

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ**

**Мачушник Олена Леонідівна**

**Житомирський державний університет імені Івана Франка**

В статье рассматривается вопрос определения особенностей познавательной активности будущих психологов, которая выступает средством улучшения их профессиональной подготовки на этапе вузовского обучения.

The article deals with the determination of the peculiarities of cognitive activity of future psychologists, as cognitive activity is a tool to improve their professional training at the stage of university education.

Проблема підготовки психологічних кадрів є предметом пильної уваги науковців. Для її успішності вчені займаються розробкою шляхів, методів та прийомів, що поліпшують процес набуття професійних знань, вмінь та навичок майбутніми фахівцями. У роботах досліджуються питання розвитку особистості майбутнього психолога в процесі професійної підготовки, використання активних методів навчання, створюються моделі професійної підготовки психологів у ВНЗ (О. Бондаренко, М. Варбан, С. Васьківська, Т. Говорун, П. Горностай, Ю. Долинська, М. Молоканов, Н. Пов'якель, Ю. Приходько, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.).

Одним із важливих для якісної професійної підготовки є питання розвитку у студентів пізнавальної активності та досягнення ними такого її рівня, коли постійне набуття та поповнення фахової інформації стає необхідністю, потребою, яку неможливо задовольнити, що, в свою чергу, спонукає їх до напруженої самотійної, активної та творчої праці із здобуття необхідних знань. Проте даному питанню належної уваги поки що приділено не

було. Дослідження, які вивчають особливості пізнавальної активності, її роль в процесі підготовки психологів у вузі, нечисленні, незважаючи на їх важливість.

Пізнавальна активність супроводжує будь – яку самостійну дію, тому це, по суті, готовність (здатність і прагнення) до енергійного, ініціативного оволодіння знаннями, докладання вольових зусиль. У навчальній роботі самостійність виявляється в активності, спрямованій на набування і вдосконалення знань, оволодіння прийомами роботи [13]. Пізнавальну активність вивчали вчені-педагоги та психологи Д. Богоявленська, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Головань, В. Давидов, О. Запорожець, М. Ігнатенко, Г. Костюк, В. Котирло, Р. Лемберг, О. Леонт'єв, Л. Лісіна, В. Лозова, О. Матюшкін, М. Махмутов, Н. Менчинська, В. Моляко, Н. Половникова, С. Рубінштейн, Н. Талізїна, О. Чебикін, Т. Шамова, М. Шкіль, І. Якиманська та інші. Дослідження були спрямовані на визначення структури, видів пізнавальної активності [8], дослідження її взаємозв'язків з деякими особистісними особливостями [14] та певними видами діяльності [4; 5]. Вчені психолого-педагогічного профілю зупиняються на окремих аспектах дослідження пізнавальної активності дітей дошкільного, молодшого, середнього та старшого шкільного віку [4; 6; 7; 11; та ін.] і дещо менше – студентів [1; 2; 15 та ін.]. Підсумовуючи наші теоретичні розвідки з цього питання, ми приєднуємося до думки вчених, які визначають пізнавальну активність як складне психологічне утворення, яке являє собою єдність пізнавальної, емоційної та вольової сфер людини. Пізнавальна активність є вибірковою пізнавальною спрямованістю людини на предмети та явища оточуючої дійсності.

Зважаючи на практичну та теоретичну значущість даної проблеми, її актуальність, важливість та недостатню розробленість, ми обрали її темою свого дослідження. Пізнавальна активність є одним із найвагоміших чинників фахової підготовки спеціаліста, показником, який визначає її якість, її розвиток допомагає покращити фахову підготовку студентства, а тому існує необхідність

у вивченні її особливостей. Метою даної роботи є вивчення особливостей пізнавальної активності студентів-психологів.

Дослідження проводилось серед студентів-психологів Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова, Житомирського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом та Житомирського державного університету імені Івана Франка. Загалом у ньому взяли участь 300 студентів перших – п'ятих курсів. Для дослідження особливостей пізнавальної активності ми використали опитувальник "Шкала локус-контролю" (Дж. Роттер, 1966 р., адаптація В. Ядова) [3]. Він дає змогу оцінити сформованість у людини рівня суб'єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями. У його основу покладено дві принципові тези. 1. Люди відрізняються один від одного тим, як і де вони локалізують контроль над значущими подіями у своєму житті. Можливі два протилежні типи такої локалізації: екстернальний та інтернальний. Людина екстернального типу вважає, що події, які з нею відбуваються, є наслідком впливу зовнішніх сил – випадку, інших людей тощо і від неї не залежать. Людина інтернального типу вважає, що події, які з нею відбуваються, є результатом її власної діяльності. Будь-яка людина займає певну позицію на шкалі від інтернальності до екстернальності. 2. Рівень суб'єктивного контролю конкретної людини є постійним і визначає її поведінку в будь-яких ситуаціях. Пристосування та поступливість властиві людям екстернального типу, а інтервали менш схильні підкорятися тиску інших і чинять опір, коли відчувають, що ними маніпулюють. Люди інтернального типу краще працюють наодинці, екстернали – під контролем. Високий показник отриманого балу відповідає високому рівню суб'єктивного контролю (інтернальності) над будь-якими значущими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті є результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати, внаслідок чого відчувають відповідальність за своє життя та долю. Низький показник за шкалою відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю (екстернальності). Такі люди не бачать зв'язку між своїми вчинками і значущими для них подіями,

не вважають себе здатними контролювати розвиток цих подій і вважають, що більшість із них є результатом випадку або дій інших людей.

Ми визначали наявність інтернального-екстернального локусу контролю у досліджуваних. Серед 300 студентів, які брали участь у дослідженні 161 (54 %) особа має інтернальний локус контролю, і, відповідно, у 139 (46 %) осіб він екстернальний. Аналіз вибірки студентів I курсу вказав на наявність серед них 55,6 % інтерналів (55 осіб), III курсу – 55,5 % (61 особа), V – 47,2 % (43 особи). За результатами цієї частини дослідження кількість інтерналів дещо зменшується (на 8,4 %) від першого до випускного курсу.

Попередньо у дослідженні ми виділили дві групи студентів – групи А та Б. До групи А ми віднесли студентів, які вважали свій професійний вибір правильним та виявляли бажання спробувати у ній свої сили, до групи Б – тих студентів, які або демонстрували негативне ставлення до професії психолога, або ж не визначилися.

У групі А (184 студенти – 61,3 % від загальної вибірки) інтерналів – 59,2 % (109 осіб), екстерналів – 40,8 % (75 осіб). Серед студентів I курсу інтерналів 57,4 % (39 студентів), III курсу – 60,3 % (41 студент), V курсу – 60,4 % (29 студентів). У групі Б (116 студентів – 38,7 % від загальної кількості) інтернали складають 43,1 % (50 осіб). Серед студентів I курсу інтерналів 51,6 % (16 студентів), III курсу – 47,6 % (20 студентів), V курсу – 32,6 % (14 студентів). Аналіз цієї частини дослідження вказує на суттєве зменшення (на 19 %) кількості інтерналів від першого до випускного курсу у групі Б. У групі А, навпаки, спостерігається незначне зростання їх кількості на – 3 %.

Наступним нашим завданням було вивчення установок особистості. Установка – цілісний стан особистості, вироблена на основі досвіду готовність стійко реагувати на передбачувані об'єкти чи ситуації, вибіркова активність, спрямована на задоволення потреби. Традиційно установку розглядають як готовність до певної активності. Ця готовність визначається взаємодією конкретної потреби із ситуацією, її задоволенням. Важливою формою установки є соціальна установка (атитюд). Атитюд – внутрішній стан

готовності людини до дії, що передує поведінці. Соціальна установка – детермінована минулим досвідом психологічна готовність індивіда до певної поведінки стосовно конкретних об'єктів, до вироблення його суб'єктивних орієнтацій як члена групи (суспільства) щодо соціальних цінностей, об'єктів тощо. Важливими ознаками установки є інтенсивність афекту (позитивного чи негативного) – ставлення до психологічного об'єкта, її латентність, доступність для прямого спостереження. Вимірюють її на підставі вербальних самозвітів опитуваних, які є узагальненою оцінкою особистості власного відчуття схильності або несхильності до конкретного об'єкта. Структуру атитуда утворюють когнітивний (пізнавальний), афективний (емоційний) та конативний (поведінковий) компоненти. Це дає підстави розглядати соціальну установку одночасно як знання суб'єкта про предмет і як емоційну оцінку та програму дій щодо конкретного об'єкта [9, с. 128].

За шкалою "Виявлення установок на "процес – результат діяльності" методики діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О. Потьомкіної [10; с. 641] ми досліджували орієнтацію студентів на процес чи результат діяльності. Вважається, що люди з орієнтацією на процес зазвичай більше орієнтовані на саму діяльність, вони менше замислюються над досягненням результату, часто запізнюються зі здачею роботи, їх процесуальна спрямованість перешкоджає їх результативності; ними більше рухає інтерес до справи, вони відчують задоволення від її виконання. Люди з орієнтацією на результат більш відповідальні і надійні у діяльності. Вони можуть досягати результатів діяльності всупереч перешкодам та невдачам. Вони отримують задоволення від закінчення роботи, отримання її кінцевого результату, при цьому сам процес виконання може не приносити їм задоволення. В цілому по вибірці орієнтованих на процес студентів виявилось 35 % (105 осіб), на результат – 35,7 % (107 досліджуваних) і однаково зорієнтованих – 29,3 % (88 осіб). З установкою на процес серед студентів I курсу було визначено 23,2 % (23 особи), III курсу – 36,4 % (40 осіб), V курсу – 46,1 % (42 особи). Установку на

результат мають 36 студентів-першокурсників (36,4 %), 42 студенти, які навчаються на третьому курсі (38,2 %), та 42 випускника (31,9 %). Зрівноважену установку продемонстрували 40 студентів (40,4 %) I курсу, 28 (25,4 %) – III курсу та 20 (22 %) – V курсу.

Нас цікавило перевірити, чи є відмінності в установках у студентів виділених попередньо нами груп. В цілому в групі А (професійно орієнтовані досліджувані) установку на процес мають 58 (31,5 %) студентів, установку на результат – 74 (40,2 %), зрівноважена установка – у 52 (28,3 %) осіб. У групі Б (професійно дезорієнтовані студенти) на процес орієнтовані 47 (40,5 %) студентів, на результат – 33 (28,5 %) і зрівноважену установку мають 36 (31 %) досліджуваних. Як свідчать результати цієї частини дослідження, студенти групи А дещо більше орієнтовані на результат (на 11,7 %), ніж їх ровесники з групи Б. Це, на нашу думку, може говорити про те, що можливо, студенти групи А зацікавлені процесом пізнання та мають намір досягти у ньому результатів. При порівнянні орієнтованих на процес чи результат студентів з груп А та Б за  $t$  – критерієм Стюдента ми отримали значимий показник відмінностей ( $t = 3,754$ ,  $p < 0,001$ ) стосовно установки на результат. Це може вказувати на різні підходи до діяльності та її результатів у студентів обох груп.

Отримані результати ми доповнили вивченням кореляційних зв'язків інтернальності, установки на "процес – результат діяльності" із показниками допитливості, організованості, працелюбності (методика "ОТКЛЭ" Н. Рейнвальд [12]) та показником академічної успішності. У групі А на рівні значимості  $p < 0,001$  були встановлені позитивні зв'язки між такими показниками: "установка на результат діяльності" – "допитливість" ( $r = 0,391$ ), "організованість" ( $r = 0,343$ ), "працелюбність" ( $r = 0,275$ ), показник успішності ( $r = 0,232$ ). Це свідчить про те, студенти з установкою на результат пізнавально активні, добре навчаються та мають розвинуті вольові якості. Інтернальність – допитливість ( $r = 0,347$ ), працелюбність ( $r = 0,253$ ). Студенти-інтернали характеризуються докладанням зусиль для пізнання. Допитливість – організованість ( $r = 0,276$ ), працелюбність ( $r = 0,504$ ), показник успішності ( $r =$

0,272). Пізнавально активні студенти добре навчаються завдяки розвинутим вольовим якостям. Успішність – працелюбність ( $r = 0,459$ ). Молоді люди знають, що успіх досягається працею. У групі Б на цьому ж рівні значимості встановлено такі зв'язки: допитливість – організованість ( $r = 0,440$ ), працелюбність ( $r = 0,427$ ). Студенти розуміють, що нових знань потрібно цілеспрямовано набувати. Організованість – працелюбність ( $r = 0,531$ ), успішність ( $r = 0,329$ ). Завдяки вольовій організації свого життя і учіння наші досліджувані досягають успіху в учінні.

Проведене дослідження дає нам змогу сформулювати наступні висновки: професійно впевнені студенти групи А прагнуть до досягнення результатів, тому гарно вчаться, інформаційно активні, керують собою. Серед професійно невпевнених студентів групи Б пізнавально активними є особи із розвинутою вольовою сферою, завдяки якій вони навчаються без ускладнень.

Наше дослідження проведене лише стосовно окремих складових пізнавальної активності студентів. Тому у подальшому ми продовжимо роботу по визначенню її структури, чинників, вивчатимемо вплив на пізнавальну активність тренінгових технологій, навчальних практик різного типу та окремих видів науково-дослідної роботи студентів.

### **Література**

1. Алексеенко Т. А. Пізнавальна активність студентів / Т. А. Алексеенко // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Науково-методичний збірник. – К., 1994. – С. 317-320.
2. Голева З. В., Іванова О. К. Пізнавальна активність як умова розвитку творчого мислення студента / З. В. Голева, О. К. Іванова // Активізація творчого мислення студента: Зб. статей. – К.: Вища школа, 1976. – С. 23-29.
3. Корнєв М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія: Підручник // М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко – К., 1995 – 304 с.
4. Котырло В. К., Дуткевич Т. В. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников / В. К. Котырло, Т. В. Дуткевич // Вопросы психологии. – № 2. – 1991. – С. 50-60.

5. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18-35.
6. Литвиненко І. Багатоканальна діяльність – засіб розвитку пізнавальної активності / Ірина Литвиненко // Дошкільне виховання. – 2002. – № 4. – С. 22-25.
7. Мар'яненко Л. В. Особливості структурної організації пізнавальної активності учнів / Л. В. Мар'яненко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (14). – С. 14-23.
8. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5-17.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с. – (Альма-матер).
10. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Ред. – сост. Д. Я. Райгородский – Самара: Издательский Дом "Бахрах – М", 2001. – 672 с.
11. Проколієнко Л. М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку / Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1979. – С. 17-24.
12. Рейнвальд Н. И. Психология личности: Монография / Н. И. Рейнвальд. – М.: Изд-во УДН, 1987. – 200 с.
13. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Я. Савченко. – К.: Рад. школа, 1982. – 176 с.
14. Чебыкин А. Я. Об эмоциях, детерминирующих познавательную активность / А. Я. Чебыкин // Психологический журнал. – № 4. – Т. 10. – 1989. – С. 135-141.
15. Яворовская Л. М. Особенности познавательной активности студентов как предпосылка использования групповых форм обучения / Л. М. Яворовская // Сборник научных работ аспирантов Харьковского государственного университета. – Харьков, 1992. – С. 194-198.



Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. – Херсон,  
ПП Вишемирський В. С., 2012 р. – С. 347-351.