

суб'єктом у його пізнавальній активності певних характеристик об'єкта пізнання: акомодация – це процес пристосування суб'єкта пізнання до вимог об'єктивної реальності. У процесі пізнавальної активності змінюється і сам суб'єкт пізнання, що здобуває пізнавальний досвід. Цей досвід П'яже називає пізнавальною структурою. Пізнавальні ж структури створюють схеми – послідовності актів поведінки, що взаємодіють між собою. Водночас, асиміляція й акомодация можуть перебувати в стані збалансованої або незбалансованої рівноваги [9].

Якщо інтелект – це здатність людини розв'язувати завдання і проблеми відповідної складності, то з можна говорити і про рівень розвитку інтелекту, який може бути низьким, середнім і високим (або початковим, низьким, середнім, досить високим і високим). Необхідно пам'ятати і про те, що інтелект залежить і від професійних навичок людини, адже особистість, яка вирізняється інтелектом у одній певній галузі (наприклад, фізиці), може бути зовсім безпорадною у життєвих ситуаціях. Або людина може успішно розв'язувати складні проблеми в галузі, наприклад механіки, і бути зовсім нездатною керувати науковим колективом чи приймати елементарні рішення в галузі фінансів. Тому доцільно говорити про інтелект *науковий, професійний, життєвий, сімейний, загальний, управлінський, політичний, соціальний* тощо.

Питання розмежування понять *розум* та *інтелект* сьогодні лишається відкритим: одні науковці стверджують, що інтелект є ширшим поняттям, адже воно містить *мудрість* особи, *рівень її мислення*, *набуті знання*, *ерудицію*, *компетенцію*, *інтуїцію*, *глибину осмислення* явищ, *уміння аналізувати* тощо. Тобто, інтелект, у розумінні прибічників такого погляду, відображає ступінь розумової обдарованості, творчий розвиток здібностей, вагомість розумових зусиль, систему розумових операцій і виступає, таким чином, здатністю людини керуватися розумом, почуттями, волею; абстрактно мислити й розв'язувати проблеми; раціонально пізнавати себе та навколишній світ, корегуючи суб'єктивне ставлення до зовнішніх чинників [9].

Безумовно інтелект пов'язаний з розумом, ототожнювати інтелект з розумом не слід. Проте прийняти думку про те, що інтелект є поняттям семантично ширшим за розум, вважаємо, немає підстав, адже з наведених ілюстрацій бачимо, що загалом, у науковій літературі інтелект визначають як "якісну характеристику розуму, своєрідним його критерієм" [9], тобто розум, як його сприймає І. Кант, є первинним, він даний людині від народження, в той час як інтелект здебільшого є результатом соціалізації особи [9], і прикладом цьому може слугувати наявність в українській мові поняття "інтелігентність", яке поєднує високий рівень загальної культури й освіченості. Інше поняття – «інтелектуальна людина» використовується насамперед для характеристики людини, яка здатна до здійснення процесів мислення.

Таким чином, інтелект – це здатність до мислення, а саме мислення – це процес, у якому інтелект реалізується. Інтелект має свої властивості (*абстрактність*, *розсудливість*, *особливості сприймання*, *пам'яті*, *мислення*, *уяви*, а також *творчість*, яка виявляється у практичному мисленні). Розкрити поняття "інтелект" допомагають і наявна *глибина пізнання*, *широта творчості*, *високий потенціал*, *свобода мислення*, *розвинені емоції* та *особиста активність*. Поняття «інтелект» відбиває надзвичайно важливі когнітивні характеристики людського буття, адже за його допомогою людина здатна досягти ідеальні параметри буття [1: 70], що наближує це поняття до іншого глобалізму – «мудрість».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрос Є. І. *Інтелект у структурі людського буття*/Андрос Є. І.– 2010.
2. Брушлинский А.В. «Проблемы психологии субъекта». – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
3. Дружинин В.Н. *Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона»* / В.Н.Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2 – С. 83-93.
4. Теплов Б.М. *Проблемы индивидуальных различий*. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.-С. 9-347.
5. Холодная М.А. *Психология интеллекта. Парадоксы исследования* / М.А.Холодная. – [2-е изд.перераб.и доп.] – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
6. <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82>.
7. <http://www.psy-science.com.ua/Recommendation/rozdil1.htm>.
8. <http://lingvo.asu.ru/english/texts/philosophy/org01.html>.
9. <http://www.centernlp.ru/library/s55/nlp/drujinin.html?PHPSESSID=mhhjl9nrfla4p6csf7ksul802>.

УДК 373.5.015.31:159.953.5

Дзюбенко О. А.

КОМПОНЕНТИ ТА РІВНІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Аннотація. В статтю представлено аналіз експериментального дослідження психологічних особливостей адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, визначено структурні компоненти та рівні соціально-психологічної адаптації учнів п'ятих класів.

Аналіз концептуальних підходів до вивчення проблеми адаптації особистості, дозволив визначити, що адаптаційний процес позначається на всіх системах організму, починаючи від фізіологічних процесів до регуляції психічної діяльності [1; 2; 3]. Не зважаючи на використання в психологічній літературі таких понять як: психічна, психологічна, соціально-психологічна та соціальна адаптація, такий розподіл вважаємо дещо умовним. На нашу думку, найбільш вдалим для вивчення психологічних особливостей адаптації в умовах соціального середовища є термін соціально-психологічна адаптація. Соціально-психологічна адаптація хоч і пов'язана із феноменом пристосування до умов зовнішнього середовища, проте пристосувальною активністю не обмежується, а визначається особистісними адаптивними можливостями, які набуваються в процесі онтогенетичного розвитку, що зазначено у працях вітчизняних психологів-науковців (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Так, О. Леонтьєв використовує поняття «присвоєння», що характеризує можливість пристосування та проявляється як розвиток людських здібностей та властивостей

шляхом оволодіння новими видами діяльності та через міжособистісне спілкування [1, с. 119]. Саме тому адаптаційний процес детермінований не лише пристосувальною потребою, але й потребою у присвоєнні суспільно-історичного досвіду.

Рушійною силою соціально-психологічної адаптації є потреба у пізнанні нового середовища та встановлення з ним гармонійних стосунків. Психологи-науковці в самій адаптативній потребі виокремлюють такі елементи як: потреба в отриманні нової інформації, потреба в засвоєнні нових знань та навичок, потреба у встановленні позитивних зв'язків та відносин. Потреба пізнання нового є основою адаптативної діяльності. Отже, поняття «соціально-психологічна адаптація» ми розуміємо як соціально детермінований процес присвоєння особистістю суспільно-історичного досвіду, що ґрунтується на задоволенні її актуальних соціальних потреб та спрямований на встановлення оптимально комфортної взаємодії особистості й навколишнього середовища. Адаптованість – результат успішної реалізації власних можливостей у нових умовах та набуття гармонічної узгодженості в системі «особистість-середовище».

У науковій літературі існує термін «рівень адаптації», який трактують як «кількісна характеристика самої адаптації, ступінь вираженості адаптованості особистості (високий, середній, низький), чим вищий рівень адаптованості особистості до певної соціальної ситуації, тим вищий її рівень автономності відносно середовища адаптації» [2, с. 49].

Як відомо, перехід від початкової до основної школи супроводжується адаптаційним процесом, проте не у всіх учнів він проходить швидко та без певних труднощів. Саме тому ми можемо стверджувати, що учні, які перейшли у основну школу різняться різними рівнями адаптації до нових умов навчання. Варто зазначити, переважна більшість досліджень з проблеми адаптації п'ятикласників побудовані на узагальненому підході, а рівні соціально-психологічної адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі вивчені недостатньо. Це зумовлює необхідність визначення структурних компонентів соціально-психологічної адаптації, комплексне поєднання яких стане підставою для визначення психологічної характеристики рівнів соціально-психологічної адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. Спираючись на концепції адаптації зарубіжних вчених (А. Маслоу, Б. Скінер, Г. Сельє, Л. Фестінгер), вітчизняних (А. Налчаджян, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Ф. Березін), результати дослідження сучасних науковців (А. Прихожан, І. Булах, Н. Мельнікової, Н. Шустова, П. Кузнецова, Т. Паршиної) та інших дослідників, були визначені наступні структурні компоненти соціально-психологічної адаптації: емоційний, поведінковий, когнітивний та навчально-мотиваційний. Названі вище компоненти становлять теоретичну модель соціально-психологічної адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. Змістом *емоційного компонента* виступив загальний психоемоційний стан учнів; спрямованість на діяльність, їх настрої; особливості шкільної тривожності та емоційно-ціннісне ставлення молодших підлітків до школи в умовах адаптації. *Поведінковий компонент* склали: поведінка під час уроку та перерви; особливості спілкування та взаємодії учнів в умовах шкільного навчання. *Когнітивний компонент* був розглянутий у ракурсі розуміння молодшими підлітками власних реакцій, вчинків та найближчого оточення, тобто ми вивчали можливості їх рефлексії. *Навчально-мотиваційний компонент* розглядався за критеріями: навчальна успішність, активність, рівень засвоєння знань та мотивація до навчальної діяльності. Психологічні особливості емоційного, поведінкового, когнітивного та навчально-мотиваційного компонента є визначальними показниками міри успішності соціально-психологічної адаптації та вказують на її рівень. Відповідно до зазначених компонентів, нами був використаний комплекс психодіагностичних методик, який дозволив вивчити психологічні особливості адаптації молодших підлітків до нових умов навчання в основній школі.

Результати проведеного емпіричного дослідження серед учнів 5-х класів у кількості 206 осіб дозволили виокремити високий, середній та низький рівень адаптованості учнів й надати їм психологічну характеристику. *Високий рівень адаптованості* (47,1% досліджуваних) характеризується легкістю пристосування до нових умов навчання в основній школі. П'ятикласники відчувають емоційне благополуччя, часто переживають емоції радості та інтересу. Тривога, страх, сором, гнів, печаль носять більш ситуативний характер, а не є наслідком труднощів в адаптаційному процесі. Домінує переважно позитивне емоційно-ціннісне ставлення до школи загалом, вчителів та навчального процесу. Як засвідчують результати дослідження, ставлення до однокласників може носити як негативний так і позитивний характер. Навчальна діяльність учнів з високим рівнем адаптації характеризується активністю, успішністю, сформованим уявленням про себе як школяра із стійкими показниками мотивації до навчання. Розвиток рефлексивності відповідає високим показникам, що свідчить про здатність аналізувати ситуації та приймати правильні рішення, набуваючи життєвий досвід. Стосунки з вчителями набувають характер відкритої взаємодії або обмежуються умовами навчальної діяльності, що не позначається на особистісному ставленні один до одного. Ставлення вчителів до учнів з високим рівнем адаптації загалом позитивне, оскільки з ними легше взаємодіяти в процесі навчально-виховної діяльності. В умовах навчання основної школи учні з високим рівнем адаптованості відчувають себе психологічно готовими до подальшої навчальної діяльності.

Середній рівень адаптованості (39,2 % досліджуваних) свідчить, насамперед, про незавершений процес адаптації, спричинений низкою труднощів. В основній школі діти схильні до емоційних переживань тривожного характеру, вони часто переживають емоції здивування, печалю, страху, сорому. Ситуацій, де необхідно проявляти свої вміння, можливості, здібності уникають. Емоційно-ціннісне ставлення у цих дітей до школи нейтральне або негативне. Вони до всього ставляться з обережністю, складно приймають рішення в новій обстановці. Учні з середнім рівнем адаптованості менш активні у початковій діяльності. Позитивне та негативне ставлення до учбових завдань чергується. Вони успішно засвоюють матеріал лише з деяких предметів, що зумовлює коливання в показниках навчальної успішності. Вимоги вчителів загалом ними виконуються, проте мотивація спрямована більше на позашкільні види діяльності, ніж на процес навчання. Діти не проявляють ініціативи у спілкуванні з вчителями. Ці учні сприймають своє навчання у школі як досить успішне, проте наголошують на труднощах у пристосуванні до нових умов навчання в основній школі.

Низький рівень адаптованості (13,7% досліджуваних) характеризується частим переживанням емоцій тривоги, напруження, роздратованості, печалю, презирства, страху, сорому. Школа та все, що із нею пов'язано, сприймається ними негативно. Через інфантильність та відсутність здатності до рефлексії, ситуації, які виникають в процесі навчальної діяльності не знаходять свого вирішення, що призводить до конфліктів з вчителями та однокласниками. Іншою стратегією поведінки при низькому рівні адаптованості є уникання взаємодії, замкнутість на своїх думках та переживаннях. В навчальному процесі спостерігається

пасивне ставлення до навчання через те, що учні не можуть знайти собі місце, звикнути до нових вчителів та їх вимог. У більшості випадків ставлення вчителів до дітей з низьким рівнем адаптованості упереджене, що провокує загострення у дітей стану дезадаптації та негативно позначається на їх навчальній активності, успішності та мотивації до навчальної діяльності. Особисте сприйняття учнями свого навчання в основній школі характеризується наявністю проблем та труднощів у процесі адаптації до нових умов, які важко самотійно подолати.

Отже, результати емпіричного дослідження дозволили визначити рівні соціально-психологічної адаптованості молодших підлітків до навчання в основній школі та надати їм психологічну характеристику. Недослідженими залишаються соціальні та індивідуально-психологічні чинники соціально-психологічної адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, що розширює перспективи вивчення даної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Леонтьев А. Н. *Избранные психологические произведения // Проблема присвоения человеком общественно исторического опыта / А. Н. Леонтьев. - М.: «Педагогика», 1983. Том 1. - С. 112-120.*
2. Налчаджян А. А. *Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. - Ереван: АН Армянской ССР, 1988. - 347с.*
3. Паршина Т. О. *Структурная модель социально-психологической адаптации человека / Т. О. Паршина // Социологические исследования. - 2008. - № 8. - С. 100-106.*

Долинська Л.В.

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Стаття посвячена проблемі формування психологічної культури майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки. Розглядаються шляхи формування психологічної культури (стихийний і ціленаправлений), структура (когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти) і засоби розвитку кожного з компонентів. Підкреслюється роль активних соціально-психологічних методів навчання в формуванні психологічної культури майбутнього фахівця.

Психологічні труднощі, з якими стикається фахівець педагогічного профілю з приходом на роботу (учитель, психолог, філософ, культуролог) зумовлюються переважно низьким рівнем як загальної, так і професійної психологічної культури, а відтак цілеспрямоване формування цих феноменів в процесі підготовки спеціаліста сприяло б значному зменшенню конфліктів, встановленню позитивних взаємовідносин з колегами, учнями, батьками.

У найбільш загальному розумінні психологічна культура включає: вміння розбиратися в психології інших людей; вміння емоційно відгукуватися на поведінку і стан співбесідника; вміння застосовувати засоби впливу, які відповідають індивідуально-психологічним особливостям кожного [1].

Психологічна культура формується на основі власного стихійного досвіду спілкування, який, на жаль, не завжди є ефективним, оскільки у людини виробляються і закріплюються стереотипи мислення, які важко подолати, а, опираючись на деякі позитивні ситуації спілкування, індивід продовжує вірити в правильність цих стереотипів. Можливе і цілеспрямоване формування психологічної культури, яке включає:

- збагачення науковими психологічними знаннями (когнітивний компонент);
- формування здатності до співпереживання, до емпатії (емоційний компонент);
- вправлення в такій поведінці, яка б не принижувала гідності інших людей (поведінковий компонент) [1].

Формування цих компонентів психологічної культури і є надзавданням викладання психології при підготовці фахівця будь-якого профілю, і перш за все, вчителя, педагога, психолога. Як правило, в більшості випадків викладання психології виконує загальноосвітній, а не професійно-психологічний завдання, що й спричиняє недостатню готовність студентів до майбутньої професії.

Логічно виникає питання: які ж особливості психологічного супроводу у ВНЗ можуть забезпечити цілісне формування психологічної культури майбутнього фахівця в органічній єдності всіх компонентів даного феномена?

Зрозуміло, що основою професійно-психологічної культури фахівця є знання. Однак, необхідно зазначити, що вони повинні бути не просто інформацією, яка пасивно зберігається в пам'яті студента, а бути 1) знаряддям регуляції практичної діяльності, 2) засобом для прийняття самостійних рішень у конкретних ситуаціях; 3) принципом, що спрямовує й організовує його дії; 4) критерієм, за допомогою педагог може оцінити **результативність** своєї роботи [5].

Для забезпечення цих функцій, знанням повинні бути притаманні певні якості.

До них відносяться: 1) системність – яка забезпечує пов'язаність окремих блоків знань численними і різноманітними зв'язками; 2) міцність – це якість тісно пов'язана з мнемонічними процесами. Окрім того, до показників міцності належить вміння їх застосовувати в професійній діяльності; 3) оперативність знань – це швидкість і точність видобування їх з пам'яті з метою розв'язання якогось практичного завдання; 4) повнота знань. Вона має на увазі їх розгалуженість, поінформованість людини у різних галузях науки, літератури, мистецтва; 5) глибина знань, яка означає наявність у людини систематизованих знань, обґрунтованість кожного блока і зв'язки з іншими блоками знань; 6) усвідомленість як розуміння смислів інформації [3].

Лише за умови формування цих якостей знань досягається забезпеченість когнітивного компонента психологічної культури фахівця. Окрім того, дослідники вважають, що для цього не досить лише давати студентам відомості, навіть добре систематизовані й узагальнені: інформація з самого початку її сприйняття повинна немовби „примірятися” до дії, засвоюватися в її контексті. Потрібно, щоб кожне нове поняття перебудувало структуру минулого досвіду, орієнтувало студента на ситуації майбутнього професійного використання знань [3]. Ці положення покладено в основу так званого контекстного навчання у вузі, кінцевою метою якого є формування здатності до професійної діяльності.