основі яких лежать механізми мислення: орієнтування в ситуації, прийняття рішень, прогнозування, вибору, комбінування, тобто це здатності сприймати вхідну інформацію, репрезентувати її у свідомості, перетворювати її на знання й використовувати їх як у пізнавальному процесі, так і в повсякденному житті[3].

Когнітивну структуру особистості формують психічні пізнавальні процеси, тобто відчуття, сприйняття, пам'ять, уява, увага та мислення. Усі ці процеси в результаті своєї взаємодії роблять можливим отримання, переробку, зберігання та відтворення як сенсорної інформації, яку людина отримує із навколишнього світу, так і результатів здатності людини до творчого переосмислення тих даних, що накопичуються в процесі індивідуального розвитку. Пізнавальні процеси забезпечують пристосування людини до змін умов навколишнього середовища, надають усю необхідну інформацію для життєдіяльності людини, роблячи можливими її трудову та інтелектуальну діяльність. Когнітивні структури і є та суть, що розвивається з віком і в процесі навчання. Розвиток когнітивних структур йде від синкретичних форм до

впорядкованих, внутрішньо розчленованих. Складні структури формуються з простих, дифузних, але не через просте підсумовування, а шляхом інтеграції старих схем у нові, і утворення в результаті зовсім іншої якості.

Поняття когнітивного стилю використовується для позначення, з одного боку, міжіндивідуальних особливостей в процесах обробки інформації та, з іншого боку, виділення типів людей в залежності від особливостей їх когнітивної організації. Дослідники інтерпретують когнітивний стиль як вираження інструментальної цілісності особистості, як набір певних способів вибору операційного складу процесів переробки і структурування інформації, що визначає не стільки рівень, скільки спосіб, манеру здійснення діяльності. Вони розглядають "когнітивний стиль" як стабільну систему установок, що характеризують індивідуальну стратегію вирішення пізнавальних задач (що і як я повинен робити, щоб дізнатись), а також механізм, що здійснює функцію регуляції діяльності на різних її рівнях, а також, що характеризується стійкістю в часі.

Психічні пізнавальні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, уявлення, уява, мислення і мова) відіграють важливу роль у діяльності, навчанні і вихованні студентів. Засвоєння знань, вироблення переконань, практичні дії ґрунтуються на роботі психічних процесів, особливо мислення. Ефективність діяльності спеціаліста визначається не тільки властивостями його особистості, але і рівнем функціонування пізнавальних процесів. Тому формування особистості спеціаліста передбачає активізацію та вдосконалення психічних пізнавальних процесів відповідно до вимог спеціальності і професійної діяльності в цілому. Студентський вік - вік достатньо високого розвитку пізнавальних процесів. Навіть студенти першого курсу володіють, як правило, відносно стійкою увагою, здатністю слухати і спостерігати предмети і явища, що демонструються, вмінням стежити за думкою лектора, що логічно розвивається. Викладач має право розраховувати на достатньо розвинену уяву студентів, здатну дати їм конкретне уявлення про предмети і явища, що

описуються в лекціях, машинах, приладах, спорудах, нових за своїм характером технічних процесах, а також методах і прийомах роботи.

Основи репродуктивної і творчої уяви закладаються ще в загальноосвітній школі. В наш час одним із найважливіших завдань вищої школи є формування творчої уяви студента. Оскільки саме вона є запорукою повної реалізації всіх здібностей майбутнього спеціаліста, який може творити, знаходити нові нетрадиційні шляхи розв'язання наукових проблем. У молоді студентського віку добре розвинена словесно-логічна пам'ять, на яку лектор часто орієнтується. Студент схильний до міркувань, роздумів, до пошуків розв'язків наукових проблем як у процесі слухання лекцій, так і в процесі виконання самостійної роботи.

Найпростішим пізнавальним психічним процесом є відчуття — відображення окремих ознак і властивостей предметів, явищ, що безпосередньо діють на органи чуття.

Відчуття — передумова для створення образів об'єктів, їхнього пізнання. Враховуючи пізнавальне значення відчуттів, корисно будувати навчальний процес так, щоб включати в діяльність студентів слухові, рухові, зорові, дотикові та інші відчуття. Це покращує запам'ятовування і засвоєння навчального матеріалу студентами.

Сприймання в порівнянні з відчуттям більш складний психічний пізнавальний процес. Між ними є подібність: відчуття і сприймання — це форми безпосереднього відображення предметів і явищ. Відрізняються вони тим, що в сприйманні відображаються предмети в цілому, у всій сукупності їхніх властивостей і ознак, а у відчутті, як уже говорилося, окремі ознаки і властивості об'єктів. Таким чином, сприймання — це відображення предметів, що діють безпосередньо на органи чуттів, явищ в усій сукупності їхніх властивостей і ознак.

Властивості сприймання: цілісність (об'єкт відображається як єдине ціле), осмисленість (внесення в сприймання знань і досвіду), вибірковість (виділення об'єкта з ряду інших), константність (відносна сталість образів), апперцепція

(залежність сприймання від психічного стану, досвіду і якостей людини). Деякі з цих властивостей, наприклад осмисленість, яскраво простежується в процесі навчання. Так, повніше і точніше сприймається добре зрозумілий навчальний матеріал, при засвоєнні якого студенти використовують наявні знання і практичний досвід. Сприймання навчального матеріалу полегшується, якщо досліджуваний об'єкт різко виділяється, підкреслюється викладачем. Для цього в усному викладі застосовуються пауза, інтонація, за допомогою яких виділяється головне. При зафарбовуванні на дошці використовують кольорову крейду і т. і. Створення оптимальних умов для роботи студентів передбачає урахування того факту, що освітленість, звукове середовище, забарвлення і т.п. впливають на відчуття, сприйняття, швидкість розвитку стомлення. Так, цифри на шкалах повинні бути прості по написанню, розташовані вертикально, колір поділок і написи повинні контрастувати з кольором фону. Червоний колір збуджує, привертає увагу, блакитний діє заспокійливо.

Дослідження показали, що правильно вибраний колір приміщення та обладнання підвищує продуктивність праці на 15-20%. Зміст і характер протікання сприймання залежать від досвіду студентів, загальної спрямованості їхньої особистості, психічних станів. Бувають випадки, коли людина сприймає не те, що є, а що їй хочеться. Налагодження успішної взаємодії спеціалістів передбачає правильне сприймання ними якостей і дій один одного. Таке сприймання формується в процесі колективної діяльності, уточнюючої взаємооцінки та поглиблюючого за допомогою викладача взаєморозуміння. Разом із відчуттями і сприйманням у навчанні, і всій діяльності студента, велику роль відіграють уявлення. Вони виникають на основі конкретних образів предмета або явища, що раніше діяли на органи чуттів, але в даний момент безпосередньо не сприймаються.

Уявлення, як правило, менш яскраві і стійкі, ніж сприймання, але вони більш мінливі, рухливі, у них більше узагальненості. Уявлення розділяють по головному аналізатору (зоровому, руховому і т.д.), по змісту (технічні,

географічні, педагогічні і т.п.). Їх поділяють також у залежності від ступеня узагальненості і новизни образів на одиничні і загальні, уявлення пам'яті й уявлення уяви. Наслідком сполучення різноманітних уявлень є схематичне уявлення, що охоплює групу об'єктів, їхнє співвідношення в просторі і часі.

Наприклад, інженер може уявити в просторі і часі роботу складних технічних систем. Уявлення є необхідним перехідним щаблем від сприймання конкретних предметів і явищ, наочного встановлення зв'язків і відношень між ними до узагальненого пізнання дійсності у формі абстрактного логічного мислення. Уявлення впливають на такі психічні процеси, як пам'ять, мислення, уява, відчуття і воля. Нагадуючи людині про щось важливе для неї, можна підвищити активність певних уявлень і тим самим вплинути на хід її мислення, на вольові та емоційні процеси.

Уявлення є опорою пізнання і порівняння об'єктів, наочним будівельним матеріалом для уяви і планування поведінки і діяльності. Результати навчальної діяльності студентів залежать від пам'яті, таких її процесів, як запам'ятовування, збереження і відтворення. У залежності від того, що запам'ятовується і відтворюється, розрізняють чотири види пам'яті: образну, словесно-логічну, рухову й емоційну. А.А. Ухтомський так характеризував емоційну пам'ять: "Під час самоспостереження ми помічаємо, що пройдене життя згадується по етапах від однієї більш яскравої плями до іншої, причому ці плями, що більш яскраво закріпилися в пам'яті, пов'язані з батьками, горем, піднесеними настроями, успіхами.

Фізично це значить, що найбільш детально, чітко закріпилося і відбито в наших центрах особливо те, що пережито з емоціями радості, горя, інтересу, гніву і т.д." Вивчення пам'яті в 18-21 — літніх показало, що пам'ять і її види в цьому віці розвиваються всебічно спрямовано. Високий рівень мнемічної функції поєднується зазвичай з більш рівномірним розвитком різноманітних процесів і видів пам'яті, що не виключає великих індивідуальних відмінностей. Градаційні оцінки пам'яті в чоловіків у тій чи іншій мірі вище оцінок пам'яті жінок. Пам'ять може бути довготривалою і короткочасною.

Сліди від вражень закріплюються не відразу, для цього потрібні десятки секунд, а то і хвилин, сильні перешкоди можуть припинити фіксацію слідів. Запам'ятовування навчального матеріалу залежить від установок і прийомів діяльності студентів.

У дослідженнях А.А. Смирнова, Л.В. Занкова, М.Н. Шардакова було показано, що складання конспектів із виділенням смислових опорних пунктів покращує запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу. Важливе місце в діяльності студентів належить уяві, мисленню і мові.

Уява - це діяльність свідомості, у процесі якої створюються нові образи, ідеї на основі наявних, уявлень, знань. Збудниками уяви є задачі, що стоять перед людиною, її потреби, бажання, почуття, настрої, світогляд. Створюючи за допомогою уяви нові образи, людина в думці передбачає події, результати своєї праці, заглядає в майбутнє. Це дозволяє їй наполегливо прагнути до мети, переборювати труднощі. Сила і яскравість уяви в різних студентів розвинені неоднаково, вони відрізняються один від одного по змісту і спрямованості уяви. Реальна і точна уява сприяє кращому розумінню навчального матеріалу, оберігає від неправильних дій, допомагає знаходити найбільш доцільні шляхи розв'язання задач. Роль уяви підвищується при вивченні властивостей множин складної конструкції, адже при здійсненні досліджень їх не завжди можна чітко уявити. Ці множини суто теоретичні і не підлягають безпосередньому сприйняттю.

Мислення - складний психічний процес, що дозволяє пізнавати як наочні зв'язки, відношення об'єктів, явищ, так і їхню сутність. Воно може бути наочним, абстрактним, оперативним і т.д. Всі види мислення, як правило, виступають нероздільно, перевага того чи іншого з них у діяльності залежить від задачі, досвіду, знань, індивідуальних особливостей, інтересів і віку людини. Мислення починається з постановки задачі, запитання. Потім відбувається пошук, побудова попередньої відповіді (гіпотези), розумова або практична перевірка прийнятого розв'язку. Якщо він виявився неправильним, процес повторюється.

Особливий характер носить творче мислення, якому не властивий спосіб проб і помилок або найпростіший перебір відомих варіантів розв'язання, подібних задач. Творче мислення припускає вихід за межі вихідних даних, знаходження нових зв'язків і відношень між об'єктами, широку, але цілеспрямовану мобілізацію знань, досвіду. Рівень мислення студента характеризується не механічним, пасивним застосуванням знань, а їх активним використанням, різнобічністю підходу до проблем своєї діяльності, послідовністю, чіткістю, самостійністю і точністю їхнього розв'язання. Найбільш загальне, що характеризує напрямок розвитку мислення з віком, — це підвищення можливостей оперувати абстрактними поняттями. Відомий зарубіжний психолог Ж. Піаже вважає, що інтелект людини, пройшовши в дитинстві сенсорну і перцептивну стадії, у дорослого досягає вищого рівня - формально-логічного, на якому він розвивається по особливих законах, незалежних від стану сенсорики і перцепції. Загальні розумові здібності людини до 15-16 років, як правило, уже сформовані і такого швидкого росту їх, як у дитинстві, не спостерігається. Проте вони продовжують удосконалюватися. Оволодіння складними інтелектуальними операціями і збагачення понятійного апарату роблять розумову діяльність юнаків і дівчат більш стійкою й ефективною, приближаючи її в цьому відношенні до діяльності дорослого.

Особливо швидко розвиваються спеціальні здібності. У сполученні із зростаючою диференціацією спрямованості інтересів це робить структуру розумової діяльності юнаків і дівчат набагато складнішою індивідуальною, ніж у молодшому віці. Не можна, звичайно, відокремлювати інтелект і особистість. Глибокий зв'язок між ними проявляється в залежності розумової діяльності від установок, потреб, ідеалів особистості і т.п. У свою чергу, активність характерологічних властивостей особистості і структура її мотивів залежать також від досвіду пізнання дійсності і загального розвитку інтелекту. Застосування типологічного аналізу до даних комплексного дослідження студентів дало наступні результати. Студенти, що мають більш високий

показник загального інтелекту, значно вище і по вербальному і по невербальному інтелекту. Успішність у них набагато краща - як на першому курсі, так і на всіх наступних. У більш інтелектуальних вище показники перцептивної уваги. Вони більш інтровертивні і трохи нейротичніші (за даними методики Г. Айзенка).

Соціометричний статус у них значно вище, емоційна експансивність менша, обидва показники взаємності виборів однакові, рівень домагань вище й адекватніше. Високоінтелектуальні більш стресостійкі. Зв'язок із показниками активності (по змінах нейродинамічних характеристик) - без виразної тенденції. Мислення людини функціонує і виявляється в єдності з його мовою. Слова є засобом утворення і вираження понять, суджень, відображення предметів, явищ у свідомості. Зміст і форма мови людини залежать від її професії, ситуації, досвіду, темпераменту, характеру, здібностей, інтересів, станів. За допомогою мови студенти вивчають навчальний матеріал, спілкуються, впливають один на одного і діють на себе. Чим активніше студенти удосконалюють усну, письмову, монологічну та інші види мови, свій професійний словник, тим вище рівень їхніх пізнавальних можливостей і культури. Увага підвищує ефективність усієї діяльності студентів по виконанню задач навчання, суспільної роботи. Усе те, що є предметом уваги, зрозуміліше сприймається й усвідомлюється, краще запам'ятовується. Вона може бути спрямована як на зовнішнє явище, так і на внутрішнє життя людини.

Увага - це спрямованість і зосередженість свідомості на тих чи інших предметах або явищах. Відомий російський педагог К.Д. Ушинський називав увагу дверима, через які входять усі наші знання. Увага обумовлена єдністю суб'єктивних і об'єктивних причин. У залежності від дії цих причин вона може бути мимовільною, тобто виникати незалежно від свідомого наміру людини, і довільною, свідомо регульованою, спрямованою. Є ще і післядовільна увага, що з'являється в процесі діяльності під впливом інтересу. Так, студент на початку заняття може змусити себе слухати викладача, не відволікаючись на

різноманітні перешкоди. Коли ж заняття його захоплюють, йому не потрібні вольові зусилля. Довільна увага перейшла в післядовільну. При проведенні занять бажано прояв усіх видів уваги. Можливості уваги можна охарактеризувати кількісно: людина здатна одночасно сприймати 4-6 різних об'єктів; повна стійкість зберігається 15-20 хвилин, протягом 1 секунди можна 3-4 рази переключити увагу і т.д.

У діяльності студентів виявляються різноманітні властивості уваги: стійкість, концентрація, обсяг, розподіл, переключення, коливання. Кожне з них дуже істотне. Наприклад, стійкість і концентрація дозволяють студенту тривалий час зосереджуватися на своїй роботі навіть в умовах зовнішніх перешкод. А от коливання і відволікання уваги погіршують чіткість сприйняття, точність запам'ятовування, швидкість реакції.

Професор Н.Ф. Добринін розрізняв зосередженість і концентрацію уваги. Концентрація уваги, звичайно, потребує зосередження, але не всяке зосередження зв'язане з концентрацією уваги у вузькому смислі слова. Всяке засвоєння знань виявляється тільки при достатньо стійкій і достатньо зосередженій увазі. Увага ж утримується і зосереджується тільки на тому, що свідомо або підсвідоме є значним для учнів, а значиме залежить від потреб, інтересів, переконань. Загальна пізнавальна потреба пов'язана з одержанням не занадто важкого і не занадто легкого матеріалу. Оптимальний обсяг, новизна й оптимальна трудність — от найкращі засоби засвоєння знань і захоплення ними.

Розглянуті пізнавальні процеси взаємозв'язані і розвиваються в залежності від віку і року навчання у вузі. Є зв'язки між обсягом пам'яті, обсягом уваги і показниками мислення. Мислення і мова впливають на протікання відчуттів, сприймання, пам'яті та інших процесів: сприйняття стає осмисленим і контрольованим, пам'ять — логічною і керованою, уява — більш глибокою і т.д. Взаємозв'язок пізнавальних процесів яскраво виявляється в спостережливості студентів.

Спостережливість — це не тільки здатність детально бачити предмет, явище. Вона припускає цілеспрямоване й осмислене сприйняття, проникнення в сутність того, що бачить студент, встановлення особливостей і зв'язків між об'єктами. Спостережливість — це спосіб організації, що закріпився в діяльності, і прояв пізнавальних процесів. Вона розвивається в студентів завдяки пристосуванню й удосконалюванню їхнього сприймання, уваги, уяви, мислення і мови відповідно до вимог професійної діяльності. Таким чином психічні пізнавальні процеси відіграють важливу роль у діяльності студентів. Вони протікають відповідно до особливостей їхньої особистості, поглядів, переконань, мотивів і цілей.

1.3 Когнітивний розвиток здобувачів освіти

Перша тенденція – це є формування професійного досвіду різного виду – гуманітарного та природничо-наукового, теоретичного та практичного, конкретного та узагальненого, універсального та окремого [57], [69].

Друга тенденція – когнітивний розвиток особистості, тобто розвиток професійно-значних пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, уяви, мислення), який завершується формуванням професійно-теоретичного мислення [36], [26] та деяких спеціальних здібностей відповідно професійної галузі.

Третя тенденція – це розвиток потребово-мотиваційної сфери особистості, рис характеру та вищих почуттів (моральних, практичних, естетичних та інтелектуальних), які також мають певне значення щодо виконання професійної діяльності [58], [57]. Якщо враховувати статичну структуру (модель) особистості за К.К. Платоновим, то відзначені тенденції розвитку стосуються відповідно таких блоків чи підструктур особистості як підструктура досвіду, підструктура форм психічного відображення та підструктура спрямованості особистості [41].

Саме у цих блоках мають місце якісні зміни психічних функцій, «механізмів» регуляції професійної поведінки та діяльності, саме у цих блоках мають відбуватися перебудови функцій, зміни їх значущості у професійному відношенні, саме між блоками відбуваються деякі зміни зв'язків, тобто, – перебудови домінування тих чи інших функцій та «механізмів».

Але можна побачити іншу тенденцію розвитку особистості студента, якщо враховувати її «динамічну» модель за С.Л. Рубінштейном [53]. Ця тенденція має бути відображена у якісній перебудові рівнів регуляції професійної поведінки та діяльності. У процесі розвитку, у даному випадку, найбільш значним стає «особистісний блок», тобто рівень регуляції професійної поведінки на базі усієї ерудиції, усвідомлених мотивів та звичок. На другому місці за значущістю стає свідомий блок (рівень) регуляції професійної поведінки на базі цілей, умінь та рефлексії на досвід.

На третьому місці за значущістю опиняється безсвідомий рівень (блок) регуляції на базі професійних навичок. Нарешті, на четвертому місці опиняється підсвідомий рівень (блок) регуляції на базі професійних «установок» (атіт'юдів) та «комплексів».

Таке наше розуміння даної тенденції розвитку особистості студента, яку також важливо враховувати. Причому, ця тенденція пов'язана із вдосконаленням кожного блоку (регуляційного рівня) особистості, яке за своєю сутністю є також розвиток, обумовлений професійною підготовкою студента.

Вивчення відповідних публікацій свідчить про те, що існує декілька соціальних причин (чинників) розвитку особистості студента як професіонала. До них слід віднести наступні чинники: 1) професійне навчання у ЗВО [58], 2) міжособистісна взаємодія та міжособистісні стосунки у академічних («навчальних») групах [44], 3) міжособистісна взаємодія у «позанавчальних» групах [44], 4) вплив «великих» груп, зокрема, – їх інформаційного середовища [58], 5) вплив вихователів ЗВО (адміністраторів, кураторів тощо) [14] та ін..

Дія цих п'яти чинників вимагає пояснень. Професійне навчання впливає на розвиток особистості студента шляхом організації його професійно-учбової діяльності з боку викладачів, тобто шляхом застосування ними певних методів навчання. Міжособистісна взаємодія і стосунки у академічних групах створюють умови для відповідних вчинків, які повторюються та стають вправами, формуючими професійно-значущі риси особистості. Наприклад, взаємодопомога – це є добра вправа для розвитку кооперативних умінь. Міжособистісна взаємодія та стосунки у «позанавчальних» групах сприяють виникненню умов, які також впливають на формування професійно-значущих рис особистості. Наприклад, участь у художній самодіяльності позитивно впливає на формування комунікабельності та прагнень до творчості, які потрібні для будь-якої професії. Участь студентів у «житті» так званих «великих» груп (у конференціях, мітингах, демонстраціях, форумах тощо)

вимагає від них знаходження у відповідних інформаційно-інтерактивних умовах, які також встигають вплинути на виникнення професійно-значущих рис особистості – соціальної активності, почуття патріотизму, політичних переконань тощо. Нарешті, вихователі ЗВО виконують цілеспрямовані дії, інколи залучаючи студентів у справи, які формують у них певні позитивні професійнозначущі риси – відповідальність, наполегливість, працелюбність тощо.

Існують різні тенденції розвитку особистості студента вищої школи у процесі професійної підготовки: 1) формування професійного досвіду, 2) когнітивний розвиток особистості майбутнього фахівця, 3) розвиток спрямованості особистості, значущої для професії, 4) розвиток регуляційних блоків різного рівня психічної регуляції професійної поведінки та діяльності. [27],[26],[58],[3],[41],[53] та інші. У даному розділі ми зосередимо увагу саме на другій, тобто на когнітивній тенденції. Розвиток будь-якої тенденції ми розуміємо як процес якісних змін, що відбуваються у перебігу професійної підготовки студентів щодо структурних компонентів особистості.

Когнітивну тенденцію розвитку особистості студента слід розглядати як ті якісні зміни, що мають місце у пізнавальних процесах (сприйнятті, пам'яті, мисленні), розгорнутих на матеріалі профілюючих навчальних дисциплін [58],[1],[36] та ін.. Аналіз цих наукових робіт і результатів наших власних спостережень та опитувань викладачів Криворізького педінституту дозволяє навести деякі приклади таких якісних змін.

Якісні зміни у процесах сприйняття характеризуються перш за все зміною «психологічних механізмів» перцепції. Вона перетворюється у переважно довільну дію; причому, підвищується адекватність відображення об'єктів, які вивчаються у ЗВО, з боку їх структурності та належності до певної категорії образів. Тобто, такі перцептивні дії як розрізняння та впізнання об'єктів стають дійсно цілеспрямованими і приводять до добрих результатів щодо точного відображення зовнішніх ознак професійно-значущих предметів або

явищ: зовнішній вид рослин певного виду (ботаніка), написання іноземного слова (лінгвістика) і т. д..

Також помітно покращується найскладніша перцептивна дія – спостереження за об'єктом навчання. Студенти поступово опановують алгоритм спостереження за процесуальними явищами професійного значення – постановка мети, відбір і фіксація фактів відповідно цілі спостереження, аналіз фактів щодо наявності стійких причиннонаслідкових зв'язків, висновок про наявність загальної закономірності. Якісні зміни у процесах пам'яті характеризуються перебудовою механізмів запам'ятовування та відтворення інформації професійного змісту. Ці механізми забезпечують виконання довільних мнемічних дій. Причому, як запам'ятовування, так і відтворення стають вибірковими і чіткими відносно об'єктів, які пов'язані із професійними галузями [1].

Обсяг пам'яті, і це було підтверджено експериментально, у студентів поширюється щодо професійно-значущих об'єктів та потрапляє у залежність від теоретичного інтересу [1].

На наш погляд, особливо значною зміною роботи пам'яті у студентів-випускників стає свідоме користування прийомами та умовами ефективного запам'ятовування. Як свідчать наші спостереження та результати опитування викладачів, студенти старших курсів інколи звертаються до мнемотехніки: користуються асоціаціями за принципом схожості, піктограмами шматочків текстів, смисловою обробкою текстів, своєчасним повторенням, про необхідність чого писали видатні дослідники цієї проблеми [56], [53] та інші.

Нарешті, надзвичайно важливі якісні зміни мають місце у розумових діях студентів. Тобто, мислення по-справжньому перетворюється у довільні узагальнені дії з матеріалом профілюючих задач. Про це писали в своїх працях Б.Г. Ананьєв та Е.С. Степанова [1], О.К. Тихоміров [64], А.М. Матюшкін [36] та інші видатні науковці минулого.

Наведемо декілька прикладів такого розвитку мислення студентів, користуючись результатами наших власних психологічних спостережень та опитування викладачів профільних предметів.

Розв'язуючи психологічну задачу на оцінку прояву якостей темпераменту людини, студенти роблять це спочатку тільки на прикладі одного типу темпераменту. Тобто, аналіз, синтез, конкретизація виконується студентами як розумові уміння, які не досягнули стану узагальненості і не переносяться на інші типи темпераменту. Але пізніше, після розв'язання декількох схожих задач, такі розумові уміння успішно виконуються щодо інших типів темпераменту, тобто аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та конкретизація стають узагальненими і переносяться з однієї задачі на іншу аналогічну задачу.

Викладачі-біологи відзначили, що подібні факти мають місце і при розв'язанні ботанічних та інших задач. Розумове вміння визначення схожості рослин певного виду виконується спочатку тільки щодо конкретного виду. Але пізніше студенти переносять цей спосіб порівняння на рослини іншого виду. Таким чином, у студентів на матеріалі різних предметів (чи то психологія, чи то ботаніка) змінюється якість розумових дій від обмеженої узагальненості їх виконання до широкої узагальненості виконання.

Так само відбувається при розв'язанні студентами задач дослідницького характеру, коли потрібно виконувати більш складні розумові дії: висунення гіпотез, доказ правомірності, висновки тощо.

Як свідчать повідомлення викладачів, особливо яскраво досягнення «переносу» розумових умінь подається при виконанні студентами курсових та дипломних робіт. Наприклад, уміння робити аргументацію і висновки в курсовій роботі з хімії студенти спроможні переносити при виконанні дипломної роботи з хімії навіть за іншою темою дослідження.

Іноді відбуваються випадки успішного «переносу» розумових умінь складного змісту з курсових робіт однієї профільюючої дисципліни на курсові роботи іншої дисципліни. Ми спостерігали, що іноді уміння формулювати

гіпотезу у курсовій роботі з фізики переносяться на дипломну роботу з педагогічної психології. Тобто деякі розумові дії досягають рівня універсальності у досить широкому діапазоні навчальних предметів.

Отже, ми намагалися розкрити сутність когнітивної тенденції розвитку особистості студента. Тепер ми коротко опишемо сутність ряду чинників, які впливають на когнітивний розвиток і намагатимемось дати оцінку значності такого впливу.

Як свідчать роботи у галузі психології вищої школи [58],[44],[14] та інші, до таких чинників слід віднести наступні: 1) самостійну професійноучбову діяльність студентів, 2) професійне навчання, 3) міжособистісну взаємодію та стосунки у академічних групах, 4) міжособистісну взаємодію та стосунки у позанавчальних групах, 5) участь студентів у житті «великих» соціальних груп, 6) цілеспрямований виховний вплив вихователів ЗВО (деканів, кураторів тощо).

Соціальне мислення завжди має професійне значення, оскільки багато видів праці є колективна праця, яка вимагає вірного розв'язання задач, пов'язаних із координацією спільних дій. До таких вправ слід віднести виконання студентами офіційних ролей у житті академічної групи, які цілеспрямовано надає куратор деяким студентам і які часто пов'язані із самоуправлінням групою. Наприклад, вірне виконання ролі старости вимагає від нього таких розумових дій, як каузальна атрибуція вчинків членів групи, соціальна рефлексія, вибір справедливих способів корекції поведінки членів групи тощо.

Також значущістю для когнітивного розвитку студентів, як ми гадаємо, знаходиться міжособистісна взаємодія і стосунки у академічних групах. Справа в тому, що студенти залучені у процес активного вільного спілкування в умовах спільного навчання. Вони мають велику потребу у такому спілкуванні, і в результаті вони ніби навчаються один у одного умінням продуктивного спілкування. Ці вміння дуже важливі для будьякої групової професійної діяльності.

Крім того, зниження продуктивності спілкування примушує студентів аналітично виявляти причини такого явища, а це є вправа для соціального мислення, яка веде до його покращення у бік довільності та цілеспрямованості, що важливо для вдосконалення майбутнього спілкування із колегами на роботі.

Ми вважаємо необхідним спеціально акцентувати увагу на значущості для когнітивного розвитку студентів їх взаємодії між собою на матеріалі вивчення профільюючих дисциплін. Не дивлячись на те, що учбова діяльність студентів значно індивідуалізована, часто виникають ситуації, сприятливі для навчальної взаємодії – взаємодопомоги, співробітництва, взаємоконтролю.

Це відбувається при груповій підготовці до семінарів, заліків та іспитів, при виникненні труднощів виконання курсових робіт, при необхідності відновлювання текстів лекцій, що були пропущені у минулому. Навчальна взаємодія, що розгорнута на матеріалі профільних предметів та відповідних задач, спонукає студентів до активного сприйняття, запам'ятовування, відтворення наукової інформації та до її активної переробки за допомогою теоретичного мислення. В результаті багато розумових актів досягає досить високого рівня свідомого виконання саме на матеріалі профільних предметів.

Паралельно розвитку теоретичного мислення у цих умовах йде розвиток соціального сприймання та мислення, оскільки співробітництво та інші форми навчальної взаємодії вимагають від студентів відповідних вправ, зміст яких – навчитися одержувати допомогу від іншого студента або дати йому необхідну допомогу, аналітично оцінюючи ситуацію. Навіть вибір найкращих способів надання допомоги потребує від студентів адекватної цілеспрямованої оцінки ситуації соціальної взаємодії з іншими студентами та відповідних вправляючих зусиль, завдяки чому, на наш погляд, помітно та позитивно змінюється довільність розумових дій у соціальному мисленні студентів і це також має значну професійну цінність.

Отже залучення студентів у кооперативні міжособистісні відношення є дуже значущий чинник розвитку розумових дій, об'єктом яких є професійно-

цінна соціальна взаємодія. Прикладом такого залучення є допомога «сильних» студентів «слабким» під час підготовки до іспитів, що розумно робити у виді консультування з найбільш важких питань, причому, – важких питань саме для конкретного «слабкого» студента. Тому «сильні» студенти повинні враховувати досвід та здібності «слабких» і для цього вправлятися у соціальній перцепції, що призводить до умінь виконувати адекватні перцептивні дії, тобто до ефекту когнітивного розвитку.

За значущістю для когнітивного розвитку студентів ми віддаємо професійно-учбовій діяльності студентів, яка часто виконується цілком самостійно, хоча інколи самостійність проявляється у напрямку, підказаному викладачем. Звичайно, по-справжньому перше місце буде набуто, якщо професійно-учбова діяльність буде виконуватися продуктивно, тобто на високому рівні активності студента та завершуватися успішним придбанням професійного досвіду. Але у будьякому разі неможливо уявити собі з'явлення якісних змін у когнітивних процесах, якщо студент за своєю ініціативою не залучає себе у самостійну професійно-учбову діяльність і не проходить через відповідні справи щодо оволодіння більш конкретними способами виконання когнітивних дій. Тому не випадково професійно-учбову діяльність вважають провідною для психічного розвитку в студентські роки життя.

Наведемо деякі приклади появи якісних змін у когнітивних процесах завдяки продуктивній професійно-учбовій діяльності. До залучення у таку діяльність студенти, як правило не здатні виконувати самостійно, узагальнено, вірно, цілеспрямовано таку складну перцептивну дію як спостереження. Але після неодноразового ініціативного самозалучення вони починають діяти відповідно певному алгоритму спостереження із переносом способу дії на нові навчальні ситуації. Ми мали можливість переконатися у наявності таких фактів розвитку на заняттях з вікової психології, коли студенти самостійно переносили спосіб психологічного спостереження за людиною з загальної психології на вікову психологію.

Усвідомлені способи спостереження переносять успішно з курсових робіт на дипломні роботи саме ті студенти, які протягом тривалого часу вчилися досить успішно і приділяли увагу самостійній професійно-учбові діяльності. Інший приклад. Як опитування викладачів, так і психологопедагогічні спостереження свідчать про те, що студенти молодших курсів при виконанні дослідницьких робіт не здатні самостійно та повністю усвідомлено висловувати гіпотезу дослідження. Тобто така складна розумова дія як «імовірнісний каузальний синтез» у них ще не розвинута. Але після неодноразових успішних спроб виконання такого синтезу, інколи із позитивним підкріпленням з боку викладача або з боку студентів-слухачів на наукових конференціях, імовірнісний синтез виконується студентами-дослідниками більш адекватно, цілком самостійно та цілеспрямовано. Це добре виявляє себе вже при виконанні курсових робіт і, тим паче, дипломних робіт на старших курсах.

Дослідження проблеми значущості чинників когнітивної тенденції розвитку особистості студента в умовах ЗВО ми вважаємо дуже актуальним, як у теоретичному відношенні, так і для знаходження ефективних шляхів організації професійної підготовки студентів. Установлення вірної відповідності між значущістю чинників та якісними змінами, що відбуваються у когнітивних процесах, має значення для характеристики закономірного у розвитку студентів і сприяє будуванию теорії когнітивного розвитку в студентські роки. З іншого боку, встановлення вірної відповідності сприяє розумінню того, яким чином застосовувати таке знання для оптимального користування ним в тих чи інших ситуаціях навчання та виховання студентів.

Когнітивний розвиток студентів можна розглядати як процес якісних змін когнітивних умінь у позитивному напрямку [18], [62]. 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 профільюючих 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.

Тобто когнітивні уміння забезпечують успішне виконання довільних перцептивних, мнемічних та розумових дій як компонентів теоретичної діяльності, що може завершуватися набуттям студентами професійно-цінного досвіду. Когнітивні уміння надають студентів можливість актуалізувати власні пізнавальні процеси своєчасно, доцільно, стійко і самостійно контролювати їх перебіг безперервно у напрямку основної мети учбової діяльності – засвоєння професійного теоретичного досвіду.

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.

Розділ 2 Діагностика когнітивних здібностей студентів

2.1 Методичні підходи та засади дослідження когнітивних здібностей студентів

Найголовнішим методологічним положенням при формуванні індивідуального стилю діяльності суб'єкта є готовність до її засвоєння за нормативно-схвалюваним зразком, який гарантуватиме успішне виконання професійних функцій у випадку невдалого експериментування при засвоєнні нових способів діяльності. Тому основним результатом професійної діяльності є розвиток ціннісно-сміслової сфери суб'єкта, що дозволить досягнути рівня “творчого самопроекування себе як особистості професіонала”(А.К. Маркова).

Важливе місце у процесі фахового становлення майбутніх психологів відводилось формуванню “професійного Я”, основними складовими якого були: 1) усвідомлювані (відрефлексовані) когнітивні та операційні компоненти; 2) неусвідомлювані цінності і смисли, які надають емоційного забарвлення окремим професійним актам та всій професійній діяльності в цілому; 3) навчально-професійні стратегії. Цей процес передбачав постійну роботу суб'єкта спрямовану на формування та деталізацію внутрішнього образу професійної діяльності (Е. Климов, 1996; Д. Леонтьєв, 1993; А. Маркова, 1996; Н. Симанюк, 1997; В. Юрченко, 2006).

Найважливішою організаційною особливістю університетської підготовки психологів є проблема визначення магістрального напрямку, основою якого будуть важливі цілі чи ідеї, яким має бути підпорядковане все інше. Такі цілі повинні враховувати внутрішню готовність суб'єкта самостійно і свідомо планувати, коригувати і реалізовувати перспективи свого розвитку (професійного, життєвого, особистого), розглядати себе в контексті просторово-часових і смислових відносин, постійно розширювати свої здібності і використовувати їх на свою користь по максимуму. Важливим питанням для майбутніх психологів (і будь-якого фахівця) є пошук ідеалів професійного та особистісного самовизначення. Ідеали передбачають

позиціонування «найкращого», вказуючи шлях і напрямок розвитку людини як особистості та професійно, зосереджуючись на цінностях і системах значень. Ціннісні орієнтації, життєві цілі і плани складають ядро життєвої перспективи, без якого вона втрачає свою основну функцію -- регулятивну (Є.І. Головаха).

Проведений нами аналіз літератури дає змогу розкрити сутність, етапи та закономірності процесу професіоналізації, як розкриваються в рамках психології діяльності (О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко, В.Д. Шадріков), психології професійного становлення (Е.О. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна); Психологічна теорія особистості (О.Г. Асмолов та ін.). Необхідність ефективного вирішення проблеми професіоналізації відображена в багатьох дослідженнях вітчизняних психологів: серед них специфіка професійної діяльності з точки зору загальної теорії діяльності, робота з формування професійної підготовки (Г.О. Балл, С.Д. Максименко, В.О.Моляко); підготовка педагогічних кадрів (В.А. Семіченко, Т.С. Яценко); праці, що описують різні аспекти ефективності професійної діяльності (І.А. Зя зюн, В.П. Казміренко), загальні принципи професійнокультурного розвитку з а предметом діяльності (Г.О. Балл, С.Д. Максименко, В.В. Рибак) та ін.

Проведений аналіз дозволяє дати визначення: становлення кар'єри особистості – це процес всебічного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності, детермінований соціальною ситуацією розвитку, лідерською та індивідуальною діяльністю. Сама особистість і професійний розвиток означає прагнення особистості до професійного зростання. Аналізуючи діяльність практичних психологів, розкриваючи поняття «професіоналізм особистості» та визначаючи професійно важливі якості особистості, специфіку регуляції діяльності, автори (Ж.П. Вірна, В.А. Семіченко, Н.В. Чепелева) професіоналізм. діяльності практичного психолога визначається як явище, що виникає внаслідок дії загальних, приватних і індивідуальних (по відношенню до даної особистості) закономірностей здійснення цілеспрямованої творчої діяльності, тобто

реальною детермінантою конкретної діяльності людини, він входить до колекції взаємозв'язків на різних рівнях.

На сьогоднішній день модель діяльності практичного психолога, характеристики його професіоналізму в технологічному плані недостатньо вивчені. Пояснити це можна такими причинами:

- 1) відносною "молодістю" спеціальності;
- 2) поліфункціональністю самої діяльності, її багатоплановістю й різноспрямованістю;
- 3) новим осмисленням самого поняття "професіоналізм", детермінованим соціально-економічними змінами в суспільстві і змінами змісту вищої освіти.

Пізнавальний розвиток учнів можна розглядати як процес Когнітивні здібності зазнають якісних змін у позитивному напрямку [18], [62]. Характер вивчення вікових змін пізнавальних можливостей учнів полягає в тому дуже доречно, оскільки це скрашає загальну картину Когнітивний розвиток майбутніх професій в ЗВО. Формувати пізнавальні навички на матеріалі аналізатора.

На наш погляд, дисциплінованість є основною характеристикою розвитку Когнітивні процеси у студента – приблизно від 18 до 23 років У минулих психологічних працях неодноразово зазначалося, що, Когнітивні навички лежать в основі довільної саморегуляції індивідуальні пізнавальні процеси, як Ідеальний психологічний «механізм» для досягнення успіху Когнітивна поведінка з високою усвідомленістю та складністю [43], [53], [62]. Тобто когнітивні навички забезпечують успішну роботу Довільне сприйняття, пам'ять, психічна поведінка як компоненти, що може завершуватися набуттям студентами професійно-цінного досвіду.

Надати студентам пізнавальні навички які мають можливість вчасно оновлювати свої когнітивні процеси. Постійний контроль за його ходом є доцільним, стабільним і незалежним. Спрямованість основної мети навчальної діяльності – професійне засвоєння теоретичного досвіду. Спираючись на дані наших попередніх досліджень, ми можемо навести приклади формування у

студентські роки когнітивних умінь різних категорій (видів) – перцептивних, мнемічних та розумових когнітивних умінь [12]. На основі лонгітюдних спостережень нами було простежено покращення довільних перцептивних дій, зокрема, — розрізнення. Ця дія зазвичай повністю завершується студентами останнього курсу адекватною побудовою просторової структури об'єкта дослідження та цілі. Це розрізнення зазвичай проводиться студентами самостійно, і використовується як надійна опора для самоконтролю під час показу структура об'єкта.

Студенти старших курсів використовують мнемотехніку це техніка довільного запам'ятовування частіше та успішніше ніж першокурсники, іноді трапляються випадки смислової обробки тексту, створення образних асоціацій тощо. Це свідчить про сформованість деяких мнемічних умінь щодо запам'ятовування професійно-значущого матеріалу. У старшокурсників, як правило, мають сильні розумові здібності. вони використовують для вирішення типових задач розібрати за профільюючими 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 когнітивних умінь, які реалізуються у професійно-учбовій діяльності студентів та мають місце при переході.

Для нашого дослідження найбільш адекватним у руслі психосемантичного підходу є метод репертуарних ґраток Дж. Келлі, на основі якого розроблено тест особистісних конструктів (ТОК). Крім ТОК, прямий доступ до семантичної області в рамках психосемантичного підходу в нашому дослідженні забезпечила розробка Д.О. Метод спектру значень Леонтьєва. Ця методика відноситься до категорії репертуарних сіток із заданою структурою, в яких вступають в дію граничні істотні значення зі списку А. Маслоу.

Згідно з А. Маслоу, на вищому рівні розвитку особистості — рівні існування — місце базових потреб, що спонукають до поведінки, посідають вищі базові цінності, такі як істина, добро, краса, цілісність тощо. У той же час ці цінності існують у всіх людей в тій чи іншій формі і не тільки для досягнення «повної людяності», але й для того, щоб уникнути порушення шляхом їх позбавлення. Ми постаємо як елементи «спектра цінностей», заснованого на віці навчання та концепції вибору майбутньої кар'єри: життя, робота, кохання, психологія, сьогодення, минуле, майбутнє.

Емпіричні дослідження в галузі смислової сфери також здійснюються в рамках якісних феноменологічних підходів, використовуючи методологію граничного значення Д.О. Леонтьєва (МГС), що втілює підхід до вивчення динамічних семантичних систем через рефлексії індивідуальних світоглядів.

Структурний аналіз отриманих даних має на меті виявити індивідуальні особливості структури семантичного дерева та описати їх за допомогою певних кількісних показників, які в сукупності відображають зрілість і розвиток світогляду особистості. За допомогою контент-аналізу виявлено порівняльну частоту пересічень окремих видів категорій у протоколі.

Проективний аналіз даних МГС є змістовною інтерпретацією отриманих семантичних ланцюжків і структур, оскільки вони відображають глибинні особистісні характеристики досліджуваної семантичної області. Однією з характерних ознак студентських днів є внутрішньо детерміновані, латентні, «приховані» прояви самосвідомої деконструкції, за формою проявів деструктуризації самосвідомості.

2.2 Обговорення результатів дослідження

Представлено результати емпіричного дослідження ціннісно-сміслової сфери студентів на різних етапах навчання, описано показники і критерії аналізу емпіричних даних.

Дане дослідження проводилося в Уманському Державному Університеті імені Павла Тичини та Факультет психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Вибірку дослідження склали 60 студентів вузів м. Київ, м.Умань, що навчаються за фахом "Психологія".

Формування вибірки здійснювалося на підставі наступних критеріїв:

1) критерії предметної еквівалентності - результати вибіркового дослідження поширюються на кожного її учасника;

2) Репрезентативні критерії. Для забезпечення стандарту репрезентативності при формуванні вибірки використовується метод наближеного моделювання, тобто вибірка є моделлю сукупності, тобто студентів коледжу, а результати дослідження застосовні до всіх студентів. Генеральною сукупністю вважається група людей з певними ознаками. В експериментальній вибірці піддослідні підбиралися таким чином, щоб серед них були рівномірно представлені особи кожної страти: за статтю, віком, курсом навчання. Кожен досліджуваний має рівні можливості брати участь в експерименті. Достатня кількість досліджуваних також забезпечує репрезентативність вибірки.

Нами була використана "Відкрита анкета", спрямована на вивчення якісних особливостей образу Я у студентів (запропонована А.Р. Петруліте).

Результати опитування показують, що більшість першокурсників сприймають комунікативні якості як свої позитивні якості (в тому числі й бажані), а для старшокурсників – як ширші емоційні, вольові та моральні якості. При аналізі відповідей на запитання «Хто я?» було відмічено, що міжособистісна (30%), сімейна (25%) та професійна (20%) ідентифікація частіше спостерігається у першокурсників, у старших Домінує професійна

ідентичність (37%), за нею йде загальна ідентичність (21%), а такі категорії, як етнічна приналежність, вік і релігія, є більш поширеними. Першокурсники проявили більше особистих якостей, рис поведінки, власних імен. Студенти старших курсів при професійній діяльності звертають увагу на свої індивідуальні особливості — особистісні якості, сильні сторони, уміння та навички.

Важливими цінностями для першокурсників були спілкування (37%), допомога іншим (28%), навчання новому (30%), любов (25%), матеріальне благополуччя (24%). Для старшокурсників найважливішими цінностями були гуманізм (27%), здоров'я (24%), високий соціальний статус (15%), любов (19%), визнання та повага до людей (17%). Для першокурсників найважливішими аспектами цього етапу є «спілкування» (33%), «є наявність справжнього друга» (26%), «добре вчитися» (22%). Старшокурсники вважають важливими «знайти хорошу роботу» (43%), «створити сім'ю» (31%) і «самореалізацію» (24%). Оцінюючи всі сторони своєї навчальної діяльності, першокурсники незадоволені своїми знаннями, вмінням працювати самостійно, старшокурсники – недостатньою практикою, надмірною академізованістю, відривом теоретичних знань від повсякденного життя, тобто орієнтацією на «знання» в навчальний процес» замінюється зосередженістю на конкретних «уміннях», навичках.

За допомогою розробленої психодіагностичної моделі було визначено особливості ціннісно-сміслової сфери студентів на різних етапах навчання.

Для моделювання освітнього та професійного просторів ми використовуємо рольовий (імідж) та семантичний (семантична структура) компоненти, які найкраще відображають реальну ситуацію. Застосування Тесту особистісних конструктів (ТОК) Дж. Келлі дає змогу вивчати системи цінностей, описувати якісні характеристики індивідуальної свідомості, реконструювати семантичні конструкційні системи студентів.

Факторний аналіз отриманих даних проводили за допомогою методу постдисперсійної максимальної ротації головної компоненти. Результати

порівняння параметрів за когнітивною складністю показали, що кількість незалежних факторів семантичного простору зростає від першого до п'ятого курсу. У перший рік було виявлено два фактори, які пояснювали відповідно 70% і 21% загальної дисперсії на основі матеріалу третього класу (60%, 24% і 7% загальної дисперсії),

Результати, отримані за допомогою ТОК, дозволяють виявити ступінь розвитку та інтегрованості професійно важливих категорій, найбільш динамічною з яких є категорія «Я». Розкривається неоднозначність тенденції розвитку системи Я в студентські роки. Структура образу «Я» у студентів має різне значення, відображаючи рівень особистісно-професійного розвитку. Умовно позначте «Я абітурієнт», «Я зараз», «Я через п'ять років» як Я₁, Я₂, Я₃ відповідно, похилою рисою — їх поділ, який зазвичай можна розрізнити за зображенням «Я» Структура:

Я₁Я₂Я₃ - варіант максимальної інтегрованості образу "Я";

Я₁Я₂/Я₃ - варіант частково інтегрованого образу "Я" за типом "Я абітурієнт";

Я₂Я₃/Я₁ - варіант частково інтегрованого образу "Я" за типом "Я майбутній / психолог, творча особистість ...";

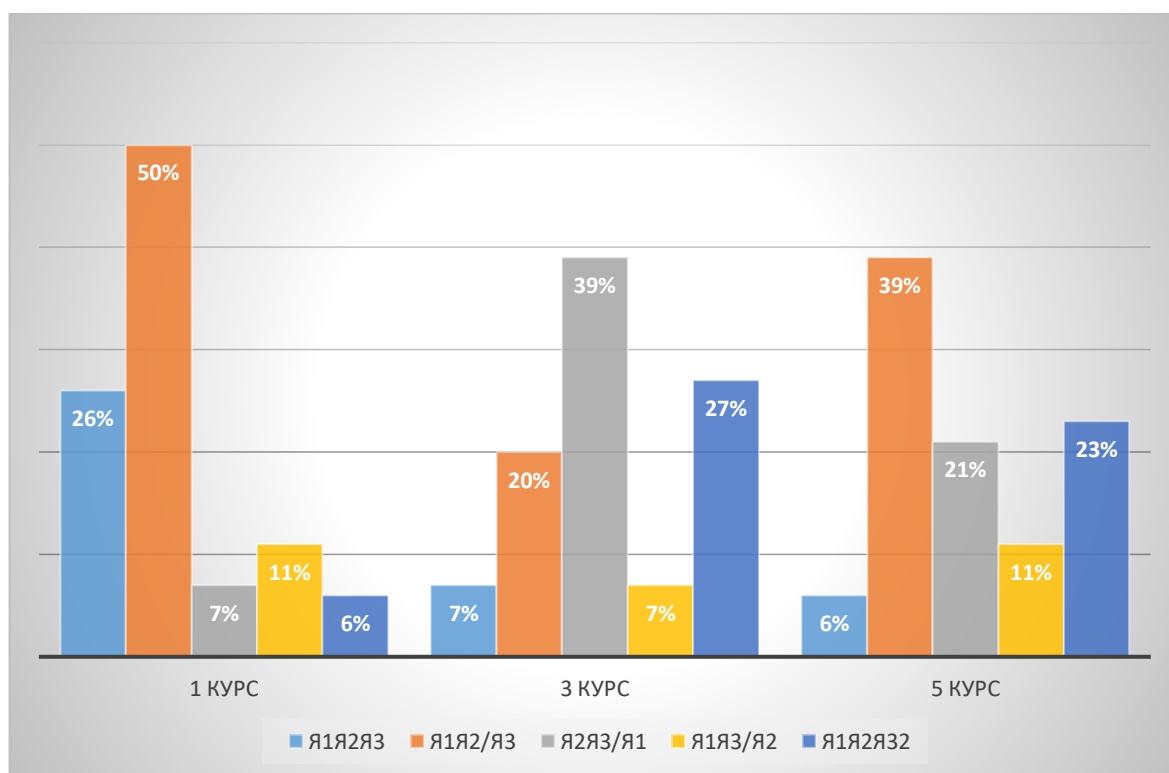
Я₁ Я₃/Я₂ - варіант невизначеності образу "Я" (хто Я?);

Я₁/Я₂/Я₃ - варіант максимальної диференціації образу "Я".

Таблиця 2.1

Варіанти структури образу "Я" по курсах (%)

Курс	Варіанти структури образу "Я" по курсах				
	Я ₁ Я ₂ Я ₃	Я ₁ Я ₂ /Я ₃	Я ₂ Я ₃ /Я ₁	Я ₁ Я ₃ /Я ₂	Я ₁ /Я ₂ /Я ₃
I курс	26	50	7	11	6
III курс	7	20	39	7	27
V курс	6	39	21	11	23



Діаграма 2.1 Варіанти структури образу "Я" по курсах

З таблиці видно, що на першому курсі найбільше представлений варіант частково інтегрованого образу Я за типом «Я – абітурієнт» (50%), що зумовлено реальним характером адаптаційного періоду. 26% студентів

першого курсу вважали себе валуном — варіантом найбільшої інтегрованості Я-образу (Я1Я2Я3), що вказує на недостатню усвідомленість.

Образ «Я через п'ять років» має мінімальну розробку і прив'язаний до образу психолога, творчої особистості, яку першокурсники сприймають як майже недосяжний стрибок зростання. Поступово увійшли в освітню та професійну сфери; «адаптаційний синдром» зник; семантичне поле наповнилося новими значеннями; оскільки інформація про майбутню модель (Я3) продовжувала накопичуватися під впливом професійного спрямування навчальної дисципліни, а посилюючись рік у рік, зміни охопили весь образ Я. На третьому курсі вага частково інтегрованого Я-образу типу «Я – кандидат» різко знизилася (до 20%). Варіанти частково інтегрованого образу «Я» розвиваються за типом «Я – майбутній фахівець» (39%). Відбувається перебудова Я-образу, поворот від минулого до майбутнього. Третьокурсники фактично, а не формально, як першокурсники, є майбутніми психологами.

На п'ятому курсі знову типовий варіант Я1Я2Я3 (39%), але його домінування значною мірою зумовлене процесом адаптації до реальної професійної діяльності, змістом характеру «Я Є» та зниженою визначеністю соціальних програм. у майбутніх Експертів». На другому місці серед п'ятикласників опинилася група з найбільшою різницею образу «Я» (Я1/Я2/Я3) – 23%. Тут ми маємо справжній «нечіткий» образ Я. Певною мірою результати п'ятого курсу можуть інтерпретуватися як нижчі порівняно з третім курсом. Це можна пояснити тим, що з наближенням до реальної професійної діяльності студенти усвідомлюють, що вона відрізняється від того, що моделюється в процесі навчання. Уявлення студентів про основні категорії важливості є актуальними та прогностичними під час професійної підготовки. Отримані кореляційні значення показують, що повнота профілю «психолог» зростає в міру оволодіння студентами освітньо-професійним простором: Оволодіння певним обсягом інформації, набуття досвіду, необхідного для виконання конкретних соціальних і професійних ролей, досягнення якісно нового рівня самосвідомості. Для п'ятикурсників образи «вчитель психології»

та «науковий керівник» більше корелювали з образом «Я зараз», ніж з образом «професійний психолог». Протилежна картина спостерігалася в студентів третього курсу: «Я зараз» зближувався з образом «професійний психолог» і віддалявся від образів «учитель психології» і «репетитор з природничих наук». Більшість студентів-першокурсників відхилялися в образі «Я є» так само, як і в образах «викладач психології» та «професійний психолог» через більш туманне уявлення про цінності та професійні якості психологів. Очевидно, їх невідповідність критеріям «еталонного психолога» зумовила меншу релевантність цих образів образам «п'ятирічного я» серед першокурсників.

Взявши за іміджеву мішень образ «психолога», можна побачити, що незадоволення собою на першому курсі призведе до бажання змінити себе відповідно до ідеалу. Цей процес неможливий, оскільки в міру підвищення рівня об'єктивної спеціалізації ускладнюються критерії її оцінки, однак відповідно до характеру «Я – психолог» показники рівня ідентифікації змінюватимуться. Зображення простежуються від першого курсу до п'ятого. Найбільшу привабливість профілю психолога спостерігали серед першокурсників, що може бути пов'язано з нормативними кризами та труднощами адаптації при виборі спеціальності. Перебудова провідної навчально-пізнавальної діяльності в професійно орієнтовану діяльність дозволяє знизити ступінь розбіжності між образами «я» і «психолог-професіонал». У порівнянні з образом «Я» загальному образу клієнта бракує життєвої сили. Найменша привабливість іміджу клієнта спостерігалася у третьокурсників, тоді як сприйняття власної привабливості досягло максимуму.

За характером особистості «Я – клієнт» максимальна віддаленість образу спостерігалася на третьому курсі, а до п'ятого курсу показник за критерієм ідентичності збільшився. Таким чином, досягнення певної гармонізації образу «Я» через третій курс не забезпечує адекватності позиції по відношенню до клієнта, а навпаки, сприяє формуванню еталону «Хімічно чистого» (І.С. Кон) для психологів і Формула взаємодії з клієнтами. До п'ятого курсу підвищився

рівень ідентичності діади «Я - клієнт», тобто ставлення психолога до клієнта було переважно в напрямку їх спільного розвитку, особистісне зростання.

Усвідомлення (усвідомлення) себе як особистості необхідно для того, щоб стати професіоналом. Для психологів професійний розвиток і розвиток особистості насправді не розділені, інакше процес розвитку був би заблокований. У зв'язку з цим особливу увагу приділяємо аналізу такого характеру, як «Я – людина».

Студенти першого курсу сприймають категорію «особистість» як майже недосяжний стрибок зростання. Вихід на етап освітньо-професійного простору характеризується засвоєнням класифікаторів, але ще не систематизована інформація, отримана першокурсниками, не повністю міститься в семантичному полі. Процес структурування інформації призводить до зближення образів «Я» і «особистість», але ця особистість має різний зміст у третьокурсників і п'ятикурсників. Комплексний опис структурної організації семантичної області містить багато параметрів, деякі з яких визначаються за допомогою підходу граничного значення.

За допомогою структурного аналізу та контент-аналізу обробляється семантичне дерево категорій із маргінальним значенням у верхній частині. Як показує аналіз, у всіх студентів виявилися досить складні структури уявлень про кінцеву основу людської поведінки. При порівнянні кількісних показників за t-критерієм Студента отримано такі результати (табл.2.2).

Таблиця 2.2

Показники структурного аналізу МГС

Структурні індикатори	Середні значення	I-III	III-V	I-V			
				t	p	t	p
	I курс	III-курс	V-курс				
Абсолютне число граничних категорій	2.5	2.75	3	1.45	-	2.05	-
Абсолютне число вузлових категорій	2.31	2.66	3.75	3.31	0.00 1	1.11	-
Довжина Ланцюгів	7.10	6.23	8.75	1.49	-	2.50	0.05
Продуктивність	6.78	7.66	8.32	6	1.7 -	0.80	-

Як видно з (табл.2.2), від першого до п'ятого курсів спостерігається загальна тенденція зростання структурних показників, які відображають зрілість і розвиток світогляду особистості. Тому випускники називають більше вузлових і граничних категорій, тобто успішніше знаходять граничну основу життєвого шляху. Трьохкурсники перевершили відповідні показники першокурсників та випускників, тобто назвали більш чіткі категорії. Індекс зв'язності не змінювався в залежності від курсу і вказував на досить широкую деревоподібну структуру зв'язності, зближуючись до остаточного значення.

За змістовими показниками достовірно відрізнялися рефлексивні ($p < 0,05$) та дисперсійні показники ($p < 0,001$): у п'ятикурсників ці показники вищі (табл.2.3).

Таблиця 2.3

Змістові індикатори	Курс			I - III		III - V		I-V	
	I	III	V	t	p	t	p	t	p
1. Індекс децентрації [ІД]	4,21	2,75	4,81	0,57	-	4,98	0,001	6,79	0,001
2. Індекс рефлексивності [ІР]	10,46	11,79	13,29	1,77	-	1,66	-	2,36	0,05
3. Індекс негативності [ІН]	14,53	13,32	11,71	0,42	-	1,29	-	1,43	-

Як видно з (табл.2.3) студенти першого курсу з нижчими значеннями індексу рефлексивності (ІР) описують їх як людей, які не до кінця розуміють хід власного життя, тому вони виглядають більш наполегливими, практичними та контролюють події у своєму житті. П'ятикурсники мали досить високі показники ІР, що відображало не лише здатність розуміти власний внутрішній світ, але й певні труднощі у вчиненні позитивних дій. Для випускників перехід від планування до реалізації ідеї, наміру часто неможливий через надмірну інтелектуальність. Невизначеність прогнозів працевлаштування порушує можливість планування життєвих цілей і звужує часові горизонти випускників.

Індекс децентралізації (ІД) відповідає ступеню, в якому людина схильна розглядати своє життя в контексті життя інших людей і в їх стосунках з ними.

Ті з найнижчими показниками ІД — це третьокурсники, чие еґо є абсолютним центром того, що означає світ.

Жодних статистично значущих відмінностей не виявлено, відповідно до такого значущого показника, як індекс негативності (ІН). ІН відображає гомеостатичну спрямованість особистості і може використовуватися як показник уникнення будь-якої діяльності, не пов'язаної з ситуативною необхідністю, уникнення будь-яких змін. Усі значення країв, які ми записали, були класифіковані відповідно до списку категорій, визначених за допомогою методу П. Іберсола. Аналіз результатів показав, що більше половини відповідей потрапляли в такі категорії, як «саморозвиток», «користь» і «досягнення», причому найменше значення було «рух до Бога» та «інше». У співвідношенні граничного значення з класом суттєвих відмінностей між вибірками не було. Так, більшість маргінального значення п'ятикурсників віднесено до категорії «саморозвиток» (23%), а першо- і третьокурсників – до категорії «досягнення» (16% і 26% відповідно)

Узагальнюючи результати МГС, можна зробити висновок, що в цілому студенти всіх програм показали значний ступінь зрілості та розвитку свого особистісного світогляду, але в той же час відмінності між вибірками були суттєвими. Виявлено окремі структурні та змістовні показники. Можна побачити, що існує тенденція до збільшення структурних показників від смуги 1-го до смуги 5-го курсу; випускники говорять більше категорій країв і вузлів, що в поєднанні з хорошим зв'язком свідчить про те, що студенти 5-х курсів розуміють крайову основу людської поведінки та досягли успіху в п'ятикласники частіше пов'язують власні дії та наміри з інтересами інших, тобто розглядають своє життя в контексті життя інших людей;

Першокурсники і третьокурсники більше прагнуть до соціального визнання своїх досягнень, а у випускників вищі саморефлексія і вимоги, більше половини маргінальних значень студентів належать до «саморозвитку», «користі» і «досягнення» Кваліфікаційна категорія, що повністю відповідає вимогам обраної спеціальності. За допомогою методу

«спектра значень» для характеристики життєвого феномену шляхом порівняння частоти вживання різних значень визначено наступне. Отже, після розрахунку статистичного нормативу χ^2 видно, що першокурсники більше використовують такі категорії, як «справжнє», «красиве», «світле», але менше – «єдність протилежностей», «самодостатність». Студенти 3 курсу відносять до об'єкта оцінювання такі цінності, як «гра», «необхідність» і «самодостатність», в той час як категорії «легко», «ідеально», «унікальність» використовують рідко. краса», «справедливість», «неповторність» є невід'ємним явищем у житті, і рідко оцінюється їх за допомогою категорій "гра", "істина" і "порядок".

Між вибірками виявлено суттєву подібність у спектрі значень окремих понять. Тому студенти на всіх курсах вважають, що такі цінності, як «реалізація» і «сенс», є вродженими. Концепції психології в межах її ціннісного спектру мають суттєве відношення до особистих і майбутніх концепцій студентів першого курсу, любові та сьогодення студентів третього курсу, а також до концепцій роботи та минулого випускників. Психологія також має відношення до життя третьокурсників і п'ятикурсників, але третьокурсники наповнюють ці поняття такими цінностями, як «правда», «порядність», «порядок», а п'ятикурсники — «Єдність», «Протилежність», «Справедливість», «Добре». Концепція людини сповнена добре структурованих, диференційованих ціннісних конотацій. Студенти при оцінці понять людини використовують такі категорії, як «єдність протилежностей», «краса», «цілісність». Категорію «унікальність», пов'язану з поняттям особи, найчастіше вживають п'ятикурсники, тобто вони більшою мірою визнають притаманні будь-якій людині якості, унікальність, нескінченна багатогранність особистості.

Серед студентів першого року навчання унікальність людини відображає інтерес до пізнання іншого (і себе) і бажання відкривати нові та невідомі сторони внутрішнього світу. Значні кореляції між психологією першокурсників і уявленнями про людину свідчать про те, що це прагнення

може бути реалізоване через накопичення психологічних знань, діагностичних засобів та інтерпретаційних методів. Серед третьокурсників спостерігається тенденція зведення власної унікальності до визначеної системи координат, стандартних критеріїв. Намагаючись узагальнити, оцінюючи людину, третьокурсники частіше приписують людині «самодостатність», ніж першокурсниками та п'ятикурсниками.

На наш погляд, цей факт відображає якісний механізм психологічного захисту, який заперечує можливість і бажання змінити «мене», навіть на краще. Робота має меншу цінність, ніж багато інших понять.

Це можна інтерпретувати як відображення негативної інтеграції суспільного ставлення до праці. Причини низьких результатів оцінки потреби в роботі полягають, по-перше, у тому, що соціальні зміни та реальна економічна ситуація в країні ускладнюють людям сприйняття роботи як основної сфери особистої самореалізації, а не діяльності, необхідної для вимушеного виживання. по-друге, «соціальний комфорт» студентів, показником якого є те, що навчання у ЗВО є денним, що тягне за собою значні фінансові витрати.

Отже, порівнюючи частоту, з якою різні групи використовують різні цінності для опису життєвих явищ, виявлено, що студенти всіх курсів найчастіше використовують такі категорії, як «доброта» та «енергійність» при описі ціннісного спектру. та «значущий»; при оцінюванні життєвих явищ дещо несподіваними виявилися результати для третьокурсників, де категорії «унікальний» та «легкий» зустрічаються рідше, а «прості» частіше; п'ятикурсники оцінюють категорії як «унікальність» і «цілісність» більше використовувалися об'єктом оцінювання, що свідчить про достатню інтерналізованість морального кодексу, суть якого полягає у самоцінному ставленні до інших.

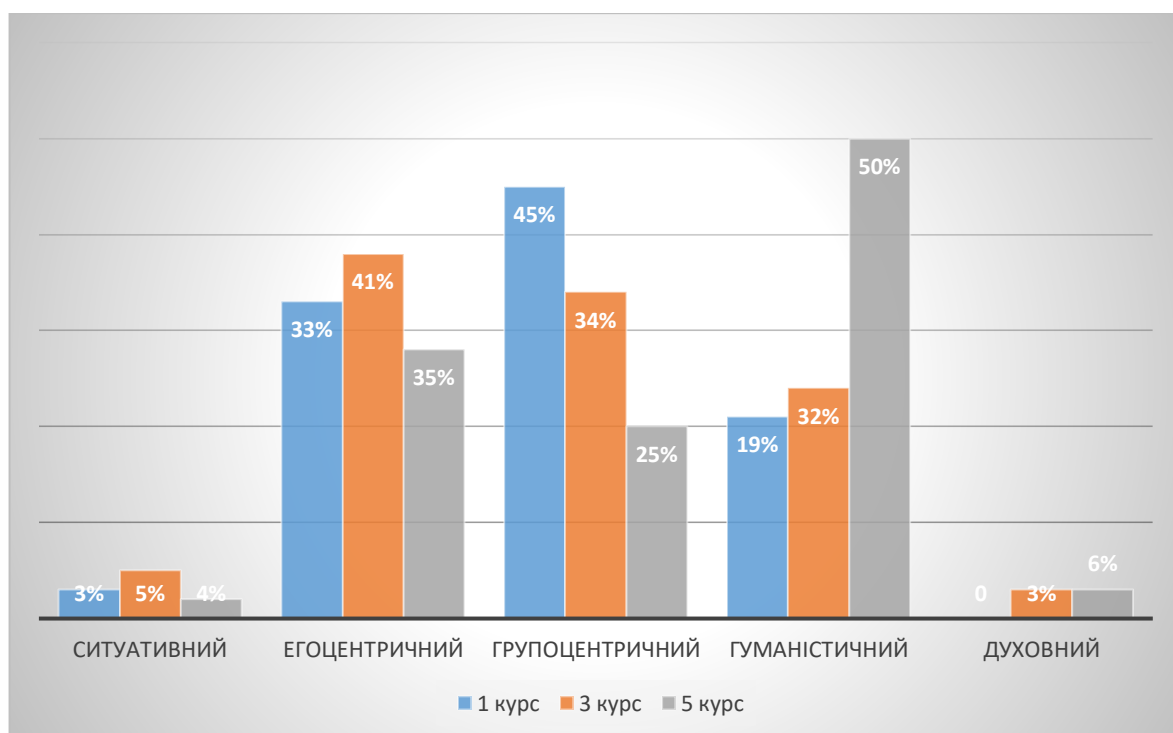
На основі запропонованої Б.С. Братусем Шкали особистісних смислів ми диференціювали рівні розвитку студентів у смисловій сфері. Ступінь розвитку світогляду, домінуюча категорія граничного значення та ціннісний спектр

життєвих явищ стають критеріями оцінки певною мірою розвитку студентів у ціннісно-смысловій сфері. Переважна більшість студентів (89%) сформували три групи з однаковою чисельністю, що відповідає рівням розвитку егоцентризму, групоцентризму та гуманізму у сфері ціннісних смислів, які нерівномірно розподілені у вибірці (табл.2.4).

Таблиця 2.4

Розподіл студентів за рівнями розвитку ціннісно-смысловій сфері (%)

Рівні	I курс	III курс	V курс
Ситуативний	3	5	4
Егоцентричний	33	41	35
Групоцентричний	45	34	25
Гуманістичний	19	32	50
Духовний	0	3	6



Діаграма 2.2 Розподіл студентів за рівнями розвитку ціннісно-смысловій сфері (%)

Таким чином видно в (табл.2.4) серед першокурсників домінують групові рівні (45%). Вони надають високу цінність почуттю приналежності до

соціальної групи, ставлячи групові інтереси над особистими інтересами, а досвід – над особистими інтересами.

До п'ятого року перехід до гуманістичної орієнтації (50%) виводить у сферу загальнолюдських цінностей і сенсу життя. Людський вимір дозволяє створювати та підтримувати власну унікальність, одночасно приймаючи унікальність іншого. Студенти цього рівня сприймають процес життя значущим, прекрасним і неповторним. Вони переважно ґрунтуються на крайніх значеннях категорій «інтерес», «життєвий процес», «розуміння» тощо і відображають позицію людини про те, що вона не замикається в собі, не стає особистістю, яка існує сама для себе, і не існує для себе. його зростання.

Студенти гуманітарної групи характеризуються високим ступенем соціальної активності, спрямованої на досягнення позитивних змін у суспільстві, бажанням бути визнаними та поважаними, допомагати та співчувати іншим. З іншого боку, наявність багатьох абстрактних соціальних орієнтацій у маргінальному сенсі можна інтерпретувати як ознаку зниженого рівня самодостатності.

У частини студентів (тільки 10%) відбувся «сповзання» на ситуативний рівень, де переважають крайні значення, пов'язані з конкретними подіями та ситуаціями. У результаті найбільшу смислову вагу отримують неважливі на перший погляд, але найцінніші для людини явища. Найбільше це проявляється в ситуаціях сильного емоційного напруження. Саме по собі таке звуження семантичних областей студентів не є патологічним станом, оскільки їх семантичні системи залишаються організованими і забезпечують великий резерв адаптації.

Духовний вимір (6%) передбачає усвідомлення абсолютної основи моралі. Людина здатна до певної міри реалізувати потенціал предків, наприклад, створення нового, що є на благо всім, весь сенс життя, плекання сили добра і правди.

Найбільш яскраві відмінності між студентськими групами полягають у їхніх оцінках та уявленнях про часовий вимір. Таким чином, егоцентричний

студент характеризується гедоністичним переживанням часу та дереалізацією сьогодення (легко, просто). Групоцентричним студентам властиве скорочення поняття часу та гіпертрофія сенсу сьогодення. Студенти, орієнтовані на гуманітарні науки, мають цінний досвід часу та високий ступінь сучасного значення.

Підводячи підсумок, можна зробити висновок, що процес особистісного розвитку студентів – це не лише вдосконалення професійної компетентності, а й підняття на новий змістовий рівень. При переході від одного курсу до іншого студенти мають тенденцію успішно долати свою егоцентричну смислову перспективу, що, безсумнівно, призводить до зростання гуманістичної спрямованості їхніх цінностей, осмисленого життєвого плану, близькості етики, узгоджуючи свій світогляд із семантичною перспективою всього людського роду.

Отже, результати, отримані в ході емпіричного дослідження, показують, що студенти різних курсів психології відрізняються за деякими характеристиками сфери ціннісного значення. Ми стверджуємо, що спостережувані відмінності значною мірою відображають вплив професійної підготовки на динаміку ціннісних смислових областей.

Наші результати порівняння характеристик ціннісних семантичних областей студентів у різних курсах не лише виявляють відмінності у «середньостатистичному профілі», головній виразній силі тенденцій, виявлених кількісними оцінками, але й вказують на необхідність пошуку способів їх виправлення, хоча отримані показники в цілому мають ціннісно-рискова орієнтація студентів-психологів дає оптимістичні прогнози.

У висновку узагальнено результати проведених теоретичних та емпіричних досліджень, що підтверджують висунуті гіпотези, та окреслено перспективи подальшого розвитку проблеми.

Результати дослідження можна підсумувати таким чином:

1. Смислова композиція - це не ізольована, а відкрита система особистісних смислів, яка безперервно вбирає нові смисли, які змінюються в

міру розвитку особистості. На рівні окремих функцій семантичної структури набувають специфічних значень, зумовлених життєвим досвідом, особливо професійним.

Розвиток когнітивних здібностей студентів протягом навчання показало забезпечення впевненої позитивної тенденції росту, професійного становлення за межами ЗВО.

2. У результаті теоретико-методологічного аналізу розроблено комплексну стратегію дослідження динаміки ціннісно-сміслового поля майбутніх психологів. Психодіагностична модель дослідження базується на психосемантичних та якісних феноменологічних методах і дозволяє оцінити такі параметри, як складність розвитку та когнітивна складність освітнього та професійного просторів, ступінь інтеграції образу Я», розвиток особистісного світогляду, ціннісний спектр життєвих явищ. Загалом вимірювання використаних методів є репрезентативними для сфер значення особистісних цінностей на різних етапах університетської освіти.

3. Професійна підготовка психологів, завдяки дисциплінарній спрямованості гуманітарних наук, визначає когнітивну складність і специфіку класифікації освітньо-професійного простору. Найбільша когнітивна складність у побудові семантичних просторів відзначена в студентів 5 курсу. У процесі професійної підготовки безперервно вдосконалюється ступінь розвитку професійно значущих категорій, найбільш динамічною з яких є категорія «Я». Для студентів теперішнє Я є більш-менш завершеним і чіткіше визначеним, ніж майбутнє Я, тому що воно служить адаптації і має відповідати вимогам реальності. Майбутнє Я студента є невизначеним і розпливчастим, але теперішнє Я, яке справді забезпечує захист і відчуття самоідентичності, більш чітке та обмежене. До п'ятого курсу підвищилася зрілість і розвиток особистісного світогляду, збільшилася кількість маргінальних смислів, про що свідчать такі показники, як підвищення когерентності, рефлексивності, дисперсії.

4. В емпіричному дослідженні визначено особливості структурних компонентів ціннісно-смиислового поля студентів на різних курсах та виокремлено п'ять рівнів розвитку ціннісно-смиислового поля, які розподілені у вибірці нерівномірно. Так, серед першокурсників домінують групоцентричні рівні, на третьому курсі збільшується представництво груп, де домінують егоцентричні рівні, до п'ятого курсу відбудеться перехід у бік гуманізму. Характер виявлених відмінностей узгоджується з гіпотезою про те, що процес навчання може мати вплив на розвиток ціннісно-смислових сфер студентів. Очевидно, що опанування професії та підвищення обізнаності в галузі психології стимулює процеси розуміння смислів, їх рефлексії, розширення контексту розуміння власної поведінки, розвитку внутрішнього світу.

Розділ 3 Шляхи Підвищення когнітивних здібностей студентів

3.1 Підвищення когнітивних здібностей студентів під час навчання

Ми вирішили провести повторне дослідження змінивши умови проведення дослідження. Використовуючи ті ж самі методики на студентах але, в незвичних умовах перебування для студентів. Таких як присутність викладача під час проходження методик. Для того, щоб дізнатись яким чином це вплине на результати дослідження. При проведенні методики ми просили, викладача, бути присутнім при проходженні методик студентів.

Застосування Тесту особистісних конструктів (ТОК) Дж. Келлі дає змогу вивчати системи цінностей, описувати якісні характеристики індивідуальної свідомості, реконструювати семантичні конструкційні системи студентів. Факторний аналіз отриманих даних проводили за допомогою методу постдисперсійної максимальної ротації головної компоненти. Результати порівняння параметрів за когнітивною складністю показали, що кількість незалежних факторів семантичного простору зросла від першого до п'ятого курсу.

Результати, отримані за допомогою ТОК, дозволяють виявити ступінь розвитку та інтегрованості професійно важливих категорій, найбільш динамічною з яких є категорія «Я». Розкривається неоднозначність тенденції розвитку системи Я в студентські роки. Структура образу «Я» у студентів має різне значення, відображаючи рівень особистісно-професійного розвитку. Умовно позначте «Я абітурієнт», «Я зараз», «Я через п'ять років» як Я₁, Я₂, Я₃ відповідно, похилою рисою — їх поділ, який зазвичай можна розрізнити за зображенням «Я» Структура:

Я₁Я₂Я₃ - варіант максимальної інтегрованості образу "Я";

Я₁Я₂/Я₃ - варіант частково інтегрованого образу "Я" за типом "Я абітурієнт";

Я₂Я₃/Я₁ - варіант частково інтегрованого образу "Я" за типом "Я майбутній / психолог, творча особистість ...";

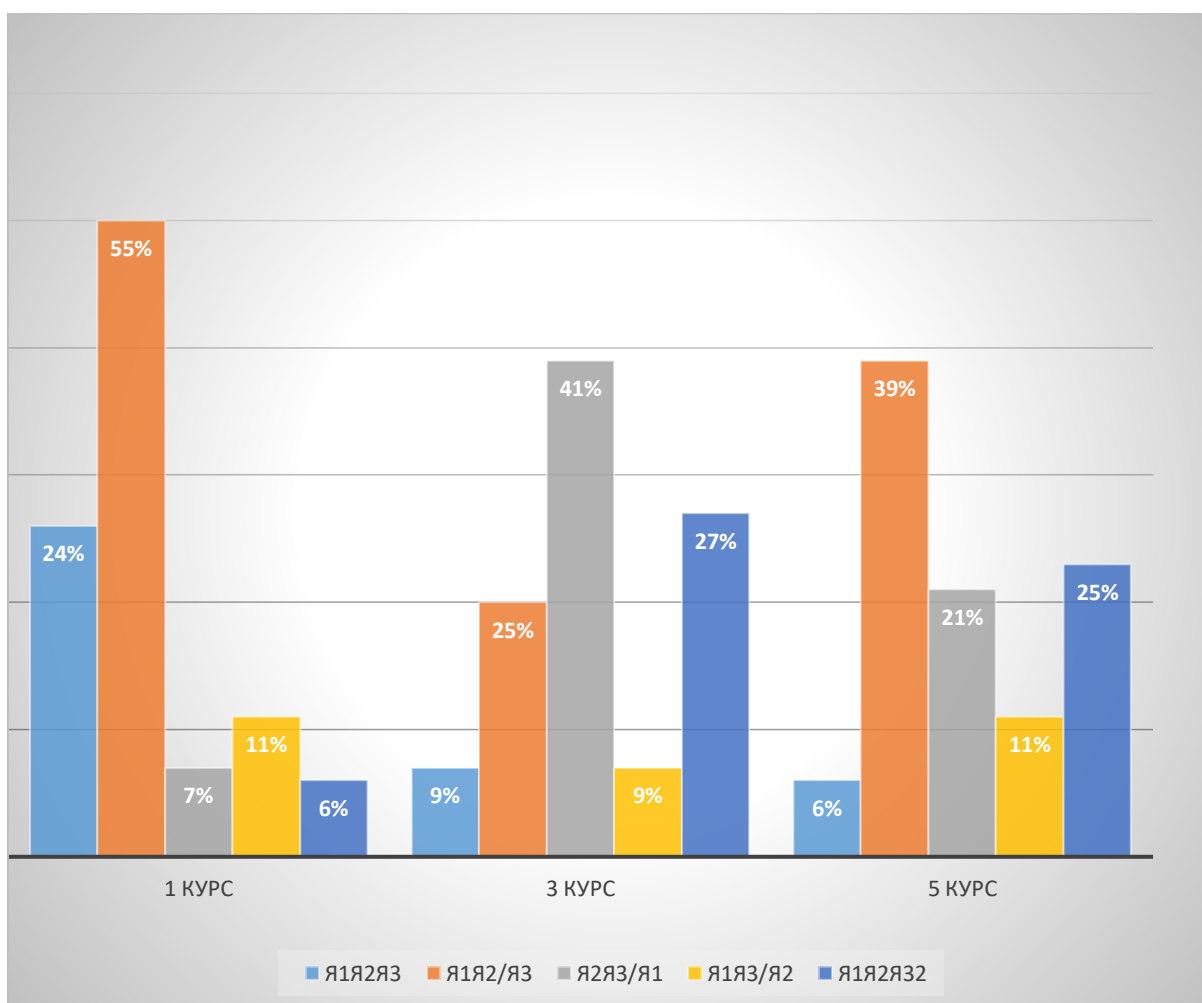
Я₁ Я₃/Я₂ - варіант невизначеності образу "Я" (хто Я?);

Я₁/Я₂/Я₃ - варіант максимальної диференціації образу "Я".

Таблиця 3.1

Структура образу "Я" по курсах (%)

Курс	Варіанти структури образу "Я" по курсах				
	Я ₁ Я ₂ Я ₃	Я ₁ Я ₂ /Я ₃	Я ₂ Я ₃ /Я ₁	Я ₁ Я ₃ /Я ₂	Я ₁ /Я ₂ /Я ₃
I курс	24	55	7	11	6
III курс	9	25	41	9	27
V курс	6	39	21	11	25



Діаграма 3.1 Структура образу "Я" по курсах (%)

Порівняно з результатами першого дослідження, в (табл.3.1) найбільше результати змінились, на першому курсі в збільшенні як найбільше представлений варіант частково інтегрованого образу Я за типом «Я – абітурієнт» (55%), що зумовлено реальним характером адаптаційного періоду. 24% студентів першого курсу вважали себе валуном — варіантом найбільшої інтегрованості Я-образу (Я1Я2Я3), що вказує на недостатню усвідомленість.

Також, образ «Я через п'ять років» має мінімальну результат і прив'язаний до образу психолога, творчої особистості, яку першокурсники сприймають як майже недосяжний стрибок зростання. Поступово увійшли в освітню та професійну сфери; «адаптаційний синдром» зник; семантичне поле наповнилося новими значеннями; оскільки інформація про майбутню модель (Я3) продовжувала накопичуватися під впливом професійного спрямування навчальної дисципліни, а посилюючись рік у рік, зміни охопили весь образ Я.

Результат на третьому курсі збільшився, вага частково інтегрованого Я-образу типу «Я – кандидат» різко піднялася (до 25%). Варіанти частково інтегрованого образу «Я» розвиваються за типом «Я – майбутній фахівець» збільшився до (41%). Відбувається перебудова Я-образу, поворот від минулого до майбутнього. Третьокурсники фактично, а не формально, як першокурсники, є майбутніми психологами.

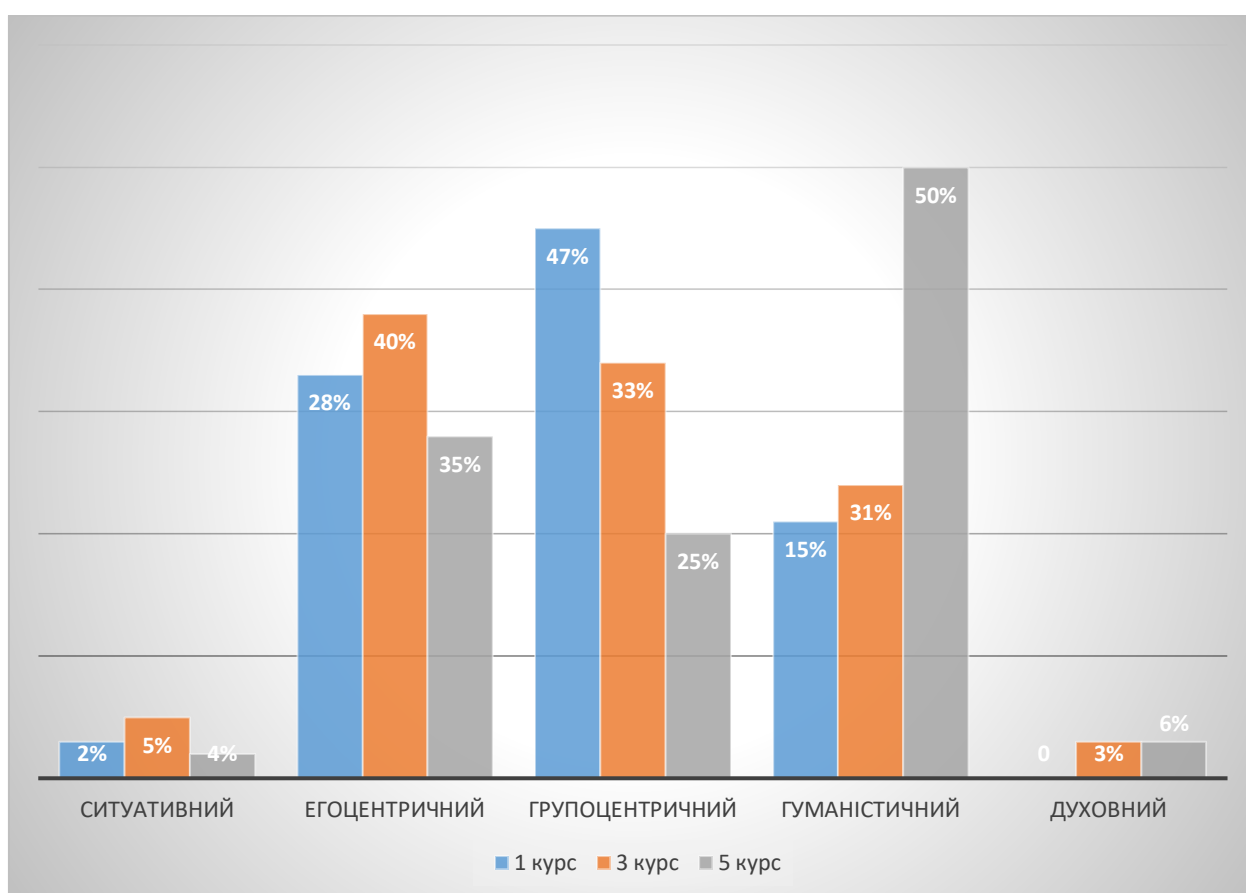
Результати на п'ятому курсі майже не змінились знову типовий варіант Я1Я2Я3 (39%), але його домінування значною мірою зумовлене процесом адаптації до реальної професійної діяльності, змістом характеру «Я Є» та зниженою визначеністю соціальних програм. у майбутніх Експертів». Тут ми маємо справжній «чіткий» образ Я. Певною мірою результати п'ятого курсу можуть інтерпретуватися як нижчі порівняно з третім курсом. Це можна пояснити тим, що з наближенням до реальної професійної діяльності студенти усвідомлюють, що вона відрізняється від того, що моделюється в процесі навчання. Уявлення студентів про основні категорії важливості є актуальними та прогнозними під час професійної підготовки.

Найменша привабливість іміджу клієнта спостерігалася у третьокурсників, тоді як сприйняття власної привабливості досягло максимуму.

Таблиця 3.2

Рівень розвитку ціннісно-сміслової сфери (%)

Рівні	I курс	III курс	V курс
Ситуативний	2	5	4
Егоцентричний	28	40	35
Групоцентричний	47	33	25
Гуманістичний	15	31	50
Духовний	0	3	6



Діаграма 3.2 Рівень розвитку ціннісно-сміслової сфери (%)

Серед першокурсників збільшились в (табл.3.2) групі рівні до (47%). Вони надають високу цінність почуттю приналежності до соціальної групи, ставлячи групові інтереси над особистими інтересами, а досвід – над особистими інтересами.

При тому, що гуманістичний рівень оцінки студентами 1 курсу зменшився до (15%). І цим показуючи що, студенти гуманітарної групи характеризуються низьким ступенем соціальної активності, спрямованої на досягнення позитивних змін у суспільстві, бажанням бути визнаними та поважаними, допомагати та співчувати іншим. З іншого боку, наявність багатьох абстрактних соціальних орієнтацій у маргінальному сенсі можна інтерпретувати як ознаку зниженого рівня самодостатності.

Результати 3 курсу майже не змінились, що вказує на те, що в студентів закріплення цінісно-сміслової сфери та високий рівень адаптивності до умов в яких вони знаходяться.

Результати п'ятого курсу остались не змінним перехід до гуманістичної орієнтації (50%) виводить у сферу загальнолюдських цінностей і сенсу життя. Людський вимір дозволяє створювати та підтримувати власну унікальність, одночасно приймаючи унікальність іншого. Студенти цього рівня сприймають процес життя значущим, прекрасним і неповторним. Вони переважно ґрунтуються на крайніх значеннях категорій «інтерес», «життєвий процес», «розуміння» тощо і відображають позицію людини про те, що вона не замикається в собі, не стає особистістю, яка існує сама для себе, і не існує для себе. його зростання.

Отже, результати, отримані в ході емпіричного дослідження, показують, що студенти різних курсів психології відрізняються рівнем адаптивності в умовах перебування в ЗВО. Це характерно видно на результатах дослідження між 1 курсом та 3 курсом, де найбільш видні зміни від зовнішніх умов. Вцілому зовнішні умови корисно вплинули на результати дослідження для 1 курсу, тим самим вказуючи на активну дію, старання адаптації до зовнішніх умов. В той час як результати 5 курсу зовсім не змінились, що вказує на те, що

вони мають найбільший адаптивний ресурс до змін, який допоможе їм в подальшому професійному становленні.

3.2. Рекомендації для покращення когнітивних здібностей

1. Перерви

В дослідженнях Medical News Today були присвячені тому, як найкращим чином організувати короткі перерви, аби відновити енергію, мотивацію та концентрацію.

Вчені рекомендують наступні їх види:

- ранкові перерви, щоб відновити концентрацію;
- більш ефективні перерви, під час яких ви будете робити щось, що вам подобається (перерви стануть приносити більше спокою, сприяти швидкому відновленню сил та допоможуть повертатися до роботи і концентруватися на завданнях);
- короткі перерви потрібні, аби швидше наповнюватися енергією.

2. Фізична активність

Кількість фізичної активності, якість харчування і вага можуть вплинути на вашу продуктивність і концентрацію. Наприклад, якщо ви пропустите сніданок, швидше за все, до обіду через голодні спазми ви вже не зможете віддавати всі сили робочому процесу. Турбота про своє здоров'я, фізична активність і вживання їжі, що підвищує концентрацію, може допомогти досягти високих рівнів ефективності. Займайтеся спортом, щоб підвищити рівень концентрації.

Дослідження показують, що фізично активні студенти, демонструють вищі результати при виконанні когнітивних тестів, ніж люди зі слабким здоров'ям. У порівнянні з людьми, що ведуть переважно сидячий спосіб життя, група випробовуваних з хорошим здоров'ям також показала високі результати в тестах на увагу.

3. Їжа, що сприяє підвищенню концентрації.

Авокадо сприяють підвищенню когнітивних показників, включаючи пам'ять і увагу. Щоб підвищити здатність концентруватися на робочих завданнях, варто ввести у свій раціон горіхи, авокадо і шоколад. Горіхи допомагають успішно проходити тести на когнітивні функції, покращуючи швидкість обробки інформації, пам'ять і концентрацію.

Вживання в їжу одного авокадо щодня допомагає поліпшити когнітивні функції шляхом підвищення рівня лютеїну в сітківці й в мозку. Вчені виявили, що авокадо також підвищує когнітивні здібності: швидкість обробки інформації, пам'ять і увагу.

Шоколад – і, особливо, какао-боби – багатий на різні хімічні сполуки, що грають роль нейропротекторів. Їх вживання в період від 5 днів до 3 місяців допомагає підвищити швидкість сприйняття інформації, робочу пам'ять і увагу.

4. Виконуйте завдання для розвитку мозку

Вправи на розвиток мозкової активності і, навіть, комп'ютерні ігри можуть мати як позитивний, так і негативний вплив;. Вирішення кросвордів може допомогти підвищити увагу і концентрацію. Проведений нещодавно експеримент показав, що люди, які часто виконують вправи для розвитку мозку – наприклад, розгадують кросворди – демонструють кращі показники мозкової активності.

Дослідникам вдалося встановити прямий зв'язок між частотою розгадування головоломок і швидкістю та точністю виконання робочих завдань, що вимагають побудови логічних ланцюжків, гарної пам'яті і підвищеної уваги. Комп'ютерні ігри також можуть викликати зміни в ряді областей мозку. Вченими було виявлено, що час, проведений за іграми, призводив до зміни і підвищення ступеня ефективності роботи зон, відповідальних за орієнтацію в просторі та увагу.

5. Стежте за своєю вагою

В ході дослідження було виявлено зв'язок між втратою ваги й поліпшенням пам'яті та концентрації. Вчені вважають, що такі фактори, як

підвищений кров'яний тиск, проблеми зі сном й інсулінозалежний діабет (який часто є причиною надмірної ваги) можуть негативно позначитися на мозкову діяльність. Вони вважають, що, коли люди повертаються до звичної для них форми й позбавляються від проблем, пов'язаних із зайвою вагою, вони також забувають про проблеми, пов'язані з когнітивними функціями мозку.

6. Освоєння нових навичок

Освоєння нових навичок задіює мозок різними способами і може допомогти покращити роботу мозку.

Дослідження 2014 року, проведене серед студентів показало, що вивчення нової і вимогливої до когнітивної діяльності навички, як наприклад вишивка або фотографія, покращує функцію пам'яті.

7. Збільшення особистого словникового запасу

Розширення власного словникового запасу – це чудовий спосіб розширити знання під час тренування мозку.

Простий спосіб збільшити словниковий запас – читати книги або дивитися телепрограми і записувати будь-які незнайомі слова. Потім людина може використовувати словник, щоб знайти значення слова і придумати способи використання цього слова в реченні.

8. Вивчення нової мови

«Білінгвізм» означає здатність говорити двома мовами.

У огляді 2019 року зазначається, що двомовність збільшує та зміцнює зв'язок між різними областями мозку. Тим самим збільшуючи об'єм пам'яті, та зміцнення нейронних зв'язків які допомагають в бистрому та ефективному навчанні.

9. Стабільний Сон

Спіть не менше 8 годин

Ідеально — лягати спати та прокидатися в один і той самий час. Неодноразові дослідження з вивчення взаємозв'язку сну та пам'яті підтверджують, що сон має вирішальне значення для нормальної роботи мозку, а його нестача погіршує пам'ять.

10. Встановлення зв'язків

Знаходьте яскраві асоціації з новим матеріалом. Подумайте, як ця інформація співвідноситься з тим, що ви вже знаєте. Встановіть зв'язок між новими ідеями і більш ранніми спогадами — так ймовірність того, що ви згадаєте недавно отриману інформацію, збільшиться.

Також, ми рекомендуємо проходити певні методики на покращення когнітивних здібностей.

Таблиці Шульте

Таблиці німецького психотерапевта Шульте підійдуть тим, хто шукає спосіб, як поліпшити пам'ять і увагу. Заняття з такими таблицями відмінно підходять для людей-візуалів. Таблиця — це квадрат, клітинки якого заповнені цифрами або буквами в довільному порядку. Зазвичай це 5 стовпців і 5 рядків, в яких хаотично розставлені цифри від 1 до 25. Ваше завдання — протягом 5 хвилин запам'ятати якомога більше цифр і відтворити їх у тій же послідовності, в якій вони були зображені. До речі, метод Шульте застосовується і для розвитку навичок швидкочитання. Для цього важливо не просто запам'ятати та правильно відтворити цифри, але й зробити це якомога швидше.

Метод Айвазовського

Метод художника Айвазовського загалом схожий на таблиці Шульте. Вам потрібно вибрати будь-який пейзаж або інтер'єр, дивитися на нього протягом декількох хвилин, запам'ятати все до найдрібніших деталей, а потім відтворити. Для кращого ефекту відповідати можна з заплющеними очима. Щоб використовувати цю техніку, можна запам'ятовувати не тільки пейзажі. Ви можете подивитися на людину — колегу, друга або навіть незнайомця у громадському транспорті, — запам'ятати деталі його одягу, аксесуари та інші особливості, заплющити очі й подумки описати, як він виглядає, у всіх подробицях.

Медитація

Для тренування короткочасної пам'яті відмінно підходять медитації. Такого висновку дійшли фахівці університетів Каліфорнії та Огайо в США. Після серії експериментів вчені довели, що медитації покращують концентрацію та уважність. Головне — зосередитися на одній думці і не вступати в діалог зі своїм внутрішнім «я». Щоб відчути ефект від цієї методики, досить медитувати не менше 8 хвилин на день.

Оскільки медитація збільшує кількість сірої речовини в мозку, це сприяє тому, що відновлення пам'яті можуть відчути на собі навіть літні люди. Крім того, практика медитацій позитивно впливає на весь організм.

Методика коротких перерв

На початку 2000-х вчені з університету Міссурі й Единбурга провели дослідження: учасників експерименту попросили послухати різні історії, а пізніше відповісти на питання по ним. Одній групі не дали відпочити, і відразу після прослуховування вони змогли згадати в середньому 28% фактів із розповідей. У другій групі була можливість розслабитися протягом 15 хвилин, і в підсумку вони згадали 50% почутого.

Суть методики зводиться до того, щоб у процесі роботи над матеріалом час від часу робити короткі перерви. Просто вимкніть світло, сядьте зручніше і насолоджуйтеся 10-15 хвилинами спокійного споглядання. Скоро ви переконаєтеся, що пам'ять працює набагато краще.

Таким чином можна зробити висновки що, когнітивні здібності можна натренувати, немов м'язи. Вибираючи ті методики, та рекомендації які підходять саме вам, експериментуйте, пробуйте різні вправи, чергуйте їх. Крім того, дотримання здорового способу життя йде на користь не тільки когнітивним здібностям, а й всьому організму. Виконуючи перераховані вище рекомендації, когнітивні здібності студентів зможуть покращитися.

ВИСНОВКИ

Виконавши всі задачі нашого дослідження яке перед нами стояли. Ми можемо сказати, що формування когнітивних здібностей студента має важливе практичне значення. Це підкреслюється науковими працями низкою авторів. Розвиток когнітивних здібностей людини відбувається у продовж всього її життя, а саме у вищій школі закладаються основні особисті якості фахівця, у подальшій професійній діяльності відбувається "подальша шліфовка особистості" в ЗВО. В процесі навчання студент зіштовхується з низкою проблем, психолого-педагогічний аспект яких зв'язаний з пристосуванням до нової дидактичної ситуації, принципово відрізненої від шкільної форми та методами організації освітнього процесу.

Когнітивні здібності - дозволяють нам обробляти сенсорну інформацію, яку ми отримуємо. Вони поєднують в собі здатність аналізувати, оцінювати, зберігати інформацію, згадувати досвід, порівнювати та визначати дії. Хоча когнітивні здібності частково є вродженими, більшість із них є набутими. Якщо їх розвиток не відбувається природним шляхом, розвиваються когнітивні дефіцити, які знижують потенціал навчання, і їх важко виправити без спеціального та відповідного втручання. Когнітивні здібності також можна тренувати та підвищувати за допомогою відповідної підготовки, тому в практиці професійного становлення в ЗВО важливим є контроль викладачів і самих студентів за успішним засвоєнням і впровадженням наукового матеріалу. Слабкі когнітивні порушення можна посилити, а нормальні когнітивні здібності – посилити, тим самим полегшуючи та підвищуючи продуктивність процесу навчання.

Слід урахувати, що когнітивна сфера не є сталою та незмінною. У кожної людини вона має свої індивідуальні особливості та, більше того, зазнає природнього розвитку в процесі онтогенезу.

Проведений в процесі написання роботи теоретичний аналіз та результати емпіричного дослідження дозволили зробити наступні висновки:

1. Смысловая композиция - это не изолированная, а открытая система личностных смыслов, которая непрерывно выбирает новые смыслы, которые меняются в процессе развития личности.

2. Среди исследуемых студентов важное место отводится мотивации, которая связана с «Я-концепцией», только подтверждает тезис: психологи, в основном, ориентированы на себя, на свою личность. Очевидно в этом и проявляется механизм рефлексивного познания. То есть, познать проблемы другого можно только при условии перенесения их на себя, на свою личность. В связи с тем, что складовая коммуникативного опыта имеет очень важное значение для профессиональной реализации психолога, ментальность последнего ориентирована, в первую очередь, на человеческую личность (в т.ч. и на свою собственную), а потому предвещает познание реально действующих мотивов, изучения и понимания своих особенностей, углубленный анализ собственной деятельности.

Самое это круг вопросов является стержнем профессии психолога, а потому осуществления его профессиональной подготовки следует начинать с познания самого себя, углубления интереса своим внутренним миром.

3. Безспорно, что своевременность процесса специализации будущего психолога в условиях ЗВО в значительной мере зависит от соотношения таких параметров, как когнитивная сложность и дисциплинарная дифференциация, с деталями развития его личности и личностными характеристиками.

Самое особенность их соединения определяет индивидуальные различия и психологические различия профессионального развития таких студентов.

4. В процессе обучения и профессиональной деятельности завершается профессиональное самозначение субъекта, трансформируется структура самосознания, формируется социально-профессиональный аспект «Я-концепции», возникают новые формы профессиональной идентичности, профессиональной личности. рефлексия, профессиональное мышление и профессиональная деятельность готовы.

Также с этим, мы разработали рекомендации и методики которые помогают студентам повышать уровень когнитивных способностей.

Подальші дослідження цих аспектів на прикладах досліджень інших професій допоможуть поглибити та збагатити розуміння причин, механізмів та вікової динаміки впливу когнітивних параметрів на процес кар'єрного розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Абакумова І. Б., Шкуратова І.П. Когнітивний стиль студента як фактор успішності його навчання // Когнітивні стилі. Тези наук, - практ. семінару / за ред. В. Колга. Таллінн, 2006. С. 120-122.
2. Азаров В. Н. Стиль действованиа: Імпульсивність - керованість // Питання психології. 1982. № 3. С. 121-127.
3. Азаров В. Н. Структура імпульсивного і рефлексивно-вольового стилів діяння // Питання психології. 1988. № 3. С. 132-137.
4. Алексєєв А. А., Громова Л. А. Зрозумійте мене правильно, або Книга про те, як знайти свій стиль мислення. СПб. : Економічна школа, 1983. 120 с.
5. Альошина Е. С. Дослідження імпульсивності-рефлексивності в диференціальної психології навчання // Когнітивні стилі. Тези наук.-практ. семінару / за ред. В. Колга. Таллінн, 1986. С. 123-126.
6. Альошина Е.С., Дейнека О.С. Співвідношення когнітивного стилю з індивідуальним стилем на основі аналізу орієнтовних і виконавчих компонентів // Когнітивні стилі. Тези наук.-практ. семінару / за ред. В. Колга, Таллінн, 1986. С. 65-67.
7. Аткинсон Р. В. Людська пам'ять і процес навчання. – М. : Прогрес, 2001. С. 6-21.
8. Андерсон Д. Р. Когнітивна психологія. 5-е изд. СПб. : Питер, 2002. С. 165-166.
9. Артем'єва Є.Ю. Основи психології суб'єктивної семантики. М.: Наука; Сєнс, 2005. С. 32-33.
10. Брунер Дж. О., Олвер Р.В., Грінфілд П. А Дослідження розвитку пізнавальної діяльності. – М. : Педагогіка, 2001. – С. 6-11.
11. Безносєв С. П. Особливості оціночного стилю особистості. Автореф. дис. на соіск. уч. степ. канд. психол. наук. Л.: ЛГУ, 2002.С. 145-146.
12. Біловол Е. В. Пол і когнітивний стиль: артефакт дослідження чи закономірність? // Вісник РУДН. Серія Психологія і Педагогіка. 2011. № 5. С. 19-29.

13. Білоусова А. К., Пищик В. І. Стиль мислення. Ростов н / Д: Південний федеральний університет, 2011. С. 123-124.
14. Берулава Г. А. Тест для діагностики когнітивного стилю «дифференціальність - інтегральність». Бійськ: НДЦ БіГПІ, 2005. С. 37-38.
15. Берулава Г. А. Стиль індивідуальності: Теорія і практика. М.: Педагогічне товариство України, 2018. С.18-19.
16. Богоявленська Д. Б. Психологія творчих здібностей. М.: Академія, 1998..
17. Богачева Н. В., Войскунский А. Е. Когнітивні стилі та імпульсивність у геймерів з різним рівнем ігрової активності і віддається перевага типом ігор // Психологія. Журнал Вищої школи економіки. 2015. Т. 12. № 1. С. 29-53.
18. Брунер Дж. Про пізнавальному розвитку. Ч. 1, 2. // Дослідження розвитку пізнавальної діяльності / під ред. Дж. Брунера, Р. Олвер, П. Грінфілд. М.: Педагогіка, 1971. С. 156-158.
19. Брунер Дж. Психологія пізнання. За межами безпосередньої інформації. М.: Прогрес, 2000. С. 132-133.
20. Будріна Е. Г. Особливості зв'язку між когнітивними стилями та інтелектуальної продуктивністю // Психологічні дослідження інтелекту і творчості. Матеріали наук. конференції, присвяченій пам'яті Я. А. Пономарьова і В. Н. Дружиніна / відп. ред. В. В. Карнач. М.: Изд-во «Інститут психології РАН», 2015. С. 195-196.
21. А. Л. Журавльов, М. А. Холодна, Д. В. Ушаков, Т. В. Галкіна. 2010. М.: Изд-во «Інститут психології РАН». С. 48-50.
22. Будріна Е. Г. Особливості прояву імпульсивності / рефлексивності на різних рівнях інтелектуального розвитку в підлітковому віці // Сучасні дослідження інтелекту і творчості / відп. ред. А. Л. Журавльов, Д. В. Ушаков, М. А. Холодна. М.: Изд-во «Інститут психології РАН», 2015. С. 227-240.
23. Будріна Е. Г. Когнітивний стиль «вузкий / широкий діапазон еквівалентності» в молодшому шкільному віці: можливості діагностики // Ментальні ресурси особистості: теоретичні та прикладні дослідження.

- Матеріали третього міжнародного симпозіуму / відп. ред. М. А. Холодна, Г. В. Ожиганова. Рига, 2016. С. 126-131.
24. Бурменская Г. В. Про зв'язок динамічного і змістовного аспектів пізнавального розвитку дошкільнят // Когнітивні стилі. Тези наук.-практ. семінару / за ред. В. Колга. Таллінн, 1986. С. 73-77.
25. Величковський Б. М. Когнітивна наука: Основи психології пізнання: в 2 т. Т. 1. М.: Сенс; Академия, 2006. С. 145-146.
26. Викат М., Колга В. А. Звучання часу і зрима простір в когнітивних стилях // Когнітивні стилі. Тези наук.-практ. семінару / за ред. В. Колга. Таллінн, 1986. С. 82-86.
27. Волкова Н. Н., Гусев А. Н. Когнітивні стилі: дискусійні питання і проблеми вивчення // Національний психологічний журнал. 2016. № 2 (22). С. 27-37.
28. Гельфман Е. Г., Холодна М. А., Демидова Л. Н. Психологічна основа конструювання навчальної інформації (проблема інтелектуальних технологій викладання) // Психологічний журнал. 1993. Т. 14. № 6. С. 35-45.
29. Гельфман Е. Г., Холодна М. А. Психодидактика шкільного підручника: Інтелектуальне виховання учнів. СПб. : Питер, 2006. С. 178-179.
30. Головіна Е. В. Категорія «впевненості в собі» як когнітивний конструкт особистості / відп. ред. Е. А. Сергієнко // Дослідження з когнітивних процесів. М.: Изд-во «Інститут психології РАН», 2004. С. 89-90.
31. Дорфман Л. Я. Індивідуальний емоційний стиль // Питання психології. 1989. № 5. С. 88-95.
32. Дружинін А. Е. Когнітивний стиль з точки зору дилетанта (полі- незалежність і навчання) // Когнітивні стилі. Тези наук.-практ. семінару / за ред. В. Колга, Таллінн, 1986. С. 28-31.
33. Дружинін В. Н. Психологія загальних здібностей. СПб. : Пітер, 2004. С. 132-133.
34. Дунчев В. Н., Палей І. М. Когнітивний стиль і дивергентне мислення // Когнітивні стилі. Тези наук.-практ. семінару / за ред. В. Колга. Таллінн, 1986. С. 86-91.

35. Євтух Т. В. Зв'язок різнорівневих індивідуальних властивостей і когнітивних стилів // Фундаментальні дослідження. 2018. № 5. С. 600- 603.
36. Єгорова М. С. Психологія індивідуальних відмінностей. М.: Планета дітей, 1997. С. 178-179.
37. Єгорова М. С., Зирянова Н. М. Вплив генотипу на співвідношення показників інтелекту і когнітивного стилю // Генетика. 1997. С. 110-115.
38. Захарова С. А. Розчленованість когнітивної сфери і особливості формування образних узагальнень у старших школярів // Питання психології. 1986. № 4. С. 53-62.
39. Злобіна О. Г. Теоретико-методологічні передумови дослідження стилю життя особистості // Стиль життя особистості. Київ: Наукова думка, 2002. С. 16-22.
40. Карпова Е. В. Яблокова А. В. Когнітивні стилі: історія питання і нові проблеми // Ярославський педагогічний вісник. 2017. № 6. С. 220-226.
41. Келлі Дж. Теорія особистості. Теорія особистісних конструктів. СПб. : Мова, 2013. С. 160-161.
42. Когнітивна психологія / відп. ред. Дружинін В. Н., Ушаков Д. В. М.: Наукова думка, 2012. С. 77-78.
43. Корнілова Т. В., Скотникова І. Г., Чудина Т. В., Шуранова О. І. Когнітивний стиль і фактори прийняття рішення в ситуації невизначеності // Когнітивні стилі. Тези наук.-практ. семінару / за ред. В. Колга. Таллінн, 1986. С. 99-103.
44. Корнілова Т. В., Корнілов С. А. Інтуїція, інтелект і особистісні властивості (результати апробації шкал опитувальника С. Епстайна) // Психологічні дослідження. 2018. Т. 6. № 28. С. 5.
45. Кочетков В. В., Скотникова І. Г. Індивідуально-психологічні проблеми прийняття рішення. М.: Наука, 2020. 210 с.
46. Крупник Е. П., Лебедева Є. М. Психологічна стійкість особистісних конструктів в період дорослості // Психологічний журнал. 2000. Т. 21. № 6. С. 12-23.
47. Лібіна Е. В. Вивчення стилів співволодіння з життєвими кризами і складними ситуаціями // Світ індивідуальності. Смоленськ: Вид-во СГУ, 2006. С. 45-46.

48. Малишев К. Б. Багатомірне типологічне дослідження стилів мислення // Ярославський педагогічний вісник. 2018. № 1. Т. II (Психолого-педагогічні науки). С. 219-225.
49. Мехтіханова Н. Н. Облік діяльнісної детермінації мислення в процесі його дослідження. Дис. на соіск. уч. степ. канд. психол. наук. Київ: Ін-т психології України, 2001. С. 35-36.
50. Молоков Ю. Г. Теорія і практика диференціації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів // Шляхи вдосконалення педагогічних технологій. Пошук. Проблеми. Хабаровськ, 2017. С. 3-8.
51. Молоков Ю. Г., Потапов Ф. С. Диференціація освітнього процесу на основі вивчення психофізіологічних особливостей дітей // Освітні технології. Зб. наукових праць. № 1. Новосибірськ, 1997. С. 5-10.
52. Молохіна Г. А. Вікові та гендерні особливості стилю мислення студентів: Дис. на соіск. уч. степ. канд. психол. наук. Ростов н / Д, 2013. С.139-140.
53. Падун М. А. Когнітивний стиль і депресія // Експериментальна психологія. 2009. Т. 2. № 4. С. 81-90.
54. Палей А. І. Модальностная структура емоційності і когнітивний стиль // Питання психології. 2018. № 1. С. 118-126.
55. Піаже Ж. Психологія інтелекту. Обр. психол. праці. М.: Просвещение, 1969.
56. Плотніков В. В., Северьянова Л. А., Плотніков Д. В., Бердников Д. В. Методика дискримінації властивостей понять (МДСП). М.: Когіто- Центр 2009. С. 154-155.
57. Ребека Т. А. Структура тілесної репрезентації і когнітивні стилі // Психологічний журнал. 2016. Т. 37. № 6. С. 47-57.
58. Русалов В. М., Параліс С. Е. Темперамент і своєрідність когнітивної сфери особистості // Психологічний журнал. 2017. Т. 12. № 5. С. 118-122.
59. Русалов В. М., Волкова Е. В. Особистісно-когнітивні стилі та їх зв'язок з темпераментом і характером людини в період ранньої юності // Психологічний журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 32-42.

60. Селіванов В. В. Мислення і особистість. Смоленськ: Вид-во СГУ, 2008. С. 110-111.
61. Сергеев С. Ф. Інструменти навчального середовища: інтелект і когнітивні стилі // Освітні технології. 2019. № 4. С. 28-39.
62. Тихомирова І. В. Стильові і продуктивні характеристики здібностей: типологічний підхід // Питання психології. 1988. № 3. С. 106-115.
63. Тихомирова І. В. Здібності і когнітивний стиль // Здібності і схильності / під ред. Е. А. Голубевої. М.: Педагогіка, 1989. С. 84-102.
64. Тихомирова І. В. Типологічний і дімезіонний підходи у вивченні орієнтовною активності // Здібності. До 100-річчя від дня народження Б. М. Теплова / під ред. Е. А. Голубевої. Дубна: Фенікс, 1991. С. 219-230.
65. Толочек В. А. Стилi діяльності: ресурсний підхід. М.: Изд-во «Інститут психології РАН», 2015. С. 169-170.
66. Толочек В. А. Подібні структури стилів діяльності як фактор успішності суб'єкта // Питання психології. 2015. № 6. С. 112-122.
67. Трусов В. П. Соціально-психологічні дослідження когнітивних процесів. Л.: ЛГУ, 2018. С. 235-237.
68. Трусов В. П. Психологія міжособистісного впливу та оцінювання. Л.: ЛДУ, 2014. С. 134-140.
69. Холодна М. А., Кочарян А. С. Когнітивний стиль: когнітивне простір індивідуального інтелекту // Психологічні проблеми індивідуальності. Вип. III. Л.; М., 1985. С. 157-162.
70. Холодна М. А. Когнітивні стилі та інтелектуальні здібності // Психологічний журнал. 2017. Т. 13. № 3. С. 84-93.
71. Холодна М. А. Психологія понятійного мислення: від концептуальних структур до понятійним здібностям. М.: Изд-во «Інститут психології РАН», 2016. С. 89-90.
72. Холодна М. А., Гел'фман Е. Г. Розвиваючі навчальні тексти як засіб інтелектуального виховання учнів. М.: Изд-во «Інститут психології РАН», 2016. С. 177-178.

73. Чекаліна А. І., Гусєв А. Н. Вплив імпульсивності-рефлексивності на ефективність вирішення сенсорних завдань з різним рівнем інформаційного навантаження // Психологічні дослідження (електронний журнал). 2019. Т. 2 (16). № 16. С 110-123.
74. Черткова Ю. Природа межиндивідуальної мінливості когнітивних характеристик в підлітковому віці. Дис. на соіск. уч. степ. канд. психол. наук. М.: ПІ РАО, 2017. С. 95-96.

ДОДАТОК А**Відкрита анкета (А.Р. Петруліте)**

Інструкція. «Вам пропонується перелік тверджень щодо особливостей ваших уявлень про себе. Якщо ви погоджуєтесь з тим, що написано в твердженні, то в бланку відповідей поставте «+», не погоджуєтесь – знак «-».

Запитання

1. Я належу до тих людей, які вибирають не конкретну професію, а рівень освіти.
2. Я не приймаю важливих рішень миттєво.
3. Коли мені потрібно відважитись на важливу справу, я дуже ретельно оцінюю свої здібності.
4. Я знаю, в яких умовах буду працювати.
5. Я аналізую своє минуле.
6. Я важко переношу невдачі у житті.
7. Я знаю обов'язки, котрі буду виконувати на роботі.
8. Мене обов'язково будуть поважати за мої знання та досвід.
9. Я шукаю в минулому причини того, що зі мною відбувається сьогодні.
10. Мені не подобається, що пошук улюбленої справи вимагає багато зусиль.
11. Усі мої дії підпорядковані певній меті.
12. Я маю звичку думати про те, що зі мною відбувалось раніше.
13. На мою думку, детальна обізнаність в майбутній роботі не гарантує від розчарування.
14. Я докладу усіх зусиль, щоб мати високі знання і навички хоча би в одній галузі (практичній або теоретичній).

15. Для мене стало звичкою аналізувати важливі події мого життя.
16. Я нічого не роблю без причини.
17. Мене цілком задовільняє моя пасивність.
18. Я задумуюсь про те, що мене очікує в майбутньому.
19. Я надаю перевагу спокійній, маловідповідальній роботі.
20. Я належу до тих людей, що чинять необдуманно.
21. Я буду змінювати місця праці до того часу, поки не знайду те, що мені потрібно.
22. Навіть перша велика невдача може вивести мене з рівноваги.
23. Я не задумуюсь про своє майбутнє.
24. Я не виберу роботу, що вимагає великої віддачі.
25. Я знаю самого себе.
26. Я буду досягати поставленого мною завдання, навіть якщо це викличе незадоволення рідних і близьких.
27. З якнайбільшої кількості пізнаних мною професій, мені легше буде зробити вибір.
28. Мені не подобається бути самостійним.
29. Я не збираюсь заздалегідь планувати рівень освіти, який би хотів отримати.
30. Мене лякають ситуації, в котрих я повинен сам приймати рішення.
31. Я не шкодую часу на обдумування варіантів складних математичних задач.
32. Коли у мене виникають невдачі, я починаю думати, що ні на що не здатен.

33. Я не уявляю себе працівником, що вирішує виробничі та особисті проблеми, пов'язані з виробництвом.

34. Я сумніваюсь, що зміг би виконати виробничі завдання без допомоги керівника.

35. Мені важко дізнатись про перспективи, які дає та чи інша професія.

36. Я вважаю, що в основі інтуїції лежать знання.

37. Читання довідників про професії мені нічого не дає.

38. У мене немає стійких поглядів на моє професійне майбутнє.

39. У моєму житті мало успіхів.

40. Я прагну цілеспрямовано дізнаватись, про професії, навчальні заклади, місця праці.

41. Я сильно хвилюююсь, про те чи зможу здолати труднощі, а, можливо, і невдачі в своїй професійній діяльності.

42. Я визнаю тільки обдуманий ризик.

43. Багато моїх планів не здійснюється через невпевненість у собі.

44. Я належу до тих людей, що живуть сьогоднішнім..

45. Я з дитинства звик доводити розпочату справу до кінця.

46. Я боюсь робити важливі кроки в своєму житті.

47. Я знаю, що мені цікаво.

48. Бувало, що я будував образ «ідеальної професії» без конкретної назви.

49. Коли я іду на компроміс, у мене погіршується настрій.

50. Я готовий докласти багато зусиль, щоб досягнути того, що мені потрібно.