

С. 115

Т.М. Майстренко (м. Житомир)

ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТАМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТА НЕПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Юнацький вік є одним з найважливіших періодів у становленні особистості. Дослідженням психічного розвитку у юнацького віку присвячена значна кількість робіт представників різних психологічних шкіл та напрямків. У зарубіжній психології ця проблема висвітлена у роботах С. Холла, А. Гезелла, Е. Шпрангера, З. Фройда. К. Левін основною ознакою цього періоду вважає розширення життєвого світу особистості, кола спілкування, групової приналежності та людей, на які вона орієнтується [4]. Проблема розвитку особистості у юнацькому віці розроблена в епігенетичній теорії Е. Еріксона. Період від 12-13 до 19-20 років є досить важливим у психосоціальному розвитку людини і може характеризуватися двома протилежними тенденціями у розвитку особистості. На позитивному полюсі представлена еґо-ідентичність та розвиток близькості, на негативному – ізоляція та криза ідентичності.

С. 116

У вітчизняній психології проблема розвитку особистості у юнацькому віці представлена у роботах Л.С. Виготського, Л.І Божович, Д.Б. Ельконіна, Є.І. Головахи, І.С. Кона, О.М. Леонтєва, А.В. Петровського, К.К. Платонова. У більшості вітчизняних періодизацій у юнацькому віці виділяється два періоди – рання юність (15-18 років) та пізня юність (18-25 років). На думку Л. І. Божович, юнацький вік характеризується новою соціальною ситуацією розвитку, яка пов'язана з необхідністю самовизначення та вибору життєвого шляху. У зв'язку з цим для юнаків «усе теперішнє виступає у світлі цієї основної направленості їх особистості» (цитата по 2; 232).

К.К. Платонов розглядає юнацький вік як перехід від етапу

становлення особистості до етапу професійного розвитку, коли формується та починає домінувати спрямованість у структурі особистості, а також розвиваються характер та здібності.

Основними психологічними характеристиками, що притаманні юнацькому віку, є формування світогляду, розвиток самосвідомості, рефлексія, пошук смислу життя та побудова життєвих планів. Життєвий план є багатогранним утворенням, що буде охоплювати соціальні, особистісні та діяльнісні характеристики. Життєві плани мають включати не лише бажану мету, але й способи її досягнення.

У юнацькому віці побудова життєвих планів найчастіше зосереджена на виборі майбутньої професії. Саме професійний вибір спонукає юнака до рефлексії, до визначення того, наскільки його особистісні характеристики, знання, уміння, здібності дозволяють опанувати тією чи іншою спеціальністю. Життєві плани є одним з провідних факторів, що буде обумовлювати розвиток здібностей у юнацькому віці.

Метою проведеного дослідження було вивчити особливості рефлексії здібностей студентами психологічних та непсихологічних спеціальностей. Дослідження було проведено за методикою вивчення динаміки здібностей, запропонованою О.Л. Музикою. У дослідженні взяли участь студенти 1-3 курсів спеціальностей «Психологія» та «Менеджмент організацій».

Методика призначена для дослідження двох важливих характеристик особистості - рефлексії здібностей та рефлексії стосунків. В основі методики лежить теоретичне припущення про те, що розвиток здібностей обумовлений не лише когнітивно-операційними характеристиками, але й соціально-особистісними характеристиками, зокрема тим, наскільки важлива для досліджуваного діяльність поціновується референтними особами, чи задовольняється його потреба у визнанні.

Перший етап проведення методики спрямований на створення довірчої атмосфери та зацікавлення досліджуваного у роботі. Не можна

не зупинитися на ряді характеристик, що можуть суттєво вплинути на відповіді досліджуваного, зокрема, на факторі соціальної бажаності та стратегії самопрезентації. Вплив цих характеристик спонукає досліджуваного намагатися вгадати відповіді, яких, на його думку очікує дослідник, або намагатися максимально продемонструвати лише позитивні характеристики. Особливо гостро ця проблема стоїть у тих ситуаціях, коли досліджуваний та дослідник тривалий час підтримують офіційні стосунки та між ними існує різниця у статусі (у нашому випадку викладач – студент). Серед інших характеристик, що можуть вплинути на результати дослідження, можна зазначити ступінь відкритості досліджуваного, вплив захисних механізмів, рівень самооцінки. Дослідження проводиться у формі індивідуальної бесіди, лише за умови встановлення контакту з досліджуваним здійснюється перехід до роботи над методикою.

Процедура проведення методики.

Процедурою передбачено заповнення карти, що складається з 4 частин, які описують діяльнісний, операційно-когнітивний, референтний та особистісно-ціннісний компоненти здібностей. Частини карти пред'являються досліджуваному по черзі.

У ході проведення методики було використано 2 види питань:

1. Обов'язкові питання (включають завдання 2 типів - завдання, що описують наявні характеристики досліджуваного, та завдання, що описують бажані для досліджуваного властивості).
2. Додаткові питання, які визначаються на основі індивідуальних відповідей досліджуваного.

I частина призначена для вивчення діяльнісного компоненту у структурі здібностей. Досліджуваного просять дати відповідь на такі питання: *Якими діяльностями та вміннями Ви володієте?* (якщо досліджуваному питання недостатньо зрозуміло, можна запропонувати відповіді на питання *Що Ви вмієте робити?*). *Оцініть, наскільки для Вас важлива ця діяльність?*

Для оцінки важливості пропонується використовувати 10-бальну оціночну шкалу.

Яких вмінь Ви хотіли б набути чи розвинути? (Що Ви хотіли б навчитися робити?) Для чого (з якої причини) Ви хотіли б навчитися цього?

II частина призначена для вивчення операційно-когнітивного компоненту. Для цього з діяльностей та умінь, виділених досліджуванним у першій частині, виділяємо 2-3 характеристики, які досліджуваний оцінив як найважливіші для себе. Кожне з цих умінь (діяльностей) досліджуваному пропонується проаналізувати за такими показниками: *Виділіть окремі дії та операції у цьому умінні*

C. 118

(діяльності). Оцініть ступінь їх розвитку. Які дії та операції Ви хотіли б набути або розвинути? Для чого (з якої причини) Ви хотіли б навчитися цього?

III частина спрямована на визначення референтних для досліджуваного осіб (референтний компонент). Досліджуваному пропонується відповісти на такі питання: *Назвіть людей, що оцінюють Ваші досягнення, уміння (те, що Ви робите). Оцініть, наскільки важлива для Вас думка кожного. Назвіть людей, оцінку яких Ви б хотіли змінити. Як саме Ви з хотіли змінити їх оцінку? (Що саме Ви б хотіли б змінити у їх оцінці?)*

IV частина призначена для вивчення особистісно-ціннісного компоненту у структурі здібностей. Досліджуваному пропонується відповісти на такі питання: *Зазначте якості, які допомагають Вам досягти успіху? Оцініть, наскільки кожна з зазначених якостей допомагає вам у досягненні успіху? Зазначте якості, що заважають Вам у досягненні успіху? Оцініть, наскільки кожна з зазначених якостей заважає Вам у досягненні успіху. Яких якостей Ви хотіли б набути або розвинути? Для чого (з якої причини) Вам потрібна ця якість?*

Додаткові питання було використано з наступною метою:

- 1) уточнити зміст сказаного досліджуванним;

- 2) дослідити зв'язок між характеристиками різних частин карти;
- 3) показати зв'язок вказаних характеристик з провідною діяльністю (у нашому випадку - навчальною);
- 4) показати зв'язок названих характеристик з професійними намірами досліджуваного.

Наведемо приклади використання таких питань.

- 1) У II частина карти, характеризуючи «уміння навчатися», досліджувана зазначила таку дію як «систематизація матеріалу». Їй було запропоновано описати, як здійснюється систематизація матеріалу. У відповідь було зазначено наступне: «розбивати матеріал на групи за ознаками» та «складати плани, тези тексту». У III частині, визначаючи референтних осіб, охарактеризувати, чому саме ці люди визначені як референтні (наприклад, «це людина, що допомогла мені відкрити моє спрямування», «викладає усю інформацію»).
- 2) Для того, щоб дослідити наявність зв'язку між оцінкою референтних осіб та уміннями досліджуваного, можна запропонувати провести наступне зіставлення: «Що саме (яку саме діяльність) оцінює кожна з названих Вами осіб?» або «Чи оцінює хтось з референтних осіб названі Вами уміння? Хто і які саме?». Для дослідження зв'язку між референтним та

С. 119

- 3) особистісно-ціннісним компонентом можна запропонувати наступні питання: «Чим Ви схожі з певною особою? Чим відрізняєтесь?».
- 4) При аналізі особистісно-ціннісний компонент можна уточнити: «Як ця характеристика допомагає (заважає) Вам навчатися?». Аналізуючи діяльнісний компонент, попросити досліджуваного зазначити: «Як певне уміння допомагає (заважає) навчатися? Як це уміння пов'язане з навчанням?». Аналізуючи референтний компонент, запитати досліджуваного: «Чи оцінює хтось з цих людей Ваше навчання?» тощо.

- 5) Досліджуваному пропонується відповісти на питання: «Які з названих Вами умінь можуть знадобитися у майбутній професійній діяльності?», «Які з названих Вами якостей знадобляться при виконанні професійної діяльності?», «Чия оцінка Вашої професійної діяльності буде мати для Вас значення?» тощо.

Аналіз та інтерпретація результатів.

Аналіз результатів заповнення карти передбачає кількісну та якісну обробку результатів. Враховуючи те, що представлена методика не є строго формалізованою та належить до групи індивідуально орієнтованих технік, кількісний аналіз не має чітко визначеної структури. Кількісну обробку результатів можна здійснювати у двох напрямках. По-перше, можна аналізувати кількість показників, які досліджуваний виділяв у кожній частині: кількість видів діяльностей та умінь, якими володіє досліджуваний, кількість референтних осіб, кількість якостей. Статистичної норми для цих показників відсутні, тому порівнювати їх можна лише відносно певної вибірки. У наведеному дослідженні обстежувані у середньому називали 3-5 характеристик, не було випадків, коли б досліджувані назвали лише 1-2 характеристики або більше 10 показників.

Другий напрямок кількісного аналізу спрямований на характеристику ступеня вираження ознаки. Зазвичай, ті характеристики, що вказують досліджувані, мають рівень прояву або важливості вище середнього. Наприклад, за 10-бальною шкалою переважають оцінки у межах 7-10. Це вказує на те, що досліджувані виділяють ті характеристики, ознаки, що для них важливими або розвиненими.

Більша увага при обробці результатів дослідження приділяється якісному аналізу. Можна визначити ряд особливостей, на які варто звернути увагу при аналізі кожної частини методики.

Основне завдання аналізу **I частини** – визначити широту та конкретність діяльностей та умінь, виділених досліджуваним.

Діяльності та уміння, зазначені досліджуваними, можна класифікувати залежно від сфер діяльності:

- § навчальні уміння («уміння навчатися», «працювати на комп'ютері», «читання та аналіз літератури»);
- § організаційно-комунікативні уміння («активне включення у соціум», «спілкування з людьми», «розуміння людей», «схильність до лідерства», «побудова планів на майбутнє»);
- § дозвілліннєві уміння («співати», «малювати», «грати у баскетбол»);
- § побутові уміння («кухарити», «готувати», «прибирати», «слідкувати за собою», «навички самообслуговування», «допомога по дому»).

Виділення цієї категорії умінь може бути пов'язане з тендерними особливостями. У проведеному дослідженні брали участь лише студентки, тому не можна стверджувати, що ці діяльності будуть рефлексуватися також і юнаками.

Можна зазначити, що досліджувані відчувають певну складність у конкретизації умінь. У нашому випадку нерідко спостерігалось наступне – досліджувані називали напрямки діяльності («допомагати людям», «слухати», «схильність до лідерства», «бажання досягнути мети»), тобто має місце недиференційованість умінь у свідомості досліджуваного та невміння конкретизувати навіть для себе, що він реально вміє робити. Тому при проведенні аналізу нерідко доводиться звертатися до II частини, щоб одержати уявлення про те, що саме досліджуваний мав на увазі, виділяючи ті чи інші уміння.

Аналізуючи юнацький вік (зокрема, студентів), необхідно проаналізувати, чи представлена у названих досліджуваними уміннях та діяльностях навчальна діяльність, яка є основною для даного періоду (досліджувані можуть визначати її як «уміння навчатися»).

Мають місце випадки, коли досліджувані не називають прямо навчальну діяльність, але переважно зазначають інші діяльності та уміння, що опосередковано пов'язані з навчальною та професійною сферою.

Наприклад, «спілкування з людьми», «сприймання нової інформації», «допомога іншим».

При аналізі цього пункту можна зіставити одержані дані з показниками успішності навчання. У нашому дослідженні перша тенденція (виокремлювати уміння навчатися) була представлена у студентів різних курсів з високою успішністю («4»-«5»), а друга (не виокремлювати навчання) – у студентів з посередніми успіхами у навчанні («3»).

Аналіз 2 типу завдань (бажаних характеристик) спрямований на їх порівняння з наявними вміннями, тобто досліджуваний намагається набути нових умінь або хоче розвинути вже наявні. У проведеному дослідженні можна виділити 3 тенденції, що спостерігалися у

С. 121

відповідях досліджуваних: 1) характеристики морального плану («бути наполегливою», «розвинути уміння досягати цілей»); 2) психологічні дії («розвинути пам'ять, уважність»); 3) власне уміння та діяльності («оволодіти комп'ютером», «удосконалити процес навчання», «стати фахівцем в обраній професії»). Третя категорія відповідей зустрічалася найрідше. Причина, з якої досліджувані намагалися набути або розвинути ту чи іншу діяльність, доволі часто пов'язувалася з майбутнім («подобається майбутня професія», «це знадобиться у житті» тощо), але не конкретизують, як те чи інше уміння може їм знадобитися. На основі цього можна зробити припущення, що у досліджуваних слабо розвинений проєктивний компонент діяльності. Це може негативно вплинути на розвиток творчих здібностей, оскільки досліджувані не можуть визначити кінцевого результату діяльності.

Значимих відмінностей у рефлексії діяльнісного компоненту здібностей студентами спеціальності «Психологія» та «Менеджмент організацій» не виявлено.

Аналіз **II частини** дозволяє визначити, чи усвідомлює досліджуваний, як саме він реалізує уміння та діяльності, визначені у першій частині.

Враховуючи те, що досліджуваними є студенти, розглянемо, як вони визначають дії та операції, що входять до структури навчальної діяльності.

Навчальна діяльність включає такі структурні компоненти:

- § мотиваційно-цільовий компонент;
- § загальні дії – загальні види пізнавальної діяльності (планування та контроль діяльності; прийоми логічного мислення – порівняння, класифікація тощо; психологічні дії – запам'ятовування, уважність, спостережливість тощо);
- § специфічні дії.

Аналізуючи відповіді досліджуваних спеціальності «Психологія», зазначимо, що в описі навчальної діяльності («учбової діяльності», «уміння навчатися», «сприймання нової інформації») представлені мотиваційно-цільові та загальні характеристики діяльності. Характеризуючи навчальну діяльність, досліджувані визначають такі її цілі як «це основа для подальшої роботи», «визначити, навіщо це потрібно», «заохочувати себе до сприймання нової інформації».

На рівні планування та контролю діяльності досліджувані виділяють такі дії: «виділення часу на певні види діяльності», «вивчення нового матеріалу», «систематичне повторення матеріалу», «систематична перевірка знань», «читання літератури», «як саме буду поглиблювати знання», «результат».

На рівні прийомів логічного мислення досліджувані зазначають прийоми, що стосуються обробки навчального матеріалу – «аналіз

С. 122

літератури з проблеми», «систематизація матеріалу», «вироблення прийомів зіставлення (асоціації) нового матеріалу з попереднім».

Серед психологічних дій досліджувані надають перевагу запам'ятовуванню («прийоми запам'ятовування»).

Жоден з досліджуваних не виділив специфічних дій у структурі навчальної діяльності. Такий підхід в описі навчальної діяльності може бути

обумовлений впливом певних стереотипів, адже її структура розглядається при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу, або недостатньо рефлексією фахових особливостей досліджуваним. Ці результати узгоджуються з результатами аналізу першої частини, коли досліджувані прагнули розвинути надто широку діяльність, а не набути умінь, пов'язаних зі специфікою фахової діяльності.

У студентів спеціальності «Менеджмент організацій» у структурі навчальної діяльності домінуючим виявився мотиваційно-цільовий компонент навчання («бажання навчатися», «мета навчання», «що це дасть мені у майбутньому»). Інші дії та операції стосувалися планування та контролю діяльності, переважали формальні характеристики навчання («планування часу», «відвідування занять», «підготовка до занять»). Так, виділивши дію «процес навчання», досліджувана не змогла конкретизувати, що ж саме включає цей процес. Досліджувані не виділили логічних мислительних операцій та інших психологічних дій у структурі навчання. Таким чином, можна говорити про невисокий рівень рефлексії операційно-когнітивного компоненту здібностей.

Аналіз 2 типу завдань (бажаних характеристик) спрямований на їх порівняння з тими видами діяльності, що аналізується (стосуються вони їм чи входять до структури інших діяльностей), а також з тими діями, що вже виділені. У нашому дослідженні вищезазначені компоненти навчальної діяльності відображені серед дій та операцій, яких досліджуваний хотів би набути («усвідомлювати учбову діяльність як сенс життя», «виділяти головне в тексті», «розвинути систематичне повторення», «структурувати час», «розвивати пам'ять», «навчатися краще»). Наряду з власними характеристиками, студенти спеціальності «Менеджмент організацій» представляли також зовнішні характеристики («покращити відносини оточуючого середовища», «мати кращі умови»). Таким чином, можна робити припущення про нижчий рівень розвитку здатності до визначення завдань саморозвитку.

Аналіз **III частини** спрямований на визначення кола референтних осіб досліджуваного. Можна виділити такі типові групи референтних осіб, що визначаються досліджуванним: батьки, друзі, родичі (бабусь, дідуся, брат, сестра), викладачі, одногрупники тощо. Спільними для всіх досліджуваних були такі категорії – батьки, родичі, друг (подруга). Разом з тим, у студентів психологічних спеціальностей

С. 123

спостерігається більша конкретизація референтних осіб, тоді як студенти-менеджери виділяють лише категорії «друзі», «родичі», не зазначаючи конкретних осіб.

Характеризуючи коло референтних осіб студентів, аналізувалося, чи входять сюди люди, пов'язані зі здійсненням студентом начальної діяльності та професійної підготовки (одногопники, викладачі).

Одержані дані показали таку особливість. Незалежно від курсу та спеціальності студенти, що вказували у першій частині навчальну діяльність, у колі референтних осіб зазначали друзів-одногопників та інших одногрупників, частина називала викладачів та людей, що вплинули на їх рішення обрати саме цю професію (у нашому випадку – шкільний психолог). Основна ознака цих референтних осіб – це не лише спільна з досліджуванним діяльність, але й наявність успіхів у цій діяльності. Лише за умови, що референтні особи мають певні досягнення у діяльності, виділеній досліджуванним, вони виступають як чинник, що стимулює досліджуваного до досягнення успіхів у цій діяльності.

Студенти, що не визначали у першій частині навчальну діяльність, серед референтних осіб не називали людей, пов'язаних з навчанням. Таким чином, можна говорити про підтвердження наступного теоретичного припущення – якщо референтні особи не оцінюють діяльність, то ця діяльність перестає бути значимою.

Аналіз 2 типу завдань (бажаних характеристик) показує, чи змінює досліджуваний коло референтних осіб. Зазвичай, у юнацькому віці воно є

достатньо визначеним. Досліджувані переважно називали осіб з попереднього списку, вказуючи характер змін у їх ставленні. Наприклад, змінити ставлення тата, бо «він не вважає, що це професія і не розуміє, чому я пішла сюди навчатися», або змінити ставлення однієї з одногрупниць «в позитивну сторону як людини, а не студентки, оскільки між нами існує певне змагання».

Намагання досліджуваних проаналізувати, яку саме діяльність оцінюють референтні особи або як саме вони хочуть змінити думку референтних осіб, продемонструвало тенденцію, аналогічну до першої частини, - переважно називалися напрямки діяльності, а не конкретні уміння («оцінка самореалізації та самоствердження», «в плані науки, освіти», «плани на майбутнє», описуючи характер змін - «спілкування має бути більш серйозним», «оцінка характеру, поведінки», «краще ставилися»). Нерідко досліджувані намагаються продемонструвати оцінку певної соціальної ролі, а не діяльності з боку референтних осіб (оцінює «як доньку»).

Аналіз **IV частини** спрямований на виявлення розуміння досліджуваними власних позитивних та негативних характеристик. Студенти-психологи, характеризуючи себе переважно використовують

С. 124

загальновідомі штампи, особливо називаючи позитивні характеристики, наприклад, «наполегливість», «комунікабельність», «цілеспрямованість» тощо. Студенти-менеджери більшою мірою описують індивідуальні характеристики («самовпевненість», «твердість характеру», «розуміння того, що життя прекрасне»). Більшу диференційованість та об'єктивність обидві категорії досліджуваних демонструють, називаючи негативні характеристики. В основному це якості, що описують вольові характеристики («лінощі», «непосидючість»).

Аналіз 2 типу завдань показує, що досліджувані переважно намагаються розвивати свої позитивні якості та позбуватися негативних.

Аналізуючи завдання, що описують бажані для досліджуваного характеристики, варто звернути увагу на причини бажаних змін, які можуть

описувати мотивацію діяльності досліджуваного. Можна виділити причини, що характеризують прагнення досліджуваного до досягнення успіху («щоб бути краще обізнаною», «щоб запам'ятати якомога більше матеріалу», «щоб більше знати, уміти») або до уникання невдачі («щоб не було негативних наслідків», «для тривалого захоплення окремими видами діяльності, що є нецікавими»).

Висновок:

Основними характеристиками юнацького віку є розвиток самосвідомості, рефлексія, пошук сенсу життя, побудова життєвих планів.

Студенти психологічних та непсихологічних спеціальностей демонструють низький рівень конкретизації рефлексії умінь та діяльностей, описуючи переважно напрямки діяльності.

Студенти психологічних спеціальностей рефлексують мотиваційно-цільовий компонент та загальні дії у структурі навальної діяльності. Студенти-менеджери виділяють переважно мотиваційно-цільовий компонент та дії, пов'язані з організацією навчання. Обидві групи студентів не виділяють специфічні дії та операції, пов'язані з професійною підготовкою.

Коло референтних осіб у більшості досліджуваних включає батьків, друзів, родичів та одногрупників. Студенти-психологи демонструють вищий рівень конкретизації референтних осіб, порівняно зі студентами-менеджерами.

Обидві групи студентів демонструють успіхи у навчальній діяльності за умови її оцінки з боку тих референтних осіб, які мають досягнення у цій діяльності.

Опис особистісних характеристик студентів-психологів переважно носить стереотипний характер і слабо відображає

С. 125

індивідуальність досліджуваного. Студенти-менеджери виділяють більш індивідуальні особистісні якості.

Ціннісна підтримка розвитку здібностей має бути спрямована на актуалізацію життєвих планів студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
3. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание.–М.: Политиздат, 1984.– 335 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
5. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2002. – 992 с.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: «Наука», 1986. – 255 с.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.