

**СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ»****ПОДСЕКЦИЯ №2 «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»****Социализация и самоотношение детей в различных типах учебных учреждений*****Бабина Анастасия Михайловна****студентка**Филиал Казанского государственного университета имени В.И. Ульянова-Ленина,  
Набережные Челны, Россия.**E-mail: biblgirl@mail.ru***Введение**

На данный момент времени проблемной ситуацией является тот факт, что дети, при поступлении в школу не могут адаптироваться, им сложно самостоятельно составить задачи самоизменения, они не могут адекватно оценивать успешность своей деятельности, опираясь на собственные оценки, а не на оценки извне. В педагогике и возрастной психологии накоплен ряд исследований, посвященных изучению проблемы становления социальной зрелости личности на различных возрастных этапах. Отмечается, что младший школьный возраст является сенситивным для возникновения и формирования «Образа Я». Одной из основных функций педагогической поддержки является помощь ученику в становлении его как личности, признание его уникальности, и поддержка его актуальных и потенциальных возможностей. Актуальность нашего исследования вызвана: - необходимостью рассмотрения процесса социализации как процесса поддержки и развития социально и индивидуально значимых качеств личности, обеспечивающих субъекту развития и саморазвития успешное функционирование в обществе; - возросшей в настоящее время значимостью социальных и личностных предпосылок развития младшего школьного возраста.

**Методы**

Эмпирическое исследование, выборка которого состоит из 50 учащихся младшего звена в возрасте 8-9 лет среднеобразовательной школы №53 и английской гимназии №76, было проведено с помощью использования следующего диагностического аппарата:

**1. Проективная методика «Автопортрет».**

Для более полного и глубокого интерпретирования результатов нами частично был использован проективный тест А.Л. Венгера. Из данной методики мы выбрали следующие шкалы: регуляция психомоторного тонуса, тревожность, сфера общения, демонстративность.

2. Методика Рене-Жиля, которая используется для исследования сферы межличностных отношений ребёнка и его восприятия внутрисемейных отношений. Нами были выделены 10 основных признаков: отношение к матери; отношение к отцу; отношение к брату, сестре; отношение к взрослому человеку; отношение к другу; любознательность; доминантность; общительность; закрытость; социальная адекватность поведения.

Проверка полученных результатов проводилась с помощью использования углового преобразования Фишера, позволяющего сравнить частоты качественных признаков в двух вариационных рядах.

**Результаты**

В ходе исследования выяснилось, что для испытуемых гимназии №76 наиболее авторитетными людьми являются: мама, взрослый человек (скорее всего, этим взрослым человеком на данный момент выступает учитель); а также братья и сёстры, так как они

для них являются примером подражания, источником новой и интересной информации. Низкий балл выявлен по отношению к отцу. В шкале «Любознательность» отмечен высокий балл, равный 133, свидетельствующий о наличии стремления получения новой информации.

В ходе проведения идентичного исследования на учащихся средней общеобразовательной школы № 53 выявлены следующие показатели: наиболее важными и значимыми людьми являются: мама, братья и сёстра, взрослый человек.

У обеих групп прослеживается низкая склонность к доминированию, что может являться показателем конформности. Также нами были обнаружены невысокие значения по шкале закрытости, характеризующие социальную адекватность поведения.

Но для проверки достоверности полученных данных, нами было использовано угловое преобразование Фишера. Этот метод статистического сравнения, позволяющий сравнивать частоты качественных признаков в двух вариационных рядах (φ-критерий).

С помощью углового преобразования Фишера, нам удалось выяснить, что частота встречаемости выбора матери в различных ситуациях у школьников гимназии больше. По отношению к другу частота встречаемости больше у школьников средней общеобразовательной школы № 53. Частота встречаемости выбора взрослого человека в гимназии выше, чем у учащихся школы № 53. Частота любознательности и уровня социальной адекватности поведения также преобладает у испытуемых английской гимназии.

Таким образом, подведя итоги по полученным результатам, мы сделали вывод о том, что уровень социализации и уровень самооценки выше у детей, обучающихся в английской гимназии № 76, так как при проведении исследования, нам удалось выявить определённые факторы, подтверждающие наше заключение. При беседе с учителями, мы выяснили, что в данной гимназии используются индивидуальные методы воспитания и обучения детей, которые в свою очередь, оказывают благоприятное воздействие на развитие, социализацию и самоотношение детей. Также, выяснилось, что практически все дети данного класса задействованы в различного рода видах самодеятельности, где имеют хорошие успехи. Данное явление также может являться аргументом для хорошей и адекватной самооценки детей.

На основе полученных результатов, можно составить следующие рекомендации: возможно для того, чтобы повысить уровень самооценки и уровень процесса социализации учеников средней общеобразовательной школы № 53, необходимо проводить специальные упражнения в форме игры, где в завуалированной форме будут проводиться упражнения на повышение данных категорий развития личности.

### Литература

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2002.- 208с.
2. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.- 159 с.
3. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие.- М.: Педагогическое общество России, 2003.-512с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. – Самара.: БАХРАХ-М, 2005.-672с
5. Потёмкина О.Ф., Потёмкина Е.В. Психологический анализ рисунка и теста. – Спб.: Речь, 2005.-52с.

**Особенности творческой личности современного студента****Банюхова Анастасия Евгеньевна**

аспирантка

*Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия**E-mail: kreativ@ngs.ru*

Реформирование российской высшей школы является актуальным не только для представителей образования, но и для общества в целом. Новая система образования предъявляет другие требования как к обучаемым, так и к преподавателям. Это определяет необходимость изменения содержания образования, характера и направленности профессиональной подготовки, где процесс приобретения профессиональных знаний преломляется через личностную, ценностно-смысловую сферу субъектов образовательного процесса в вузе.

Студенчество представляет собой особую социальную группу, характеризующуюся рядом специфических черт. Эти специфические характеристики ставят вопрос о необходимости совершенствования научного подхода к управлению процессом становления молодого специалиста, постановки и решения ряда социально-психологических задач. Одной из первоочередных задач, связанных с совершенствованием управления процессом становления специалиста, является переход к интенсивным методам подготовки будущих специалистов, направленных на обучение преимущественно навыкам творческого мышления. Это связано с тем, что творчество – это процесс создания чего либо, где ключевую роль играет создатель или субъект творчества. Поэтому лишь при условии развития креативности в процессе получения профессиональных знаний, объект обучения постепенно становится способным стать субъектом обучения, а, следовательно, и субъектом собственной жизни.

Несмотря на давний интерес психологов к изучению творчества и креативности, единого представления о природе, структуре творческих способностей до сих пор нет. В исследовании мы анализируем проявления креативности во взаимосвязи с феноменом «самоактуализация», самооценкой и локусом контроля, выражающимся в степени ответственности человека за то, что происходит в его жизни и определяющим способом интерпретации причин значимых событий.

**Объектом** исследования являются личностные особенности студентов.  
**Предмет:** взаимосвязь изучаемых характеристик (креативности, самооценки, локуса контроля, самоактуализации).

В исследовании приняли участие студенты 1 и 3 курсов НГТУ и НГУ. Общий объем выборки – 275 человек.

**Методики исследования:** ассоциативный тест С. Медник; «Круги» Торранса; исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан; тест «Исследование уровня субъективного контроля» (локус контроля (Роттер)); методика Дубовицкой Т.Д. «Ситуативная самоактуализация». Для обработки результатов использовались методы математической статистики (коэффициент корреляции Пирсона; метод углового преобразования Фишера).

Выявлена значимая корреляционная связь между образной креативностью и самооценкой внешности ( $r=0,20$ ;  $p<0,01$ ). Чем выше образная креативность у студентов, тем выше они оценивают собственную внешность и удовлетворены ею. Внешность – это образ, который является косвенным отражением внутренних психологических особенностей человека. Формирование внешнего облика – это преднамеренный или стихийный процесс. Но даже если человек сам активно формирует свой внешний образ, ему бывает сложно ответить на вопрос, почему он выбрал тот или иной элемент образа, и какие психологические особенности способствовали этому выбору. Данная

корреляционная связь позволяет предположить, что люди с высокой образной креативностью уделяют большее внимание формированию своей внешности и более тщательно выбирают элементы внешнего образа, что способствует раскрытию их индивидуальности.

Сравнение с помощью метода углового преобразования Фишера показало, что студенты с высокой вербальной креативностью значительно отличаются от низкокративных по параметру «самооценка». Они высоко оценивают свои умственные способности ( $\varphi=2,27; p<0,02$ ), силу характера (волевые качества) ( $\varphi=2,53; p<0,01$ ) и авторитет среди сверстников ( $\varphi=2,39; p<0,01$ ). Вероятно, самооценка их творческих способностей также будет высокой, поскольку для того, чтобы быть творческим необходимо считать себя таковым.

Обнаружено, что студенты с высокой вербальной и образной креативностью склонны проявлять интернальность в межличностных отношениях ( $\varphi=2,00; p<0,03$ ;  $\varphi=1,84; p<0,05$ ). Они считают себя способными контролировать свои неформальные отношения с другими людьми. Получается, что в ситуации неприятия или отвержения со стороны группы, некоторые студенты с высокой образной креативностью будут способны принять данную позицию и сознательно находиться в числе отвергаемых, поскольку их внутренние особенности идут в разрез с групповыми нормами и правилами. В этом случае можно говорить о социальной смелости высококративных студентов.

Обнаружено, что самоактуализация тесно связана с интернальным локусом контроля. Следовательно, самоактуализирующиеся студенты считают, что большинство значимых событий их жизни происходит в результате влияния их собственных действий. Они чувствуют себя ответственными за происходящие события в области достижений, неудач, в области семейных, межличностных и производственных отношений.

Также выявлены положительные корреляции между самоактуализацией и самооценкой. Следовательно, люди с высокой самоактуализацией имеют положительный образ себя, обладают уверенностью в собственных силах, высоко оценивают свой авторитет среди сверстников. Данный результат вызвал у нас сомнения, и мы предположили, что самоактуализирующиеся студенты исследуемой выборки имеют не адекватную, а завышенную самооценку. Но это не так.

Хочется обратить внимание на обнаруженные различия между студентами с высокой самоактуализацией и теми, кто имеет высокую самооценку. Основное различие заключается в отсутствии интернальности в области неудач у студентов с высокой самооценкой. Они склонны приписывать причины собственных достижений себе, своим действиям и способностям, а причины неудач – окружающим людям, обстоятельствам или судьбе. В этом проявляется неадекватность завышенной самооценки. Чего не скажешь о самоактуализирующихся людях, которые имеют интернальный локус контроля как в области достижений, так и в области неудач.

Следующий результат исследования является противоречивым, и этим привлек наше внимание. Значимых связей между самоактуализацией и креативностью (как вербальной, так и образной) не обнаружено. Возникает вопрос: какое соотношение самоактуализации и креативности – этих, на первый взгляд, тесно взаимосвязанных феноменов? Поскольку нет взаимосвязи, то, вероятно, самоактуализирующиеся и творческие личности имеют разный психологический склад и могут использовать разные стратегии поведения.

Таким образом, результаты исследования показывают важность изучения такого психологического феномена, как креативность. А именно в контексте взаимосвязи с другими личностными особенностями, поскольку невозможно проникнуть в суть одного

психологического явления, не проследив его влияния на другие аспекты психической деятельности человека.

Современное российское общество охвачено в последние годы изменениями и преобразованиями, что определяет важность научного изучения всех аспектов жизнедеятельности человека, в том числе психологических, которые определяют готовность и способность к инновациям. На наш взгляд, креативность и другие личностные качества могут способствовать этому.

### **Анализ учебной мотивации и психологического благополучия подростков как факторов образовательной среды**

***Баранова Вера Анатольевна***

*студентка*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: vbaranova@yandex.ru*

До недавних пор считалось, что в нашей стране одна из самых лучших систем образования. В начале нового тысячелетия было проведено международное исследование, направленное на измерение уровня знаний и умений учеников 10-х классов по разным учебным дисциплинам в различных странах мира, в число которых вошла и Россия (проект PISA). По всем направлениям исследования PISA-2006 результаты российских учащихся статистически значимо ниже, чем результаты по странам ОЭСР или средние международные результаты. Рейтинг российских учащихся среди своих сверстников из 57 стран с учетом ошибки измерения составляет: 33-38 по естественнонаучной грамотности; 32-36 по математической грамотности; 37-40 по грамотности чтения. (По сравнению с результатами предыдущих циклов исследования PISA по математике не произошло существенных изменений, а по чтению результаты стали статистически ниже, чем в 2000 году). На наш взгляд, эти результаты могут быть связаны с несколькими факторами, в числе которых немаловажным является стремительно падающий уровень учебной мотивации российских школьников (см. Гуткина, Печенков, 2006 и др.), отсутствие стремления учителей заинтересовать учащихся учебным материалом и научить их думать, а не зубрить школьный учебник.

В связи с этим предположением возникла другая гипотеза, в соответствии с которой учебная мотивация учащихся зависит от программы обучения, преобладающей в школе и психологического климата в школе в целом, а также от характера детско-родительских отношений и ценностей, исповедуемых семьей и обществом в целом. Для того, чтобы проверить первую часть данной гипотезы, под руководством Т.О. Гордеевой было спланировано исследование, направленное на выявление уровня учебной мотивации учащихся разных школ. Были подобраны школы с традиционным обучением (общеобразовательная школа № 1804) и с развивающим обучением (экспериментальная школа № 91 РАО). Для измерения уровня учебной мотивации и определения психологического благополучия учащихся были составлены батареи методик для учащихся 6-х классов.

Результаты современных западных исследований показали, что успех в учебе достигается учащимися, достигшие цели которых основаны на желании достичь лучшего результата по сравнению с другими учащимися и на непосредственном интересе к учебе, процесс познания, желании узнать больше, решить поставленную задачу (К.Двек, Э.Эллиот, Р. Райан и др.). Помимо этих двух видов целей выделяются также - избегание худшего результата по сравнению с другими учащимися и избегание некомпетентности в каком-либо предмете, которые отрицательно влияют на успешность в учебе. Мною совместно с Т.О. Гордеевой был переведен и адаптирован опросник

Достиженческие цели А.Эллиота и Х.МакГрегора (2001), базирующийся на теории К.Двек и А. Эллиота, а также методика Ryan and Connell (1989), построенная на основании теории внутренней/ внешней мотивации Э.Диси и Р.Райана, широко используемая в исследованиях учебной мотивации. Помимо этих опросников в анкеты вошли следующие методики: Шкала академической самооффективности, Шкала имплицитных представлений о способностях Двек, Шкала копинг стратегий в учебной деятельности, Многомерная шкала удовлетворённости жизнью для учащихся, Графическая проективная шкала удовлетворённости жизнью, Методика незаконченных предложений.

Исследование проведено в феврале 2008 года, результаты находятся на стадии обработки и будут представлены на конференции. Гипотезой данного исследования является предположение о том, что в школе работающей в соответствии с подходом развивающего обучения уровень внутренней учебной мотивации (познавательной, самоизменения и компетентности) и психологического (школьного) благополучия учащихся будет выше и иметь определенные структурные отличия, поскольку развивающее обучение направлено на поддержание и развитие внутренней учебной мотивации, которая в свою очередь является важным фактором способствующим академической успешности и психологическому благополучию.

### **Динамика личностных преобразований будущего учителя в условиях применения информационно-коммуникационных технологий**

***Батенова Юлия Валерьевна***

*молодой ученый*

*Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск, Россия*

*E-mail: batenova\_uv@mail.ru*

Растущее применение компьютеров во всех сферах человеческой деятельности порождает новые проблемы и дает толчок к развитию новых областей исследования. Компьютер стал необходимым компонентом и фактором прогресса в производстве, научных исследованиях, в быту и образовании. Следует отметить, что в профессиональной подготовке становится важным не только научение будущего специалиста оперировать информацией, продуктивно и рационально её перерабатывать, но при этом встает проблема влияния всестороннего использования информационно-коммуникационных технологий на развитие его личности. Проблема психологической целесообразности применения компьютерной техники в образовании наиболее зримо выдвигает на передний план возрастные, индивидуально-психологические и социально-психологические аспекты. Так же в числе актуальных и важных задач остаются вопросы освоения информационных технологий с учетом психологических характеристик личности и не только познавательных, но и эмоционально-мотивационных (Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Бабанский Ю.К., Белинская Е.П., Войскунский А.Е., Тихомиров О.К.).

Опыт показывает, что использование компьютера в профессиональной подготовке оказывает неоднозначное влияние на различные стороны психического развития студента. Данное утверждение и определяет актуальность проведенного исследования, целью которого стало выявление особенностей развития личности будущего учителя с учетом индивидуальных различий в условиях профессионально-педагогической подготовки с активным применением информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Приступая к исследованию, мы исходили из предположения о том, что учебно-профессиональная деятельность в условиях расширенного использования

информационно-коммуникационных технологий неоднозначно сказывается на становлении личности студентов в контексте «прогрессивно-регрессивной» динамики развития основных подструктур личности: способствуя развитию интраиндивидуальных подструктур, она тормозит или нивелирует развитие интериндивидуальных подструктур и, возможно, при нарушении баланса в использовании ИКТ создает условия для определённых акцентуаций.

Экспериментальной базой для апробации и внедрения научных результатов исследования явились факультет информатики и филологический факультет Челябинского государственного педагогического университета. Эмпирическое исследование развития личностных качеств в условиях компьютеризированного обучения осуществлялось в течение пяти лет и было направлено на изучение динамики развития личности студентов в условиях различных вариантов использования информационно-коммуникационных технологий в их профессиональной подготовке.

Рассматривая личность как полиструктурное психическое образование, формируемое в социальном контексте, мы выделяем в ней те подструктуры, на которые оказывают особое влияние компьютерные методы и содержание профессиональной подготовки будущего учителя. К ним могут быть отнесены: интеллектуальная сфера, коммуникативные проявления и самоотношение как продукт самосознания.

Опираясь на теорию развития высших психических функций Л.С. Выготского, где говорится, что «психические процессы изменяются у человека так же, как изменяются процессы его практической деятельности», мы установили, что профессиональная подготовка в условиях применения информационно-коммуникационных технологий, усиливая интеллектуальные возможности студента, одновременно перестраивает саму структуру познавательной деятельности. Однако на развитие коммуникативной сферы личности будущего учителя применения ИКТ оказывает весьма дифференцированное воздействие. В группе студентов, специализирующихся в компьютерных технологиях, отмечается отрицательная динамика формирования навыков межличностного взаимодействия (частичный отказ от общения с другими людьми, разрыв дружеских связей, ослабление эмоциональных реакций, сужение сферы интересов). У студентов гуманитарного цикла обучения наблюдаются полярные изменения: насыщенность эмоциональной сферы, стремление к межличностным контактам. У студентов, специализирующихся в ИКТ, отмечаются также и существенные изменения в самоотношении: по мере роста уверенности в себе повышаются показатели самооценности и самопривязанности до самодостаточного уровня с выраженным чувством превосходства над окружающими.

Анализ и обобщение различных подходов и точек зрения отечественных и зарубежных ученых на сущность исследуемого явления показал, что использование информационно-коммуникационных технологий открывает значительные возможности в развитии интеллектуальных возможностей обучаемых. Организация диалога с компьютером влияет на характер отношения пользователя к нему и тем самым определяет место компьютера в структуре интеллектуальной деятельности пользователя и соответственно преобразования этой деятельности в условиях компьютеризации.

Однако основополагающим для нашего исследования стал тот факт, что основная цель средней и высшей педагогической школы на современном этапе социального развития заключается в развитии личности. В связи с этим необходимо преодолевать противоречие между формированием технократической направленности личности студента в условиях тотальной компьютеризации профессиональной подготовки и необходимостью воспитания будущего учителя в духе гуманистической ориентации. Поэтому уже сейчас нужно предусмотреть такие формы организации компьютерного обучения, которые вели бы не только к развитию познавательных способностей, но и социально значимых свойств личности.

## Психологическое сопровождение профессионального самоопределения подростков средней общеобразовательной школы и школы закрытого типа

*Богдан Елена Сергеевна*

*студент*

*Сургутский государственный университет, Сургут, Россия*

*E-mail: tigra862003@rambler.ru*

Профессиональное самоопределение – это событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни и влияющее отнюдь не только на ее профессиональную составляющую. Трудно назвать хоть один аспект образа жизни, на который не влиял бы, причем самым существенным образом, выбор профессии, сделанный после окончания школы.

В связи с модернизацией образования и переходом к старшей профильной школе, в средних общеобразовательных учреждениях открываются профильные классы, а, следовательно, возникает необходимость психологического сопровождения при выборе профиля и дальнейшего профессионального самоопределения. Данному вопросу в школах уделяется большое внимание, но, несмотря на это, в настоящее время еще нет единой, признанной всеми программы по психологическому сопровождению профсамоопределения и каждый из педагогов и психологов действует по своему усмотрению и успешность их работы не всегда гарантирована.

Заинтересовавшись проблематикой профессионального самоопределения, в период 2005-2006 учебного года с помощью контент-анализа нами был осуществлен мониторинг проблемы психологического сопровождения профессионального самоопределения подростков в различных учебных заведениях г. Сургута. В качестве смысловых единиц анализа нами были использованы 14 компонентов личной профессиональной перспективы (ЛПП), выделенные Климовым Е.А. и дополненные Пряжниковым Н.С. т.к. они позволяют достаточно полно развернуть ориентировку в средствах профсамоопределения. Анализ программ по профессиональной подготовке учащихся обучающихся в учебных заведениях разного статуса показал низкий уровень раскрытия компонентов ЛПП. Проведенное на следующем этапе изучение соответствия профиля обучения и выбранной специальности путем анализа статистических данных показало, что только 68% выпускников 2007 г. одного из лицеев г. Сургута продолжили обучаться по профилю (несмотря на то, что в лицее проводилась профориентационная работа).

Контент-анализ программ и изучение соответствия профиля обучения и выбранной в дальнейшем специальности, побудили нас разработать и провели пилотажный развивающий курс по психологическому сопровождению профессионального самоопределения (ПСПС) для подростков одного из лицеев г. Сургута. Целью данного курса было планирование таких мероприятий, которые будут способствовать становлению профессионального самоопределения подростков.

Разработанная нами программа развивающего курса создавалась с опорой на научные воззрения Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, а в качестве смысловых единиц были взяты компоненты личной профессиональной перспективы (ЛПП) по Н.С. Пряжникову. Курс позволяет учесть особенности подросткового возраста и создать все предпосылки для формирования полноценной ориентировки в деятельности и ее результатах.

Итоги проведенного курса позволяют сделать вывод о том, что в процессе проведения занятий детьми были освоены такие понятия как «профессионально важные качества», «профессия», «требования профессии», «рынок труда».

В ходе занятий ребята активно высказывались о профессиях, отмечали их плюсы и минусы, с помощью экспериментатора научились ориентироваться в информации о

профессии, в потребностях рынка, соотносить свои способности, интересы, склонности с профессиями, в которых смогут наиболее продуктивно их использовать, расширили свои представления о профессиях. Этому способствовала система заданий, которая ставила своей целью вывести учеников на активную мыслительную позицию, чему изначально ребята сопротивлялись.

Опираясь на итоги пилотажного развивающего курса, мы усовершенствовали нашу программу и в настоящее время реализуем ее на подростках из лицея и школы закрытого типа, для того чтобы выявить феноменологию становления профессионального самоопределения в среде подростков совершивших правонарушения.

Категория делинквентных подростков заинтересовала нас в связи с тем, что при большом интересе к вопросам профориентации ничего не говорится о ней в среде подростков, которые находятся в специальных учреждениях закрытого типа. Хотя они не в меньшей, а даже в большей степени нуждаются в помощи т.к. у них информированность в мире профессий минимальна. После выхода из учреждений закрытого типа, в которых они находятся определенный промежуток времени, ребята возвращаются в прежнюю среду и большей частью продолжают вести асоциальный образ жизни и добывают денежные средства криминальным путем. Мы предполагаем, что, сориентировав воспитанников школы закрытого типа в мире профессий, в своих способностях, возможностях и недостатках, в приемлемых способах достижения цели у подростков, после выхода из школы закрытого типа, появится возможность освоения определенной специальности и продолжения жизни приемлемыми в культуре способами.

### Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология/Под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с
2. Гальперин П.Я. Поэтапное формирование как метод психологического исследования //Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М.: Изд-во Моск ун-та, 1978.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Климов Е.А Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону. Издательство «Феникс», 1996. – 512 с.
5. Митина Л.М. «Психологическое сопровождение выбора профессии» - М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 184 с.
6. Пряжников Н.С. «Профессиональное и личностное самоопределение». – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 256 с.
7. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. «Психология труда и человеческого достоинства»: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

### Построение модели психологического сопровождения в условиях модернизации высшего образования

**Бутенко Вера Сергеевна**

*молодой ученый*

*Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия*

*E-mail: vk15@inbox.ru, butenko-vs@yandex.ru*

В качестве теоретической основы для построения модели психологического сопровождения в вузе (психологической службы) можно рассматривать модульный и системный подходы, а также принципы сетевого взаимодействия и вариативности.

Как отмечает Б.Ф. Ломов, системный подход - это наиболее общий научный метод решения как теоретических, так и практических проблем. Распространение системного подхода в психологии, не в последнюю очередь связано с разработкой П.К. Анохиным теории функциональных систем.

Применение системного подхода позволяет рассмотреть проблему психологического сопровождения образования в более широком контексте через анализ образовательной среды университета. В образовательной среде учебного заведения психологическая служба, как неотъемлемый элемент общей системы, призвана выполнять двуединую задачу: психологическое сопровождение участников образовательного процесса, и обеспечение психологической безопасности образовательной среды в целом.

Характер и степень взаимосвязи всех структурных элементов высшего образования, в том числе и психологической службы, определяет используемый сетевой подход в образовании и воспитании, который представляет собой – децентрализацию управления системой образования, гибкость взаимодействия образовательных институтов, образовательных учреждений между собой и с органами управления образованием. Психологическая служба является органичным компонентом системы высшего профессионального образования и существует в неразрывной связи с остальными её элементами.

Исходя из того, что модель психологической сопровождения высшего учебного заведения должна быть динамичной, вариативной, иметь возможность постоянной корректировки в соответствии с изменениями в образовательной среде и вне её пределов, степень сложности и детализации модели может быть существенно ограничена.

Организация системы модулей психологического сопровождения по сетевому принципу – это их устройство в соответствии с нормами соорганизации в постиндустриальном, информационном обществе. Именно сетевая форма может обеспечивать психологическую содержательность образовательной траектории обучающегося. В данном контексте, самоопределение, самопроектирование и самоорганизация становятся не случайным, а психолого–педагогически проектируемым эффектом образования и его психологического компонента.

При модульном подходе служба психологического сопровождения может рассматриваться как упорядоченная организация функциональных модулей, объединенных в более крупные структуры – блоки, которые взаимодействующих между собой по сетевому способу. В данном контексте модуль - часть технологии психологического сопровождения в образовательном учреждении, обеспечивающая реализацию некоторой жизненно важной, полезной функции или группы близких функций конкретного психологического сопровождения или самого учебного заведения.

Модуль включает специфические методики, работы и процедуры.

Исходя их функций психологической службы высшего образования, можно выделить четыре основные блока:

- Блок работы со студентами.
- Блок работы с профессорско-преподавательским составом.
- Блок научной работы.
- Блок административной работы.

Объединение модулей в блоки служит объединению частных интересов в общую психологическую цель – изучение, раскрытие, психокоррекция индивидуально –

психологических особенностей учащихся, помощь в их саморазвитии и самовоспитании, а так же позволяет проводить адресную работу с отдельными группами участников образовательного процесса для более эффективной психологической поддержки и обеспечивает возможность гибкой перестройки содержания сопровождения в соответствии с индивидуальными особенностями обучаемого или отдельных категорий обучаемых.

Данная система является гибкой и открытой для постоянного расширения состава модулей. Более того, она обеспечивает функцию «отслеживания» и включения новых модулей, модернизации и расширения существующих, исключения устаревших.

Описанный подход, обеспечивая большую индивидуализацию и вариативность при взаимодействии со всеми потребителями психологической помощи в системе высшего профессионального образования, содействует развитию профессионально-значимых качеств личности в соответствии с прогностической моделью специалиста каждого образовательного уровня, позволяет учитывать особенности избранной учащимся образовательной траектории.

Соединение в работе психологической службы модульного, системного и вариативного подхода дает возможность варьировать направленность и содержание психологического сопровождения в зависимости не только от требований студентов, но и преподавателей, что обеспечивает включенность психологической компоненты не только в воспитательный, но и в образовательный аспект вуза.

Без сомнения при организации работы психологической службы вуза необходимо учитывать те глобальные модернизационные процессы, которые проходят в высшем профессиональном образовании.

Так, сегодня для наиболее эффективной психологической работы со студентами недостаточно просто учитывать направление их подготовки. Студенты, обучающиеся на разных факультетах и специальностях, сталкиваются с различными психологическими трудностями и нуждаются в воспитании различных профессиональных качеств в соответствии с прогностической моделью специалиста каждого образовательного уровня. Следует также дифференцировать студентов по уровню подготовки (бакалавры, специалисты, магистры) и предлагать им соответствующие программы.

Таким образом, для успешного формирования личности профессионала необходимо дифференцированно выстраивать образовательный процесс и психологическое сопровождение. Развитие системы психологического сопровождения в вузе позволит участникам образовательного процесса более эффективно применять накопленные психологической наукой знания и опыт, как в профессиональной, так и в повседневной жизни, обеспечит адаптацию молодых людей к полноценной жизни в социуме.

### **Исследование связи прокрастинации, тревожности и IQ у школьников.**

***Варваричева Яна Игоревна***

*аспирантка*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: ianchik@newmail.ru*

Термин «прокрастинация» является относительно новым для отечественной психологии. Громоздкая калька с английского «procrastination» пока что звучит непривычно, однако феноменология, обозначаемая этим словом, знакома каждому. Подготовка к экзамену в ночь перед сдачей, откладывание на потом важных решений, поездок, телефонных звонков – все это проявления прокрастинации.

Буквально слово «прокрастинация» означает «на завтра» (лат. «crastinus» - «завтра»; «pro» - на). В психологической литературе под этим термином подразумевают сознательное откладывание субъектом намеченных действий, несмотря на то, что это повлечет за собой определенные проблемы.

Первые научно-психологические исследования прокрастинации относятся к 1977 г. Вскоре выделяется отдельное направление, посвященное изучению откладывания выполнения учебных заданий, - академической прокрастинации. Считается, что именно учебный процесс характеризуется условиями, в которых чаще всего возникает прокрастинация, приводя к негативным последствиям. Согласно имеющимся данным, прокрастинация является одним из наиболее существенных факторов, порождающих трудности в обучении. От 46% до 95% учащихся средних и высших учебных заведений считают себя прокрастинаторами [4]. Большинство из них отмечают, что нуждаются в профессиональной помощи по преодолению прокрастинации. В этой связи многие зарубежные колледжи и университеты обеспечивают учащимся возможность посещения специальных занятий для борьбы с прокрастинацией и приобретения навыков адекватного планирования учебной деятельности, а также расстановки приоритетов и распределения своего времени.

С начала 90-х интерес к проблеме прокрастинации за рубежом существенно возрос. Появляется значительное количество исследований, посвященных поиску ее причин, коррелятов, способов совладания с ней. В зависимости от предмета исследования среди этих работ выделяются три основных направления: 1) анализ ситуативных факторов; 2) выявление роли индивидуальных различий; 3) изучение демографических показателей.

Среди *ситуативных факторов* выделяют распределение наград и наказаний во времени, характеристики задачи, наличие угрозы оценивания и т.п. Исследование *личностных аспектов* появления прокрастинации включает поиск коррелятов этого явления, имеющих индивидуальный характер. При этом исследователи часто берут за основу пятифакторную модель личности. Большое внимание уделяется тревожности, как одной из граней нейротизма. Многие психологи считают, что прокрастинация является защитной реакцией на различного рода страхи: страх неудачи, страх оценки, страх потери самостоятельности и контроля над ситуацией, страх перед успехом. Для перфекционистов характерен страх выполнить работу недостаточно идеально [1]. Среди *демографических показателей* анализируется влияние пола, возраста и национальности, однако данных по таким работам все еще крайне мало. Исследование прокрастинации обычно проводится с помощью специально разработанных опросников (опросники К.Лэй, Такмена), эмпирическим путем (наблюдение за студентами, сдающими сочинения и т.п.), а также в процессе клинических бесед и анализа самоотчетов.

В 2006г. нами был осуществлен перевод и апробация на российской выборке опросника на академическую прокрастинацию К.Лэй, который широко используется за рубежом [3]. Этот опросник содержит 20 вопросов (10 прямых и 10 обратных), касающихся ситуаций, в которых может проявляться прокрастинация. В исследовании приняли участие 117 студентов одного из московских ВУЗов. При проверке надежности опросника был получен довольно высокий коэффициент надежности ( $\alpha$  Кронбаха), равный 0,85. Среднее значение уровня прокрастинации для общей выборки равно 31,4; стандартное отклонение – 8,6. Для женской выборки аналогичные показатели – 29 и 8,7; для мужской – 35 и 7 соответственно. Проверка гипотезы о существовании гендерных различий в уровне прокрастинации с помощью критерия U Манна-Уитни позволила подтвердить эту гипотезу при уровне значимости  $p < 0,003$ . В зарубежной литературе пока нет единого мнения по поводу существования гендерных различий в прокрастинации. Согласно одним данным, мужчины и женщины подвержены прокрастинации в равной степени, а по другим данным, женщины в большей степени склонны откладывать свои действия и испытывать тревогу из-за этого [2].

Второе наше исследование посвящено поиску соотношения уровня прокрастинации, интеллекта и тревожности. Испытуемыми стали 81 учащийся 10х классов одной из московских школ ( 29 мальчиков, 52 девочки). В исследовании использовались следующие методики: шкала прокрастинации К.Лэй, Прогрессивные матрицы Равена, Опросник личностной и ситуативной тревожности Спилбергера–Ханина. Средний уровень прокрастинации по выборке составил 30,06 баллов, стандартное отклонение равно 3,7. При этом значимых различий между мальчиками и девочками обнаружено не было (в среднем 30,34 и 30,47 баллов соответственно)

Согласно полученным данным, статистически значимой корреляции между уровнем прокрастинации и уровнем интеллекта не обнаружено. Однако в группе детей с более высоким интеллектом прокрастинаторов оказалось почти на 20% меньше. Также не было выявлено статистически значимой связи между прокрастинацией и тревожностью (как личностной, так и ситуативной). Однако на уровне тенденции можно отметить, что среди выраженных прокрастинаторов больше испытуемых с высоким уровнем личностной тревожности. Согласно зарубежным исследованиям, проведенным на студенческой выборке, наблюдается значимая корреляция между уровнем прокрастинации и личностной ( $r = 0,23$ ;  $p < 0,001$ ) и ситуативной тревожностью ( $r = 0,31$ ;  $p < 0,001$ ) [2]. Полученные нами результаты специфичны, возможно, в силу того, что средний IQ нашей выборки составил 50,5 баллов. Для одаренных детей характерен завышенный уровень тревожности, что, вероятно, отразилось на результатах. Эту гипотезу планируется проверить в дальнейшем, расширив и уравнив выборку. Все это говорит о необходимости продолжать исследование феномена прокрастинации и его связи с различными психологическими категориями. Несмотря на отсутствие в нашем исследовании результатов, аналогичных зарубежным исследованиям, необходимо провести систематическую проверку наметившихся тенденций. Кроме того, нужно учитывать возможные межкультурные различия, так как в литературе пока нет четких данных, касающихся этого аспекта прокрастинации. История научно-психологических исследований прокрастинации насчитывает всего лишь 30 лет, и можно надеяться, что получение новых данных внесет большую ясность в вопрос об источниках прокрастинации и, соответственно, о способах совладания с ней.

#### **Литература:**

1. Burka J., Yuen, L. Procrastination: Why you do it, what to do about it. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.
2. Haycock L., McCarthy P., Skay C. Procrastination in college students: the role of self-efficacy and anxiety. Journal of counseling & development, vol.76, pp.317-325, 1998.
3. Lay C.H. At last, my research article on procrastination / Journal of Research in Personality, 20, pp.474-495, 1986.
4. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Self-Regulatory Failure 2003.

#### **Роль образовательной среды в профессиональном становлении студентов педагогического вуза**

**Волкова Наталья Александровна**

*студентка*

*Великолукская государственная академия физической культуры и спорта, Великие Луки, Россия*

*E-mail: chocolate2007@yandex.ru*

В личностно-ориентированном образовании взаимоотношение среды и развития личности понимается как многообразная, противоречивая и «пространственно-объемная по характеру» взаимосвязь индивида с тем, что его окружает.

По мнению таких авторов как Э.Ф. Зеер (2000); В.А. Ясвин (2000); В.И. Панов (1998) под образовательной средой понимается система, включающая в себя такие структурные элементы, как образовательные технологии, материально-техническое оснащение, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами, но как именно эти факторы влияют на профессиональное становление личности на данный момент не изучено.

Поскольку профессиональное становление личности происходит в конкретной образовательной среде, она может существенно повлиять на овладение профессией на этапе обучения в вузе. Это обстоятельство позволило определить цель исследования: выявить влияние компонентов среды на профессиональное становление студентов.

Было выдвинуто предположение, что образовательная среда существенным образом влияет на успешность овладения профессией.

В ходе исследования использовался формально личностный опросник психологических свойств. В эксперименте приняло участие 128 студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов специальностей «Безопасность жизнедеятельности» (БЖ), «Физическая культура и спорт» (ФКиС), «Педагогика и психология» (ПП).

Результаты исследования показали, что из 8 предложенных факторов, влияющих на интерес к профессии большее влияние, по мнению студентов специальности ФКиС оказывают такие факторы как качество учебных занятий 53,9%, общение с товарищами по учебе 52,6% и учебная практика 48%. Менее значимым является фактор подготовки дипломной работы, результаты составили 6,3%. У студентов специальности БЖ в качестве ведущих факторов выступает учебная практика 64,4%, содержание профилирующих дисциплин 53,3% и общение с товарищами по учебе 52,9%. В меньшей степени, по мнению студентов, оказывают влияние такие факторы как общение с преподавателями и подготовка дипломной работы, результаты составили по 11,9%. У студентов специальности ПП в качестве ведущего фактора выступает учебная практика 77,1% и менее значимым обстановка в академии 11,6%. Можно сделать вывод, что практика для студентов всех специальностей вызывает наибольший интерес к профессии. Это является не только естественной потребностью студентов, но и одним из показателей высокой степени овладения научной информацией.

В процессе профессионального самоопределения особую роль на этапе обучения в вузе играют профессиональные ожидания. Так у студентов специальности ФКиС наивысшие значения выявлены по таким аспектам деятельности как возможность обеспечить профессиональный рост и карьеру 75,4% содержание и характер повседневной работы 70,2% и перспективы удачного трудоустройства 63,1%. У студентов специализации БЖ высокие значения выявлены по таким аспектам как возможность для личностного развития 54,5%, содержание и характер деятельности 68,3%, полезность и нужность профессии 66,4%. У педагогов-психологов – соответствие профессии личностным возможностям 60,8%, авторитет и престижность профессии 55,5%, содержание и характер профессии 63%. Данные результаты связаны, возможно, с тем, что в наше время очень многие люди стремятся к личностному росту и самоутверждению.

Не менее важное значение в профессиональном становлении играет и такой фактор как удовлетворенность различными сторонами процесса обучения. Так из 10 факторов, влияющих на удовлетворенность студентов специальности ФКиС содержание обучения в академии составило 70,2%. Удовлетворенность материально-технической оснащенностью аудиторий 62,0%. У студентов специальности БЖ, качеством практической подготовки 58,1% и собственными успехам 58,5%. Студенты

специальности ПП удовлетворены собственными успехами в учебе – 66,6%, материально-технической оснащенностью – 64,5%. Как видно, материально-техническая оснащенность играет существенную роль для всех студентов. Вероятнее всего это связано с тем, что люди стремятся к современному европейскому образованию.

Таким образом, можно утверждать, что образовательная среда является важным условием для профессионального становления специалиста на этапе обучения в вузе, причем можно наблюдать схожесть результатов у студентов разных специальностей.

### Литература

1. Альбуханова – Славская К.А. Жизненные перспективы личности//Психология личности и образ жизни. М., 1988.
2. Бабушкин Г.Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности. Омск, 1990. – 186с.
3. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование// Педагогика – 2000. - №3. – С. 16-21.
4. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. Вильнюс, 1981. – 196с.
5. Панов В.И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования// Психологическая наука и образование. 1998. №3-4.
6. Погудин С.М. Научно – методические основы профессионального становления специалистов по физической культуре и спорту. Чайковский, 2002. – 67с.
7. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред// психологический журнал. 2000. Т.21. №4.

### Психологическое сопровождение развития профессионального самосознания как условие профессионального становления студентов.

*Воронцова Анна Александровна*

*аспирантка*

*Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия*

*E-mail: avoroncova@yandex.ru*

Развитое профессиональное самосознание является одним из условий профессионального становления студентов.

Существует три подхода к проблеме становления личности в профессии. Первый подход рассматривает проблему становления личности в профессии как движение от деятельности к личности. Первоначально изучается профессиональная деятельность, в ней выделяются профессионально важные качества, необходимые для эффективного выполнения деятельности. Чаще всего деятельность рассматривается по чисто внешним эталонным характеристикам, сущностные характеристики остаются без внимания. Недостатком такого подхода является, прежде всего, то, что личность «подгоняют» под требования профессии, оставляя без внимания вопросы саморазвития личности в профессии. Человек при таком подходе выступает в роли функционера, не способен ничего привнести в профессию и действует только в рамках служебных обязанностей.

В центре внимания второго подхода оказывается личность профессионала. В рамках данного подхода происходит сравнение успешных и неуспешных специалистов их личностных особенностей с эффективностью профессиональной деятельности. В результате этого сопоставления выводятся профессионально важные качества личности. Недостатком этого подхода является то, что не всегда выявленные личностные особенности, свойственные эффективным специалистам свидетельствуют о профессионализме и о возможности его повышения в будущем.

Третье, акмеологическое направление рассматривает профессиональное самосознание как самостоятельную категорию, характеризуя его с позиций нераздельного единства сознания и деятельности, личности и деятельности.

Акмеологический подход позволяет проследить развитие профессионального самосознания и становление личности профессионала на протяжении всего жизненного пути. В тоже время, оставляет без внимания механизм развития профессионального самосознания в процессе учебно-профессиональной деятельности, выявить особенности личности студента в разные периоды обучения

В связи с существующими различиями взглядов на проблему становления личности профессионала и развития профессионального самосознания необходимо разработать подход, позволяющий с единых позиций и всесторонне рассмотреть проблему структуры, уровней становления и развития профессионального самосознания в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Мы предлагаем рассмотреть проблему развития профессионального самосознания в рамках системно-субъектно-деятельностного подхода в психологии. Для решения задач становления личности в профессии мы предлагаем работу по осознанию и осмыслению представлений о себе в настоящем, образа идеального профессионального, к которому учащийся будет стремиться и образа себя в будущем, как развивающегося профессионала, обладающего ресурсами для дальнейшего развития себя в профессии.

Мы предлагаем рассмотреть строение профессионального самосознания в «вертикальном» и «горизонтальном» планах.

«Вертикальное» строение профессионального самосознания образует трехуровневую структуру, динамику трех образов «Я»: «Я-реальное (настоящее)», «Я-идеальное (профессиональное)» и «Я-будущее (развивающийся профессионал)». Вертикальное строение позволяет проследить процесс становления профессионального самосознания в учебно-профессиональной деятельности.

«Я-реальное» - это комплекс представлений о себе. Он формируется во взаимодействии со сложившейся у студента Я-концепцией, а также со сложившимся у него идеалом своего будущего. «Я-идеальное (профессиональное)» - это комплекс представлений студента об идеальном профессионале. «Я-будущее (развивающийся профессионал)» - это комплекс представлений студента о перспективах своего развития и самосовершенствования на профессиональном пути, выход на смысложизненное самоопределение.

В «горизонтальном» плане профессиональное самосознание имеет четырехкомпонентное строение, включает в себя следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный, мотивационно-целевой и операционный. Данные компоненты, наполняют содержанием вышеперечисленные представления о себе.

Когнитивный компонент реализуется в самопознании. Процессы самопознания представляет собой познание себя в процессе общения человека с другими людьми, в процессе деятельности субъекта. Производя соотнесение знания о себе с социально-профессиональными требованиями и нормами, позволяет студентам определить свое место в системе общественных отношений. Совершенствование знаний о себе, постоянное обращение к своему «Я», помогает лучше адаптироваться к социальным условиям, отрегулировать свое поведение.

Эмоциональный компонент проявляется в самопонимании - оценочное и эмоциональное отношение к себе, самоуважение и принятие себя. Развитие процесса самопонимания проявляется в непрерывном его движении от одного знания о себе к другому знанию. Самопонимание как процесс проявляется в формировании отдельных ситуативных образов и расплывчатых представлений к более или менее устойчивому понятию о себе.

Мотивационно-целевой компонент реализуется в самоактуализации. Самоактуализация осуществляется через реализацию самого себя в профессии. Устойчивыми мотивационными образованиями являются личностные ценности.

Операционный компонент проявляется в саморегуляции и управлении внешней и внутренней целенаправленной активностью учащегося. Выражается в целеполагании, устремленности в будущее, принятием ответственности за реализацию своих ценностей на себя. Позволяет выстраивать стратегию собственного профессионального роста, формировать активную профессиональную позицию личности.

Реализация себя в будущей профессии, возможно благодаря осознанному и осмысленному представлению о себе, представлению о своем идеале профессионала и построению стратегии своего профессионального роста в будущем.

Таким образом, одним из условий профессионального становления студентов является разработка программы психологического сопровождения развития профессионального самосознания.

#### Литература:

1. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности. Учеб. Пособие. Астрахань.2000.
2. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды. М. Изд-во Московского психолого-социального ин-та., 2003.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. Международ.гуманитар. фонд "Знание" 1996.
4. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Под ред. Г.С. Никифорова. СПб. Изд-во СПбГУ. 1991.
5. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. Учеб.пособие. М., Academia 2004

#### Возможности развития эмоциональной сферы младших школьников

*Гаврилко Татьяна Ивановна*

*молодой ученый*

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,*

*Минск, Беларусь*

*E-mail: tatiana\_gavrilkov@tut.by*

Идея о необходимом взаимодействии интеллектуальных и эмоциональных процессов для адекватного развития сознания человека имеет давнюю традицию философских и психологических размышлений. Возможность взаимодействия интеллекта и аффекта может рассматриваться как работа по организации смысловой сферы, где эмоции становятся опосредованными и выходят на более высокий уровень организации, а интеллектуальные операции мотивированными, работающими на общую осмысленную цель личности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Г.Г. Кравцов, А.Ш.Тхостов и др.).

Проведенное нами исследование показывает, что на протяжении младшего школьного возраста появляются необходимые структуры для возможности дальнейшего взаимодействия эмоциональных и интеллектуальных процессов. У детей младшего школьного возраста происходит упорядочивание и углубление знаний об эмоциональных переживаниях людей. Особая структура знаний об эмоциях, в которой ведущим связеобразующим элементом является не слово, а *ситуация* наблюдалась в большей степени только в ответах первоклассников (1 класс–41,3%; 2 класс–15%; 3класс–3,3%). При наличии подобной структуры ребенок воображает ситуацию от

начала до некоторого логического конца, и только в этом случае он может осознать эмоциональное состояние переживающего субъекта. Такое понимание детьми эмоционального переживания в младшем школьном возрасте соотносится с содержанием понятия «обобщение переживания» [2, 4, 5]. У детей на этом этапе еще не сформирована понятийная структура знаний, необходимая для глубокого и обобщенного понимания эмоционального состояния («интеллектуализации аффекта»), но вместе с тем наблюдается умение целостно осознавать его путем предвидения последствий той или иной эмоциогенной ситуации. Полученные результаты согласуются с данными о развитии эмоциональной сферы дошкольников, описанными в работах А.В. Запорожца, Е.Е.Кравцовой и др.

У большинства младших школьников (1 класс–54,3%; 2 класс–82,3%; 3класс–94%) отмечается *структурированность знаний* об эмоциях человека. Дети четко выстраивают свои знания об эмоциях по предлагаемой схеме: обозначение эмоции – выявление ее причины – описание внешнего выражения эмоции — определение последствий переживания эмоции. Они разграничивают понятийные признаки эмоционального состояния, и содержание их ответов соответствует содержанию вопроса. Подобные данные, безусловно, можно рассматривать как факты развития мышления у детей данного возраста, возникающие в связи с учебной деятельностью младших школьников. Однако мы предлагаем обратить внимание еще и на следующее обстоятельство: отмечается постепенное увеличение степени обобщенности признаков эмоционального состояния, что выражается *в качестве, глубине* тех знаний, которые выявляются в ответ на вопрос экспериментатора. Это, в свою очередь, позволяет детям этого возраста постепенно переходить от поверхностного факта осознания эмоциональных переживаний к их осмыслению. Обозначение эмоции становится более дифференцированным и отделенным от самого субъекта, например на смену обозначения «он обрадовался» приходят обозначения «он почувствовал радость и гордость». В причинах появления определенного эмоционального состояния дети постепенно переходят от понимания «ему было радостно, потому что он получил хорошую отметку», к пониманию «он почувствовал радость, потому что *наконец-то получил* эту “пятерку”», и далее возможно даже еще более глубокое понимание «Сереза почувствовал *радость* и *гордость*, ведь он *столько старался*, так *хотел получить* “пять”, все-таки смог». Причем такие осмысления касаются также и последствий переживания эмоционального состояния, т.е. от фиксации внешних ситуативных последствий «потом он сидел и смотрел на пятерку», дети постепенно переходят выделению активно деятельностных последствий «пошел быстрее домой *показывать* отметку», а затем и к побудительно-деятельностным – «ему *захотелось заниматься еще лучше*». По нашим данным дети младшего школьного возраста переходят от ситуативно-предметного уровня обобщения знаний об эмоциях (1класс – 46,7%, 2 класс – 62%, 3 класс – 42%) к предметно-деятельностному (1 класс – 7%, 2 класс – 19,7%, 3 класс – 43%), а затем и к побудительно-деятельностному уровню. (1 класс -0,7%, 2 класс – 0,7%, 3 класс - 9%). Конечно, побудительно-деятельностный уровень только начинает появляться в младшем школьном возрасте, и в дальнейшем именно он активно развивается у подростков и связан со смысловой регуляцией поведения.

Эти данные можно принять как сами собой разумеющиеся, а можно увидеть в этом необходимейшую внутреннюю работу, происходящую в сознании младшего школьника, которая готовит его к сложному периоду подросткового возраста. Подростковый возраст – это тот период, в котором на первый план выходит активное осмысление своих и чужих переживаний, формирование устойчивых чувств, поиск своей позиции в социальном мире. Психологическая готовность к такой работе зарождается, возможно, именно в младшем школьном возрасте, в том случае, если интеллектуальные операции направлены не только и не столько на сухие формальные задачи по математике, а на

живую, полноценную, наполненную эмоциональными переживаниями внешнюю и внутреннюю действительность ребенка. В этом случае последовательное усложнение системной организации интеллектуальной сферы может стать психологическим основанием для выхода смысловой сферы на уровень ведущей регуляторной системы всей психической деятельности ребенка, а также ее интеллектуальной стороны. Таким образом, можно полагать, что у младших школьников может происходить очень важная внутренняя работа, которая требует внимания со стороны взрослых, их вовлеченности. На наш взгляд, полученные результаты актуализируют многие вопросы взаимодействия обучения и воспитания детей на протяжении младшего школьного возраста, вопросы подготовки их личности к сложному, нагруженному эмоциональными переживаниями подростковому периоду.

### Литература

1. Васильев И.А. Гуманитарная и естественнонаучная парадигмы в современных исследованиях эмоций // Психологический журнал. –1992. – №6. — С.80-89
2. Выготский Л.С. Кризис семи лет. // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. /Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. — М.: «Академия», 1999. — 320с. — С. 4-10
3. Гаврилко Т.И. Динамика понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками. Дисс. ... канд. психол. наук. – Мн., 2003.
4. Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелева А.Д. и др. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. — М.: «Педагогика», 1986. — 172 с.
5. Кравцова Е.Е. Психологические механизмы развития центральной функции в дошкольном возрасте. // Л.С. Выготский и современность. Тезисы международного конгресса, посвященного 100-летию со дня рождения ученого. Мн., 1996. — Т.1. — С.138-143
6. Кравцов Г.Г. Единство аффекта и интеллекта в теории и практике. // Л.С. Выготский и современность. Тезисы международного конгресса, посвященного 100-летию со дня рождения ученого. — Мн., 1996.— Т.1. — С.25-29
7. Тхостов А.Ш., Колымба И.Г. Эмоции и аффекты: общепсихологический и патопсихологический аспекты // Психологический журнал. — 1998. – №4 — С.41-48

### Структура взаимосвязи жизненных ценностей у студентов разных специальностей и возрастов.

*Гиренко Е.Н., Губачёва Е.Н., Зайцева Ю.А.*

*студенты*

*Московский государственный университет дизайна и технологии, Москва, Россия*

*E-mail: karikaro@rambler.ru*

Целью данного исследования является выявление структуры и взаимосвязи различных жизненных ценностей, проявляющихся в разных жизненных сферах у студентов разных специальностей и возрастов.

Исследование проводилось с использованием опросника «Морфологический Тест Жизненных Ценностей» (МТЖЦ). С помощью этого опросника выявлялись отношения к восьми жизненным ценностям: «развитие себя», «духовное удовлетворение», «креативность», «активные социальные контакты», «собственный престиж», «материальное положение», «достижения», «сохранение собственной индивидуальности»; которые проявляются в шести жизненных сферах:

«профессиональной жизни», «образования», «семейной жизни», «общественной активности», «увлечений», «физической активности». Кроме того, всех респондентов просили сообщить, работают ли они по специальности параллельно с учебой и собираются ли сохранить выбранную профессию после окончания ВУЗа.

В исследовании принимали участие 98 студентов Московского Государственного Университета Дизайна и Технологии старших и младших курсов: 27 студентов, обучающихся по специальности психология; 43 – менеджмент; 15 - дизайн; 13 - инженерных специальностей. Результаты были подвергнуты статистической обработке с помощью программы STADIA.

Были получены следующие результаты.

Наиболее приоритетной является для всех студентов профессиональная жизненная сфера, она оценивается большинством студентов в 4 балла (из 5) почти по всем жизненным ценностям. Особенно выделяют в этой жизненной сфере у дизайнеров: «развитие себя», «сохранение индивидуальности», которым дают максимально возможную оценку в 5 баллов. Кроме того, студенты инженерных специальностей оценивают в 5 баллов «материальное положение». Минимальная ценность приписывается «физическому развитию» (в среднем 2,3 балла).

На младших курсах (1-2) почти никто из студентов не работает по специальности, но большая часть планирует по ней работать в будущем. К старшим курсам (5-6) приблизительно две трети студентов работают по специальности и многие планируют это в дальнейшем. Корреляционный анализ показал, что у всех студентов младших курсов все жизненные ценности являются равнозначными и взаимосвязанными между собой. На старших курсах взаимосвязи жизненных ценностях изменяются по-разному у студентов разных специальностей.

Рассмотрим отдельно профессиональные группы.

**МЕНЕДЖЕРЫ:** 1. У всех студентов, независимо от пола и возраста, высока ценность образования (4-5 баллов). Относительно велика ценность семьи (в среднем 4 балла), но все студенты младших курсов и женщины 5 курса единодушны в своих оценках (разброс данных близок к 0), а у мужчин 5 курса наблюдается значительный разброс данных. Аналогичные данные были получены по отношению к образованию: на 1 курсе разброс мнений практически отсутствует, на 5 курсе он довольно велик и у мужчин, и у женщин (указанные различия статистически значимы  $p \leq 0,005$ ).

Из жизненных ценностей максимальную оценку получают материальные (5 баллов), а так же «сохранение индивидуальности» и «духовное удовлетворение». Близки к ним «развитие себя» и «личные достижения» (4 балла). Наименьшую оценку имели «креативность» и «престиж» (в среднем 2,6 балла, указанные различия статистически значимы  $p \leq 0,005$ ). При этом, на 1 курсе в оценке «развития себя», «духовного удовлетворения» и «креативности» наблюдается существенный разброс мнений, на 5 курсе мнение становится более однородным.

К пятому курсу приблизительно половина студентов работает по специальности, в связи с этим формируется система жизненных ценностей. У мужчин-менеджеров в ее центре – «материальное положение» и «креативность», которые коррелируют между собой. При этом «материальное положение» связывается с «сохранением индивидуальности» и «социальными контактами», а «креативность» - с «развитием себя», «духовным удовлетворением» и «престижем».

У девушек-менеджеров 5 курса структура ценностей иная. Центром структуры жизненных ценностей является «духовное удовлетворение», которое коррелирует с «креативностью» и «престижем». «Достижения» связаны с «материальным положением» и «креативностью».

В отличие от менеджеров, ПСИХОЛОГИ старших курсов практически не работают по специальности, и мало кто планирует это в будущем. У них нет четкой структуры

ценностей, только «материальное положение» мало связано с другими ценностями (которые являются практически равнозначными).

Студенты ТЕХНИЧЕСКИХ специальностей также на старших курсах мало работают по специальности и мало планируют работать по ней в дальнейшем. У них максимальную значимость имеет «материальное положение» и оно же коррелирует со всеми другими ценностями (результат противоположный психологам того же возраста).

У ДИЗАЙНЕРОВ старших курсов мало кто работает по специальности, но практически все планируют это в будущем. Из жизненных ценностей центральными являются «креативность», «собственный престиж» и «достижения». При этом «материальное положение» не связано ни с одной ценностью.

#### **ВЫВОДЫ:**

- Для студентов всех специальностей «физическое развитие» (здоровье) имеет малую ценность.
- Структура жизненных ценностей зависит и от специальности, и от опыта, приобретаемого студентами, как в учёбе, так и в практической работе.
- На младших курсах, пока студенты не работают по специальности, у них нет чёткой структуры жизненных ценностей. На старших курсах, чем больше студентов работает по специальности, и чем больше они планируют в будущем посвятить себя выбранной профессии, тем более чёткой у них становится структура ценностей.
- У менеджеров и студентов технических специальностей центральное место в системе жизненных ценностей занимают материальные ценности (особенно у мужчин), с которыми коррелируют в большей или в меньшей степени остальные ценности. У психологов и дизайнеров структура жизненных ценностей более размыта, но материальные ценности находятся на её периферии.

#### **Литература**

1. <http://www.azps.ru/tests/2/tt21.html>
2. <http://vch.narod.ru/mtjc.rar>

#### **Особенности изменения структуры идентичности студентов – психологов за время обучения в вузе (на материале негосударственных вузов).**

***Григоревич Ирина Евгеньевна***

*аспирантка*

*Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия.*

*E-mail: irina\_grg@mail.ru*

Профессиональное становление психолога является сложным, длительным и противоречивым процессом. Особенности деятельности таких специалистов предполагают не только когнитивное, но и личностное, индивидуальное развитие, так как личность психолога должна быть релевантной его профессиональной деятельности. Поэтому особо важной становится проблема изучения становления идентичности психологов, что связано с необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, работающих в системе человек-человек. Идентичность - это сложный феномен, «многослойная» психическая реальность, включающая различные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания. Она рассматривается как аспект «Я» и определяется как переживание и осознание индивидом самоидентичности, целостности и неделимости в пространстве, а также постоянства во времени (Шнейдер, 2001). Переживание идентичности актуализируется в личной, социальной, в том числе и в профессиональной сфере человеческой жизни. Обучение в ВУЗе является важнейшим условием формирования профессиональной идентичности. О становлении профессиональной

идентичности может говорить ощущение человеком собственной компетентности, эффективности и личной влиятельности.

В нашем исследовании приняли участие 200 студентов-психологов с 1 по 5 курсы факультетов московских негосударственных вузов. (53 мужчины и 147 женщины). Среди них 53 человека – студенты 1 курса, 45 человек - студенты 2 курса, 38 человек - студенты 3 курса, 28 человек - студенты 4 курса, 36 человек - студенты 5 курса.

В качестве психодиагностической методики был применен тест Куна «Двадцать утверждений». Студентам предлагалось 20 раз в свободной форме ответить на вопрос «Кто я такой?» и записать свои ответы на бланке.

Все названные компоненты были распределены на три группы: функциональные, объективные, эмоциональные. Функциональные компоненты такие как: психолог, студент, руководитель, организатор, специалист и т.д. Объективные компоненты: человек, женщина/мужчина, жена, отец, сестра/брат, мать, дочь и т.д. Эмоциональные компоненты: веселый, добрый, хороший, хочу на море, люблю музыку и т.д. Отдельно был подсчитан процент упоминания в ответах респондентов профессии и упоминание «студент» или учебная деятельность от общего количества ответов (в общей классификации они входят в функциональную группу). Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Эмоциональный	Функциональный	Объективный	Упоминание профессии	Упоминание студент
68,98%	11,56%	19,46%	2,93%	3,36%

Таким образом, у студентов в наибольшей степени представлен эмоциональный компонент. Далее объективный и функциональный. Процент упоминания принадлежности к студенчеству выше, чем упоминание профессии, что объясняется составом выборки (студенты).

Распределение компонентов по курсам в процентном отношении представлено в Таблице 2.

Таблица 2

	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Эмоциональный	72,68%	73,26%	73,98%	63,82%	56,73%
Функциональный	10,30%	10,47%	8,15%	14,36%	16,33%
Объективный	17,01%	16,28%	17,87%	21,82%	26,93%
Упоминание профессии	1,98%	2,09%	1,05%	6,91%	4,30%
Упоминание «студент»	2,93%	2,91%	3,29%	3,82%	4,30%

Эмоциональный компонент сохраняет высокое значение с 1 по 3 курс (включительно), на 4 и 5 курсе происходит его снижение. При этом на 4 и 5 курсе увеличивается доля функционального и объективного компонента. Своих максимальных долевых значений функциональный и объективные компоненты достигают на 5 курсе. На 3 курсе происходит снижение процентной доли функционального компонента, что может быть связано с переживанием кризиса, переоценкой выбранного профессионального пути. Происходит снижение упоминания в ответах профессии - практически в 2 раза меньше чем на 1 и 2 курсе, в 7 раз меньше чем на 4 курсе, и практически в 4 раза меньше, чем на 5. Чаще всего профессию в структуру идентичности включают на 4 курсе. Возможно, это связано с тем, что студенты уже достаточно много знают о своей профессиональной деятельности. Они прошли профессиональные практики на 2 и 3 курсах, многие уже работают. На 4 курсе студенты чаще включают в структуру идентичности профессию (6,91%), нежели принадлежность к студенчеству (3,82%). На 5 курсе происходит снижение доли профессии в структуре идентичности и увеличение доли ответов, указывающих на принадлежность к студенчеству. Это может быть связано с кризисом 5 курса, когда появляются сомнения в

своей профессиональной готовности, страх перед новой ролью, желание снова возвратиться в студенчество.

Таким образом, можно говорить о малой представленности профессионального компонента в структуре идентичности студентов с 1 по 3 курсы. Кроме того, настораживает незначительное включение в структуру идентичности учебной деятельности и принадлежности к студенчеству. Возможно, этот факт объясняется особенностями выборки, а именно тем, что все респонденты - студенты негосударственных вузов. Поступление в институт не рассматривается такими студентами как некоторое важное личное достижение, поэтому и не включается в структуру идентичности. Данное предположение требует дополнительного исследования с участием студентов государственных вузов, которые поступили в результате конкурсного отбора.

#### Литература:

1. Антонова Н.В.(1996) Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. №1, - С. 131 - 143.
2. Буякас Т.М. (2003) О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - 2000. - №1.-С. 56-62.
3. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ., С. 154 - 163.
4. Хамитова И. Ю. (2000) Развитие профессиональной идентичности консультанта // Журнал практической психологии и психоанализа, №1, С.10-16.
5. Шнейдер Л. Б. (2001) Профессиональная идентичность Монография М.: МОРУ.
6. Marsia J.E. (1980) Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology.

#### Динамика школьных страхов на начальной ступени обучения.

*Гузанова Татьяна Вячеславовна*

*аспирантка*

*Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия*

*E-mail: [Tania\\_v@bk.ru](mailto:Tania_v@bk.ru)*

Создание условий для сохранения психологического здоровья школьников в условиях обучения – основная задача психолога образования. Система обучения ребенка в коллективе сверстников таит в себе факторы, которые негативно сказываются на эмоциональном здоровье школьника и могут привести к возникновению такого явления как школьные страхи.

**Школьные страхи** мы определяем в широком смысле, как страхи, связанные со школой. Страх, по Захарову А.И., это аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека.

Школьные страхи, как и любые другие эмоциональные явления, динамичны, то есть изменяются с течением времени и под действием различных внешних и внутренних факторов.

Обобщая опыт исследователей и практиков образования, можно выделить следующие периоды в начальной школе, различающиеся по содержанию и интенсивности школьных страхов и характеру влияющих на них факторов:

Поступление ребенка в школу и период адаптации

Конец первого класса

2-3 годы обучения

Конец 4 класса (переход в среднюю школу).

Отдельно можно было бы рассмотреть страхи дошкольников перед школой. В данном возрасте большое влияние имеет представление ребенка о школе, полученное в семье. Например, в нашем исследовании дошкольников, посещающих подготовительную группу в школе, просили рассказать о том, чего они больше всего боятся в школе. Некоторые дети боялись «двоек», хотя в данной школе детей не оценивают по балльной системе до второго класса. Еще была выявлена довольно значительная группа детей, которая боялась охранников. В беседе с родителями и бабушками выяснилось, что взрослые в семье часто пугают детей людьми в форме: «Не будешь слушаться – милиционер заберет!». Такие дети, проходя перед занятием мимо охранника, испытывали стресс и хуже запоминали объяснения учителя. Эта тема очень интересна и заслуживает дополнительного изучения.

*Поступление в школу и период адаптации.*

При поступлении ребенка в школу происходит изменение его социального статуса. Это ведет к переориентации ребенка на социальные нормы и установки. По данным различных авторов: Гудкиной Н.Г., Хухлаевой О.В. и др. – ребенок, готовый к обучению в школе, не испытывает страха перед ней. Первоклассник с радостью заходит в класс, готов общаться с учителем, выполнять его требования, узнавать что-то новое, выполнять требования, предъявляемые школой. Однако особенности образовательного учреждения, взаимодействия учителя с классом, особенности эмоционального развития первоклассника и другие причины могут поколебать представление ребенка о своем статусе ученика, и, как следствие, могут проявиться школьные страхи.

По данным нашего исследования (2007г.) в среднем 15% первоклассников испытывают школьные страхи. В первые две недели обучения в школе в основном присутствуют режимные страхи (дети боятся проспать, опоздать), а также пространственные страхи (не найти свой класс, заблудиться). В процессе адаптации к школе эти страхи сменяются страхами отношений (учитель будет ругать) и страхами не успеть, не понять объяснений. В конце первого – начале второго полугодия, при введении систем оценивания, на первое место выходят страхи неудач в достижении: сделать не так, не получить похвалы (положительной оценки). К концу первого учебного года на первое место выходят «индивидуализированные» страхи, то есть школьные страхи, обусловленные индивидуальной траекторией развития ребенка.

Эта тенденция сохраняется в течение *второго и третьего года* обучения в школе.

Большинство психологических исследований сосредоточено на изучении проблем кризисных, переломных моментов в жизни человека. Поэтому такой «психологически спокойный, латентный» период, как конец первого – начало четвертого класса, изучен не достаточно. Задача школьного психолога с помощью системы мониторинга своевременно выявить случаи возникновения школьных страхов и решить вопрос о необходимости его коррекции.

*Конец четвертого класса.*

Данный период был выделен нами в связи с изменением социальной обстановки в современной системе образования. Если до 1990-х годов ребенок относительно спокойно переходил из начальной школы в среднюю, то сейчас этот переход сопровождается определенным стрессом для ребенка. В основном это связано с вариативностью образования. Так, например, обучение в престижных московских гимназиях начинается только с 5 класса и ребенку необходимо пройти вступительные испытания. В нашем исследовании учеников одной из московских прогимназий были получены данные о появлении страха «не поступить в гимназию», «плохо окончить начальную школу». На этом этапе семья ребенка имеет огромное влияние как на возникновение, так и на преодоление данных школьных страхов.

Таким образом, мы показали, что в начале и в конце обучения ребенка в начальных классах школьные страхи в большей степени определяются системой обучения, а во втором-третьем классах – психологическими особенностями ребенка и особенностями его индивидуальной образовательной траекторией.

#### Литература:

1. Гузанова Т.В. Проблема методического обеспечения школьных страхов в начальной школе./ Векторы развития современной России: Материалы шестой международной научно-практической конференции. – М.: МВШСЭН, 2007. – С. 148-152.
2. Гузанова Т.В. Психологический анализ содержания школьных страхов современных детей 7-9 лет./Материалы XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов – 2007». Секция «Психология». – М., МГУ, 2007. – С. 622-625.
3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб., Речь, 2005. – 320 с.
4. Лебедева Л.Д. Учителю о детских страхах и методах их коррекции// Дидакт. – 2000. - №4. – С. 23-32.
5. Петченко В.А. Методика шкалированной оценки степени выраженности объектных школьных страхов детей младшего школьного возраста.// Прикладная психология, № 4, 1999 г., С. 80-92.
6. Щербатых Ю.В. Психология страха: популярная энциклопедия. – М.: Изд-во «Эсмо», 2005. – 512 с.

#### Особенности психологической адаптации детей к школьному обучению в условиях г. Владикавказ и г. Беслан.

*Гусова Альбина Дударбековна*

*молодой ученый*

*Северо-Осетинский государственный университет, Владикавказ, Россия*

*E-mail: albina-gusova@inbox.ru*

#### Введение

Проблема исследования психологической адаптации дошкольного и начального образования актуальна и в практических, и в теоретических аспектах. Один из важных моментов её – психическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста. Сохранение здоровья и всестороннее развитие детей является, одной из главных задач любого государства. Во многом психические функции младшего школьника зависят от того, как они формировались в дошкольном возрасте. В период дошкольного и младшего школьного возраста у ребенка развивается осмысленное восприятие, мышление, речевая деятельность, память, внимание. Психологическая поддержка первоклассников в период адаптации детей к школьному обучению играет очень важную роль отношений «ученик-учитель». Личностно-ориентированный тип воздействия учителя на учащихся способствует успешной адаптации детей, формированию позитивного отношения к школе и учению. Кроме того, характер отношения родителей к школьной жизни и обучению ребенка во многом может определить успешность адаптации.

Гипотезой нашего исследования является - всякое обучение в качестве необходимой предпосылки требует зрелости определённых психических функций (восприятия памяти, внимания и пр.) и личности в целом.

Методы исследования:

В исследовании использовалась апробированная методика в нескольких вариантах – для работы с дошкольниками и первоклассниками, и работы в общеобразовательных и гимназических классах. Методика ИМАТОН в апробации Л.Я.Ясюковой имеет два стимульного материала для общеобразовательных и гимназических классах (задания отличаются по уровню сложности). Результаты исследования были обработаны при помощи компьютерной программы статистической обработки данных «SPSS 12.0».

В лонгитюдном исследовании обследовано 250 испытуемых. В экспериментальном исследовании тестирование прошли дети старшего дошкольного возраста (6-7лет) и дети первых классов (7-8лет) г. Владикавказ на базе ГОУ Прогимназия «Интеллект», МДОУ №46 «Дюймовочка», СОШ №38 и г. Беслан детского сада - начальная школа МОУ - «Радуга», МДОУ №6 «Саби», СОШ №8

### Результаты

Для успешной адаптации младших школьников к обучению учителю необходимо знать психологические и физиологические особенности детей младшего школьного возраста, учитывать индивидуальные особенности детей в ходе обучения. Особенно важен индивидуальный подход к детям для повышения успешной школьной адаптации. Детям, требующим оказания помощи, поддержки неуверенным детям, создание ситуации успеха и благоприятные условия для успешного обучения младших школьников. Однако учреждения, типа «детский сад — школа», призванных осуществить преемственность между дошкольным учреждением и начальной школой, эти две ступени образования часто просто располагаются в одном задании.

В своей работе мы, прежде всего, исследуем непрерывного образования в адаптации ребёнка к школе, повышенного риска теракта детей старшего дошкольного возраста и младшего школьника (первоклассников) г. Владикавказ и г. Беслан. Таким образом, целью дошкольной ступени является роль непрерывного образования в адаптации первоклассника к начальному школьному обучению.

Результаты сравнительного анализа детей, посещавших образовательные учреждения типа «детский сад — школа» и обычные дошкольные образовательные учреждения, г. Владикавказ и г. Беслан предоставили достоверные различия в сторону преобладания детей, обучавшихся в специализированных ДОУ. Анализ по ДОУ представили статистически достоверные различия (на уровне  $p < 0,05$ ), проявившиеся в значениях понятийно-интуитивного мышления (при  $t = -0,4^*$ ) и понятийно-логического мышления (при  $t = -0,3^*$ ), что указывает на наличие связи и допустимых различий на уровне тенденции. Кроме этого обнаружены статистически достоверны различия (на уровне  $p < 0,01$ ), в значениях кратковременной речевой памяти (при  $t = -1,5^{**}$ ), что указывает на высокий уровень значимых различий.

Вывод: это свидетельствует на то, что дети, обучающиеся в учреждениях типа «детский сад — школа» отличаются.

Результаты сравнительного анализа детей, посещавших образовательные учреждения типа «детский сад — школа» и обычные дошкольные образовательные учреждения, г. Владикавказ и г. Беслан предоставили достоверные различия в сторону преобладания детей, обучавшихся в специализированных СОШ. Анализ по СОШ представили статистически достоверные различия (на уровне  $p < 0,01$ ), которые проявились в диагностических зрительно-моторной координации (при  $t = -1,2^{**}$ ), что указывает на высокий уровень значении различий.

Вывод: исходя из выше изложенного следует, что действительно специализированное обучение даёт больше возможности для развития, важных качеств и обучения психических процессов.

Исследования в начальной школе г. Владикавказ показали, что дети, посещавшие детский сад-школу психолого-педагогически готовы к школьному обучению и адаптации проходит в лёгкой форме, а другие дети, которые пошли в

неспециализированные школы трудно адаптируются к учебному процессу. В г. Беслан исследования показали, что при повышенном риске дети адаптируются в тяжёлой форме. Нами также были выявлены уровни психических процессов детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста г. Владикавказ и г. Беслан.

Таким образом, наше лонгитюдное исследование г. Владикавказ и г. Беслан показало, что непрерывное образование возможно в том случае, если реализована единая линия развития ребёнка на этапах дошкольного и начального детства. Только такой подход может дать педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер, только тогда две начальные ступени образования будут действовать не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи. Что позволит школе опираться на развитие ребёнка, получаемое в дошкольном учреждении. Следовательно, может способствовать формированию определённых компонентов психологической готовности к обучению у старшего дошкольника и у младшего школьника в процессе адаптации к обучению.

### Литература

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. Изд-во: Спб.: Питер 2006.
2. Дорофеева Г.А. Особенности и условия адаптации детей 6-7 лет к учебной деятельности. // Прикладная психология. 2001. №3. Изд-во: Дом МАГИСТР-ПРЕСС. С.75-83.
3. Максимова М.В. Психологические условия школьной адаптации. Автореф. дисс. - М., 1994.
4. Парамонова Л.А., Тарасова К.В., Алиева Т.И. Ребёнок 5-6 лет в системе дошкольного образования. // Психологическая наука и образование, 2005, №2, -с.12-17
5. Смирнова Е.О. Детская психология. - М., 2006.
6. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе/ Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. Санкт-Петербург. 1999.

### Индивидуальные стили деятельности учителей начальных классов

*Дышлевич Вадим Николаевич*

*студент*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск, Беларусь*

*E-mail: simsa@tut.by*

Современная система образования нуждается в обновлении и преобразовании. Необходимость перестройки школьного образования вытекает из того, что современное общество предъявляет высокие требования к личности человека. На сегодняшний день общество нуждается в высокоинтеллектуальных, нравственных, творческих индивидуумах, способных брать на себя ответственность и принимать обдуманные решения.

Начальная школа закладывает основу для последующего развития личности. Именно на этом этапе формируются базовые навыки, подготавливающие возможность развития формально-логического мышления. Вследствие этого особого внимания заслуживает рассмотрение индивидуальных стилей педагогов начальных классов.

Понятие индивидуального стиля педагогической деятельности охватывает собой те формы поведения, которые позволяют планировать, организовывать, осуществлять педагогическую деятельность. К таким формам активности можно отнести коммуникативные, само- и организационные действия, а также действия, активизирующие познавательную активность учащихся.

Принято выделять три стиля педагогической деятельности: авторитарный, демократичный и либеральный. Эта классификация стилей берет свое начало в работах К. Левина, изучавшего в 40-ые годы стили руководства группой. Существует множество классификаций стилей педагогической деятельности, в основу которых положены различные признаки. Так, у В.А. Кан-Калика основанием разделения стилей деятельности является характер включенности в процесс общения; А.К. Маркова и А.Я. Никонова такими основаниями полагают ориентацию учителя на процесс или результат и динамические характеристики (гибкость, устойчивость, переключаемость).

Индивидуальный стиль деятельности педагога – это система устойчивых способов влияния педагога на учащихся, а также принципов организации своего рабочего времени. Под «устойчивыми способами влияния педагога на учащихся» понимаются профессионально важные умения и психологические качества, которые реализуются в педагогических действиях. Вторая часть определения охватывает собой то время, которое учитель проводит среди учащихся, и то, которое отводит на подготовку к деятельности либо совершенствование своего мастерства.

Известно, что в школах внедряются альтернативные системы обучения. Самыми популярными из них являются развивающее обучение по системе Л.В. Занкова и развивающая модель обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова. Обе системы берут своё начало в теоретических разработках Л.С. Выготского, главная из которых сводится к решающей роли обучения в развитии. Поэтому они очень похожи своими целями, задачами, средствами и результатами, исключая некоторые детали.

В проведенном нами исследовании изучались особенности индивидуальных стилей учителей, работающих по двум системам обучения – традиционной и развивающей. Основной целью стало выявление существенных различий между педагогами с разными системами обучения. Выборка испытуемых включает 30 учителей начальных классов, одна половина из них занимается по традиционной системе, а вторая половина использует развивающее обучение.

Для сбора данных использовались следующие три методики: 1) Опросник «Особенности стиля деятельности учителей начальных классов» И. В. Долгополовой (включает в себя ряд утверждений, относящихся к различным группам педагогических действий); 2) Тест «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана); 3) Опросник «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова.

В ходе обработки данных использовался t-критерий Стьюдента.

Наиболее информативной оказалась методика И.В. Долгополовой. По этой методике выявлено 12% отличий от общего числа утверждений. Найденные отличия дают представление об индивидуальном стиле педагогов традиционного обучения. Прежде всего, они склонны придерживаться плана, проявляют больше требований к ученикам, используют простые по конструкции предложения. В противоположность им педагоги с развивающим обучением более склонны к гуманному обращению с учениками, проявляют оригинальность на уроках.

Любопытно, что наибольшее количество несовпадений представлено в блоке, содержащем организационные действия. Этот компонент деятельности, как никакой другой, позволяет говорить о стилях руководства, или управления, педагога. То есть с некоторой долей уверенности можно учителей традиционного обучения считать склонными к авторитарному стилю. В то время как учителя в своём большинстве с развивающим обучением предпочитают демократический стиль руководства. Но подчеркнём важную деталь, различия по показателям опросника носят относительный, а не абсолютный характер.

Методика по выявлению выраженности мотивов профессиональной деятельности дала 29% различий. Учителя с традиционным обучением имеют более высокую степень выраженности мотивов избегания критики и наказаний. Вероятно, данные показатели

сковывают творческую активность педагогов. Из последнего утверждения можно заключить, что педагоги развивающего обучения стремятся к проявлению своего творческого начала. Следовательно, эти педагоги более склонны к тем мотивам, которые отражают внутренние потребности.

По тесту «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова выявлено, что уровни эмпатии педагогов обеих групп очень схожи. По общему показателю педагоги показали очень высокий уровень эмпатии. Обнаружено только одно различие. Педагоги с традиционным обучением с большей эмпатией относятся к старикам. С одной стороны, данный показатель характеризуется внимательным, уважительным обращением к пожилым людям. Такие люди стараются во всём помогать пожилым, они полагают, что старшее поколение имеет огромный жизненный опыт и всегда может научить, как правильно нужно поступать в конкретной ситуации, дать дельный совет. Действительно, люди с почтенным возрастом обладают мудростью, то есть способностью разумного выбора. Но, с другой стороны, предлагать нечто новое, проявлять неподдельное творчество, – эти задачи в большей мере характерны для молодого поколения.

Таким образом, индивидуальные стили деятельности педагогов с развивающим и традиционным обучением имеют существенные различия, которые представляют развивающее обучение в более выгодном свете. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что коренные изменения в образовательном процессе наступят лишь тогда, когда каждый учитель задумается над проблемой собственного стиля деятельности.

### Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 544 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 426 с.
3. Кан-Калик В.А., Никандров Н.О. Педагогическое творчество. – М., 1980. – 143 с.
4. Обучение и развитие. Под ред. Занкова Л.В. - М.: Педагогика, 1975. – 352 с.
5. Рогов Е.И.. Личность учителя: теория и практика. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 544 с.

### Особенности профессионального самоопределения старшеклассников в условиях социально-экономической нестабильности

*Елфутина Любовь Александровна*

*молодой ученый*

*Кыргызско – Российский Славянский университет, Бишкек, Кыргызстан*

*E-mail: wenta@rambler.ru*

#### Введение

Трансформация экономики и общества вызвала значительные перемены в спектре профессий, востребованных рынком труда, в престиже и социальном статусе профессий и, следовательно, в ценности того или иного профессионального выбора.

В ситуации нестабильности специалисты оставляют свои профессии и занимаются мелким бизнесом ради выживания. И это не может не отразиться на профессиональном самоопределении молодежи. Многочисленные исследования в этой области практически не учитывают влияния социально – экономических условий, сложившихся в обществе на выбор будущей профессии. Это стало целью нашего исследования.

Экспериментальную базу исследования составили 536 учащихся 9 – х и 11 - х классов средних школ г. Бишкека. Теоретико-методологической основой исследования послужили культурно – историческая концепция и принцип развития Л.С.

Выготского, модель экологических систем У. Бронфенбреннера, идеи Г.Томэ о «творчески ориентированной» структуре планирования жизни.

#### Методы

Для исследования содержания и факторов самоопределения использовались Анкета для старшеклассника Е.И. Головахи и опросник «ОТеЦ» И.Г. Сенина. Для выявления согласованности компонентов профессионального выбора, применялись: методика «Профессиональная мотивация учащихся» Л.А. Верещагиной, модифицированный вариант методики «20 качеств» Куна – МакПартленда «Кто Я через 10 лет?», и методика изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель.

#### Результаты

Среди мотивов профессионального самоопределения в ситуации нестабильности преобладает стремление к материальной обеспеченности и экономической независимости (85% старшеклассников), а мотивы самореализации способностей и интересов отходят на второй план. От 9 к 11 классу в 2 раза снижается количество выборов профессии по склонностям и интересам и увеличивается несоответствие между привлекательными и выбираемыми профессиями. Возрастной особенностью подросткового самоопределения остается размытость планов, несогласованность в показателях вида профессии, путей и сроков ее достижения, в четкости представлений о качествах профессионала.

Для выявления роли этнокультурного фактора внутри генеральной совокупности мы выделили: 1) группу девочек – европейек (149 человек); 2) группу девочек – азиаток (159 человек); 3) группу мальчиков – европейцев (118 человек); 4) группу мальчиков – азиатов (110 человек). При этом азиатскую группу составили подростки таких национальностей как киргизы, казахи, узбеки и т.д. К европейской группе мы отнесли подростков, указавших в графе национальность – русский/русская. Исследование показало, что для ребят из азиатской выборки характерно:

1. Принятие решения о будущей профессии осуществляется достаточно рано, еще в 4 – 7 классах, хотя к моменту окончания школы это мнение успевает измениться. В раннем самоопределении, как и в согласованности, непротиворечивости выбора, мы усматриваем авторитетное влияние родителей. Их устойчивый выбор повторяют дети.

2. В ответах респондентов азиатской группы важное место занимает достижение высокого социального статуса. Эта ценность увеличивается от 9 класса к 11 – му, в то время как в ответах европейцев она отсутствует. Мы полагаем, что эта значимая разница неслучайна: высокий социальный статус в республике почти недостижим для европейца, оставаясь привилегией титульной нации.

3. У 17,5% мальчиков из азиатской выборки встречаются планы добиться признания и уважения своими добрыми делами и поступками (построить детский дом, пожертвовать бедным, отремонтировать школу и т.п.). Однако в к 11 классе таких ответов уже не встречается. Рыночные отношения оттесняют традиционные ценности ислама, где пожертвовать бедным, нищим, считается достоинством, открывающим врата рая.

В европейской выборке необходимо отметить:

1. Принятие решения о будущей профессии осуществляется ближе к моменту окончания школы и по оценке респондентов отличается большой устойчивостью, что на наш взгляд, показывает большую степень самостоятельности выбора.

2. Соответствие между профессией и учебным заведением в группе европейек на треть выше такого показателя в группе азиаток, в то время как у мальчиков различий не обнаружено. Видимо, девочки – азиатки менее информированы в семье о профессиях, а школа этой информации не уделяет должного внимания.

Этнокультурные различия профессионального самоопределения также проявляются в традиционном предпочтении гуманитарных и управленческих профессий у азиатской группы молодежи и технической – у европейцев.

Гендерные особенности проявляются в том, что современные девочки согласны на непривлекательную работу ради высокого заработка и пренебрегают ценностями семьи во имя карьеры. Мальчики чаще выбирают профессию по интересам. Исследование профессиональных планов показало, что притязания мальчиков более реалистичны по сравнению с девочками, которые зачастую стремятся выбрать профессию, в которой можно было бы сочетать общественное признание, интеллектуальную самореализацию, высокий заработок с «неутомительной» работой и сохранением избытка времени и сил на досуг и развлечения.

Исследование подтвердило гипотезу о том, что профессиональное самоопределение в наши дни зависит не только от склонностей и интересов, но и от перспектив трудоустройства, от этнических и гендерных традиций

### Литература

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: «Наукова думка», 1988. с. 126 – 132
2. Елфутина Л.А. Этнокультурные особенности профессионального самоопределения подростков. // Известия Российского Государственного Педагогического университета им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2007. - № 17
3. Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни [Текст] / Г. Томэ. // Принцип развития в психологии /отв. ред. Л.И. Анцыферова – М.: Наука, 1978. – С. 172 -186.

### Исследование социального и эмоционального интеллекта студентов различных специальностей

*Ефимова Татьяна Игоревна*

*студентка*

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия*

*E-mail: tania-111941@mail.ru*

Работа основывается на двух теоретических конструктах: эмоциональный и социальный интеллект. Эмоциональный интеллект Бар-Он определяет как совокупность некогнитивных способностей, знаний и умений, которые влияют на способность человека достигать цели, справляясь с требованиями и давлением окружающего мира. Социальный интеллект Дж. Гилфордом определяется как система интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации.

Целью данной работы является исследование особенностей эмоционального и социального интеллекта студентов психологического и экономического факультетов.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Эмоциональный и социальный интеллект у студентов психологического факультета выше, чем у студентов экономического факультета.
2. Эмоциональный интеллект коррелирует с социальным интеллектом студентов 3-4 курсов экономического и психологического факультетов.

Для эмпирического исследования были использованы методика EQ-i Бар-Она и методика исследования социального интеллекта (адаптация теста Дж. Гилфорда и М.

Салливена). В исследовании приняли участие 30 студентов экономического и 30 студентов психологического факультетов.

Обнаружены значимые различия в социальном интеллекте ( $t= 1,52, p<0,01$ ), а также по показателям субшкал реалистичность и социальная ответственность в эмоциональном интеллекте ( $p<0,05$ ). У студентов психологического факультета показатели выше.

Обнаружены положительные корреляции между субшкалой «настойчивость» в структуре эмоционального интеллекта и субшкалами «вербальная экспрессия» и «истории с дополнением», а также композитной оценкой социального интеллекта. Можно отметить корреляцию между субшкалой самоактуализации (ЭИ) и субшкалой «вербальная экспрессия» в структуре социального интеллекта. Значения по субшкале эмпатии в структуре ЭИ положительно коррелируют со значениями по субшкале «вербальная экспрессия» (социальный интеллект). Положительная корреляция наблюдается между значениями по субшкале «реалистичность» и субшкале «вербальная экспрессия» (социальный интеллект). Значения по шкале гибкость коррелируют с субшкалами «истории с завершением» и «истории с продолжением», а также с композитной оценкой социального интеллекта. Результаты по шкале «стрессоустойчивость» положительно коррелируют с субшкалой «истории с продолжением» (социальный интеллект). Все вышеуказанные корреляции значимы на уровне  $p<0.05$ .

### **Реализуемость личностных ценностей в связи с личностным выбором в юности**

*Закиева Гульнара Решатовна*

*студентка*

*Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина, Казань, Россия*

*E-mail: gulnara\_life@mail.ru*

Юношеский возраст – это возраст активного жизненного поиска, опробования различных ролей и видов деятельности, когда совершаются выборы, определяющие жизненный путь человека. Один из важных выборов в этот период жизни связан с переходом на следующую ступень образования и выбором образовательного учреждения. Последствия такого выбора в разной степени изменяют жизненный мир. Он может привести к кардинальным изменениям всей жизненной ситуации (в случае переезда в другой город, отрыва от родительской семьи), а может быть частичным, когда происходит только смена образовательного учреждения.

Важный аспект развития в этом возрасте – построение системы ценностей, являющейся основанием для совершения выбора. Салиховой Н.Р. описаны две динамические тенденции: 1) тенденция к согласованию меры важности ценности и ее реализованности (реализуемость); 2) тенденция к рассогласованию меры важности ценности и ее реализуемости (барьерность), зависящие от характера переработки рассогласований при восприятии человеком соотношения важности и доступности личностных ценностей. Их соотношение определяет смысловой тип личностной ценности. Показано, что в стабильной социальной среде вхождение в социальную общность и выход из нее связаны с большей барьерностью, а состояние освоенности – с большей реализуемостью смыслового типа [2]. Мы предположили, что существует взаимосвязь особенностей барьерности-реализуемости личностных ценностей с характером личностного выбора в юности.

В качестве модельной ситуации личностного выбора мы использовали в одном случае выбор после окончания школы поступление в ВУЗ, связанный с переездом в другой (большой) город, где молодые люди должны жить более самостоятельно,

осваивая новую социальную реальность; в другом – выбор в качестве места дальнейшего образования филиал ВУЗа или ССУЗ в своем родном (небольшом) городе, где молодые люди остаются жить вместе с родителями в рамках относительно более освоенного ими социального мира. И в том, и в другом случае осуществленный выбор закончился успешно: поступление в желанный вуз. Однако для первых характерно стремление к смене социальной общности, а для других – стремление «оставить все как есть».

Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование, где приняли участие 71 человек в возрасте от 17 до 20 лет, успешно перешедшие на следующую ступень образования: 37 человек, поступившие в ВУЗ в другом городе (назовем их условно «столичными»), и 34 человека, продолжающие образование в родном городе (назовем их условно «периферийными»). На материале попарного сравнения терминальных и инструментальных ценностей (М. Рокич) по критериям важности и доступности определялась степень выраженности барьерности-реализуемости личностных ценностей [2].

При сравнении барьерности-реализуемости конкретных инструментальных ценностей обнаружено, что у «периферийных» больше ценностей с барьерным (25%) и проблемно-барьерным (58%) смысловым типом, по сравнению со «столичными», у которых ценности распределились между барьерно-реализуемым (67%) и свободно-реализуемым (25%) типами. В отношении терминальных ценностей аналогичные различия – у «периферийных» 75% ценностей относится к барьерному и 8% к проблемно-барьерному смысловому типу, у «столичных» 58% ценностей относится к барьерно-реализуемому, а 42% к барьерному типу. Данные различия подтверждаются при статистическом сравнении абсолютных значений индексов реализуемости и барьерности по t-критерию Стьюдента, показавшем, что индекс реализуемости выше у «столичных» ( $p < 0,01$ ), а индекс барьерности выше у «периферийных» ( $p < 0,01$ ). Такая же тенденция обнаружена при анализе индивидуальных индексов барьерности-реализуемости личностных ценностей. В целом, высокая барьерность смыслообразования относительно инструментальных ценностей у «периферийных» означает недостаточную освоенность собственных личностных проявлений, что явилось внутренним препятствием для перехода к освоению более широкого социального мира; а высокая реализуемость этих ценностей у «столичных» означает освоенность личностных проявлений, что позволило им осваивать новое социальное пространство. Преобладание же барьерных смысловых типов в отношении терминальных ценностей является проявлением возрастной специфики юношеского возраста как перехода к освоению взрослой жизни. Однако, как показали результаты, у «столичных» реализуемость этих ценностей выше в сравнении с «периферийными».

Эти результаты можно содержательно соотнести с выделенными Д.А. Леонтьевым экзистенциальными циклами взаимодействия человека с миром [1], так что преобладание реализуемости ценностей связано с периодом закрытости, а барьерности – с периодом открытости человека новым смысловым горизонтам. Это значит, что у «столичных» потенциал инициативы реализован, и они приступили к реализации смысловой реальности. А «периферийные» продолжают расширять «спектр своих действий», что означает внутреннюю необходимость и готовность к совершению выборов.

Итак, личностный выбор в юности связан с барьерностью-реализуемостью личностных ценностей: стремление к смене социальной общности связано с преобладанием реализуемости, а стремление «оставить все как есть» - с преобладанием барьерности смыслообразования в отношении инструментальных ценностей.

### Литература

1. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) / Материалы международной конференции. – М.: Смысл, 2005. – С. 36-49.
2. Салихова Н.Р. Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей. – Казань: Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина, 2005. – 128 с.

**Исследование особенностей понимания учебных текстов по психологии  
студентами-психологами**

***Золотухина Татьяна Олеговна***

*аспирантка*

*Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия*

*E-mail: tatiana2883@list.ru*

За последние 20 лет заметно повысился научный уровень обучения и учебников. Однако проблеме доступности учебного материала внимания практически не уделяется. Есть общее понимание, что учебники должны содержать в необходимом объеме основы соответствующих наук, выполнять воспитательную функцию, а также обеспечивать доступностью внутреннюю преемственность и логическую последовательность изучаемых предметов. Общий принцип определения доступности учебного текста заключается в том, что учебный текст должен быть полностью понятным для учащихся, и в то же время он должен выдвигать достаточно трудные познавательные задачи перед ними. Применение этого принципа затруднено из-за отсутствия конкретных, проверенных в практике и общепризнанных критериев доступности учебного текста.

Трудность учебного текста зависит как от характеристик (свойств) этого текста, так и от умения учащихся работать с этим текстом. Оптимизация сложности учебных текстов, то есть приведение их в соответствии с учебными возможностями обучающихся, - это необходимая составная часть обеспечения доступности обучения [2].

Исходя из анализа теоретических положений [1,2], нами было проведено исследование, целью которого было изучение процесса понимания учебных текстов студентами-психологами. В исследовании приняло участие 230 испытуемых I, II, IV, и V двух вузов г. Воронежа (Воронежский государственный университет и Воронежский экономико-правовой институт).

Подбор учебных текстов производился с использованием метода экспертных оценок. Экспертами выступали преподаватели кафедры общей и социальной психологии Воронежского государственного университета и Воронежского экономико-правового института. Экспертам предлагалось оценить отрывки из учебников по общей психологии Ю.Б. Гиппенрейтер «Введение в общую психологию», Р.С. Немов «Общая Психология», С.Л. Рубинштейн «Общая психология». Все отобранные экспериментальные учебные тексты раскрывали проблему личности в психологии. Оценка текстов производилась по 4 характеристикам:

информативность текста (соотношение житейских и научных понятий; разнообразие словаря текста; длина слов (изобилие длинных слов в тексте); 2) сложность предложений (длина предложений; сложные конструкции в предложении); 3) ясность структуры текста; 4) абстрактность изложения.

На основании экспертных оценок тексты классифицировались по степени трудности: легкий по степени трудности – Р.С. Немов «Общая психология»; средний по трудности – Ю.Б. Гиппенрейтер «Введение в общую психологию»; трудный - С.Л. Рубинштейн «Общая психология»

Выявление уровня понимания студентами учебного текста производилось методом пересказа. В качестве основного критерия понимания учебного текста выступала способность испытуемых перевести содержание экспериментального текста на «свой язык», то есть пересказать его «своими словами». Испытуемым предлагалось прочитать отрывок из учебников в течение 15 минут, после чего произвести его письменный пересказ.

Нами были получены следующие результаты:

Среди студентов младших курсов (I и II курс) в среднем 62,0% студентов не понимают текст учебника (не могут его пересказать, передать смысл прочитанного). Встречаются ответы «ничего не понял», «текст ни о чем», «не успел запомнить»! 30,0% студентов не пересказывают текст (что предполагает осмысление текста, придание ему личностного смысла), а воспроизводят его по памяти. Другими словами текст запоминается, и воспроизводятся аутентичные авторским слова и предложения, которые зачастую не составляют основную мысль текста, и даже не согласуются друг с другом. И только 8,0% студентов младших курсов понимают основную мысль текста учебника, передают ее своими словами.

Наибольшую трудность в понимании вызывает текст учебников Ю.Б. Гиппенрейтер и С.Л. Рубинштейна. При пересказе отрывков из этих учебников большинство студентов воспроизводили только первое предложение.

Если говорить о студентах старшекурсниках (IV и V курс), то результат оказались близкими. В среднем 40,0% студентов не смогли пересказать текст учебника («текст о личности»). Однако следует отметить, что в среднем 60,0% студентов уже не просто воспроизводили текст по памяти, а переводили текст «на свой язык», анализировали упоминавшиеся в текстах учебников понятия, сравнивали и высказывали собственное мнение. В ответах студентов прослеживается влияние предыдущего учебного опыта, предыдущих знаний.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

Большинство текстов учебников по психологии не отвечают принципу доступности, то есть тексты перегружены профессиональными терминами, имеют нечеткую структуру и высокую степень абстрактности, что не только не способствует процессу обучения, но и затрудняет его.

Студенты младших курсов не обладают сформированными мыслительными операциями (анализ, синтез, обобщение, сравнение), в связи с этим они не могут работать с текстом, и, следовательно, не понимают его.

В процессе обучения необходимо работать над развитием навыков работы с текстом у студентов (умение выделять основную мысль, формулировать вопросы к тексту и т.д.). Данное направление является перспективой нашей дальнейшей работы.

#### **Литература:**

1. Знаков В.В. Понимание в мышлении, в общении, человеческом бытии. – М., 2007.
2. Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста. – М.:, 1981

#### **Взаимосвязь способности к самоуправлению и особенностей образного мышления у школьников**

*Ишерская Анна Александровна*

*студентка*

*Казанский государственный университет, Казань, Россия*

*E-mail: Bez\_dn@mail.ru*

В наше время уделяется много внимания развитию у детей различных способностей. Так детям, проявившим математические способности, предлагают

обучение в специализированных школах, где при обучении делается упор на точные науки. Подобного рода обучение должно способствовать развитию таких качеств как способность контролировать свою деятельность, а также способность нестандартным образом решать задачи. Однако исследования, проведенные на первом курсе физического факультета Казанского государственного университета, показало, что у большей части студентов способность к самоуправлению носит фрагментарный характер.

Известно, что математические способности и их развитие связаны с произвольной регуляцией внимания, а также со способностью контролировать свою деятельность. Оригинальность мышления взаимосвязана с произвольностью внимания, с показателями надситуативной активности и выносливостью к длительным умственным нагрузкам.

Мы предположили, что способность к обобщенному и конструктивному образному мышлению взаимосвязана со способностью к самоуправлению. Для проверки данной гипотезы была составлена тестовая батарея, включающая в себя следующие методики: «Способность к самоуправлению», «Стиль самоуправления», «Круги» Гилфорда. В исследовании приняли участие 24 ученика восьмого класса физико-математического лицея №131 г. Казани в возрасте 13-14 лет.

В процессе анализа результатов тестирования выявлено, что двое испытуемых (0,8% группы) изобразили обобщенные и конструктивные рисунки, шесть детей (25% группы) только обобщенные рисунки и шестнадцать детей (0,67% группы) не продемонстрировали ни тех, ни других. В первой группе выявлены довольно высокие показатели неуправляемости, во второй – самоуправления, в третьей – управляемости. Кроме того, школьники, изобразившие как обобщенные, так и конструктивные рисунки, продемонстрировали большую интегрированность структуры самоуправления, нежели две другие группы испытуемых. В случае с испытуемыми, в работах которых отсутствуют оба типа рисунков, способность к самоуправлению преимущественно носит фрагментарный характер. Можно предположить, что способность к самоуправлению и такие характеристики образного мышления, как обобщенность и конструктивность, являются двумя формами проявления творческой активности личности. Вероятно, они представляют собой разные направленности творческой активности: на себя и свою деятельность и на познание и преобразование окружающего мира. Процесс развития одной из способностей, судя по всему, тесно связан с развитием другой, так как он включен в общее развитие целостной творческой личности.

Исходя из обнаруженной взаимосвязи, мы предполагаем, что развитие одной из способностей, например, конструктивного и обобщенного образного мышления, может привести к развитию другой способности, в данном примере способности к самоуправлению. Мы считаем, что оптимальным было бы одновременное развитие обеих способностей.

### **Связь типа учебного заведения с мотивационным профилем субъекта образовательной среды**

***Каменев Игорь Иванович***

*молодой ученый*

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.*

*E-mail: [kameneff@yandex.ru](mailto:kameneff@yandex.ru)*

Исходя из предположений о том, что тип профессиональной деятельности влияет на процесс становления самосознания личности, задает определенный способ взаимодействия с окружающим миром, в котором человек формирует свой Образ мира, мы постарались получить ответы на вопрос о том, какую роль в этом занимает

специфика профессионального обучения [1; 3; 7; 8]. Субъектами образовательной среды выступают как преподаватели, так и студенты, а обучение и учение выступают для них ведущими видами деятельности, в рамках которых структурируется мотивация личности, которую можно операционализировать в индексах мотивационных профилей..

Цель проведения нашего исследования заключалась в проверке ряда гипотез о различиях в мотивационных профилях в группах студентов и преподавателей ВУЗов, отличающихся по типу образовательной среды в них, т.е. в зависимости от их профессиональной принадлежности. Исследование строилось по плану  $2 \times 2$ , где 1-ый экспериментальный фактор – тип профессиональной группы (военнослужащие или гражданские лица), 2-й – уровень овладения профессией (студенты или преподаватели).

Индексы мотивационного профиля строились на основе опросника Личностных предпочтений А.Эдвардса, выделяющего те же виды глубинной мотивации, что и ТАТ; использовался краткий вариант в модификации Корниловой Т.В. [2].

Обработка результатов проводилась методами дисперсионного анализа. В табл. 1 представлены результаты обработки данных методом однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) по фактору «принадлежность к профессиональной группе».

Таблица 1. Индексы мотивации в группах субъектов образовательной среды

Шкалы мотивации по Эдвардсу	Группы								Выявлены различия между группами	p ( $\leq 0,05$ )
	1		2		3		4			
	Преподаватели МГУ (N = 30)		Преподаватели ОА ВС РФ (N = 30)		Студенты МГУ (N = 30)		Курсанты ФА РВСН (N = 30)			
	М	$\delta$	М	$\delta$	М	$\delta$	М	$\Delta$		
Мотивация достижений (МД)	8,13	2	6,63	1,65	7,57	1,92	7,23	1,65	1 и 2	0,02
Любовь к порядку (ЛП)	6,67	2,17	7,93	2,77	5,3	3,23	6,77	2,98	2 и 3	0,006
Самопознание (СП)	6,77	3,38	6,27	2,57	8,53	2,89	7,57	2,54	2 и 3	0,03
Доминирование (ДМН)	6,27	2,57	8,2	2,38	7,43	3,28	8,6	2,79	1 и 4	0,02
Чувство вины (ЧВН)	6,67	2,83	6,93	2,53	5,4	2,85	4,3	2,97	1 и 4	0,02
									2 и 4	0,006
Выносливость (ВНС)	9,2	3,26	8,2	2,92	7,27	3,52	6,83	3,32	1 и 4	0,05

Примечание: М - средние арифметические;  $\delta$  - стандартные отклонения; p - уровень значимости различий; N – количество человек в группе.

Можно предположить, что отличие по шкале МД в группах преподавателей (снижение этого индекса у преподавателей военного вуза) связано с тем, что для военнослужащих преподавание в одной из ведущих Академий ВС является верхней ступенью в их профессиональной деятельности. И на этом срезе своих профессиональных достижений других целей они не ставят.

По шкале «Любовь к порядку» значимо отличаются группы военных преподавателей и студентов МГУ. При этом средние показатели выше в группе преподавателей (M=7.93). Это можно объяснить тем, что, во-первых, для преподавателей военной академии любовь к порядку это одно из основных основных профессионально значимых качеств; во-вторых, студенты - это одна из самых «демократичных» (в плане свободы действий) категорий населения. И если курсанты военных училищ поставлены в условия, где их действия строго подчинены внешне заданным критериям поведения, а дисциплина это один из важных аспектов профессионального обучения, то студенты гражданских ВУЗов лишены строгого

внешнего контроля. Их поведение регламентируется только сформированными в процессе воспитания внутренними критериями и правилами того учебного заведения, в котором они учатся: студенты гражданских ВУЗов более предоставлены сами себе, чем курсанты военных училищ, поэтому у них самые низкие средние по этому показателю.

Различие по шкале СП между группами студентов и военных преподавателей объясняется тем, что в студенческом возрасте, наряду с профессиональным становлением, происходит и становление самосознания личности [9], а это предполагает большую направленность на исследование своего «Я» [6].

Анализируя результат, полученный по шкале «Доминирование», можно заметить, что самые высокие показатели средних по мотивации – в группах военных курсантов и преподавателей, далее идут студенты МГУ и преподаватели МГУ. И не смотря на то, что значимое различие получено только для групп преподавателей МГУ и курсантов ( $p=0.02$ ), интересно сопоставить показатели по шкале ДМН в соответствии с отнесенностью к профилю ВУЗа. Так, для военных преподавателей показатели практически такие же высокие, как и для курсантов ( $M=8.2$  и  $M=8.6$ ). А вот для преподавателей университета характерны более низкие показатели по мотивации доминирования ( $M=6.27$ ) в сравнении со студентами ( $M=7.43$ ). В целом это соответствует особенностям военных вузов, где командирские качества, в том числе и доминирование являются профессионально-важными [4].

Рассмотрение этих и других представленных в табл.1 различий в мотивационном профиле обследованных 4-х групп позволяет говорить о существующем различии между профессиональными группами по глубинной мотивации в зависимости от профиля ВУЗа, что и подтверждает нашу экспериментальную гипотезу.

#### Литература:

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Изд-во Academia, 2005. – 304 с.
2. Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 1997. – 385 с.
3. Леонтьев А. Н. Психология образа. – М.: Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология, 1979, № 2. С. 3-13.
4. Маклаков А.Г. Психология и педагогика. Военная психология: Учебник для вузов. С-Пб.: – Изд-во Питер, 2007. – 464 с.
5. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления. – М.: Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология, 1984, № 4. С. 13-20.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Изд-во Academia, 2007. – 400 с.
7. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во МГУ, 1985. – 231 с.
8. Стенберг Р., Григоренко Е. Учись думать творчески. Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 187–214.
9. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

#### Характеристика личностного развития современных первоклассников.

*Кислицкая Людмила Александровна*

*молодой ученый*

*Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия*

*E-mail: kislitskaya@mail.ru*

На рубеже 20-21 вв. система дошкольного и начального школьного образования в России претерпела значительные изменения. В старшем дошкольном возрасте традиционные дошкольные виды деятельности в значительной степени были вытеснены

занятиями по школьному типу. В дошкольных учреждениях проводятся «тренировочные» занятия по математике, родному языку и т.д. Многие дети, начиная с 5-6 лет, начали обучаться в подготовительных к школе группах. На настоящий момент можно говорить об изменении социальной ситуации развития современных дошкольников. В связи с этим, встает вопрос: изменились ли возрастные границы, отделяющие дошкольный и младший школьный возраст, и к какому психологическому периоду развития ребенка относится большинство современных первоклассников.

Задачей данного исследования являлось посмотреть на основе эмпирического исследования, на сколько современные первоклассники по уровню своего личностного развития соответствуют младшему школьному возрасту.

Для выявления уровня готовности к школьному обучению использовалась «Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению» Н.И.Гуткиной (2002). Для определения школьной мотивации использовалась «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» Н.Г.Лускановой (1999). Для исследования мотивационной сферы детей использовалась проективная методика «Три желания». Для исследования самооценки детей использовался модифицированный вариант методики Дембо-Рубинштейн (А.М.Прихожан, 1988). Для статистической обработки данных использовались критерии Колмогорова–Смирнова, (статистический пакет SPSS for Windows vers. 11.5) и t-критерий Стьюдента для процентов (С.Гланц, 1999; Н.А.Плохинский, 1970).

Всего было обследовано 228 первоклассников из трех общеобразовательных школ. Среди них были выделены две крайние группы испытуемых: первую группу составили дети, с высокой степенью готовности к школьному обучению (60 человек), вторую – с низким (65 человек).

Результаты исследования показали, что практически все готовые к школе первоклассники находятся на первом – самом высоком (65%) и втором (33%) уровне школьной мотивации (по методике Н.Г.Лускановой, 1999). В группе не готовых к школе учеников на первом уровне школьной мотивации находится всего 8% учеников, на втором - 35%. Большинство испытуемых находятся на третьем (26%), четвертом (23%) и пятом (8%) уровнях школьной мотивации, характеризующихся отсутствием учебных мотивов, что не свойственно младшему школьному возрасту. При статистическом сравнении двух групп испытуемых обнаружены значимые различия. Это согласуется с результатами, полученными по методике «Три желания». В группе готовых к школе детей преобладают желания, связанные со школой и учебой, что говорит о важности учебной деятельности и позиции школьника для ребят. В группе не готовых к школе детей преобладают желания, связанные с игровой деятельностью, что свидетельствует о выраженной потребности в игре. В группе первоклассников, психологически не готовых к школе, средний показатель самооценки (медиана) очень высок - 100 баллов. Самооценка первоклассников данной экспериментальной группы характеризуется инфантильными чертами более свойственными детям дошкольного возраста. В группе детей, готовых к школьному обучению, показатель самооценки статистически значимо ниже - 85 баллов (различия достоверны на 0,1% уровне значимости по критерию Колмгоровова-Смирнова). Результаты свидетельствуют о более адекватной самооценке у испытуемых этой группы, что соответствует возрастным закономерностям формирования образа Я в младшем школьном возрасте.

**Выводы:** На момент проведения исследования всего 26% первоклассников обладали психологической готовностью к школьному обучению, 29% детей были не готовы к школе, остальные дети обладали частичной готовностью.

Мотивационная сфера, отношение к школе и самооценка первоклассников, готовых к школьному обучению, характеризуются особенностями, свойственными младшему школьному возрасту. Мотивационная сфера, отношение к школе и

самооценка первоклассников не готовых к школе, характеризуются особенностями, свойственными дошкольному возрасту.

Данное исследование показало, что современные первоклассники по своему личностному развитию не становятся младшими школьниками автоматически, одновременно с приходом в школу. У многих детей продолжают ярко проявляться личностные особенности свойственные дошкольному возрасту (доминирование игровой мотивации и т.д.).

Объединение в одном классе первоклассников, психологически готовых и не готовых к школьному обучению, означает для педагога, что он одновременно должен работать с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, учитывая своеобразие каждого психологического возраста и закономерности развития в этом возрасте. В противном случае нарушается дальнейшее психическое развитие ребенка.

### Литература

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе.- М., 2004.
2. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению. – М., 2002.
3. Гланц С. Медико-биологическая статистика. – М., 1999.
4. Плохинский Н.А. Биометрия. – М., 1970.
5. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. – М., 1999.
6. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога.//Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психологических методик. – М., 1988. С.110-118.

### Классификация стилей учительского влияния на развитие личности ребёнка в истории отечественной психологической науки 2-й половины XX века

**Комарова Лилия Юрьевна**

*соискатель*

*Московский государственный областной университет, Москва, Россия*

*E-mail: komarova@onet.ru*

Специфика взаимодействия педагога с детьми является традиционной для педагогической психологии. Эта проблема была освещена во второй половине XX столетия рядом психологов: Н.Ф. Гоновой, Н.В. Кузьминой, В.Г.Мараловым и др. При анализе ситуации взаимодействия учителя с учащимися отечественные психологи, и педагоги в качестве важнейшего фактора этого взаимодействия отмечали то обстоятельство, что учитель является для учащегося не только источником полезной информации, но и примером, образцом, в той или иной степени определяющим развитие личности каждого ученика, т.е. речь, идет о влиянии, оказываемом личностью учителя на учащегося.

Петровский А.В. и Петровский В.А. в созданной ими теории персонализации описали механизм этого влияния. По их мнению, личность, обладающая более яркими, чем у окружающих, проявлениями индивидуально-психологических качеств, транслирует их в виде всевозможных образцов активности. [6]

Несомненно, можно говорить о том, что учителя, начиная с начальной школы, по-разному влияют на развитие личности детей. Одна из главных систем в школе это система учитель-ученик и нет сомнения, что педагоги занимают центральное место, ибо они оказывают непосредственное влияние на конкретную формирующуюся личность ученика.

Специфика профессии учителя обнаруживается в постоянном общении с учащимися, у которых есть свои права, свое миропонимание, своя убежденность и свои индивидуальные особенности. Но и каждый учитель индивидуален, уникален, обладает только ему присущими чертами и качествами личности. И чем ярче и самобытней его личность, тем выше его профессиональное мастерство и тем более значительно его влияние на формирующуюся личность ребенка. Ученики постоянно в большей или меньшей степени испытывают влияние личностной индивидуальности учителя — его ожиданий, ценностей, интеллектуальных и творческих способностей, характера и пр.

В психолого-педагогической литературе приведено несколько классификаций стилей педагогического общения. Наиболее распространенной классификацией стилей руководства, в полной мере относящейся к педагогической деятельности, является классификация, выделяющая авторитарный, демократический и попустительский стили. Наиболее эффективным в педагогическом общении, в большинстве случаев, оказывается демократический стиль. Следствием его применения является повышение интереса к работе, позитивная внутренняя мотивация деятельности, повышение групповой сплоченности, появление чувства гордости общими успехами, взаимопомощи и дружелюбия во взаимоотношениях.

Индивидуальный стиль педагогического общения является, по нашему мнению, той внутренней особенностью преподавателя, которая обусловлена определенным симптомокомплексом индивидуальных свойств педагога, таких как самооценка, тревожность, уровень притязаний, ригидность, эмоциональная устойчивость, импульсивность.

Также необходимо дополнить, что стиль — это совокупность приемов, способов работы, это характерная манера поведения человека. По определению психолога А. А. Бодалева, стиль — это индивидуально-своеобразная манера действия [7].

В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога; сложившийся характер взаимоотношения педагога и учащихся; творческая индивидуальность педагога; особенности учащихся. Стиль общения отражает общую и педагогическую культуру учителя и его профессионализм. В чистом виде стили не существуют. Да и перечисленные в литературе варианты не исчерпывают все богатство самопроизвольно выработанных в длительной практике стилей общения. В его спектре возможны самые различные нюансы, дающие неожиданные эффекты, устанавливающие или разрушающие взаимодействие партнеров. Как правило, они находятся эмпирическим путем. При этом найденный и приемлемый стиль общения одного педагога оказывается совершенно непригодным для другого. В стиле общения ярко проявляется индивидуальность личности.

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогических источников 2-й половины XX века показал, что вопрос о роли и значении педагогического стиля для формирования коллектива и личности не новое, он неоднократно поднимался в нашей психологической и педагогической науке. Особенно серьезной критике подвергся авторитарный стиль, злоупотребление учителями властью. Резко осуждая авторитарную систему воспитания, доктор педагогических наук Ю. Азаров также высказывался о том, что авторитарность это злоупотребление властью, всегда порок, она даже в микроскопических дозах - преддверие нравственного распада [1].

Сотрудничающий педагогический стиль не означает нечто промежуточное между авторитарностью и попустительством. Этот стиль характеризуется принципиально-качественными признаками. Он требует от учителя, во-первых, способности строить обучение, развивая у учащихся глубокий учебно-познавательный интерес, мобилизуя эмоции ребенка как энергетику его психики, его учебно-познавательной деятельности, что становится возможным при собственном глубоком знании и интересе к предмету.

Такого учителя должны отличать высокая общая культура и, прежде всего, культура общения как с детьми, так и с коллегами, строящаяся на уважении к личности другого человека, к личности учащегося и на способности к самокритичности и самоанализу по отношению к себе и своему поведению.

Таким образом, педагогическое общение — это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

### Литература

1. Беличева С. Основы превентивной психологии. - М.: Редакц.- изд. центр консорциума «Соц. здоровье России», 1994. - 221с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология.– Р/на-Дону: Феникс, 1997. - 480с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении.– М.: Просвещение, 1987.– 190 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя.- М.:Просвещение, 1993.-192 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Р/на-Дону: Феникс, 1996. –512 с.
7. Роботова А.С., Леонтьева Т.В., Шапошникова И.Г. и др. Введение в педагогическую деятельность.-М.:«Академия»,2000.-208с.  
<http://www.tnpu.edu.ua/kurs/5/vbiblio/vvedenR/zmist.htm>

### К вопросу о понимании школьниками учебных текстов

**Коновалов Иван Александрович, Сиднева Анастасия Николаевна**

*студент; молодой ученый*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: tier22@yandex.ru; asidneva@yandex.ru*

Большое значение в процессе обучения имеет проблема понимания школьниками учебных текстов. Работа с текстом является особо важной частью учебного процесса, поэтому научный анализ понимания текстов приобретает первостепенное значение. Актуальность этой проблемы обосновывается теми проблемами образовательного процесса, которые до сих пор не решены: далеко не всегда школьники, да и студенты умеют адекватно работать с книгой, что не может не отражаться на качестве усвоения тех предметов, учебные пособия по которым прорабатываются учащимися. Разработка средств, позволяющих повлиять на процесс понимания текста, является одной из важнейших задач практической психологии образования.

Однако само понятие «понимание» имеет неоднозначную трактовку, и, прежде всего в аспекте его соотношения с понятиями осознания, уяснения, учения, усвоения, овладения, а в зарубежной психологии - *understanding, comprehension*. С нашей точки зрения, данные понятия можно соотнести на основе такого определения понимания, при котором оно рассматривается как выявление области задач, которые ставятся в тексте, и выявления средств, с помощью которых они могут быть решены. Таким образом, текст может быть понят в случае, если субъект учения выявил те задачи, которые поставил

автор (или составитель текста) и те средства, при помощи которых можно решить эти задачи. С этой точки зрения понятие «понимание» нельзя отождествлять с понятием «уяснение», поскольку второе не привязано к определенным задачам, а только к знаниям. Учение, как и усвоение, являются более широкими, чем понимание, понятиями, и охватывают не только выявление, но и умение решать требуемые задачи, пользуясь предлагаемыми в тексте средствами.

Проблема понимания текстов также связана с проблемой «перевода» текста на понятный субъекту познания язык. С нашей точки зрения, можно разобраться в сути процесса «перевода», рассмотрев его через анализ роли научных и житейских понятий в процессе понимания текста. Не менее важное значение в процессе понимания текстов имеют стилевые особенности учащихся. У учащимися с разными стилями учения (например, «глубоким» или «поверхностным») процесс понимания текстов будет происходить по-разному и с разной продуктивностью. Существует ряд техник, применение которых направлено на модификацию процесса понимания текста.

В нашем исследовании мы планируем проанализировать особенности понимания разных типов текстов у школьников («научно-популярного», «учебного» и «художественного»), влияние типа текста на продуктивность понимания и на специфику проявления индивидуальных различий в этом процессе, а также провести анализ существующих способов педагогического воздействия на процесс понимания разных типов текстов. Мы предполагаем, что продуктивной будет попытка рассмотреть процесс понимания разных типов текстов с позиций отечественной теории деятельности и теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

### **Особенности профессиональной Я-концепции у учащихся среднеспециальных учебных заведений с разным уровнем социально-психологической адаптацией**

*Кораблёва Ольга Анатольевна*

*студентка*

*Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия*

*E-mail: korablev\_sam@mail.ru*

#### **Введение**

Проблема профессиональной Я-концепции у учащихся среднеспециальных учебных заведений с разным уровнем социально-психологической адаптации является одной из наиболее важных в современной жизни. Она представляет широкое поле для проведения новых исследований, так как соответствующих работ по данному вопросу не так много, а, значит, пока еще нет единого мнения по поводу того, как стоит интерпретировать разнообразное социальное поведение молодых людей старшего школьного возраста в зависимости от уровня сформированности различных компонентов их профессиональной Я-концепции, а также социальной адаптации.

В большинстве разработанных моделей зарубежных и отечественных исследователей до сих пор до конца не разводятся понятия Я-концепция, образ Я и самооценка. Некоторые авторы обращают в большей степени свое внимание на соотношение профессиональной Я-концепции и образа Я. Другие ученые обращаются к рассмотрению понятий образ Я и самооценка через посредство более общего понятия – Я-концепции. Встречаются и те авторы, которые в большей степени обращены к соотношению понятий Я-концепция и самосознание. Таким образом, на данном этапе развития отечественной и зарубежной психологии пока нет единого мнения по поводу определения профессиональной Я-концепции, ее структурных и содержательных компонентов, места в целостной структуре личности человека, особенностей развития на разных возрастных этапах. В основе процесса социализации старшего школьника (то

есть периода активного становления жизненной позиции человека) лежит взаимодействие всех ее компонентов: адаптации, интеграции (в том числе и выбор будущей профессии), саморазвития и самореализации. Среди исследователей, занимающихся данным вопросом, также пока нет единого общепринятого мнения о том, как же подобное взаимодействие осуществляется. Нет общепринятой точки зрения на то, насколько успешно в зависимости от уровня сформированности профессиональной Я-концепции молодых людей старшего школьного возраста происходит их социально-психологическая адаптация. Изучение особенностей профессиональной Я-концепции у учащихся среднеспециальных учебных заведений с разным уровнем социально-психологической адаптации, современных подходов по этому вопросу и их синтез позволяет: 1) спрогнозировать поведение молодых людей в различных ситуациях; 2) раскрыть особенности их личности в целом; 3) понять, какие необходимо создать условия для обучения и воспитания в учебном заведении. Таким образом, проблема изучения профессиональной Я-концепции у учащихся среднеспециальных учебных заведений с разным уровнем социально-психологической адаптации имеет практическую и теоретическую значимость. Исследование данной проблемы открывает перспективу использования полученных данных в области психологических дисциплин, а также в смежных с ними науках, особенно в педагогической практике.

#### Методы

Осуществленный нами теоретический анализ проблемы профессиональной Я-концепции у учащихся среднеспециальных учебных заведений с разным уровнем социально-психологической адаптации позволил нам выдвинуть гипотезу: учащиеся, имеющие более дифференцированную и позитивную профессиональную Я-концепцию, обладают более высоким уровнем социально-психологической адаптации по сравнению с учащимися, обладающими менее дифференцированную и негативную профессиональную Я-концепцию. На проверку данной гипотезы было направлено эмпирическое исследование, цель которого состояла в изучении особенностей профессиональной Я-концепции у учащихся среднеспециальных учебных заведений с разным уровнем социально-психологической адаптации. В качестве базы эмпирического исследования выступили кулинарный колледж № 53 и музыкальной педагогическое училище им. Ростроповичей (г. Воронеж), в которых учащиеся получают среднеспециальное образование. Объектом эмпирического исследования являлись юноши и девушки 15–16 лет, обучающиеся на 1 и 2 курсах указанных выше среднеспециальных учебных заведений. Общий объем выборки составил 62 испытуемых. В работе использовался следующий комплекс диагностических методик: 1) методика определения характеристик социальной адаптации (автор – А.К. Осницкий), которая позволяет выявить уровень адаптации к условиям обучения в среднеспециальных учебных заведениях; 2) методика личностного дифференциала (как вариант метода семантического дифференциала Ч. Осгуда), которая дает возможность выявить особенности профессиональной Я-концепции учащихся среднеспециальных учебных заведений. При интерпретации полученных данных учитывалось то, что они являются субъективными и отражают эмоциональное отношение человека к своему образу профессии; 3) Модифицированная нами методика «20 утверждений» (М. Кун и Т. Мак-Партленд), которая позволяет определить содержание профессиональной Я-концепции у учащихся среднеспециальных учебных заведений (степень ее дифференцированности, позитивный или негативный полюс). Полученные в эмпирическом исследовании данные обрабатывались с помощью методов качественного и количественного анализа.

#### Результаты

По результатам проведенного исследования наша гипотеза частично подтвердилась. Наша гипотеза о том, что существуют особенности профессиональной Я-

концепции у учащихся среднеспециальных учебных заведений с разным уровнем социально-психологической адаптации, а именно: учащиеся среднеспециальных учебных заведений с более дифференцированной профессиональной Я-концепцией обладают более высоким уровнем социально-психологической адаптации, чем учащиеся с менее дифференцированной профессиональной Я-концепцией, статистически подтвердилось. Учащиеся с высоким уровнем социально-психологической адаптации имеют широкие представления о себе как профессионале, своих профессиональных способностях, возможностях, а также достоинствах и недостатках выбранной специальности, которые могут отразиться на их личности. Гипотеза о том, что учащиеся с позитивной профессиональной Я-концепцией обладают более высоким уровнем социально-психологической адаптации, чем учащиеся с негативной Я-концепцией, частично статистически подтвердилось. По методике «Личностный дифференциал» нам удалось выявить статистически значимые различия профессиональной Я-концепции у учащихся с высоким и средним уровнями социально-психологической адаптации по фактору силы. По методике «20 утверждений» гипотеза о том, что учащиеся с позитивной профессиональной Я-концепцией обладают более высоким уровнем социально-психологической адаптации, чем учащиеся с негативной Я-концепцией, статистически не подтвердилось. Это указывает на существование некоторой тенденции наличия различий профессиональной Я-концепции в отношении позитивности у учащихся среднеспециальных учебных заведений с разным уровнем социально-психологической адаптации, которая, возможно, может статистически подтвердиться на выборке большего объема или определенного состава. С другой стороны, данная тенденция может быть отражением большей сформированности профессиональной Я-концепции у учащихся с высоким уровнем социально-психологической адаптации по сравнению с профессиональной Я-концепцией у учащимися с низким уровнем социально-психологической адаптации, которая находится на этапе формирования.

#### Литература

1. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения (2002) / М.И. Бобнева. М., 2002.
2. Воротникова Е.В. Формирование старшеклассника в качестве субъекта профессионального самоопределения (2001) / Е.В. Воротникова. Воронеж, 2001.

#### Новая методика диагностики интеллекта и креативности<sup>1</sup>

*Корнилов Сергей Александрович*

*студент*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: sa.kornilov@gmail.com*

Ключевым событием последнего времени стало обсуждение преимуществ и ограничений психометрических тестов в 2004 г. в одном из основных психологических изданий (Психология. Журнал..., 2004). Как результаты, так и сам факт возникновения дискуссии свидетельствуют о возрождающемся интересе ученых к проблемам психометрического измерения способностей и возможности использования полученных показателей для прогнозирования успешности человека в тех или иных видах деятельности. Первоначальная валидизация тестов способностей производилась именно

---

<sup>1</sup> Тезисы доклада основаны на материалах исследований, проведенных в рамках гранта Российского Гуманитарного Научного Фонда (грант №07-06-00101а)

на основании сопоставления полученных тестовых показателей с показателями успешности, преимущественно – учебной деятельности детей школьного возраста.

Современные исследования в рамках зарубежной психологии образования показали, что показатели по интеллектуальным тестам могут являться значимыми предикторами успешности обучения (Furnham, Chamoogo-Premuzic, 2004). Актуальным в них стало рассмотрение необходимости расширения традиционных взглядов на интеллект и включения в предсказательные модели таких способностей, как креативность и практический интеллект (Стернберг и др., 2002). Проводимые отечественными психологами исследования включают преимущественно анализ связи академических способностей с показателями успешности обучения детей школьного возраста, тогда как студенческие выборки как бы «выпадают» из поля зрения исследователей.

Целью нашего исследования стала апробация новой тестовой батареи, предполагающей комплексную оценку академических, практических и творческих способностей и анализ связи этих показателей с успешностью обучения студентов.

Испытуемыми стали 464 чел-ка (373 жен., 91 муж.), средний возраст 21 год. Из них 56 чел. - студенты факультета биоинформационных технологий, 408 чел. – студенты факультета психологии МГУ им. Ломоносова.

Методика. Нами апробировалась тестовая батарея ROADS (Григоренко, Корнилов, 2007), направленная на измерение показателей Флюидного, Вербального и Практического Интеллекта, а также Вербальной Креативности. Для оценки ее конвергентной валидности были использованы Тест Структуры Интеллекта Р. Амтхауэра, Тест Отдаленных Ассоциаций С. Медника (Дружинин, 2007) и методика «Прерывание видеоклипов» (Степаносова, Корнилова, 2006). В качестве показателя успешности обучения для каждого испытуемого был выбран средний экзаменационный балл за 3 последние сессии. Для оценки ретестовой надежности 32 студента были повторно протестированы по тестовой батарее ROADS с интервалом 1 год.

Полученные результаты приведены в Табл. 1.

Они свидетельствуют об удовлетворительных психометрических свойствах субтестов на вербальный интеллект, практический интеллект и креативность. Низкие показатели внутренней согласованности для субтестов на флюидный интеллект скорее свидетельствует о том, что для основной выборки студентов-гуманитариев большая часть заданий этих субтестов оказалась слишком сложной. Ретестовая надежность оказалась более высокой для субтестов на вербальный интеллект, чем на практический интеллект, что соотносится с теоретическими положениями наших зарубежных коллег (Стернберг и др., 2002), рассматривающих этот вид способностей как наиболее динамичный и зависящий в развитии от накопленных неявных (таситных) знаний, уровень которых растет по мере профессионализации.

Таблица 1. Психометрические свойства тестовой батареи ROADS

Вербальный IQ Шкала	0,85 (субтест 1) Внутренняя 0,70 (субтест 2) согласованность	0,72** Тестовая надежность	0,41* Конвергентная (БКИ Вербальный IQ Спирмена)	0,24** Связь с успеваемостью
Практический IQ	( $\alpha$ Кронбаха) 0,81 n=464	(r Пирсона) 0,30 n=32	0,24** (Индекс Видеоклипов) для Видеоклипов	ю ( $\rho$ Спирмена) n=437
Креатив- Флюидн- ый IQ	Каппа Коэна для 3-х экспертов 0,46 (субтест 1) 0,56 (субтест 2)	0,41* 0,52**	0,34* Индекс БКИ (надежности) Пространственный IQ)	0,18** 0,18**

Примечание: \*Корреляция значима при  $p < 0,05$ , \*\*при  $p < 0,01$ .

Примечательным выглядит тот факт, что был получен удовлетворительный показатель ретестовой надежности и для субтеста на вербальную креативность, что редко для известных зарубежных исследований. Анализ конвергентной валидности показал ожидаемую умеренную связь шкал теста ROADS со шкалами теста Амтхауэра и показателями вербальных прогнозов в методике «Прерывание видеоклипов». Для шкалы практического интеллекта это означает наличие общих механизмов прогнозирования как в сфере обучения (субтест ROADS), так и в других сферах жизнедеятельности.

Показатели академического интеллекта и креативности, полученные при использовании теста ROADS, значимо связаны с успешностью обучения. Это свидетельствует о том, что они могут быть использованы в качестве предикторов успешности обучения студентов, что должен подтвердить планируемый регрессионный анализ вклада этих показателей в показатели успеваемости.

### Литература

1. Григоренко Е.Л., Корнилов С.А. Академический и практический интеллект как факторы успешности обучения в вузе / Когнитивные и личностные факторы учебной деятельности: Сборник научных статей. Изд-во СГУ: М., 2007. С. 34-48.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007. 368 с.
3. Психология. Журнал Высшей школы экономики, М., 2004. Т. 1, №2.
4. Степаносова О.В., Корнилова Т.В. Мотивация и интуиция в регуляции вербальных прогнозов при принятии решений // Психологический журнал, 2006. Т. 7, №2. С. 60-68.
5. Стернберг Р., Форсайт Дж.Б., Хедланд Дж., Григоренко Е. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
6. Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades // Personality and Individual Differences, 2004. №37. PP. 1013-1022.

### Творческое развитие как психологическая предпосылка успешного обучения младших школьников.

**Корягина Наталья Александровна**

*соискатель*

*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: koryagina\_n@mail.ru*

Еще 20 лет назад В.В.Давыдов (1986) отмечал, что важнейшей задачей современной начальной школы выступает формирование у младших школьников творческого отношения к учебной деятельности. Предпосылки к успешному обучению младших школьников, как известно, складываются задолго до поступления ребенка в школу. Ссылаясь на работу Л.С.Выготского (1967) «Воображение и творчество в детском возрасте», В.В.Давыдов писал, что игровая деятельность дошкольников порождает «...у ребенка воображение как психологическую основу *творчества*, делающего субъекта способным к созиданию нового в различных сферах деятельности...», в сфере теоретического сознания и становления основ личности (1986, с.81-82). В психологии накоплен большой фактический материал по изучению разных сторон феномена творчества в детском возрасте, который часто оказывается вне реального практического применения при решении проблемы формирования учебной

деятельности, создания предпосылок к ее успешному осуществлению. Это исследования по детскому экспериментированию (Поддьяков, 1985), изучению элементов диалектики в рассуждениях дошкольников в ходе преобразования противоречивых проблемных ситуаций (Веракса, 1981), выявлению психологических условий продуктивности решения дивергентных задач (Обухова, Чурбанова, 1994), становлению продуктивного целеполагания (Лысюк, 2000) и др.

В пилотажном исследовании изучалась взаимосвязь учебно-познавательной мотивации, креативности и творческого воображения детей младшего школьного возраста от 1 до 3 класса. В ходе исследования были обнаружены значимые корреляции между показателями креативности, творческого воображения и развитием учебно-познавательных интересов младших школьников (Корягина, 2006).

Представляется важным включить в анализ психологических предпосылок успешного обучения младших школьников целый ряд показателей, полученных при исследовании феноменов творчества и воображения. И с этой целью соотнести их с развитием учебно-познавательной мотивации и операционально-технической готовностью к обучению в школе на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, а также младшего школьного и подросткового возраста.

Для подтверждения обозначенного выше положения, относительно переходного периода на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, мы провели новое исследование (май – сентябрь, 2007), в котором приняли участие три возрастные группы: старшая (5 лет, 43 человека) и подготовительная (6 лет, 48 человек) группы детского сада (д/с № 2426 г. Москвы), первый класс (7 лет, 60 человек) (школа № 1967 г. Москвы).

Цели эксперимента:

- Выявление связи творческого воображения с другими показателями операционально-технической готовности к обучению в школе и учебно-познавательной мотивации на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста.
- Составление рабочего диагностического комплекса, направленного на выявление психологической готовности детей к школе и включающий специальный блок методик на выявление уровня развития феноменов творческого воображения.

В результате исследования в первом классе мы обнаружили тенденцию роста значений высокого уровня развития по показателям сюжетно-ролевой игры – на 57% (от 23% в подготовительной группе до 80% в первом классе); учебно-познавательной мотивации – на 18% (от 29% до 47%); операционально-технической готовности – на 51% (от 19% до 70%); творческого воображения – на 21% (от 21% до 42%) и феноменов творчества – на 9% (от 21% до 30%). Важно отметить, что мы не обнаружили ни одного ребенка в подготовительной группе детского сада и в первом классе, который показал бы низкий уровень развития творческого воображения. Диаграмма 1



Отметим, что на сегодняшний день еще остро стоит проблема преемственности и определения предпосылок, способствующих готовности к успешному обучению детей в начальной и средней школе. Возможно, что именно творческое развитие ребенка может служить основанием преемственности школьных ступеней.

#### Литература:

1. Веракса Н.Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками в связи с зачатками диалектического мышления // Вопросы психологии. – 1981. - № 3.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
3. Корягина Н.А. Проблема взаимосвязи учебной мотивации и творческих способностей в младшем школьном возрасте // Вопросы гуманитарных наук, № 6, 2006, С. 503-509.
4. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2-4 лет // Вопросы психологии. – 2000. - № 1.
5. Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1994.
6. Поддъяков Н.Н. Творчество как проблема личности // Вопросы психологии.–1985, № 4.

#### Адаптационный период ребенка-первоклассника

*Косенкова Юлия Викторовна*

*аспирантка*

*Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия*

*E-mail: psyshea@rambler.ru*

В последнее время много внимания уделяется проблемам детей 6-7-летнего возраста. Одно из важнейших мест занимает вопрос переходного этапа развития. Современная ситуация развития предполагает новые требования к особенностям ребенка.

Реформа образования вновь поднимает вопросы адаптации ребенка к школе, его переживаний в начальный период обучения.

На основании теоретического анализа проблемы переходного от дошкольного к младшему школьному периода поставлена проблема описания внутренних, эмоциональных переживаний ребенка в первые недели и месяцы пребывания в школе.

Поступление ребенка в школу означает смену его социальной позиции и влечет за собой ломку старых стереотипов поведения и взаимоотношения с окружающими, необходимость освоения новых норм и требований, предъявляемых к нему взрослыми. Все дети проходят период адаптации к школе, даже те, которые имеют хорошую предварительную подготовку.

Под адаптацией детей к школе обычно понимают процесс привыкания ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению, новым условиям жизни.

Приход ребенка в школу – объективно трудный для него период. Он связан с новой социальной ситуацией развития, с появлением новой социальной роли, с новыми требованиями, обязанностями.

Также этот период и субъективно сложный, поскольку, с одной стороны, он приходится на момент протекания критического возраста, с другой, - связан с новыми требованиями и освоением новых моделей поведения, характерных для школы.

Что испытывает сам ребенок в первые месяцы школьного обучения?

Отношение к школе и ко всем связанным с ней обстоятельствам жизни выражается в насыщенных эмоциональных переживаниях. Эмоциональное состояние ребенка может резко меняться в широком диапазоне от эмоционально насыщенного положительно до негативного. Через некоторое время эмоциональное состояние нормализуется.

Для всех детей этот период характеризуется эмоциональной насыщенностью переживаний, которая может служить индикатором продолжительности адаптационного периода. Эмоциональное состояние ребенка может быть выявлено и описано проективными методами.

Трудность в нашем случае состоит в том, что проективные методы вообще и рисуночные пробы, в частности, выявляют особенности индивидуальных характеристик переживаний человека.

Нас при исследовании особенностей эмоционального переживания интересует специфика переживания именно школьной действительности. Поэтому необходимо отделить индивидуальные особенности ребенка, которые могут проявить себя в рисунке, от его эмоционального переживания школьной ситуации. Для этого мы предлагаем использовать принцип парности рисунков. Выбрать пары тем для рисунков, которые, по нашему предположению, позволили бы не просто выявить эмоциональное переживание, а разницу в эмоциональных переживаниях потенциально эмоционально положительно переживаемых ситуаций по сравнению с ситуациями, характерными для школы.

При использовании принципа парности мы получим возможность обнаружить не особенности эмоциональной сферы данного испытуемого, а специфику переживания именно школьной действительности.

Темы для рисования могут быть разнообразны. Наиболее информативными будут темы, связанные с актуальными переживаниями, состояниями ребенка. Мы предположили, что для ребенка-первоклассника в первые месяцы школьного обучения актуальными будут переживания, связанные с ситуацией обучения, отношения со сверстниками, с принятием новой социальной роли, поиском своего места в новой системе отношений.

Выделенные темы позволяют определить и проанализировать особенности переживаний ребенка, сферу этих переживаний, сравнить переживания в различных ситуациях.

Кроме этого необходимо найти пару тем, которые можно было бы сравнивать повторно, на протяжении адаптационного периода посмотреть динамику переживаний ребенка-первоклассника, связанных с ситуацией школьного обучения.

В результате сбора эмпирических данных и их анализа удалось выявить следующие характерные особенности эмоционального отношения к школе и описать специфику адаптационного периода первоклассников.

Школьная ситуация переживается ребенком эмоционально негативно. Амбивалентной является сфера отношений со сверстниками (сверстник либо игнорируется, либо воспринимается негативно). На протяжении адаптационного периода восприятие сверстника нормализуется. В целом наблюдается позитивное отношение ребенка к школьным занятиям и учителю в течение всего адаптационного периода. При этом все дети на предварительном обследовании показывали достаточный уровень готовности к школе и физического здоровья.

По итогам проделанной работы можно выделить следующие рекомендации:

- создать психолого-педагогические условия, благоприятствующие протеканию адаптационного периода,
- дать возможность ребенку иметь широкий круг общения со сверстниками и взрослыми,

- не забывать, что поступление в школу – серьезный и сложный этап для ребенка. Ему необходимо понимание, помощь, поддержка со стороны взрослых,
- создавать психолого-педагогические условия, благоприятствующие формированию психологической готовности к школьному обучению (особенно социально-психологического компонента).

#### Литература:

1. Безруких М.М., Ефимова С.П. “Ребенок идет в школу” - Москва, 2000
2. Венгер А.Л. «Психологические рисуночные тесты» - Москва, 2004
3. Романова Е.С. “Графические методы в практической психологии” - Спб, 2002
4. Смирнова Е.О., Собкин В.С., Асадулина О.Э., Новаковская А.А. “Специфика эмоционально-личностной сферы дошкольников, живущих в неполной семье (на материале детских рисунков)”// Вопросы психологии, 1999. №6
5. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. «Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни» - Москва, 2003
6. Цылев В.Р. “О проблеме психологической адаптации школьников”// Психологическая наука и образование, 1998, № 3-4

#### Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов

**Котова Светлана Сергеевна**

*молодой ученый*

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия*

*E – mail: 89222100157@mail.ru*

Образовательный процесс современного вуза актуализирует изменение позиции студента: из объекта обучения в активного и сознательного субъекта учебно-профессиональной деятельности. Это достаточно сложно осуществить на уровне традиционного научно-методического обеспечения процесса подготовки специалистов, поэтому становятся востребованными активные формы и методы обучения, воспитания, контроля. Для их адекватного функционирования необходимо овладение умениями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

В современных условиях возрастает значение формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Анализ психологических, педагогических и методических исследований убеждает в том, что самоорганизация занимает значительное место в структуре учебно-профессиональной деятельности и является одним из основных звеньев системы ее самоуправления. Сформированность компетенций самоорганизации позволит будущему специалисту успешно анализировать условия и задачи обучения, рационально планировать и организовывать свою работу индивидуально или в команде, адекватно оценивать, своевременно корректировать и совершенствовать процесс и результаты своей учебно-профессиональной деятельности, иными словами, управлять ею. От сформированности данных компетенций у студентов в огромной степени зависит их активность в обучении, качество подготовки, а также эффективность и результативность их учебно-профессиональной деятельности (А.В. Быков, А.Д. Ишков, Г. Домбровецка, Н.С. Копейна, Н.Ф. Круглова, Т.И. Шульга и др.).

Проведенный теоретический анализ позволил: сформулировать содержание понятия «компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности», определяемое как способность субъекта рационально организовывать и поэтапно выполнять свою учебно-профессиональную деятельность, осуществлять ее коррекцию,

учитывать промежуточные результаты с целью повышения эффективности учебы и совершенствования процесса ее организации на основе сознательного применения накопленных знаний, умений и опыта.

На основе анализа исследований отечественных и зарубежных ученых, определен набор компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов: 1) компетенции определения и формулирования цели и задачи своей учебно-профессиональной деятельности; 2) компетенции планирования и конструирования процесса учебно-профессиональной деятельности; 3) компетенции анализа и диагностики состояния своей учебно-профессиональной деятельности; 4) компетенции организации осуществления учебно-профессиональной деятельности в соответствии с планом; 5) компетенции оценки своей учебно-профессиональной деятельности и ее результатов с выходом на рефлексивную позицию; 6) компетенции корректирования и совершенствования организации и осуществления своей учебно-профессиональной деятельности.

Определив теоретико-методологические основы исследования, выделив состав и содержание компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, мы разработали специальную систему формирования данных компетенций у студентов вузов. В содержании системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов было выделено 6 блоков: ориентировочно-целевой, теоретико-диагностический, проектировочно-конструирующий, технологический, оценочно-рефлексивный, корректировочный.

Данная система является динамичной, способной развиваться и совершенствоваться в процессе функционирования. В своем развитии система проходит 3 уровня: имитирующе-репродуктивный, комбинирующе-продуктивный и творческо-преобразующий, соотносимые с уровнями сформированности исследуемых компетенций у студентов вузов: низким, средним и высоким.

Первостепенной задачей высшей школы является процесс формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов с начала обучения в вузе. Ее формирование предполагает три взаимосвязанных этапа: подготовительный (диагностирующий), основной (формирующий), заключительный (творческий).

Подготовительный этап совпадает с 1 и 2-м годами обучения в вузе. Цель этого этапа: определить наличный уровень сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов, заложить теоретические основы их формирования у студентов (изучение дисциплин психолого-педагогического цикла «Введение в психолого-педагогическую деятельность», «Основы учебной деятельности» и др.).

Основной этап начинается параллельно с подготовительным и охватывает 2 и 3-й годы обучения в вузе. Цель этапа: формирование у студентов компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, включение их в самостоятельную деятельность по самоорганизации учебной работы.

Заключительный этап охватывает 4 и 5-й годы обучения в вузе. Основная цель этапа: целостное включение студентов в процесс овладения компетенциями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. На творческом этапе активная роль принадлежит самим студентам, у них складывается потребность в дальнейшем саморазвитии и самосовершенствовании компетенций самоорганизации.

Целью опытно-экспериментального исследования явилась проверка эффективности психолого-педагогических условий, обеспечивающих реализацию системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов. Анализ экспериментальных данных по уровню сформированности компетенций самоорганизации у студентов доказывает, что в

экспериментальной группе, благодаря внедрению специально разработанной системы и психолого-педагогических условий формирования компетенций, произошел значительный рост данных компетенций по сравнению с контрольной группой, а также заметное улучшение успеваемости студентов.

Формирование у студентов механизмов рефлексии и развитие у них рефлексивной позиции придает обучению личностный смысл. Обучение с использованием активных методов и форм, нацеленных на формирование у студентов компетенций самоорганизации, обеспечит включение студентов в совместную деятельность по организации учебного труда и послужит основой для плавного перехода к совместной организации и к самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Смещение внешнего контроля на взаимоконтроль и самоконтроль ставит студентов в позицию активных субъектов обучения.

В настоящее время нами разработана и прошла апробацию на студентах Российского государственного профессионально-педагогического университета программа психолого-педагогического сопровождения учебно-профессиональной деятельности студентов, направленная на формирование компетенций самоорганизации. Работа в этом направлении, показала позитивные сдвиги в уровне сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.

### **Эффекты креативного потенциала и самооценки на профессиональное выгорание педагогов**

*Куделько Наталья Николаевна*

*студентка*

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия*

*E-mail: natalia\_k\_08@mail.ru*

#### **Введение**

Синдром выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой многомерный конструкт, набор негативных психологических переживаний, связанных с продолжительными и интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью. Исследования Т.И. Рогинской показали, что деятельность педагогов обладает рядом особенностей (наличие большого числа стрессовых факторов, высокая эмоциональность, сложность педагогических ситуаций и др.), в связи с которыми они в большой степени подвержены профессиональному выгоранию.

Существуют теоретические и эмпирические предпосылки, дающие основания полагать, что креативный потенциал и адекватный уровень самооценки являются факторами антивыгорания (И.И. Чеснокова, Н.Д. Никандров). Креативность развивает нестандартное мышление, а основные функции самооценки – внутренняя регуляция поведения и соотношение своих возможностей с целями и средствами деятельности. Однако исследований, непосредственно посвященных выявлению эффектов уровня креативности и самооценки на степень профессионального выгорания преподавателей музыкальной школы, не проводилось. В связи с этим, актуальность данного исследования обусловлена потребностью педагогической психологии и психологии труда в теоретическом осмыслении и эмпирическом исследовании характера взаимосвязи креативности, уровня самооценки и профессионального выгорания преподавателей.

Синдром профессионального выгорания, креативность и аспекты самооценки личности широко исследуется различными учеными. В данной работе при исследовании

профессионального выгорания мы опираемся на трехфакторную модель К. Маслач и С. Джексона; выгорание – это профессиональный кризис, включающий в себя эмоциональное истощение (ЭИ), деперсонализацию (Д) и редукцию (Р) личных достижений. Креативность (КП) – потенциал, внутренний ресурс человека, проявляющийся в способности человека к нестандартному мышлению, а также осознанию и развитию своего опыта (С.И. Макшанов). Самооценка рассматривается как обобщенное чувство человека по отношению к себе, включающее переживания различного содержания: общее самоуважение, самоэффективность и локус контроля (С. Куперсмит, М. Розенберг, Г.Е. О Брайен, Р. Бернс).

#### Методы и процедура

Объектом нашего исследования является профессиональное выгорание, предметом – эффекты креативного потенциала и самооценки на профессиональное выгорание. Участниками выступили 47 женщин-преподавателей детско-юношеской музыкальной школы г. Кушвы в возрасте от 21-49 лет. Они были поделены на группы по следующим основаниям: престижность и востребованность преподаваемого инструмента (1 - фортепиано, скрипка; 2 - домра, гитара, флейта, труба, аккордион, баян, саксофон, балалайка) и стаж работы в музыкальной школе (2-6 лет; 7-10 лет; более 10 лет). Деление на группы проводилось на основании работ вышеперечисленных исследователей.

В данной работе применялись следующие методики: опросник «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой, опросник «Каков ваш креативный потенциал?» С.И. Макшанова, опросник «Общая шкала самооценки» А.И. Колобковой. Для выявления различий применялся U-критерий Манна–Уитни и H-критерий Крускала–Уоллиса. Для выявления эффектов креативности и самооценки на профессиональное выгорание использовался однофакторный и двухфакторный дисперсионный анализ.

В рамках исследования нами были сформулированы следующие исследовательские гипотезы: У педагогов музыкальной школы, чья специализация наиболее престижна и востребована, вероятность возникновения профессионального выгорания выше, чем у педагогов других специализаций. Возможность возникновения профессионального выгорания значительно ниже у преподавателей, которые имеют стаж работы более 10 лет, чем у начинающих педагогов и преподавателей со стажем 7-10 лет. На профессиональное выгорание педагогов музыкальной школы оказывают влияние уровень креативности и уровень самооценки: отрицательная самооценка повышает возможность возникновения профессионального выгорания, высокий уровень креативности педагогов музыкальной школы способствует избеганию профессионального выгорания.

#### Результаты

Данные сравнительного и двухфакторного дисперсионного анализа не подтвердили наши гипотезы. На возможность появления профессионального выгорания педагогов музыкальной школы не влияет специализация их деятельности и стаж работы. Одновременное взаимодействие различных уровней креативности и самооценки не объясняет причину возникновения профессионального выгорания преподавателей.

Данные однофакторного дисперсионного анализа дали другие результаты. Характер самооценки не повышает возможность возникновения у педагогов музыкальной школы профессионального выгорания, а креативный потенциал оказывает эффект на эмоциональное истощение (КП→ЭИ  $F(2,44)=3,259$ ,  $p=0,048$ ) и на редукцию личностных достижений (КП→Р  $F(2,44)=7,445$ ,  $p=0,002$ ). Данные свидетельствуют о том, что учителя, обладающие высоким креативным потенциалом, творчески подходящие к решению педагогических задач, осознающие себя творческими личностями и уделяющие внимание развитию и самореализации, не чувствуют опустошенности и усталости, вызванные работой, и считают себя компетентными в своей профессиональной среде.

Таким образом, выдвинутые нами исследовательские гипотезы можно считать частично подтвержденными. Полученные данные в дальнейшем могут стать почвой для будущих исследований и основанием для разработки профилактических мероприятий и тренинговых программ, направленных на снижение выгорания педагогов путем повышения самооценки, развития и реализации их творческого потенциала.

### **Влияние пессимистического/ оптимистического стиля объяснения успехов и неудач на успешность в учебной деятельности.**

*Лавриненко Екатерина Александровна*

*студентка*

*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: Kot878@yandex.ru*

Данная работа посвящена проблеме влияния атрибутивного стиля личности подростка на успешность его деятельности. Эта проблема неразрывно связана с проблематикой мотивации достижения, активно разрабатываемой в современной психологии. Что заставляет людей бороться и не сдаваться перед лицом неудач? Существует ряд психологических теорий, предметом изучения которых стали особенности когний, стиль мышления человека, т.е. то, как человек воспринимает себя, свои способности, средства достижения успешного результата, а также сами успехи и неудачи, происходящие в его жизни.

В своей социально – когнитивной теории А. Бандура вводит понятие «самоэффективность», подразумевая под ним представления человека о своей способности действовать, решая определенную задачу или находясь в определенной ситуации. Самоэффективность влияет на то, за какую деятельность берется человек, как много усилий затрачивает на ее решение, как долго сохраняет настойчивость при выполнении задачи, а также на его эмоциональные реакции.

Обнаружив различия в восприятии способностей у разных людей, К. Двек выделила два типа имплицитных теорий отражающих представления людей об интеллекте: теорию заданности и теорию приращения. Основой теории К. Двек является представление о том, что имплицитная теория способностей влияет на тип целей, которые ставит перед собой субъект деятельности и на его настойчивость при встрече человека с трудностями.

В теории конструктивного мышления С. Эпштейна также уделяется большое внимание проблеме стиля мышления, выделяя конструктивное и неконструктивное мышление. Эти идеи во многом сопоставимы с теорией стиля объяснения М. Селигмана.

М. Селигман ввел в психологию мотивации понятие «выученной беспомощности», суть которого заключается в том, что при постоянных неконтролируемых индивидом неудачах у него пропадает желание «бороться», прилагать усилия к деятельности. Селигман изучал влияние оптимистического и пессимистического стиля объяснения на эффективность деятельности в различных сферах (страховые агенты, спорт, учеба). Он выделил три основных параметра оценки событий: широта, персонализация и постоянство, с помощью которых было предложено описывать особенности восприятия (объяснения) человеком своих успехов и неудач.

На основе идей Селигмана, Петерсона, Абрамсон, Бандуры, Эпштейна, Стольца и др. о влиянии конструктивного мышления на эффективность деятельности нами было проведено собственное исследование на школьниках старших классов (N=92). Использовались следующие методики: шкала оптимистического мышления для подростков (СТОУН, модификация теста ASQ Селигмана с соавт., Гордеева, Шевяхова, 2006), шкала базовых потребностей Э.Диси и Р.Райана, шкала общей

самоэффективности (Шварцер, Иерусалем, Ромек, 1996), анализ учебной успеваемости (русский язык и математика).

*Гипотезы исследования.* В соответствии с идеями Селигмана, мы предположили, что существует положительная связь между успеваемостью и уровнем оптимизма в объяснении успехов и неудач (основная гипотеза). В качестве дополнительной гипотезы мы предположили наличие позитивной связи между уровнем оптимизма и базовыми психологическими потребностями, а также между оптимизмом и общей самоэффективностью.

*Респонденты.* Выборку составили 92 учащихся 10-11 классов одной средней школы г. Москвы.

*Результаты исследования.* Выдвинутые гипотезы частично подтвердились. Обнаружено наличие позитивной значимой корреляции между успеваемостью и уровнем оптимизма в области успехов, однако оптимизм в области неудач оказался несвязанным с учебными достижениями. Обнаружено, что уровень оптимизма позитивно коррелирует с базовыми потребностями и общей самоэффективностью. При этом ни удовлетворенность базовых потребностей, ни самоэффективность не связаны с успеваемостью. Кроме того, обнаружена связь между удовлетворенностью базовых потребностей и оптимизмом (компетентность 0.54, автономность 0.3, связь с другими людьми 0.3). Значимые коэффициенты корреляции между базовыми потребностями и самоэффективностью (компетентность 0.63, автономность 0.52, связь с другими людьми 0.31) можно связать с тем, что люди с удовлетворенными базовыми потребностями, считают себя способными справиться с любыми трудностями, встречающимися им на пути. Можно предположить, что удовлетворение базовых потребностей и высокий уровень самоэффективности способствуют поддержанию оптимистического мышления. Обнаруженная связь между уровнем оптимизма с успешностью в учебной деятельности (0.21,  $p < 0.05$ ) подтверждает наше предположение о том, что оптимистический стиль мышления является предиктором успешности в учебной деятельности. Данная связь свидетельствует о продуктивности проведения когнитивно-ориентированных тренингов развивающих конструктивное мышление как реакцию на разного рода сложные жизненные события в целях повышения учебной успеваемости и психологического благополучия школьников- подростков.

### **Социометрический статус младших подростков с разным уровнем агрессивности**

*Лебедева Юлия Владимировна, Матвеева Ольга Александровна*

*сотрудник, студент*

*Уральский государственный университет имени А.М. Горького, Екатеринбург, Россия*

*E-mail: ljulia1@rambler.ru*

Известно, что для подростков чрезвычайно важно общение в группе сверстников, которое позволяет решать главные задачи возраста, связанные со становлением самосознания и ощущением себя взрослым членом общества (Малкина-Пых, 2004). Следовательно, успешность решения этих задач во многом будет связана с занятием определённого статуса в подростковой группе. В связи с этим нам интересны критерии, по которым группа «предоставляет» подростку тот или иной статус.

Является ли таким критерием агрессивность? С одной стороны, благодаря определённому уровню агрессии подросток может занять в иерархии сверстников устраивающее его место. С другой стороны, высокий уровень агрессивности скорее оттолкнёт сверстников от подростка (мы не имеем в виду асоциальные группы), ведь для того, чтобы быть принятым другими ребятами, подросток скорее должен демонстрировать просоциальное поведение (Семенюк, 1998).

Чтобы ответить на этот вопрос, мы провели исследование, в котором приняли участие 48 учеников 6-х классов («А» и «Б») гимназии № 177 г. Екатеринбурга, из них 22 мальчика и 26 девочек. Для изучения уровня агрессивности мы использовали тест Басса – Дарки и «Рисунок несуществующего животного», социометрический статус исследовался с помощью социометрии М.Р. Битяновой.

Социометрическая структура обоих классов в целом оказалась благополучной.

Таблица 1. Гендерные различия в статусах учащихся

	«Звёзды»	«Предпочитаемые»	«Принятые»	«Изолированные»
Мальчики	40,9	13,6	31,8	13,7
Девочки	11,5	46,2	38,5	3,8

Как видно из таблицы 1, мальчики занимают скорее «полярные» статусы (их больше среди «звёзд» и «изолированных»). Большинство девочек находятся в «средних» категориях. Возможно, потребность в доминировании у мальчиков проявляется сильнее, и они либо занимают высокий статус в группе, либо терпят в этом неудачу.

По уровню агрессивности доминируют мальчики. Причём они скорее проявляют физическую агрессию (68,2% мальчиков против 30,7% девочек). 42,4% девочек, в свою очередь, проявляют вербальную агрессию при отсутствии таковой у мальчиков. Мы считаем, что такое распределение по формам проявления агрессии, прежде всего, связано с нормами маскулинности – фемининности, которые подростки усваивают посредством взаимодействия с родителями и сверстниками, смотря телепередачи и т.д. (Гюггенбюль, 2000). Но, тем не менее, почти треть девочек проявляют физическую агрессию, что, скорее всего, связано с современными изменениями в традиционных гендерных ролях и особенностями возраста (Крэйх, 2003).



Обратимся к распределению по статусам подростков с разной степенью агрессивности. Как видно из рисунка 1, большинство высокоагрессивных мальчиков оказалось среди «звёзд». Причём они проявляют, прежде всего, физическую агрессию. Возможно, именно за это их принимают сверстники как наиболее соответствующих гендерным стереотипам (Берн, 1998). «Изолированные» мальчики, наоборот, обладают нормальным или низким уровнем агрессии, и, возможно, не приняты группой как несоответствующие стандартам мужественности и силы.

«Звёзды» - девочки обладают нормальным или низким уровнем агрессии, что соответствует нормам женственности (рисунок 2). А большинство высокоагрессивных девочек занимают положение «принятых». По социометрии они оказались не удовлетворены своим местом в группе, и поэтому, видимо, стремятся занять более привлекательное для них положение.

Для установления связи между уровнем агрессивности и социометрическим статусом мы использовали рангово-бисериальный коэффициент корреляции. В



отношении всех учеников связи между этими параметрами обнаружено не было. Также мы не обнаружили её в отношении мальчиков, хотя в данных классах на уровне тенденции мы можем отметить получение статуса «звезда» высокоагрессивными мальчиками. Видимо, статус мальчика в группе связан и с другими личностными особенностями, не только с агрессивностью.

Однако нам удалось обнаружить обратную связь между статусом и агрессивностью у девочек (коэффициент корреляции  $-0,41$  по модулю больше критического значения  $0,39$ ). То есть, более высокий социометрический статус занимают менее агрессивные девочки класса. По-видимому, для того, чтобы занять высокий статус в группе, девочка должна быть более социальной и соответствовать стереотипам фемининности.

Итак, можно сделать вывод, что для получения высокого статуса в группе сверстников, младшему подростку важно не столько проявлять просоциальное поведение, сколько соответствовать гендерным нормативам своего пола.

### Литература

1. Берн Ш. (1998) Гендерная психология. СПб.: Питер.
2. Гюггенбюль А. (2000) Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. СПб.: Академический проект.
3. Крэйх Б. (2003) Социальная психология агрессии. СПб.: Питер.
4. Малкина-Пых И.Г. (2004) Возрастные кризисы: справочник практического психолога. М.: Эксмо.
5. Семенюк Л.М. (1998) Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: Флинт.

### Проблема развития профессиональной позиции студентов-психологов

*Лукова Марина Сергеевна*

*ассистент*

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия*

*E-mail: lmaris@mail.ru*

#### Введение

В ситуации широких социальных преобразований в нашей стране растет потребность общества в психологах-профессионалах, способных решать практические задачи в самых различных отраслях экономики, осуществлять психологическую работу среди населения. Однако все чаще возникает проблема дефицита готовности выпускников к практическим видам деятельности. Решению обозначенной проблемы будет способствовать, прежде всего, совершенствование подготовки психологов в высшей школе.

Обращаясь к вопросу о профессиональной подготовке психологов в высшей школе, отметим, что существующие на сегодня образовательные традиции практически не учитывают усиление роли практической подготовки студента-психолога, наряду с готовностью в области научно-исследовательской и педагогической деятельности.

Усложняет процесс профессионального становления психолога в период обучения в высшем учебном заведении также и отсутствие личностного профиля специалиста, т.е. перечня общих и специальных качеств личности, необходимых для эффективного выполнения профессиональных обязанностей (Н.А. Аминов, М.В. Молоканов, Е.А. Климов, Н.В. Бачманов, Е.С. Романова, Т.А. Верняева, Л.А. Регуш, Ю.П. Зинченко).

Тем временем от выпускника психологического факультета ожидают четкого самоопределения в вопросах научной школы, в рамках которой будет осуществляться будущая профессиональная деятельность, вида психологической практики, собственного

личностного роста и развития и т.д. Т.о., сформированная профессиональная и личностная позиция будет определять его успешность в самостоятельной трудовой практике.

В исследованиях Н.Г. Алексеева, В.И. Слободчикова, Р.Г. Каменского, С.И. Краснова, Е.В. Бурмистровой сущность профессиональной позиции определяется как ответственное отношение к ценностям и способам реализации деятельностных норм. В этом определении делается акцент, прежде всего на ценностном отношении субъекта к своей деятельности, что характерно для гуманитарных областей общественной практики, к которым мы относим и психологическую практику. В этих областях выстраивание профессиональной позиции не возможно без одновременного единства личностной и предметной позиций. Под личностной позицией авторы понимают ответственность человека за обнаружение смысла в жизненных ситуациях, связанного с его ценностями. Соответственно, предметная позиция - ответственное отношение субъекта-деятеля к преодолению проблемной профессиональной ситуации через разработку собственных средств.

Е.В. Бурмистрова, основываясь на представленном понимании профессиональной позиции, предлагает следующую модель профессионализма психолога, включающую четыре блока: предметно-психологический, в котором представлены формы и методы психологической работы; педагогический; рефлексивно-методологический, где зафиксированы средства реализации профессиональной позиции; философско-мировоззренческий, где представлены структура базовых ценностей психолога, его ответственность за ценности развития субъектности другого и собственного профессионального роста Т.о., в качестве базовых условий, без которых невозможно становление профессиональной позиции психолога, автор выделяет способность к синтезирующему «снятию» четырех пространств самоопределения: философски-мировоззренческого (кто я?), рефлексивно-методологического (как я могу действовать?), предметно-психологического (что я могу делать?), педагогической деятельности (где и с кем я могу действовать?), за счет чего происходит осознание своего личностного развития, своего профессионального роста [2]. *Реализация этих условий осуществляется на основе построения «образа объекта» (субъективный образ профессии), «образа субъекта» (образ «Я»), а также образа субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений (профессиональное самосознание) [4], лежащих в основе профессиональной самооценки, на основе которой в свою очередь возможна регуляция процессов профессионального развития.*

#### Методы

В исследовании приняли участие 65 студентов 5 курса, обучающихся на отделении психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Испытуемым предлагалось оценить представления «Я», «Психолог», «Я - психолог» по шкалам личностного дифференциала, разработанного в ЛНИПИ имени В.М. Бехтерева на основе методики Ч. Осгуда. Для определения степени близости указанных образов были подсчитаны значения по трем классическим факторам «оценка» ( $E_o$ ), «сила» ( $E_c$ ) и «активность» ( $E_a$ ), что позволило дать характеристику уровня самоуважения, принятия, развития волевых качеств, а также определить уровень экстравертированности. Содержательную оценку образов «Я», «Я - психолог», «Психолог» была составлена на основе выделения шкал, одинаково оцениваемых значимым большинством испытуемых (80% испытуемых), семантической универсалии каждого образа [1]. Выделенные испытуемыми степени выраженности предложенных характеристик, позволили более детально проследить изменения в содержании оцениваемых образов. Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью статистической программы «STADIA» для Windows с применением факторного анализа (методом главных компонент с последующим поворотом факторных структур по принципу Varimax).

### Результаты

Анализ результатов, полученных при сопоставлении оценок образов «Я», «Психолог», «Я - психолог», позволил сделать следующие выводы. Образы «Я - психолог» и «Я» одинаково принимаемы, не отличаются по степени самоуважения, уровню развития волевых качеств, однако отличаются по степени развития общительности, импульсивности и активности. Здесь оценки «Я - психолог» близки к оценкам образа «Психолог» и характеризуются более низкой степенью развития экстраверсии. Семантические универсалии «Я» и «Я - психолог» также очень близки друг к другу. Наряду с этим приведенные факторные модели оцениваемых образов показывают, что приоритеты при оценке себя и своего профессионального «Я» не совпадают. Образ «Я» наделяется более развитыми характеристиками, чем образ «Я» в профессии.

Обнаруженные различия в оценках рассматриваемых образов говорят о промежуточном положении, занимаемом в структуре самосознания, образа «Я - психолог». Он, безусловно, опираясь на оценку своего «Я», отличается от имеющихся представлений о профессионале-психологе. Данный результат позволяет констатировать наличие существующих противоречий между образами «Я» в сознании выпускников, что затрудняет процесс развития профессиональной позиции.

### Литература

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука, Смысл, 1999.
1. 2. Бурмистрова Е.В. Проектирование профессиональной позиции психолога в образовании: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1999.
2. Зинченко Ю.П. Основные положения доклада на III Всероссийском форуме «Здоровье нации – основа процветания России» // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2007. № 2. С. 3-5.
3. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / Автор-составитель Л.Б. Шнейдер. Москва – Воронеж, 2004.

### **К проблеме повышения осознанности школьниками выбора профессии**

*Мейснер Виктория Игоревна*

*студентка*

*Таганрогский институт управления и экономики, Таганрог, Россия*

*E-mail: victori86@mail.ru*

В современном обществе ощущается острый недостаток профориентационных программ для старшеклассников. В то же время такие программы явно необходимы, поскольку, как показывают многолетние исследования Е.А.Климова, Н.С.Пряжниковой, Н.В.Самоукиной, Е.Ю.Пряжниковой, профессиональный выбор школьников является поверхностным и неосознанным, они выбирают профессию без опоры на свои способности, личностные качества, а опираясь на советы родителей, друзей и презентацию данной профессии в СМИ. Результатом такого выбора будет разочарование в профессиональном обучении, низкая адаптация к профессии и желание ее поменять. Поэтому мы считаем, что профориентационная работа должна состоять как минимум из трех этапов. Первый - диагностика знаний школьников о себе, о профессии и о стратегиях ее выбора. Второй этап - сама профориентационная программа. Третий - повторная диагностика и оказание помощи в выборе профессии.

Целью нашего исследования является проверка гипотезы о трехэтапности профориентационной работы.

В исследовании приняло участие 33 десятиклассника школы города Таганрога.

На первом этапе школьникам было предложено ответить на разработанные нами вопросы анкеты, где им необходимо было назвать свою будущую профессию, как они ее выбирают, и знают ли они качества, необходимые для работы по этой профессии, и написать эмпирическое сочинение на тему: «Как я выбираю профессию». Сочинение они писали в свободной форме. Анкета и сочинения были обработаны методом контент-анализа.

Результат контент-анализа анкет учеников десятого класса показал, что 20 человек не определились в своем профессиональном выборе, из них 40% вообще не имеют никакого представления, чем бы им хотелось заниматься. На последующие вопросы анкеты они не отвечали и сочинения не писали. 60% учеников называют одну или несколько профессий, интересные им профессиональные сферы, но окончательно в своем выборе не определились. Временные показатели дифференцированы, кто-то начал задумываться о выборе в восьмом классе, кто-то в 12 лет, а кто-то буквально сейчас. Причины выбора в интересующих профессиональных сферах располагаются от «просто нравится», «видел по ТВ», до «подходит к моим убеждениям и предпочтениям»; «больше всего получается». В среднем называют по два качества, необходимых для работы в интересующих их сферах, но в том, что эти качества есть у них, ученики не уверены. Большая часть учеников указала, что знают необходимые профессиональные функции, но в действительности не смогли назвать ни одной функции, либо перечисляли просто личностные качества: терпение, доброта и др. Зато все ученики знают, где смогут получить профессиональные знания и умения. При этом, не зная конкретно профессии, большая часть учеников уверена в своей будущей профессиональной успешности, так как считают себя целеустремленными и просто уверены в этом. Все хотят работать по специальности (которую они еще даже не выбрали) после окончания обучения.

Результат контент-анализа сочинения учеников подтвердил результаты анкетирования.

Результат контент-анализа анкет 13 учеников десятого класса, определившихся в профессиональном выборе, показал, что ученики четко называют профессию и со своим выбором в среднем определились 1-2 года назад. 62% учеников сделали выбор сами, на выбор 38% учеников значительное влияние оказали родители. Причины выбора профессии граничат от «имеется к ней интерес», «возможность проявить и реализовать себя» до «просто нравится», «интересно», и «высокая заработная плата», «престиж профессии». В среднем называют одно профессионально важное качество и считают, что частично им обладают. Половина учеников говорят, что знают необходимые профессиональные функции, но в действительности не смогли назвать ни одной из них, вторая половина имеет некое размытое представление о профессиональных функциях. Все знают, где будут получать знания по выбранной профессии, при этом указывая не конкретное образовательное учреждение, а просто ВУЗ. Готовятся к поступлению путем занятий с репетиторами и самостоятельным чтением литературы. Все ученики считают, что смогут стать успешными специалистами, но одни это объясняют тем, что «обладают необходимыми качествами» и «всегда идут к достижению цели», «профессия им интересна», «работать, они будут с удовольствием, выкладываясь на 100%», другие же не смогли объяснить, почему они так считают. После окончания учебного заведения все хотели бы работать по специальности.

Результат контент-анализа сочинения учеников десятого класса, определившихся в выборе профессии, показал влияние внешних признаков, таких как советы, рекомендации и даже указы родителей, престиж, востребованность профессии, ее имидж, созданный в СМИ.

Наиболее эффективным средством повышения осознанности выбора профессии является, мы считаем, профориентационный тренинг. Это связано, во-первых, со спецификой самого тренинга, как метода работы, а во-вторых, с заинтересованной работой школьников в рамках тренинга. Поэтому нами был разработан тренинг, целью которого является формирование знаний о психологических аспектах профессиональной деятельности, необходимых для повышения эффективности выбора профессии.

Задачи тренинга:

- овладение способами получения полезной информации при поступлении в ВУЗ;
- развитие самосознания;
- формирование представлений о содержании труда различных профессий;
- формирование умений соотнесения знаний о профессии со своими интересами;
- формирование необходимых знаний при выборе профессии.

Для проведения тренинга класс был выбран в случайном порядке. Класс, в котором тренинг проводится - экспериментальный. Класс, в котором тренинг не проводится – контрольный.

Профориентационный тренинг состоит из восьми занятий, которые проводятся один раз в неделю по полтора часа. Состав группы - восемь учеников десятого класса.

Программа тренинга состояла из следующих занятий:

Занятие 1: Знакомство с участниками; принятие групповых норм и правил.

Занятие 2: «Мое представление о профессиях и мои интересы».

Занятие 3: «Профессия и личность человека».

Занятие 4: «Профессиональный характер».

Занятие 5: «Сферы трудовой деятельности».

Занятие 6: «Поиск места учебы».

Занятие 7: «Самосознание».

Занятие 8: «Приемная комиссия».

В данный период времени тренинг проходит апробацию и проводится в одном из диагностируемых классов.

После проведения тренинга будет произведена вторичная диагностика в обоих классах. Качественные изменения в ответах школьников, с которыми проводился профориентационный тренинг, будут свидетельствовать о его эффективности и, соответственно, докажет необходимость его дальнейшего проведения со школьниками. По результатам вторичной диагностики с каждым школьником будет проведена индивидуальная профконсультация. Мы полагаем, что применение нашей программы поможет школьникам сделать более осознанным выбор профессии.

### **Нестандартная ситуация в педагогическом взаимодействии как сигнал нарушения взаимопонимания между учителем и учащимся.**

***Мокринская Наталья Васильевна***

*молодой ученый*

*Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина, Елец, Россия*

*E-mail: mokrins75@mail.ru*

Исследования показывают: с ускорением темпов жизни, развития техники, новых технологий, и в целом культуры возрастает число сложных ситуаций, с которыми люди раньше не сталкивались в своей жизни. Следствием этого становится частое проявление дистрессовых состояний и нервных перегрузок [1, 2]. Данное обстоятельство способно выступать виктимизирующим фактором в развитии ребенка, превращая его в жертву социализации [4]. В этих условиях наиболее выражен риск нарушения нормальных социальных связей, обеспечивающих поступательное просоциальное развитие личности,

и ребенок вместо адаптации обнаруживает дезадаптацию, и это не учитывая детей, находящихся в пограничных психических состояниях, с акцентуациями характера, девиантным поведением различного генеза. Попытки изменить данную ситуацию предпринимаются различными социальными структурами. Затруднения испытывает и педагог. Призванный обществом помочь ребенку вступить во взрослую жизнь в качестве не просто полноправного, а прежде всего достойного члена общества, он зачастую должен противостоять таким мощным институтам социализации, как семья (если она неблагополучная), средствам массовой информации, Интернету (при отсутствии в них цензуры), компании асоциальных сверстников.

На сегодняшний день в штате работников школы существуют такие кадровые единицы, как психолог и социальный работник. Осуществляя свои функции, они помогают учителю решать наиболее сложные проблемы, связанные с процессом развития и социализации ребенка. Однако учитель, находясь в непосредственном контакте с ребенком, наблюдая его на протяжении достаточно длительного периода времени, располагает большими возможностями в решении таких проблем на профилактическом уровне. Это особенно важно, учитывая то, что ребенок помимо школы испытывает достаточно сильные психологические нагрузки, сталкиваясь с реалиями жесткой и противоречивой социальной действительности.

Диагностически значимыми в этом отношении являются ситуации, получившие в практике педагогического взаимодействия обозначение как нестандартные ситуации. На сегодняшний день остается еще недостаточно понятным статус данных ситуаций в структуре педагогического взаимодействия. Однако попытка в их определении содержится в работе Д.Ю.Чернова. В рамках его исследования нестандартная ситуация определяется как «ситуация, в которой хотя бы один из участников педагогического взаимодействия выходит за рамки роли, отвечающей критериям нормального режима протекания процесса педагогического взаимодействия в представлении учителя» [5, с.48]. То есть учитель фиксирует новые формы поведения, причем это достаточно субъективная картина в отражении ситуации. Учитывая то, что она «не является подготовленной предшествующими отношениями», можно сказать, что учитель в первую очередь испытывает затруднение в ее понимании, правильной интерпретации. В этих условиях достаточно часто включается в свою работу механизм приписывания (атрибуции). Интерпретируя внешние обстоятельства, мы придаем им определенное значение, которое в конечном счете становится решающим фактором в нашем отношении к этим обстоятельствам. Учителю, имеющему тенденцию приписывать негативные мотивы поведению, в большей степени свойственно выстраивать отношения по схеме конфликтного взаимодействия. Оценка ситуации происходит не в пользу ребенка, верх берет желание педагога вернуть его поведение в рамки нормативного, привычного.

Приписывание на основе позитивного видения ситуации позволяет выстраивать взаимодействие в более конструктивном ключе. Проблема заключается в том, что свойственная большинству учителей такая черта, как тревожность, в большей степени располагает к использованию все-таки приписывания первого типа [4]. Искажение восприятия ситуации вследствие ее эмоциональной окраски - достаточно распространенное явление в процессе межличностного общения. Понимание этих и ряда других особенностей перцептивного процесса, составляющих основу интерпретации ситуации, позволяет педагогу перейти к управлению ситуацией взаимодействия с целью создания наиболее благоприятных условий в решении затруднений ребенка, выражающихся в симптоматике нестандартной ситуации.

Таким образом, рассматривая возможности педагога в оказании оперативной помощи ребенку в процессе его социализации, развития личности, особое значение приобретает умение учителя выделять и анализировать нестандартные ситуации, как

особый класс ситуаций сигнализирующих о нарушении взаимопонимания между педагогом и учащимся. Причины данного явления, как было уже отмечено, могут корениться в системе факторов, которые плохо поддаются непосредственному контролю со стороны педагога. Это - складывающиеся на современном этапе особенности социальной ситуации развития ребенка на ее макро- и микросоциальном уровне. Осознание нестандартной ситуации как ситуации нарушения взаимопонимания с учащимся, позволяет педагогу своевременно воспользоваться системой профилактических мероприятий. А надежным и универсальным способом профилактики в подобных случаях выступает организация доверительного межличностного общения с ребенком в рамках любой формы совместной деятельности, в том числе и урока.

### Литература

1. Андриенко Е.В. Социальная психология. М., 2001.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита.// Психологический журнал. Том 15, №1, 1994.
3. Казанская В.Г. Психолого-педагогические основы сотрудничества в обучении в профессиональной школе: Дис. ...д-ра психол. наук. СПб., 1992.
4. Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающих поколений. - М., 1990.
5. Чернов Д.Ю. Влияние педагогической направленности учителя на разрешение нестандартной ситуации в системе «учитель-ученик». Дисс.канд.псих.наук. М., 2001.

### Психосемантический анализ отношения студентов к манипулятивному стилю поведения

*Мончик Анна Анатольевна*

*студентка*

*Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия.*

*E-mail: yeifariya@rambler.ru.doc*

По данным исследований О.В. Макаренко, С.А. Богомаза, уже на младших курсах у многих студентов-психологов нарастает стремление манипулировать другими людьми [Вестник Томского государственного университета, март 2005, № 286]. Данная тенденция вызывает некоторые опасения, если учесть, что предпочтение манипулятивной стратегии поведения со временем приводит к редукции количества средств достижения целей, что не может не отразиться на профессиональной деятельности будущего специалиста [Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Юрайт, 2000. 334с.].

С.А.Богомаз отмечает, что, возможно, манипулятивная стратегия поведения формируется у психологов во время обучения. Выяснить, как влияет проведение семинарского занятия на тему «Манипулятивный стиль поведения» с применением метода групповой дискуссии (как наиболее часто применяющегося метода обучения) на отношение студентов к данному явлению стало целью данного исследования.

Данная тема рассматривалась на семинарском занятии со студентами второго года обучения факультета психологии Иркутского государственного университета в рамках курса социальной психологии. В начале и в конце занятия при помощи метода семантического дифференциала Ч.Осгуда [Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1988.-208 с.] студенты оценили по предлагаемым шкалам такое явление как манипулятивный стиль поведения. В первоначальном и последующем тестирований инструкции были идентичными. Для того чтобы выявить значимость

изменений по каждой шкале, были сопоставлены разности оценок (первое и второе тестирование) всех девяти шкал при помощи  $\chi^2$ - критерия Пирсона.

После проведения семинарского занятия с применением метода групповой дискуссии манипулятивный стиль поведения был оценен студентами как более слабый, скованный, непрочный, но более добрый, чем в начале занятия. Возможно, это вызвано тем, что с помощью метода групповой дискуссии на занятии прошло обсуждение причин выбора манипулятивного стиля поведения (недоверие к себе и другим, нелюбовь к себе, ощущение собственной беспомощности, избегание близости, стремление к всеобщему одобрению [Шостром Э. Антикарнеги, или Человек – манипулятор. Минск, 1992.]), которые могли субъективно быть оценены испытуемыми как признаки «слабости» личности манипулятора, а также пассивности, несвободы, замкнутости. Кроме того, в ходе обсуждения студенты пришли к выводу, что выбор манипулятивного стиля поведения обусловлен не жестокостью человека как таковой, а более сложными психологическими и социально-психологическими факторами. Статистически значимые изменения результатов тестирования после работы на семинаре произошли у испытуемых, активно принимающих участие в обсуждении, а также, вероятно, отличающихся определенным уровнем эмоциональной лабильности и, возможно, внушаемости.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют заключить, что обучение с применением метода групповой дискуссии способно изменить отношение студентов-психологов к проблеме манипуляции, что не может не повлиять на выбор манипулятивного стиля поведения как ведущего, либо на отказ от него. Это, в свою очередь, находится в прямой зависимости от содержания проводимых занятий.

### **Взаимосвязь профессионального самоопределения с типом профессиональной направленности личности**

*Мугатабарова Эльмира Касимовна*

*студент*

*Российский государственный профессионально - педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия*

*E-mail: Sadovnik\_OFF@2-u.ru*

В сложившейся социально-экономической ситуации, требующей от субъекта труда и учения целенаправленной активности и возможности ориентироваться в профессиональном мире, перед психологией встает актуальная задача изучения психологических основ профессионального самоопределения. Весьма ценной для предмета рассмотрения профессионального самоопределения - является мысль Е.А. Климова о том, что «выбор профессии, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь». Общеизвестным является тот факт, что при достаточно высоком конкурсе на все специальности педагогических вузов только незначительный процент выпускников после окончания учебного заведения начинает работать в школах. Следовательно, необходимо изучить содержание процесса профессионального самоопределения студентов педагогических вузов, определить ведущие компоненты данного, выявить особенности самоопределения у студентов, ориентированных на применение полученных знаний в педагогической деятельности. Изучение профессионального самоопределения студентов педагогического вуза связано, прежде всего, с практической значимостью данной проблемы.

Цель нашего исследования - выявление психологических особенностей профессионального самоопределения студентов с разным типом профессиональной направленности.

Объект: профессиональное самоопределение студентов.

Предмет исследования: психологические особенности профессионального самоопределения у студентов первого курса Института психологии (личностный компонент, патохарактерологический и компонент профессиональных предпочтений).

Гипотеза исследования: существуют значимые различия в личностном и патохарактерологическом компонентах профессионального самоопределения у студентов с разным типом профессиональной направленности.

В диагностике приняли участие студенты первого курса института психологии. Обследование проводилось на выборке из 47 человек (возраст 17-19 лет) с помощью методики профессиональных предпочтений Дж. Голланда, 16 PF Кеттелла, ПДО К. Леонгарда. Обработка эмпирических данных проводилась при помощи компьютерной программы «SPSS 13.0». С помощью методики Дж. Голланда мы определили профессионально ориентированный тип личности студентов и разделили их на 3 группы: 1) студенты социального типа личности, 2) студенты художественного и предпринимательского типа личности (альтернативная группа), 3) студенты реалистического типа личности.

В результате сравнительного анализа определено, что студенты социального типа значимо отличаются эмотивной ( $U=20,35$ ;  $p=0,00$ ) и тревожной ( $U=21$ ;  $p=0,00$ ), акцентуацией характера. Они более чувствительны и впечатлительны, отличаются глубиной переживаний в области тонких эмоций в духовной жизни человека, склонны к страхам, робости и пугливости. Высокий уровень тревожности обуславливает большой диапазон эмоциональных состояний.

У студентов реалистического типа выражена гипертимная акцентуация ( $U=18$ ;  $p=0,00$ ). Обнаружены различия по фактору I (жесткость-чувствительность) и фактору Q4 (расслабленность-напряженность) ( $U=14,39$ ;  $p=0,063$ ), ( $U=14,56$ ;  $p=0,055$ ). Эти студенты отличаются повышенным фоном настроения в сочетании с жадой деятельности и характеризуются проявлением большей жесткости организованности и авторитарности в деятельности.

У студентов альтернативной группы выражена возбудимая ( $U=20$ ;  $p=0,00$ ) и демонстративная акцентуация ( $U=18$ ;  $p=0,006$ ). Это не противоречит художественному типу, представители которого опираются на эмоции, воображение, интуицию и имеют сложный взгляд на жизнь. Экспрессивность и стремление к самовыражению обуславливают, демонстративность поведения, повышенная импульсивность ведет к ослаблению контроля над своими влечениями и побуждениями.

Психологические знания о профессиональном самоопределении в вузе позволят отобрать адекватные технологии содействия построению профессиональной перспективы.

### Литература

1. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43 – 52.
2. Мещеряков А.С., Степочкин А.С., Профессиональное самоопределение // Профессиональное образование №6 2005.
3. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28 – 38.

4. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / Под. ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкиной. – М.: Ин-т профессионального самоопределения молодежи РАО, 1993. – 212 с.
5. Угарова М.Г. Проблема изучения структуры профессионального самоопределения // Социальная психология XXI века. Научно-практическая конференция. Ярославль, 2004. С. 320-324. 0,2 п.л.

### **Маскулинность – фемининность личности будущих психологов.**

***Мухтарова Зульфия Шакировна***

*молодой ученый*

*Астраханский государственный университет, Астрахань, Россия*

*E-mail: m.zylfiya@mail.ru*

Современное общество характеризуется не только стремительными изменениями, нарастающими новыми технологиями, глубокими преобразованиями практически во всех сферах жизнедеятельности, но и изменениями самого человека, отношения его к окружающей действительности и к самому себе. И именно поэтому, по мнению многих ученых (А. Г. Асмолов, Д. И. Фельдштейн, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, С. К. Бондырева, Е. Н. Волкова), сегодня особенно актуальны проблемы понимания сущности и назначения современного человека, его особенностей, возможностей, способностей, умения не только приспособиться к новой социальной системе, но и стремления реализовывать себя в данных условиях. При этом продуктивная самореализация становится возможной только в случае согласованности в личности объективного (социальная среда) и субъективного (личностные характеристики) факторов. Особое место среди последних занимает проблема маскулинности – фемининности личности. Ведь в зависимости от выраженности в личности маскулинности – фемининности, во-первых, она может иметь склонность к разным профессиям (Е.П. Ильин, К. Майлз, Л. Терман), и, во-вторых, в процессе освоения профессии способна развивать в себе те маскулинно – фемининные качества, которые необходимы ей для более полной реализации себя в профессиональной деятельности. Особую актуальность это приобретает в процессе подготовки будущих психологов, где приоритетным является развитие личностных особенностей будущего профессионала, позволяющих ему преобразовывать себя в меняющемся мире.

Анализ научной литературы показал, что проблема мужского и женского начала в личности является объектом внимания большинства знаменитых ученых мира (Б. Г. Ананьев, Т. В Бендас, Е. П. Ильин, И. С. Кон, С. Бэм, А. Адлер, З. Фрейд, К. Юнг) и в основе своей имеет философское звучание. Многие ученые западной философской мысли рассматривали маскулинное начало как нечто лучшее и высшее по сравнению с фемининным. В отличие от них в работах отечественных философов (В. Соловьев, С. Булгаков, Н. Бердяев, В. Розанов) женское, фемининное начало оценивалось выше маскулинного, но ни у кого из авторов оно не рассматривалось как самостоятельное или равное маскулинному, оно всегда выступало только как дополнительное. Многие современные исследователи (Е. П. Ильин, И. С. Кон, Н. П. Фетискин) считают, что в настоящее время происходит ломка традиционных стереотипов и эталонов мужественности и женственности, и если раньше эти понятия считались жесткими нормативными образованиями, то сейчас они являются взаимодополнительными и во многом переплетаются. В связи с этим, исследования психологических проблем пола, прежде всего, должны основываться на гендерном подходе, предполагающим то, что важны не столько биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, сколько то культурное и социальное значение, которое придает общество

этим различиям. Маскулинность – фемининность рассматривается нами, как комплексы качеств личности, которые могут изменяться под воздействием фактора времени, условий жизнедеятельности и в процессе освоения профессии.

Нами было организовано и проведено эмпирическое исследование психологических особенностей маскулинности - фемининности личности как фактора развития самореализации в процессе подготовки будущих психологов. Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что соотношение в структуре личности маскулинно – фемининных качеств и их динамическое развитие в процессе профессиональной подготовки влияет на уровень развития самореализации будущих психологов. При этом студенты-психологи с андрогинным типом личности будут продуктивнее реализовывать себя в процессе обучения.

Для проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие методы: стандартизированный многофакторный метод исследования личности Л. Н. Собчик, Калифорнийский психологический опросник Х. Г. Гау, адаптированный Н. В. Тарабриной, тест по оценке уровня самоактуализации личности, адаптированный Н. Ф. Калиной, тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, а также математические методы обработки данных, в частности, параметрический t-критерий Стьюдента; непараметрические критерии Манна-Уитни, Крускала-Уоллиса; однофакторный дисперсионный анализ; различные виды корреляционного анализа (коэффициенты корреляции Пирсона и Спирмена). Математическая обработка результатов выполнялась с помощью статистического пакета «STATISTICA 6.0».

Результаты проведенного эмпирического исследования показали, что выраженность в личности студента-психолога определенных маскулинно-фемининных качеств оказывает влияние на уровень развития его самореализации. Маскулинный тип личности студентов-психологов в процессе освоения профессии охарактеризовался достаточно высоким уровнем притязаний, активным стремлением к реализации своей индивидуальности, нацеленностью на будущее в сочетании с неустойчивостью эмоциональной сферы, обращенностью в мир внутренних переживаний, неудовлетворенностью жизнью в настоящем, в связи с чем, был отнесен нами к относительно среднему уровню развития самореализации. Будущие психологи андрогинного типа личности показали умение принимать себя со всеми своими достоинствами и недостатками, способность жить полной жизнью, достаточную гибкость в общении и эмпатичность, независимость, ответственность и уверенность в себе, и были отмечены нами как реализующие себя на относительно высоком уровне. Фемининный тип личности студентов-психологов продемонстрировал недостаток уверенности в себе, высокий уровень сверхконтроля, выражающийся в подавлении спонтанности и непосредственности реакций, низкий уровень самопринятия, неустойчивость эмоциональной сферы, а также ощущение своей похожести на других, отрицающее проявление индивидуальности, в результате чего был отнесен нами к относительно низкому уровню развития самореализации.

Также в ходе эмпирического исследования нами было выявлено, что в процессе профессиональной подготовки маскулинность – фемининность личности студентов-психологов претерпевает своеобразную динамику развития, а именно, в начале обучения студенты-психологи обладают достаточно выраженными маскулинными качествами при низких фемининных характеристиках. Это объясняется на наш взгляд тем, что в начале обучения студенты-психологи, во-первых, находятся на стадии адаптации, а во-вторых, имеют еще некоторые смутные представления о профессиональной деятельности психолога. И единственно возможным способом самореализации на данном этапе обучения для них становится умение демонстрировать определенные мужские качества.

К третьему курсу наблюдается повышение показателей по фемининности личности, что связано на наш взгляд с нарастающим интенсивным практическим освоением профессии

студентами-психологами на данном этапе обучения. В результате различного рода тренингов, практических занятий студенты приобретают качества, традиционно считающиеся женскими: открытость, гибкость в общении, способность к сопереживанию и т.д. И только в конце обучения у большинства студентов-психологов наблюдается определенный баланс маскулинных и фемининных качеств (андрогинный тип), что задает основу целостности личности и, как следствие, наиболее полная реализация себя в профессиональной деятельности.

### **Динамика учебной мотивации от 1 ко 2 классу в современной начальной школе**

**Назаренко Вероника Владимировна**

*молодой ученый*

*Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия*

*E-mail: veronikin@inbox.ru*

В 2004-2006 гг. нами было проведено лонгитюдное исследование с целью проследить динамику учебной мотивации от первого ко второму классу у детей с различным уровнем мотивационной готовности к школе.

#### **Методика**

Исследование мотивационной готовности к школе учащихся первых классов проводилась с помощью методик «Сказка» и «Внутренняя позиция школьника» (Н.И.Гуткина, 2002, 2004). Методика «Сказка» направлена на определение доминирования познавательного или игрового мотива в мотивационной сфере детей. Методика «Внутренняя позиция школьника» позволяет определить степень сформированности личностного новообразования «внутренняя позиция школьника» (Л.И.Божович, 1968), наличие которого является одним из показателей психологической готовности ребенка к обучению в школе. По результатам выполнения этих методик мотивационная готовность детей к школе оценивалась по трехбалльной шкале: 3 – высокий уровень, 2 – средний уровень, 1 – низкий уровень.

Во втором классе для исследования учебной мотивации использовалась «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» Н.Г.Лускановой (1999), выявляющая отношение детей к различным сторонам школьной действительности. Пять уровней школьной мотивации в опроснике Н.Г.Лускановой путем качественного анализа также были преобразованы в трехбалльную шкалу (3 – высокий, 2 – средний и 1 – низкий уровень учебной мотивации).

Выборка испытуемых состояла из 109 детей (55 девочек, 54 мальчика). В первом классе исследование проводилось осенью 2004 г., повторно эти же дети были обследованы во втором классе в феврале 2006 г.. Исследование проводилось на базе трех школ г. Москвы.

#### **Результаты**

По результатам обследования в первом классе высокий уровень мотивационной готовности к школе был определен у 15 человек из 109 (14% первоклассников), средний уровень мотивационной готовности к школе был определен у 72 человек из 109 (66% первоклассников); низкий уровень мотивационной готовности к школе был определен у 22 человек из 109 (20% первоклассников).

Обследование учащихся во втором классе показало следующую динамику учебной мотивации от первого ко второму классу.

Из 15 детей с высоким уровнем мотивационной готовности в школе: у 6 человек (40%) уровень учебной мотивации во втором классе остался высоким, у 4 человек (27%) – снизился до 2 (среднего) уровня, у 5 человек (33%) – снизился до 1 (низкого) уровня.

Из 72 детей со средним уровнем мотивационной готовности к школе: у 42 человек (58%) уровень учебной мотивации во втором классе повысился до 3 (высокого), у 17 человек (24%) – остался средним, у 13 человек (18%) – снизился до 1 (низкого) уровня.

Из 22 детей с низким уровнем мотивационной готовности к школе: у 5 человек (23%) уровень учебной мотивации во втором классе повысился до 3 (высокого), у 9 человек (41%) – повысился до 2 (среднего), у 8 человек (36%) – остался низким.

Проведенное исследование показало, что в начале школьного обучения высокой мотивационной готовностью к школе обладают только 14% первоклассников, у большинства первоклассников (66%) мотивационная готовность к школе оценивается как средняя, а у 20% - как низкая. Динамика учебной мотивации от первого ко второму классу у детей с различной мотивационной готовностью к школе характеризуется следующим. Если у большинства детей с низкой мотивационной готовностью к школе (64%), и более чем у половины детей со средней мотивационной готовностью к школе (58%) учебная мотивация ко второму классу развивается, то у большинства детей с высоким уровнем мотивационной готовности к школе (60%), напротив, происходит отрицательная динамика мотивации учения. Эта отрицательная динамика может быть обусловлена тем, что современных детей начинают обучать простейшим школьным умениям и навыкам уже до школы, и в первом классе фактически происходит повтор того, что детям уже известно, что негативно влияет на мотивацию учения у детей.

#### Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
2. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. – М., 2002.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 2004.
4. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. – М., 1999.

#### Психологическая технология развития адекватного профессионального образа Я студента – первокурсника

*Насонова Кристина Михайловна*

*аспирант*

*Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия*

*E-mail: kristina\_nasonov@mail.ru*

В связи с изменяющейся структурой общества обостряется проблема активности субъекта в профессии, на первый план выходит необходимость в самосовершенствовании, саморазвитии [1].

Потребность в самосовершенствовании является одной из составляющих личностно-профессиональной сферы субъекта. Основой ее становления является дифференцирование понятий Я-идеальное и Я-реальное.

В процессе становления профессионала часто недооценивается образ Я, студенты не могут преодолеть стереотипы собственного самовосприятия. В предыдущем исследовании были выявлены статистически значимые различия между реальным и идеальным профессиональным образом Я у студентов первого курса гуманитарного направления.

Одним из способов реализации решения проблемы является создание условий для достижения профессиональной идентичности, повышения уверенности в себе, развития компетентности, построения адекватного образа Я [2]. В качестве таких условий могут

выступать разнообразные психологические техники и технологии, активизирующие профессиональное развитие.

Разработанная психологическая технология развития профессионального образа Я строилась в соответствии с технологией, разработанной Л.М. Митиной, а также с учетом материалов специальных тренинговых групп по психологическим условиям развития профессионального самосознания (И.В. Орлова, В.Г. Маралов, Л.Б. Шнейдер, Л.Н. Макарова).

Цель данной технологии: формирование адекватного профессионального образа Я, предполагающего постоянную работу субъекта по развитию и детализации внутреннего образа профессиональной деятельности.

Структура технологии состоит из четырех стадий (подготовка, осознание, переоценка, действие). Каждая стадия включает ситуации активного взаимодействия участников, психогимнастические игры, психотехники, способствующие актуализации потребностей и возможностей участников в личностном и профессиональном саморазвитии.

Каждое занятие состоит из трех частей: разминочной (традиционно «разогревающие» упражнения, создающие соответствующее эмоциональное настроение участников), основной (планируется исходя из поставленных целей) и собственно рефлексивной (анализ, самоанализ произошедших в ходе занятий изменений). В технологии помимо упражнений, психологических техник, использовалась арт-терапевтическая методика «Коллаж», а также главный методический прием – дискуссия. Технология рассчитана на 6 занятий (12 часов).

В исследовании приняли участие 24 студента I курса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии факультета педагогики и методики начального обучения.

Обработка и анализ результатов исследования состоял из нескольких этапов.

1). После проведения технологии проводилось исследование когнитивного компонента профессионального образа Я-реального и Я-идеального. Использовался тест Н. Ф. Вишняковой «Креативность».

**Исследовательский вопрос:** расширился ли когнитивный (содержательный) компонент Я-реального и Я-идеального после проведения технологии.

**Исследовательская гипотеза:** можно предположить, что в результате применения технологии расширяется представление о реальном и идеальном профессиональном образе Я.

**Результаты исследования.** Сравнительный анализ (t-критерий Student) показал, что у студентов-первокурсников обнаружилось статистически достоверные различия в реальном профессиональном образе Я.

После проведения технологии показатели шкал изменились. Произошли положительные сдвиги в компоненте когнитивной составляющей образа Я: увеличились показатели по оригинальности, любознательности, воображению, эмоциональности, отношению к профессии.

В идеальном профессиональном образе Я также произошли статистически значимые положительные сдвиги. По всем шкалам теста средний балл в группе увеличился.

Реальный образ приблизился к идеальному после технологии по следующим шкалам: любознательность, воображение, интуиция, эмоциональность. Расширился реальный образ по оригинальности, тем самым приблизился к идеальному.

Таким образом, за время проведения технологии удалось улучшить некоторые структурные компоненты когнитивной составляющей профессионального образа Я.

2). Продолжением исследования выступило изучение аффективного компонента профессионального образа Я-реального и Я-идеального. Использовалась методика «20 высказываний» М. Куна и Т. Макпартлэнда.

**Исследовательский вопрос:** расширился ли аффективный компонент Я-реального и Я-идеального после проведения технологии.

**Исследовательская гипотеза:** можно предположить, что в результате применения технологии расширяется представление о реальном и идеальном профессиональном образе Я.

**Результаты исследования.** Сравнительный анализ (t-критерий Student) показал, что у студентов обнаружилось статистически достоверные различия в аффективном компоненте реального и идеального профессионального образа Я.

В реальном профессиональном образе после применения технологии достоверных различий не обнаружено. В идеальном профессиональном образе Я показатели деятельностной характеристики достоверно ниже, чем до технологии. Также не выявлено статистически значимых различий в интеллектуальной, поведенческой, социальной характеристиках. Студенты показали достоверно большую степень расхождения в представлениях о своем идеальном профессиональном образе Я. Увеличилось пространство семантического поля по телесно-физической и эмоционально-личностной характеристикам.

Таким образом, полученные данные подтвердили предположение о том, что разработанная технология приводит к позитивным изменениям по многим параметрам, составляющим структуру профессионального образа Я.

Использование специально организованных, занятий, упражнений инициирует процесс обдумывания возможной коррекции тех или иных качеств или форм поведения, которые мешают развитию адекватного профессионального образа Я.

#### Литература

1. Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 168-178.
2. Сарсенбаева Б.И. Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих педагогов: Монография. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 176 с.

#### Исследование готовности к школе у детей с ЗПР

**Некрасова Ольга Евгеньевна**

*педагог-психолог*

*Центр психолого-медико-социального сопровождения «Лекотека», Москва, Россия*

*E-mail: olga.nekrasova@gmail.com*

Задача подготовки к школе в дошкольных учреждениях является достаточно трудной для решения, однако ее значимость сложно переоценить. В особенности это относится к детям с задержкой и иными отклонениями в психическом развитии.

Принято выделять следующие аспекты психологической готовности к школе:

- интеллектуальный (сформированность восприятия, мышления, внимания);
- эмоциональный (возможность произвольности, уменьшение количества импульсивных реакций);
- социальный (принятие новой социальной роли ученика, сформированная потребность в общении со сверстниками).

Разработано множество методик, различных по трудоемкости и требованиям к условиям проведения, позволяющих оценить готовность к школе у ребенка от 6,5 лет и выявить детей группы риска. Однако при такой относительно поздней диагностике часто нет возможности коррекции обнаруженных трудностей. Соответственно, есть потребность более раннего выявления детей, принадлежащих к группе риска, и сфер, в которых наблюдаются наибольшие трудности. Это позволило бы составлять

специфические коррекционно-развивающие программы для детей-дошкольников с целью профилактики учебных проблем.

Целью данного исследования являлось определение наиболее часто встречающихся проблем у дошкольников с перспективой разработки пакет методик ранней диагностики проблемных сфер. В фокусе внимания были сферы, связанные в основном с интеллектуальным аспектом готовности к школе и косвенно – с эмоциональным аспектом: мелкая моторика, речь (грамматический аспект), эмоциональная сфера (распознавание эмоций), внимание, мышление, пространственная сфера.

В ходе исследования было проведено обследование 84 детей с ЗПР, посещающих группы подготовки к школе детских садов САО. В качестве объекта исследования дети с ЗПР были выбраны как группа повышенного риска.

Для диагностики были отобраны простые для понимания и близкие опыту ребенка задания: копирование домика, рисунок человека, Цветные Прогрессивные Матрицы Равена, перешифровка (из теста Векслера), Азбука Настроений (автор – Белополюнская Н.Л.), склонение существительных, а также ряд нейропсихологических проб: понимание логико-грамматических конструкций, праксис позы, динамический праксис. Часть методик проводилась в группе (рисунок, копирование, перешифровка), остальные методики предлагались ребенку в индивидуальном занятии. Выполнение всех тестов оценивалось в баллах.

В результате были получены частоты встречаемости проблем в вышеперечисленных шести сферах. Так, наиболее проблемными оказались эмоциональная сфера (66 детей – 79%) и зрительно-пространственная сфера (63 ребенка – 75%). Средние позиции занимают внимание (45 детей - 54%), моторика (45 детей - 54%) и речь (43 ребенка - 51%). Тогда как детей, имеющих трудности в сфере мышления, всего 12 (14%). Данный факт, по-видимому, обусловлен тем, что программа коррекционных детских садов направлена именно на формирование мышления, правильного построения речи и т.п. Зрительно-пространственная сфера, ослабленная за счет уменьшения двигательной активности детей, живущих в мегаполисе, напротив, не получает должного внимания в системе дошкольного образования. Состояние эмоциональной сферы зависит, в первую очередь, от психологического климата в семье, также важную роль играют отношения в группе – между детьми, с воспитателем. Т.е. эмоциональное благополучие воспитанников детского сада требует более глубокого изучения как семейных социально-психологических условий, так и психологического климата в детском саду.

По количеству проблемных сфер дети были разделены на 3 группы – группу условной нормы, группу риска и группу экстрариска, соответственно: 23 ребенка (27%), имеющих одну (или ни одной) проблемную сферу, 35 детей (42%), имеющих две-три проблемные сферы, и 26 детей (31%), имеющих четыре-шесть проблемные сферы. Очевидно, что детям, принадлежащим к группам риска и экстрариска необходима специальная коррекционно-развивающая программа. При составлении таких программ следует учитывать «индивидуальный профиль» ребенка – в каком сочетании находятся его проблемные сферы.

**Выводы:**

Основными направлениями диагностики и коррекции, как видно из полученных данных, должны стать пространственные функции, эмоционально-личностная сфера, внимание, моторика. Другое направление работы – работа с родителями: по улучшению психологического климата дома, по ознакомлению с организацией развивающей среды и развивающих занятий в домашних условиях.

### Литература

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Как подготовить ребенка к школе. Ситуации. Упражнения. Диагностика: Учебное пособие / Под науч. Ред. Б.С. Волкова – М.: Издательство «Ось-89», 2004.
2. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – СПб.: Питер, 2006.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2007.
4. Екжанова Е.А. Диагностико-прогностический скрининг на начальных этапах обучения. - М.: Дейтон, 1997.

## **Влияние развивающей программы на формирование Я-концепции подростков**

*Нечаева Евгения Вячеславовна*

*студентка*

*Курганский государственный университет, Курган, Россия*

*E-mail: nikbezz@mail.ru*

### **Введение**

Становление и развитие Я-концепции подростка – важная задача в области современного образования. В процессе обучения и воспитания у человека должна быть сформирована система адекватных представлений о себе, позитивная устойчивая самооценка и адаптивная модель поведения. Психологическое сопровождение программы развития МОУ «СОШ №32» г. Кургана, как школы валеологической направленности, осуществлялось с целью создания социально-психологических условий для сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся, развитие и реализацию личностного потенциала каждого ребенка. Главный акцент в своей деятельности школа делает на раскрытии индивидуальных возможностей каждого ученика, его личности. Это – достаточно трудная задача, так как школа №32 является образовательным учреждением с социально-неоднородным контингентом обучающихся. Поэтому миссия школы – создать оптимальные условия для самореализации каждого школьника вне зависимости от его психофизиологических особенностей и учебных способностей. Программа «Школа самоопределения» реализует цель: эффективно содействовать актуализации, развитию и проявлению ребенком своих личностных качеств, формированию его индивидуальности, способности к нравственной и творческой реализации своих возможностей. Программа «Школа самоопределения» была принята в 2006 году и состоит из ряда ступеней, одной из которых является формирование адаптационной Я-концепции ученика среднего звена.

### **Методы**

Целью нашей работы стало изучение влияния развивающей программы на становление Я-концепции подростка. Для реализации данной задачи был проведен цикл занятий, составленный на основе программы «Я – подросток» А.В. Микляевой. Занятия были взяты из трех смысловых блоков программы: 1. «Мир эмоций». 2. «Наедине с собой». 3. «Я среди других людей». Таким образом, блоки программы реализуют три последовательных этапа на пути развития Я-концепции: понять себя, свои чувства, понять другого и научиться эффективно общаться и взаимодействовать.

Оценка эффективности занятий была сделана на основании результатов проведенной диагностической работы с учениками 5 – 9 классов МОУ «СОШ №32» г. Кургана в 2006-2007 г. и 2007-2008 г. В работе были использованы следующие методики: «Оценка отношений подростка с классом», «Оценка привлекательности группы» (СИШОР), «Социально-психологическая адаптация» К. Роджерса, диагностика самооценки у подростков и старших школьников, диагностика мотивации достижений А. Мехрабиана.

### **Результаты**

Были выявлены положительные изменения в структуре Я-концепции – ее когнитивной сложности, целостности, устойчивости, субъективной значимости и уровне самоуважения. Подростки яснее осознают свою индивидуальность, свои отличия от окружающих и придают им больше значения, так что образ Я становится одной из центральных установок личности, с которой она соотносит свое поведение. Занятия включают детей в разнообразную творческую деятельность, вызывают интерес, раскрепощают, стимулируют быть естественными не только с самим собой, но и с окружающими, наблюдается заинтересованность, как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность.

Таким образом, анализ результатов проведенной работы с учениками среднего звена подтверждает эффективность использования развивающих уроков в формировании Я-концепции подростков. Цикл занятий программы развития имеет достаточный потенциал для достижения заявленных в ней целей. Включение подобного курса в учебный план школы позволяет проводить «фронтальную» психопрофилактику среди подростков, организовать дополнительную развивающую и консультационную работу.

#### **Литература:**

1. Микляева А.В. Я – подросток. Программа уроков по психологии. – СПб. Издательство «Речь», 2006. – 336с.

#### **Исследование сформированности познавательной потребности у одаренных детей в начале школьного обучения**

***Овчинникова Наталья Юрьевна***

*студентка*

*Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия*

*E-mail: natalyaovchinnikov@yandex.ru*

Известно, что период в начале школьного обучения является крайне важным этапом онтогенеза ребенка: происходит перестройка всей системы его отношений с действительностью, формирование учебной деятельности и мотивов учения, овладение новыми знаниями и умениями, интенсивное интеллектуальное развитие, интеллектуализация всех психических процессов.

Между тем, именно в начальной школе у детей с достаточно высоко развитыми способностями часто возникают проблемы, которые, если не принимать их во внимание, не позволяют им реализовать свой потенциал. Эти дети могут выглядеть вполне благополучными и легко справляться с учебой, но могут и скрывать свои истинные возможности.

Часть одаренных младших школьников теряют свои преимущества в более позднем возрасте. В большинстве случаев это связано с недоразвитием и деформированием познавательной потребности.

Более того, они часто оказываются среди отстающих, потеряв интерес к умственной активности, не овладев необходимыми базовыми навыками (умением распределять свое время, выделять учебную задачу и др.), а иногда и вступая в конфликт с окружением.

Многие психологи считают, что оптимальные условия для становления одаренности может обеспечить лишь такое обучение, которое соответствует познавательным потребностям и возможностям одаренных учащихся, их личностному своеобразию.

Одной из главных задач организованного исследования являлось обнаружение особенностей мотивационно-личностного развития одаренных учащихся, а также определение значения познавательной потребности в процессе структурирования одаренности.

Полученные результаты позволяют говорить о неспецифичности высоких значений показателя развития познавательной потребности для одаренных детей.

57% одаренных младших школьников проявляют средние или низкие способности к познанию. Из них:

14% - отличаются высокими показателями интенсивности рассматриваемого мотивационно-личностного образования при сравнительно низкой реализации познавательного потенциала в структуре общей способности к учению. Широкая умственная активность неустойчива; интерес быстро удовлетворяется, может угасать и не возобновляться.

14% - характеризует повышенный уровень познавательной потребности. Стремление ребенка к более трудной интеллектуальной деятельности связано с одним центральным событием вне учебной ситуации.

29% - не демонстрируют выраженного превосходства какого-либо из показателей. При этом высокий уровень развития когнитивных способностей позволяет предположить наличие субъективно более оптимального способа функционирования в контексте ориентировочно-исследовательской деятельности (эрзац-потребность).

Следует отметить, что эти особенности могли быть выявлены только при сравнении с одаренными, а не с обычной выборкой этого возраста.

Период между 7 – 11 годами является *сензитивным* для развития нового познавательного отношения к действительности. В таком случае даже наличие любознательности следует рассматривать как одну из благоприятных для формирования познавательного интереса черт, вариант «хорошей нормы».

То есть, без специального анализа проблемы детей с более полным освоением форм психических функций, не распознаются.

Получены данные о «структурных» особенностях развития познавательной потребности одаренной личности.

Становление процессуальных мотивов учебной деятельности сопровождается существенным возрастанием показателя выраженности произвольности поисковой активности ( $r = 0,74, p < 0,01$ ).

В то же время, увеличение показателя интенсивности познавательной потребности не предполагает сколь бы то ни было значимого влияния на движение от более инфантильных форм познавательной потребности к более зрелым, и выступает скорее как «побочный эффект» активизации процессуальных мотивов.

Таким образом, структура познавательной потребности одаренных учащихся начальных классов может быть представлена в виде взаимодействия трех факторов:

- «Уровня» познавательной потребности, включающего стремление к умственной нагрузке;
- Интересы к процессу учения, включающего стремление к знаниям;
- «Силы» познавательной потребности, включающей вовлеченность в задачу.

Рис. 1. Модель познавательной потребности одаренных учащихся младшего школьного возраста



Важнейшим практическим выводом из проведенного исследования является признание факта необходимости и возможности создания особых психолого-педагогических условий вне традиционного обучения как варианта «благоприятной» окружающей среды.

В этом случае когнитивно-личностное развитие большинства одаренных младших школьников идет достаточно успешно, что обуславливает возможность достижения высоких результатов в различных видах деятельности на последующих этапах жизненного пути.

### Литература

1. Коган И.М. Творческий поиск: энерго-мотивационный аспект // Вопросы психологии. 1992. № 1.
2. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М., 1994.
3. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1992. № 4.
4. Шумакова Н.Б. От вопроса «чему учить» к вопросу «как учить» одаренного ребенка // Одаренные дети: теория и практика: Материалы Российской конференции. – М., 2001

### Эмоциональная устойчивость у учащихся профессиональных лицеев

**Орлова Ирина Сергеевна, Смирнова Виктория Викторовна**

*студент; преподаватель*

*Великолукская государственная академия физической культуры и спорта,*

*Великие Луки, Россия*

*E-mail: strannaya\_ya@mail.ru*

Проблема эмоциональной устойчивости занимает одно из важных мест в современной психологии. Повышение динамизма развития производственной жизни нашей страны, непрерывное повышение напряженности процесса реализации человеком учебной, трудовой и других видов деятельности, ломка (размывание) устоявшихся стереотипов поведения, повышенный запрос к своевременности и эффективности принятия человеком решений, к скорости и точности его действий и операций, а также увеличение чрезвычайных ситуаций (носящих природный характер) приводят к возникновению у людей разных возрастов и профессий стрессовых ситуаций. Такие состояния чрезмерного и длительного психологического напряжения возникают у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. Те, кто не умеет регулировать свои эмоции, не проявляют выдержку, подвергаются различным видам нервных и психических заболеваний.

Особенно актуальной проблема формирования эмоциональной устойчивости является в юношеском возрасте, так как этот период является сензитивным для развития эмоциональной сферы, и все проявления чувств достигают пика своего развития. Наиболее остро данная проблема стоит в сфере профессионального образования. В учреждениях начального профессионального образования учащиеся находятся в особых стрессогенных условиях. Ведь основной контингент профессиональных лицеев – это дети из неблагополучных семей с тяжелым материальным положением, дети-сироты, трудные подростки неуспевающие в школе.

Объектом нашего исследования являются учащиеся профессиональных лицеев. Предметом – эмоциональная устойчивость в раннем юношеском возрасте.

Цель нашего исследования – изучить особенности эмоциональной устойчивости у учащихся профессиональных лицеев.

Исследование проводилось на базе Государственного образовательного учреждения Начального профессионального образования Профессиональный лицей №24. В исследовании принимали участие учащиеся 1 курса специальности «Тракторист-машинист» количестве 34 человек.

При анализе полученных результатов мы выявили, что у 63% учащихся наблюдается высокий уровень по шкале нейротизма, как видно на рисунке 1. Это говорит о наличии вегетативных расстройств нервной системы, эмоциональной неустойчивости, тревоги, низкой самооценки.

53% учащихся имеют низкие показатели по шкале силы воли, что указывает на повышенную импульсивность, неустойчивость намерений, неуверенность в себе. Это проявляется в том, что человек не может отказаться от ранее усвоенных неприемлемых способов поведения.

У 61% учащихся был выявлен низкий уровень самообладания, что проявляется в доминировании на поведенческом уровне спонтанности, импульсивности в сочетании с обидчивостью и неумением владеть собой в различных ситуациях. Ценность самообладания в его расслабляющем воздействии. Каждая необычная эмоция или напряжение, возникающие в субъективном мире человека, разрушают самообладание. Когда оно разрушено, объективные и субъективные процессы, протекающие в организме, претерпевают пагубное влияние.

57% учащихся имеют низкий уровень развития настойчивости, что свидетельствует о наличии повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности поведения. Настойчивость — личностное качество, характеризующееся способностью преодолевать внешние и внутренние препятствия при достижении поставленной задачи.

Эмоциональная устойчивость является показателем, очень тесно связанным с таким свойством личности как тревожность. Высокий уровень тревожности был выявлен у 53% учащихся, что говорит о возникновении страхов и опасений, которые часто являются неоправданными. Определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности - это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако, повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности.

57% учащихся обладают ярко выраженной склонностью демонстрировать эмоциональную возбудимость, что проявляется в неумении контролировать себя и свое поведение в нестандартных ситуациях. Они бурно реагируют на самые незначительные события/ Настроение у них часто и резко меняется.

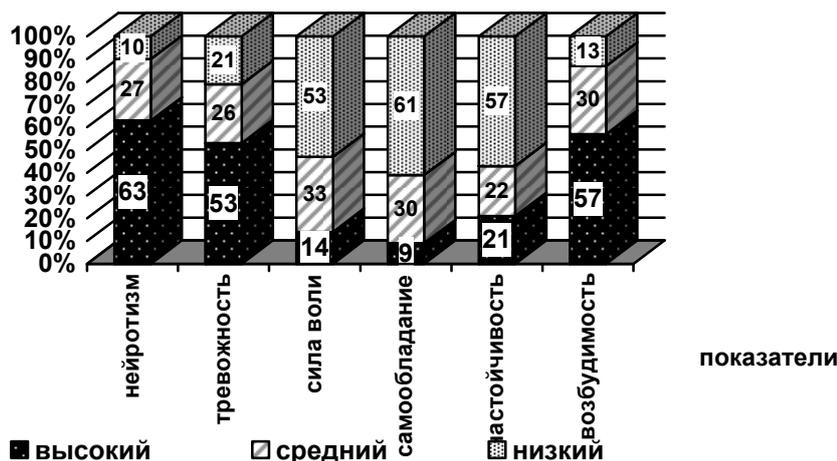


Рис.1. Показатели эмоциональной устойчивости у учащихся профессиональных лицеев

Таким образом, в ходе исследования у учащихся был выявлен высокий уровень эмоциональной неустойчивости, что свидетельствует о большой значимости данной проблематики в сфере начального профессионального образования. В дальнейшем предполагается разработка комплекса коррекционно-развивающих занятий, направленного на повышение уровня эмоциональной устойчивости.

#### Литература

1. Психология здоровья: Учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова.-СПб., 2003–345 с.
2. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – Академия, 2004. - 544с.
3. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учебн. пособ. для студентов/И.Ю.Кулагина – М, Сфера, 2006. – 464 с.
4. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: Автореф. докт. дис.- Л., 1982
5. Черникова О.А. Исследование эмоциональной устойчивости в условиях напряженной деятельности // Тезисы сообщений на XVIII Международном психологическом конгрессе. Т.П. - М., 1966

#### Методологический подход к проблеме ценностно-смыслового развития студентов.

**Перельгина Ирина Владимировна**

аспирантка

Институт развития дошкольного образования РАО, Москва, Россия

E-mail: irina\_perelygina@mail.ru

Обзор и анализ исследований ценностно-смысловой сферы личности позволяет сделать следующее заключение: в исследованиях ценностно-смысловой сферы личности конца XX – начала XXI вв. делается упор на методологические аспекты данной реальности и ее развития, что касается как трактовки базовых понятий в данной сфере, так и понимания их характеристик, особенностей развития и формирования (Д.А. Леонтьев, Ф.Е.Василюк, М.Р.Гинзбург и др.).

Вместе с тем современная психолого-педагогическая практика продолжает базироваться на позициях онтологического подхода к ценностно-смысловому развитию,

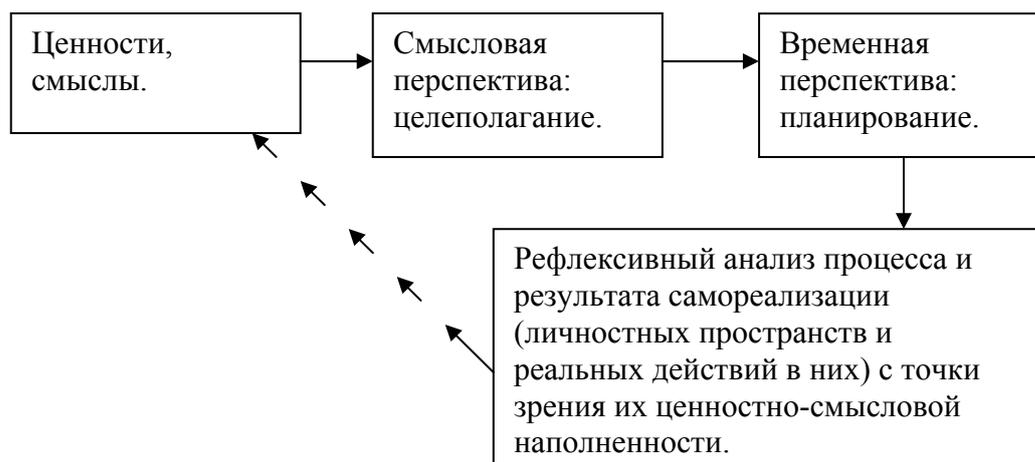
ориентированного на очевидную, прямую ориентацию личности на те или иные ценности, соответствующие личной онтологии, взглядам формирующего. В условиях современной России средства онтологического подхода не решают в полной мере остро стоящую проблему трансляции ценностно-смысловых оснований и развития студентов в данной области.

Данная проблема снимается, на наш взгляд, через обращение к методологическому подходу, требования которого состоят в следующем:

- ясность личностных, ценностно-смысловых оснований формирующего. При чем в ходе психолого-педагогической деятельности, направленной на формирование ценностно-смысловых установок студентов происходит дальнейшее уточнение оснований педагога, его ценностно-смысловое развитие, что связано с диалогичностью педагогического процесса в рамках методологического подхода;
- сопряжение онтологического и организационно-деятельностного аспектов личностного бытия. Данное требование реализуется нами через обращение к смысловой (онтологической) схеме стратегирования Н.Г. Алексева. На основании данной схемы мы выделяем следующую схему сопряжения онтологического и организационно-деятельностного аспектов личностного бытия в рамках методологического подхода (см. схему 1).

Схема 1.

**Схема сопряжения онтологического и организационно-деятельностного аспектов личностного бытия.**



- обращение к личной онтологии респондента, а далее – его выращивание в ходе совместной с педагогом деятельности, направленной на проектирование жизненного пути студента, до общечеловеческого (представленного в различных философских и психолого-педагогических трактовках как Человек Человечества, Совесть Рода), на пути к духовно-нравственным измерениям жизни.

Методологический подход работает с ценностно-смысловым видением респондента и ориентирован на построение его личной жизненной перспективы, в ходе чего происходит уяснение самим респондентом собственных жизненных установок, прояснение им перспективности такой жизненной позиции и принятие решения о последующем движении по данной жизненной траектории или о необходимости ее изменения. Методологический подход к исследованию и формированию ценностно-смысловых установок студентов предполагает сопряжение проблемы их ценностно-смыслового развития с проблематикой организации субъектом собственного жизненного пути, с проблемой жизненной стратегии личности. По сути, речь идет о постановке и исследовании вопроса о сущности и динамике развития ценностно-смысловых установок в рамках проектирования субъектом индивидуального жизненного пути,

поскольку реальная проработка личностных ценностей и смыслов, реальное ценностно-смысловое движение возможно только тогда, когда человек находится в ситуации самоопределения, проектирования собственного жизненного пути.

Исходя из позиций методологического подхода, мы считаем, что ценностно-смысловое развитие студентов может происходить при конструировании в образовательном процессе следующих условий, базовое из которых - *включение студентов в деятельность, направленную на самодиагностику, самоисследование и самопроектирование собственной жизненной позиции, своего жизненного пути* – в ходе этой деятельности, направленной на саморазвитие студентов в ценностно-смысловом и организационно-деятельностном плане, необходимо конструировать психологические условия следующего уровня:

- Развитие рефлексивности как субъективной способности к исследованию собственной жизни и деятельности, ее процессов.
- Расширение личностного коммуникативного пространства субъекта как способа само- и взаимоэкспертизы его участников.
- Сопряжение ценностного и деятельностного плана жизни через целеполагание, планирование и проектирование способа реализации ценностей.
- Развитие способности к прогнозированию – предвидению результатов и последствий собственной деятельности и возможности их соотнесения с личностными ценностями.

На основании описанных условий нами было сконструирована методика проектирования жизненного пути как одно из средств работы с ценностно-смысловой сферой студентов в рамках методологического подхода.

Как показывают наблюдения за процессом деятельности студентов по выполнению методики и анализ полученных ими продуктов и самоотчетов, реализация выделенных нами условий ценностно-смыслового развития студентов в рамках особым образом организованной деятельности, направленной на проектирование студентами собственного жизненного пути, действительно ведет к их ценностно-смысловому развитию:

- повышению степени осмысленности, осознанности ценностно-смысловых установок, переводению ценностных ориентаций в собственные ценностно-смысловые установки;
- осознанию качества собственных ценностно-смысловых установок, расширению личной временной перспективы студентов, что способствует их движению в направлении духовности, в духовно-нравственном направлении как пространстве предельного и искреннего добра, поскольку способность видеть то, что попадает в это пространство или противоречит ему, зависит от дальности и перспективности взора на жизнь;
- повышению субъектной наполненности ценностно-смысловых установок, их деятельностной состоятельности, способности субъекта к воплощению собственного ценностного понимания бытия в реальную жизнь.

### **Смысложизненные ориентации студентов-психологов с разным уровнем профессионального самоопределения**

***Пилюгина Наталья Николаевна***

*студентка*

*Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия*

*E-mail: pilyugina.nataly@mail.ru*

Современное российское общество уже на протяжении нескольких лет переживает период изменения ценностных основ всех сфер жизни человека, в том числе и его профессиональной деятельности. На сегодняшний день прежние ценностно-нравственные и профессиональные ориентации личности во многом не соответствуют реальной жизни, а новые еще не сформированы.

Эта общественная проблема особенно актуальна для каждого человека, который находится на одном из этапов профессионального становления, а именно – этапе выбора профессии. Под профессиональным самоопределением мы понимаем самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации [4].

Представления современной молодежи о профессиях и рынке труда в большинстве своем оторваны от действительности, у выпускников школ процесс принятия решения о выборе профессии часто бывает продиктован приоритетом внешних статусных ценностей, слабым знанием своих способностей и возможностей. Молодые люди ориентируются на профессии, которые кажутся им современными, престижными и даже «выгодными», в некоторой степени заменяя идеальный образ профессионала «идеальным образом жизни». В результате учащиеся общеобразовательных школ и даже студенты либо принимают не до конца осознанное решение относительно профессионального выбора, либо находятся в состоянии неопределенности. Всё это в определенной мере может препятствовать успешному профессиональному самоопределению.

В ходе анализа психологической литературы нами было установлено, что для наиболее эффективного осуществления человеком своей профессиональной деятельности ему необходимо личностное развитие, т.е. в основе профессионального самоопределения лежит личностное самоопределение, придающее жизни смысл [1], [3], [5]. Таким образом, осознание человеком своего предназначения в жизни и использование его в ходе планирования своего процесса жизнедеятельности позволяет ему достигать больших успехов, в том числе и в профессиональной деятельности. Одной из профессий, в которой наиболее подчеркивается важность развития собственной личности, является профессия психолога.

В рамках нашего исследования были изучены особенности смысложизненных ориентаций студентов-психологов Воронежского государственного университета, обладающих разным уровнем профессионального самоопределения. Смысложизненные ориентации человека – цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией – являются составляющими смысла жизни личности, изучение которых позволяет сделать выводы о временной локализации ведущих смысловых ориентиров и об уровне осмысленности жизни личности [2]. В целом, на основе изучения смысложизненных ориентаций можно оценить способность личности к структурированию своих отношений с миром и подчинению своей жизнедеятельности устойчивой структуре этих отношений в противовес сиюминутным импульсам и внешним стимулам. При этом согласно мнению В.Э. Чудновского, смысложизненные ориентации должны быть «продуктивными», т.е. адекватными и способствовать позитивному развитию личности [6].

В качестве гипотезы исследования выступало предположение о наличии различий между смысложизненными ориентациями студентов-психологов с разным уровнем профессионального самоопределения в неосознаваемом компоненте и об их отсутствии в осознаваемом компоненте смысложизненных ориентаций.

Исследованием было охвачено 83 человека в возрасте от 17 до 22 лет, выборку составили студенты различной степени профессиональной подготовленности и

включенности в учебно-профессиональную деятельность, из которых 47 студентов обучались на первом курсе, а 36 – на четвертом.

Для изучения осознаваемого компонента смысложизненных ориентаций студентов-психологов нами был использован тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, а для изучения неосознаваемого компонента – методика определения временной перспективы Ж. Нюттена. Основными показателями для сравнения выступали следующие шкалы: «цели в жизни», «процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» и категории, выделенные нами в ходе анализа результатов: «настоящее» (ближайшая временная перспектива), «ориентация на будущее», «саморазвитие», «дело» (учеба, профессия), «социальные ценности» (религия, познание, наука), «материальные ценности», «создание собственной семьи», «забота об окружающих», «развлечения и отдых», «забота о себе» (для себя).

Основываясь на полученных результатах, мы делаем вывод о том, что в осознаваемом компоненте смысложизненных ориентаций студентов-психологов с разным уровнем профессионального самоопределения различия обнаружены не были. Степень осмысленности жизни студентов выделенных групп существенно не отличается. Их жизнь делают более осмысленной восприятие самого процесса жизни как интересного, наполненного смыслом и наличие целей в будущем. Различия были выявлены при сравнении неосознаваемых компонентов смысложизненных ориентаций. Для студентов-психологов с высоким уровнем профессионального самоопределения характерна тенденция к обладанию высокими показателями смысложизненных ориентаций на настоящее, на создание собственной семьи, заботу об окружающих и заботу о себе. У студентов с низким уровнем профессионального самоопределения в содержании смысложизненных ориентаций была обнаружена тенденция к обладанию материальными благами, отдыхом и развлечениям.

Таким образом, смысложизненные ориентации студентов-психологов на достижение материальных благ, развлечения и отдых могут затруднять их профессиональное самоопределение, а значит и возможность самореализоваться и достичь успехов в профессиональной деятельности.

### Литература

1. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / М.Р. Гинзбург // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 21 – 28.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика / Д.А. Леонтьев. – М., 1999. – 487 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
4. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М., 2001. – 480 с.
5. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. – М., 2005. – 560 с.
6. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба / В.Э. Чудновский. – М., 1998. – 236 с.

### Сказкотерапия и учебная мотивация младших школьников

*Подолинская София Анатольевна*

*студентка*

*Белгородский государственный университет, Белгород, Россия*

*E-mail: sofya-86@mail.ru*

Сказка как предмет научного анализа в течение последних ста лет привлекает к себе внимание лингвистов, психологов, философов, антропологов. Высокий интерес к сказке исследователей объясняется ее общечеловеческой универсальностью: сюжеты, композиция, герои сказки узнаваемы во все времена и активно используются в народном педагогическом опыте всех культур и народов.

Существуют методические, практикоориентированные разработки по использованию сказкотерапии в работе психолога и педагога. Сказка используется родителями, учителями, психологами при подготовке ребенка к школе, организации его вхождения в пространство школьной жизни. Сказкотерапия позволяет овладеть позитивными моделями поведения, снизить отрицательные эмоции, уровень тревожности. Общение детей со сказкой помогает им справиться со своими негативными состояниями, неуверенностью в своих силах, ленью, нежеланием познавать новое.

Педагоги начальной школы нуждаются в средствах, которые позволяли бы повышать учебную мотивацию учеников.

С целью изучения эффективности сказкотерапии как средства повышения учебной мотивации младших школьников нами было проведено исследование. На первом этапе с помощью анкеты и проективной методики (автор Н.Г. Лусканова) изучался уровень учебной мотивации младших школьников. Выборка составляла 39 человек. Выявлено, что у 43% испытуемых низкий уровень учебной мотивации. Было сформировано две группы испытуемых: экспериментальная и контрольная, в которые вошли дети с низким уровнем учебной мотивации.

С учащимися экспериментальной группы было проведено 10 занятий по разработанной нами программе. Занятия включали не просто слушание сказок, но их инсценирование с беседой, обсуждением отношений персонажей сказки в тех или иных ситуациях учения в школе. Детям предлагалось рисовать по мотивам сказок. На занятиях создавалась атмосфера психологического комфорта, доброжелательности. Каждое занятие представляло собой ряд последовательных этапов: ритуал «входа» в сказку – коллективное упражнение, создающее настрой на совместную работу; повторение – дети вспоминали то, что делали в прошлый раз и какие выводы для себя сделали; сказка – ведущий рассказывал сказку; закрепление – с помощью игр, символических путешествий учащиеся приобретали новый опыт; интеграция – связывали новый опыт с реальной жизнью; резюмирование – обобщали приобретенный опыт, подводили итоги занятия, подчеркивали значимость приобретенного опыта. Все сказки были построены нами по определенному алгоритму. В первую очередь, подбирался герой, близкий детям по полу, возрасту, характеру. Потом описывалась жизнь героя в сказочной стране так, чтобы ребенок нашел сходство со своей жизнью. Далее, героя помещали в проблемную ситуацию, похожую на реальную ситуацию ребенка, описывали его переживания. Герой начинал искать выход из создавшегося положения, он мог встречать существ, оказавшихся в такой же ситуации, смотреть, как они поступают, или фигуру мудрого наставника, объясняющего ему смысл происходящего. Главная задача сказок: через сказочные события показать герою ситуацию с другой стороны, предложить альтернативные модели поведения. Наконец, герой понимал свою неправоту и становится на путь изменений.

Анализ результатов, полученных при повторном исследовании, показал, что у младших школьников из экспериментальной группы уровень учебной мотивации повысился по сравнению с уровнем учебной мотивации учащихся из контрольной группы ( $t=-2,60$ ,  $\eta=21$ ,  $p<0,05$ ). Важно отметить, что об этом свидетельствовали не только данные методик, но и положительные отзывы учителя и школьного психолога о результатах работы. Полученные результаты позволяют считать сказкотерапию эффективным средством повышения учебной мотивации младших школьников.

### Литература

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии // Школьный психолог. – 2001. №24, 25.
2. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
3. Панфилова М.А. Лесная школа: коррекционные сказки и настольная игра для дошкольников и младших школьников.– М.: Сфера, 2002. – 147 с.
4. Тренинг по сказкотерапии, ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб.: Речь, 2005. – 254 с.

### Социально - психологическая адаптация курсантов из неполных семей к учебной деятельности в пограничном институте

*Попов Алексей Иванович*

*курсант*

*Голицынский пограничный институт, Голицыно, Россия*

*E-mail: leli1236@rambler.ru*

Происходящие преобразования в государстве, реформирование силовых структур, свидетельствуют о потребности в поиске принципиально новых направлений оптимизации обучения и воспитания офицерских кадров. В современных условиях возрастает роль и значение эффективной учебной и служебной деятельности в высших военных учебных заведениях. Подготовка военного специалиста представляет наиболее активный этап становления его как личности.

Одним из важных направлений является психологическое обеспечение процесса адаптации курсантов из неполных семей к специфике обучения в высшем военном учебном заведении.

Адаптация (от лат. «приспособлять») – приспособление организма личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Понятие адаптации возникло в XIX веке и использовалось в начале главным образом в биологии. Затем это понятие стали применять не только к различным сторонам жизнедеятельности организмов, но и к личности человека и даже коллективному поведению.

В зависимости от того, в каких условиях и на основе каких механизмов осуществляется приспособление человека к среде, выделяют различные виды адаптации: физиологическую; психологическую; социально – психологическую.

Курсанты из неполных семей являются наиболее уязвимой категорией обучаемых. На них оказывают воздействие новые условия социальной среды: высокие физические и умственные нагрузки, строгий регламент распорядка дня, нарастающей значительный поток информации, дефицита свободного времени.

При значительном количестве публикаций, посвященных социально-психологической адаптации (СПА) личности практически отсутствуют материалы исследований о влиянии личностного потенциала на эффективность процесса адаптации, не исследованы в полной мере специфика социально-психологической адаптации курсантов из неполных семей военного вуза и субъективное отношение к происходящим изменениям.

Исследование проводилось на базе Голицынского пограничного института среди курсантов из неполных семей и полных семей. Общий объем выборки 40 человек, из них: 20 курсантов из неполных семей и 20 из полных семей. Перед началом исследования внимание уделялось на создание у курсантов положительной мотивации к участию в эксперименте.

Исследование проводилось с помощью: многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» Маклакова А.Г. и методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Основные результаты:

После проверки на нормальность распределения исследуемого признака был проделан корреляционный анализ полученных данных. Выявлены значимые показатели по следующим шкалам: коммуникативные способности – самовосприятие (0,50), моральная нормативность – самовосприятие (0,55), нервно–психологическая устойчивость – стремление к доминированию (0,60), коммуникативные способности – адаптивные способности (0,52), моральная нормативность – коммуникативные способности (0,50) – у курсантов из неполных семей.

Самовосприятие – адаптация (0,75, при  $p \leq 0,05$ ), принятие других – адаптация (0,66), эмоциональная комфортность – адаптация (0,81), интернальность – адаптация (0,77), стремление к доминированию – адаптация (0,50), эмоциональная комфортность – самовосприятие (0,60), интернальность – самовосприятие (0,58), интернальность – эмоциональная комфортность (0,71), стремление к доминированию – эмоциональная комфортность (0,50), коммуникативные способности – адаптивные способности (0,52), моральная нормативность – коммуникативные способности (0,52) – у курсантов из полных семей.

Таким образом, социально психологическая адаптация курсантов из неполных семей к учебной деятельности отлична от курсантов из полных семей. У курсантов из неполных семей на процесс адаптации оказывают влияние развитые коммуникативные способности. Для курсантов их полных семей существенное влияние на адаптацию оказывает эмоциональная комфортность, внутренний контроль (интернальность), самовосприятие, принятие других.

#### Литература

1. Маклаков А.Г. (2006) Военная психология // СПб.: 2006.
2. Налчаджян А.А. (1988) Социально-психическая адаптация личности: Формы, механизмы и стратегии // Ереван, 1988.
3. Социальная психология образования / Под ред. А.Н. Сухова // М.: МПСИ, 2005.
4. Современная военная психология. Хрестоматия // Минск, 2003.

#### Влияние на коммуникативное развитие ребенка с задержкой психического развития микросоциальной среды

*Пядышева Тамара Геннадиевна*

*молодой ученый*

*Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Тамбов, Россия*

*E-mail: priem\_psy@tsu.tmb.ru*

В исследованиях по проблемам социального развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) отмечается их отставание в коммуникативном развитии. На разных возрастных этапах у них снижена потребность в общении, доминирует прагматическая направленность общения со взрослым, отмечается недостаточный уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения с окружающими, что затрудняет процесс межличностного взаимодействия и подталкивает детей к аффективным проявлениям в коммуникациях, нарушает их социальную адаптацию (О.К. Агавелян, М.Г. Агавелян, Д.И. Бойков, Е.Г. Злобина, Л. В. Кузнецова, В.Г. Петрова, Е.И. Разуван, Е. Слепович, Р.Д. Триггер). При этом нередко делается оптимистический прогноз; формирование ребенка с ЗПР как субъекта коммуникативного развития может быть подчинено целенаправленной коррекции (О.К. Агавелян, М.Г. Агавелян, Д.И. Бойков, Е.И. Разуван).

От общения в семье во многом зависит развитие коммуникативного, перцептивного и интерактивного компонентов общения. Положительный опыт взаимодействия с родителями способствует формированию адекватных коммуникативных навыков, нравственных качеств у ребенка. Лишение ребенка любви и участия взрослого, в том числе эмоциональная и материнская депривация, с утратой содержательного общения приводит к дезинтеграции внутриличностной и внешней коммуникации. Отрицательные эмоциональные состояния, аффекты негативным образом сказываются на формировании коммуникативных навыков, приводят к искажению представлений о взаимоотношениях между людьми, к отрицанию преимущества совместных игр и занятий.

Изучение эмоциональных контактов дошкольников с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками показало, что такие контакты не способствуют развитию коммуникативных качеств личности. Эмоциональное отношение этих детей к близким взрослым имеет свои особенности, проявляющиеся в процессе самореализации ребенка в общении. Дети с задержкой психического развития в большей степени ориентированы на авторитет взрослого, который не всегда внимателен к индивидуальным особенностям ребенка, не относится к ребенку как развивающейся личности. Родители порой неадекватно оценивают поступки детей, что приводит к нравственной дезорганизации их поведения: одобрения чаще всего однотипны; порицания содержат осуждение индивидуальных особенностей ребенка, сопровождаются угрозами и наказаниями. Отсутствие постоянных требований ослабляет самоконтроль ребенка при проявлении его индивидуальных личностных качеств, не позволяет прогнозировать последствия своих действий для окружающих, нивелируя эффект аттракции. Негативный опыт взаимодействия с родителями приводит к постоянным отрицательным эмоциональным переживаниям детей, дезорганизуя процесс приобретения ими социальных навыков.

Социальная практика, приобретаемая в полной семье с гармоничными отношениями между родителями и детьми, благоприятствует увеличению сферы общения ребенка. Неполная семья, конфликтные, асоциальные семейные отношения замедляют формирование коммуникативных навыков, ограничивают возможности самореализации личности в общении.

Приобретаемый в дошкольном и младшем школьном возрасте негативный семейный опыт закрепляется в виде социально-культурных навыков взаимодействия с окружающими людьми, устранение которых требует длительной психологической коррекции. Изучение особенностей общения детей с задержкой психического развития, в том числе его вербального и невербального компонентов, формирования коммуникативных навыков в зависимости от социальных условий развития (семья, детский дом), разработка концепции дизонтогенеза общения позволит решать практические вопросы их социализации в современном обществе.

Развитие речи, коммуникативной деятельности и коррекция их недостатков предполагает:

- целенаправленное формирование функций речи (особенно регулирующей, планирующей);
- создание условий для овладения ребенком всеми компонентами языковой системы: развитие фонетико-фонематических процессов, совершенствование слоговой структуры слова, лексико-грамматического строя речи, формирование навыков построения развернутого речевого высказывания; формирование предпосылок для овладения навыками письма и чтения;
- стимуляцию коммуникативной активности, создание условий для овладения различными формами общения: обеспечение полноценных эмоциональных и деловых

контактов со взрослыми и сверстниками, стимуляцию к внеситуативно - познавательному и внеситуативно - личностному общению.

### Литература

1. Васильева Е.Н. Формирование эмоционального отношения к близким взрослым у старших дошкольников с задержкой психического развития в зависимости от характера отношений в семье//Шестилетние дети: Проблемы и исследования/Под ред. У.В. Ульенковой, Н.А. Цыпиной, Е.Е. Дмитриевой. – Н.Новгород, 1993.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
3. Лурия А.Р. Роль речи в психическом развитии ребенка//Вопросы психологии. 1958. № 5.
4. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия/Сост. О.В. Защиринская. – СПб. 2003.
5. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н. Новгород, 1994.

### Выявление условий суверенизации учащихся в образовательном процессе как ориентир сопровождения становления «человеческого в человеке»

*Руденко Анна Дмитриевна*

*студент*

*Томский государственный университет, Томск, Россия*

*E-mail: ausestra54@inbox.ru*

Изменения, произошедшие в России за последние пятнадцать лет – становление рыночной экономики, расширение связей со странами Запада, в т.ч. и подписание Болонского соглашения, не могли не сказаться на изменении образа современного россиянина. Привычный образ человека, ориентированного скорее на адаптацию и потребление (в том числе и культуры), сменяется на образ человека, ориентированного на создание, созидание себя, своего жизненного пространства, человека, открытого к изменению себя и своего мира. Образование в России не может больше оставаться получением информации с последующим ее воспроизведением учащимися. Оно должно способствовать становлению самого человека в условиях меняющегося мира. На сегодняшний день складывается новое понимание образования как, прежде всего, пути и формы становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории (В. И. Слободчиков).

Современному российскому человеку необходимо обладать не только такими качествами, как самостоятельность, инициативность, умение выстраивать стратегию жизни, но и активно принимать участие в самостроительстве, самосозидании, обладать осмысленным и ответственным поведением. Одной из самых привлекательных, с нашей точки зрения, психологических характеристик, отражающей это движение «самости» человека является суверенность личности. Это понятие активно разрабатывается в теории психологических систем [4].

В ТПС человек определяется как сложная, самоорганизующаяся, открытая система. «Процесс "нормального", "здорового" развития человека, осуществляющегося через усложнения его системной организации, идет по пути суверенизации его личности (совпадает с ним)» [3].

Основная идея суверенизации человека заключается в усложнении «мерности» его смысловой, ценностной жизни в условиях межличностного взаимодействия и взаимодействия человека с культурой. Это усложнение осуществляется в «совмещенной психологической системе» (взрослый — ребенок), которая, функционируя, позволяет ребенку возможность стать человеком, имеющуюся в момент рождения, превратить в действительность [4].

Главнейшим признаком суверенности является ценностное сознание. Поэтому задача ближайшего окружения детей (включая родителей, педагогов, психологов) – способствовать становлению ценностного сознания, которое проявляется уже в подростковом возрасте. Именно оно делает возможным детерминацию образа мира образом жизни после окончания школы, т.к. «предполагается, что школа сформировала образ мира, более или менее законченную картину мира, в которой предстоит жить человеку» [4, с.142], и, выпускаясь из школы, человек сможет формировать собственный образ жизни. Причиной же изменения образа жизни является открытость человека, как системная характеристика [4]. При искаженном развитии человека как системы, обладающей "ограниченной" открытостью, суверенизация его личности становится возможной весьма ограниченно или невозможной [3].

Через общение с людьми в совмещенной психологической системе к человеку приходят ценности, как социальные нормы и образцы поведения. Но они не усваиваются, а «трансформируются в одно из измерений многомерного мира, превращая его в жизненный мир человека – подлинное пространство жизни» [4, с. 150], расширяя его, превращая его в действительность. Это возможно благодаря порождающему эффекту взаимодействия: «существуют такие качества явлений, которые возникают в системе, порождаются системой и обеспечивают ей возможность самодетерминации, становясь параметрами порядка, т.е. тем, на чем держится самоорганизация. Система расширяется и усложняется за счет взаимодействия с внешним, делая его внутренним» [4, с.102] – это возможно в открытых системах благодаря соответствию противоположностей [4, с. 109].

Учитывая выше сказанное, одним из условий суверенизации, становления ценностного сознания человека, мы выделяем диалогическое общение, как особый вид взаимодействия, который способствует встрече соответствующих противоположностей, ввиду открытости взаимодействующих сторон.

Диалогическое общение предполагает двухстороннюю открытость, что в СПС «учащийся – педагог» означает как открытость учащегося новому опыту (иначе – ограничение или невозможность суверенизации [3]), так и открытость педагога, т.к. «системный и смысловой характер сознания» может быть только тогда, когда системный и смысловой характер имеет само жизненное пространство [4, с. 151]. По мере же появления определенных новых "мерностей" (значений, смыслов, ценностей) в усложняющейся психологической системе, она (система) будет становиться все более и более автономной, независимой, открытой навстречу новым изменениям. [3]

«Учитель отвечает за то, чтобы во взаимодействии с культурой мир ребенка обретал новые мерности, расширялся и упорядочивался. Учитель организует чрезвычайный по своей значимости акт встречи ребенка с культурой, делая какие-то избранные элементы культуры соответствующими ребенку, т.е. способными вписаться в ценностно-смысловые координаты его жизненного мира, стать личностно значимыми для него, обрести свое место в нем [4, с. 163]», что невозможно вне диалога, ведь монологист замкнут в скорлупе лишь своего, "монологически воспринятого и понятого мира" [1].

Итогом процесса суверенизации может выступить способность человека к самоорганизации как открытой психологической системы. Возможность сопровождения взрослыми процесса суверенизации учащегося тесно взаимосвязана со знанием того, что представляет собой ценностное сознание ребенка, его ментальное пространство и в процессе коммуникативного взаимодействия содействовать их развитию.

В соответствии с выше сказанным, нами подчеркивается важность выявления условий суверенизации, становления ценностного сознания, на которые помимо диалогического общения, «открытости» взаимодействующих сторон, влияют другие факторы. Все они имеют одно существенное общее основание: все они являются

соответствующими данному человеку на данном этапе его развития, на этапе противоречия между изменяющимся образом мира и сложившимся образом жизни, который более не соответствует человеку. Эти условия делают возможным порождение им своего мира.

Нами разрабатывается и готовится к апробации последовательная программа, ориентированная на выявление условий суверенизации учащихся в образовательном процессе.

### Литература

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1963.
2. Васильева О.И. К проблеме психологического сопровождения суверенизации личности в образовательном процессе – М., 1994. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ihtik.lib.ru>, свободный.
3. Ключко А.В. Суверенность личности как основание психологического здоровья / А.В. Ключко, О.М. Краснорядцева. –
4. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности / В.Е. Ключко. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 174 с.
5. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исваев. – М.: Школа-Пресс, 1995.

### Разработка стратегии исследования совместной деятельности

*Сафронова Мария Александровна*

*аспирант*

*Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия*

*E-mail: mariasaf@gmail.com*

Разработка стратегии исследования роли сотрудничества в решении творческой задачи и становления предметно-продуктивного действия в старшем дошкольном возрасте в ситуации обучения под руководством взрослого и сотрудничества со сверстником основывается на следующих теоретических понятиях и конструктах, а также принципах проведения практического исследования в области психологии развития:

- культурно-историческая теория Л.С.Выготского и понятия «зона ближайшего развития» и «сотрудничество» [3; 4],
- концепция «скаффолдинга» D.Wood, J.S.Bruner и G.Ross [11];
- «исследовательская программа» изучения высших психических функций методом моделирования действительности Д.Б.Эльконина [6],
- метод парного взаимодействия (парная методика) Л.И.Божович и Л.С.Славиной [1],
- методология проведения исследования психических процессов при социальном взаимодействии А.-Н.Перре-Клермон [5],
- использование компьютерных технологий в разработке обучающих сред J.S.Bruner [2] и R.Pea [7, 8, 9].

Как отечественные, так и зарубежные психологи ставят три основных вопроса при изучении роли совместной деятельности в психическом развитии ребенка. Первое – что происходит с более умным сверстником в ситуации сотрудничества со сверстником меньшего культурного уровня развития, второе – как выстроить ситуацию, при которой способ решения задачи будет рождаться детьми сам, а не только будет выстроен заранее тьютором и передан детям, третье – как выстроить ситуацию «на равных» со взрослым.

Данные вопросы дополняет еще один вопрос, вопрос об использовании современных технологий в обучении и в психологическом исследовании.

J.S.Bruner указывал на тот факт, что «каждое поколение выдвигает свои требования к формам обучения» [2, с.7]. В 1959 г. на конференции, посвященной психологии обучения, которая проводилась в Вуд Холе (США) и объединяла большую группу педагогов, психологов и специалистов по методике преподавания различных дисциплин специальный интерес вызвал вопрос об ««обучающих машинах», которые должны помочь педагогу правильно программировать процесс усвоения знаний и рационально организовать самостоятельную работу учащегося» [2, с.4]. Обучающие машины «имеют некоторые общие черты. Машина предъявляет учащимся задачи и упражнения в тщательно программированной последовательности, по одной в каждый данный момент. Учащийся избирательно реагирует в той или иной форме на альтернативы, содержащиеся в задаче или в упражнении. Машина немедленно реагирует, показывая, был ли ответ ученика правильным или нет. Если ответ был правильным, машина переходит к следующей задаче. Трудность задач возрастает постепенно, чтобы удержать учащихся от разочарования при чрезмерных неудачах» [2, с.76].

Roy Pea [8] анализирует историю развития интернет-технологий и применяет положение об опосредованном характере становления высших форм поведения Л.С.Выготского к изучению обучения с помощью информационных технологий [7]. При этом он отмечает что, «мы не можем понять, как создавать компьютерную поддержку при совместном обучении, пока не станет более ясно, что мы понимаем под общением, сотрудничеством и обучением» [9, с.285].

Терминологические споры вокруг основных понятий для организации и разработки обучения в ситуации сотрудничества, зона ближайшего развития и скаффолдинг, могут объясняться метафорическим характером их использования самими авторами. D.Wood, J.S.Bruner, G.Ross вводят понятие скаффолдинг и исследуют природу обучающего процесса и средства (способы) помощи взрослого или эксперта (*tutor*<sup>2</sup>) менее успешному [11]. А.-Н.Перре-Клермон проводит анализ понятий «сотрудничество» и «кооперация» [5], а R.Peа «скаффолдинг» [7]. I.Verenikina анализирует отношения между понятиями скаффолдинг и зона ближайшего развития. Социо-культурная психология Выготского (терминология автора), и понятие ЗБР в особенности, обычно, рассматривается как теоретическая основа «скаффолдинга». Существует мнение, что социо-культурная психология Выготского и понятие ЗБР – «сердце» концепта скаффолдинг. I.Verenikina рассматривает, как понимается, определяется и применяется скаффолдинг в исследованиях в области детской психологии развития, и отмечает, что за последнее двадцатилетие использование понятия скаффолдинга нашло широкое применение как метафора описывающая и объясняющая роль взрослого или более умного сверстника в обучении и развитии ребенка [10].

Все выделенные выше положения были учтены нами при разработке стратегии исследования совместной деятельности и методики изучения роли группового взаимодействия при решении творческой задачи и становления предметно-продуктивного действия «Joint Jigsaw Puzzle». D.Wood, J.S.Bruner и G.Ross приводят «формулу», принцип, правильно выстроенного обучающего взаимодействия. «Хорошо выполненный скаффолдинг возникает через привлечение ребенка в действия, где происходят распознаваемые-для-него решения» [11, с.96].

---

<sup>2</sup> В данном контексте «*tutor*» переводится как взрослый (в контексте концепции зоны ближайшего развития Л.С.Выготского), поскольку в описываемой статье речь идет не об учителе и роль тьютера выполнял взрослый экспериментатор, также не учитель.

### Литература

1. Божович Л.И., Славина Л.С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) / В 4-х ч. // Культ.-истор. психол. 2007. № 2, 3, 4, 2008. № 1.
2. Брунер Дж. Процесс обучения. Пер. с англ. О.К.Тихомирова. Под ред. А.Р.Лурия. Издательство Академия педагогических наук РСФСР. М.: 1962. 84 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций// Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с. С. 512-755.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии // Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с. С. 5-361.
5. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1991. – 248 с.
6. Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников // Вопр. психол. 2004. № 1. С. 9-22.
7. Pea R.D. The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity. The Journal of the Learning Sciences, 13(3), 423–451, 2004.
8. Pea R.D. New Technologies and Learning Environments for Teacher Professional Growth/ NECC. Chicago. June 27, 2001// Center for Technology in Learning.
9. Pea R.D. Seeing What We Build Together: Distributed Multimedia Learning Environments for Transformative Communications. The Journal of The Learning Sciences, 1994, 3(3), 285-299. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
10. Verenikina I. Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research/ Conference papers, International Education Research Conference, 30 November - 3 December 2003 Auckland, New Zealand// Australian Association for Research in Education
11. Wood D., Bruner J., & Ross G. The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 17, 89–100, 1976.

### Взаимосвязь выученной беспомощности с типом мотивации учебной деятельности

**Сафьян Надежда Владимировна**

*студентка*

*Гуманитарный университет, Екатеринбург, Россия*

*E-mail: Safyan@k66.ru*

В последнее время феномен выученной беспомощности все чаще становится предметом психологических исследований. Выученная беспомощность наблюдается, когда задание кажется выполняющему его человеку настолько трудным, что начинаются сомнения в своей способности найти правильное решение, и каждый результат переживается как неподконтрольный. Для объяснения феномена беспомощности было предложено несколько моделей: С. Майера и М. Селигмана (1964); Л. Абрамсона, М. Селигмана и Дж. Тисдейла (1978); Б. Вейнера (1974); Х. Хекхаузена (1986). В отечественной психологии интерес, с нашей точки зрения, представляет многомерная модель беспомощности, предложенная Н.А. Батуриным.

Выученная беспомощность – это психологическое состояние, которое связано с мотивацией деятельности: мы предполагаем, что приобретенная выученная беспомощность связана с внешней учебной мотивацией. Т.е. люди с внешней учебной мотивацией, сталкиваясь с временными непреодолимыми трудностями, испытывают чувство беспомощности и снижают активность. Люди с внутренней мотивацией более устойчивы к временным непреодолимым трудностям, к переходу в беспомощное состояние, при столкновении с трудностями они не снижают уровень активности.

С другой стороны, приобретенная выученная беспомощность оказывает влияние на мотивацию человека, так, сформированная выученная беспомощность ведет за собой падение уровня внутренней мотивации и повышение уровня внешней мотивации деятельности (А.Н. Батулин). Таким образом, можно предположить, что приобретенная выученная беспомощность способна не только снизить мотивацию человека, снизить уровень его активности, но и под ее воздействием может смениться направленность мотивации – мотивация внутренняя может стать внешней.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи выученной беспомощности и типа мотивации было проведено пилотажное исследование, в котором принимали участие 32 студента высших учебных заведений, различных специальностей, различных форм обучения. Для выявления выученной беспомощности мы использовали интервью и проективную методику «Завершение предложений». Так же мы разработали «Исследование с интеллектуальными задачами». Данное исследование позволяет изучить влияние временных трудностей и неуспеха на эффективность интеллектуальной деятельности. В ходе данного исследования на первом этапе перед нами стояла задача – сформировать для испытуемого ситуацию неуспеха и временных трудностей, т.е. индуцировать беспомощность. Для этого использовались задания повышенной сложности, которые трудно выполнить за то время, которое отведено для выполнения задания, кроме того, баллы за каждое задание заранее были predeterminedены - испытуемый не мог повлиять на результат. Общее количество баллов, которое набирает испытуемый, является низким – это символизирует неуспех испытуемого при выполнении задания. На втором этапе мы оценивали активность испытуемого в ходе решения новой задачи. По результатам проведенного исследования каждый из испытуемых был отнесен в подгруппу: первая подгруппа – испытуемые с приобретенной выученной беспомощностью, вторая подгруппа – испытуемые у которых отсутствует выученная беспомощность на личностном уровне.

Для выявления типа мотивации использовались методики: «Мотивационный тест» Х. Хекхаузена, методика «Структура мотивации трудовой деятельности» К. Замфир, проективная методика «Завершение предложений».

Полученные результаты можно представить в виде графика:

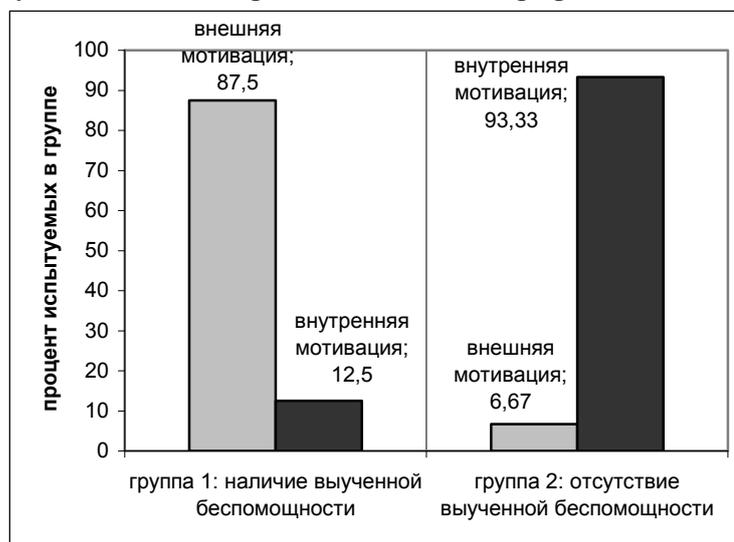


Рис. Взаимосвязь выученной беспомощности и типа мотивации

Статистическая проверка взаимосвязи между выученной беспомощностью и типом мотивации осуществлялась с помощью «фи-коэффициента сопряженности» (Пирсона):  $r=0.82$  ( $p < 0,001$ ).

Данное значение коэффициента корреляции свидетельствует о том, что между выученной беспомощностью и типом мотивации наблюдается статистически значимая связь. Испытуемым, у которых сформирована выученная беспомощность, свойственна

внешняя мотивация. Испытуемым, у которых не сформирована выученная беспомощность в процессе обучения, свойственна внутренняя мотивация. Т.е. результаты исследования подтверждают нашу гипотезу о том, что выученная беспомощность связана с внешней мотивацией обучения.

Так, было обнаружено, что испытуемые с внутренней мотивацией, решая задание, предлагают большее количество решений, как правильных, так и ошибочных и выдвигают больше целей, по сравнению с испытуемыми с внешней мотивацией. Испытуемые с внутренней мотивацией, несмотря на столкновение с временными трудностями, неудачей, продолжают проявлять активность в выполнении нового задания, в то время как люди с внешней мотивацией, сталкиваясь с неудачей, снижают уровень активности при выполнении нового задания.

Однако проведенное исследование не позволяет сделать окончательный вывод о характере взаимосвязи выученной беспомощности и типа мотивации, в частности о направлении связи. Поэтому данная тема требует более глубоко изучения, особое внимание же следует уделить исследованию тех случаев, которые противоречат нашей гипотезе. Изучение проблемы даст возможность выработать рекомендации для студентов, позволяющие предупреждать появление феномена выученной беспомощности в ходе обучения.

### Литература

1. Батури Н.А. Ситуативная и личностная беспомощность //52 научная конференция: Материалы конференции преподавателей факультета психологии /Под ред. Батурина. Челябинск, 2000.
2. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации. СПб., 2005.
3. Современная психология мотивации /Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб., 2003.

### Студенческое кураторство

*Серова Ирина Сергеевна, Гуриков Олег Викторович*

*студенты*

*Томский политехнический университет, Томск, Россия*

*E-mail: sis@sibmail.com*

В настоящее время остро стала проблема воспитания студентов в университете: обязан ли ВУЗ заниматься этим? Если да, то кто этим займется? Во многих ВУЗах существуют Институты кураторов, но их работа оставляет желать лучшего, потому что, как правило, кураторы – это преподаватели, которые видят мир с преподавательской точки зрения, порой им сложно понять студентов. Свои обязанности они выполняют только формально. Почему же очень важно ответственно относиться к выбору будущего куратора?

С 2004 года в Томском политехническом университете (ТПУ) реализуется программа Элитного Технического Образования (ЭТО), которая представляет собой инновационную форму образовательного процесса. Помимо инновационного образования на базе ЭТО опробуется студенческое кураторство. Изначально предполагалось, что кураторами на ЭТО будут представители кадрового резерва ТПУ, но в связи с их большой занятостью первый набор студентов остался «без присмотра». Именно поэтому на ЭТО курировать группы первокурсников взялись студенты 2 курса Элитного Технического Образования. Пережив свой первый курс, они лучше других знают всю сложность адаптации к обучению на ЭТО.

Таким образом, главная цель кураторства на ЭТО – помочь студентам первого курса адаптироваться к обучению на ЭТО и в университете, т.е. почувствовать себя полноценным членом группы, найти свое место в коллективе, который разделяет твои

ценности и моральные устои. Поставленные цели достигаются вовлечением первокурсников в жизнь ТПУ, проведением «часов куратора», которые больше напоминают дружеские беседы на общие темы, совместные походы выходного дня.

На первоначальном этапе кураторы являются идеологическим центром, так как они транслируют ценности Элитного образования. Второкурсники формируют у первокурсников активную жизненную позицию, мотивируют их к участию в различных мероприятиях, проводимых на ЭТО и в ТПУ.

В начале деятельности студенты – кураторы столкнулись с отсутствием идеального образа куратора у большинства студентов и недостаточной психолого-педагогической компетентностью у ряда кураторов – студентов. Это осложняло деятельность, но в то же время способствовало становлению системы кураторства. Для увеличения эффективности кураторской деятельности в системе Элитного Технического Образования предусмотрена учёба кураторов с квалифицированным специалистом – психологом. Кураторы проходят тренинги «Знакомство с интерактивными технологиями работы с группой» и «Повышение психолого-педагогической компетентности куратора», помогающими второкурсникам устанавливать контакт с курируемой группой, формировать коллектив, определять ценностные ориентации и внутригрупповые нормы.

Каждый год для студентов первого курса ЭТО проводится Летняя школа в Киреевске, в которой кураторы второкурсники выступают в роли организаторов. Для кураторов Летняя школа начинается в апреле с разработки ее программы. Вся Летняя школа для них – это реальная возможность применить свои полученные навыки. Они проводят вечерние мероприятия, помогают решать возникающие проблемы, отслеживают активность студентов. По окончании Летней школы подводятся итоги конкурса «Лучший куратор года».

Студенческое кураторство обладает определенными плюсами и минусами и может стать одним из путей решения проблемы воспитания в ВУЗе. Но, на мой взгляд, несмотря на все достоинства студенческого кураторства, оно применимо только в тех случаях, когда есть мотивация к созданию коллектива и студенты стремятся получить знания. Они обладают активной жизненной позицией, ценят другого человека и свою группу. Данную модель кураторства невозможно применять насильственно – результата не будет.

### **Литература**

1. Иванкина Л.И., Раточкина Л.А, Солодовникова О.М. (2007) Как помочь первокурснику стать студентом, Томск ТПУ;
2. Винниченко Н.Л. (2007) Педагогические аспекты воспитательной деятельности куратора, Томск ТПУ;
3. Андреева Г.М. (2002) Социальная психология в современном мире, М.
4. Вачков И.В. (2007) Психология тренинговой работы, М. Эксмо;
5. Оганесян Н.Т. (2000) Методы активного социально – психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры. Теория и практика проведения, Киров ВГПУ.

### **Функции предметно-специфических действий в формировании умения учиться**

***Сиднева Анастасия Николаевна***

*молодой ученый*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: asidneva@yandex.ru*

Умение учащихся учиться является важнейшим фактором школьной успеваемости (Кулагина, 2008, с. 73), однако по вопросу о содержании данного умения в отечественной литературе нет единого мнения. Наиболее общим для существующих концепций является определение умения учиться, согласно которому оно представляет собой владение учащимся способами осуществления деятельности учения<sup>3</sup>, которым в разных концепциях приписываются разные характеристики (самостоятельность, рефлексивность, саморегуляция и т.д.). В наибольшей мере наличие разных вариантов трактовки умения учиться сказывается на существующих способах формирования данного умения. Одним из ключевых разногласий в этом вопросе является вопрос о роли предметно-специфических действий в этом процессе.

Согласно первому, наиболее распространенному подходу, собственно учебные действия считается возможным четко отделить от предметно-специфических (Ильясов, Мальская, 1979). Формирование первых, согласно данному подходу, должно происходить через постановку перед учащимися специальной цели их усвоения и раскрытие для него структуры этих умений, аналогично с тем, как учащиеся имеют своей целью усвоение предметно-специфических умений. Данная особенность логично следует из того, что учение, согласно сторонникам данного подхода, является особым типом деятельности, со спецификой не только в мотивационно-целевом компоненте (учение – та же предметная деятельность, но выполняемая с целью своего усвоения), но и в своей структуре (там же). Поскольку эта деятельность является самостоятельной, и может быть поставлена в один ряд с выполняемой предметно-преобразовательной деятельностью, ее формирование не отличается от формирования обычной предметно-преобразовательной деятельности, т.е. происходит точно так же – через постановку перед учеником специальной цели – усвоить, и разъяснение обучающим содержания действия.

Во втором подходе к формированию умения учиться учебные действия отличаются от предметно-специфических главным образом степенью обобщенности (Давыдов, 1979). Формирование обобщенных умений здесь происходит по ходу выполнения предметно-специфических действий и специально не рефлексивируется учащимся. Однако сама цель – формирование способов учения (мыслительных операций, приемов и т.д.) здесь ставится, но ставится только обучающим, и именно это позволяет считать данный подход целенаправленным формированием умения учиться. Эти особенности характерны, к примеру, для компетентностного подхода (Равен, 2001), для проблемного обучения (Матюшкин, 2003) и для некоторых других. Спецификой данного подхода является формирование как общих, так и предметно-специфических действий через самостоятельное выполнение учащимся деятельности, эквивалентной той деятельности (познавательной или практической), которой его необходимо научить выполнять. Как правило, способ данной деятельности учащемуся прямо не предлагается, в результате он находит его самостоятельно и, таким образом, приобретает умение самостоятельно решать новые задачи, выполнять новые предметно-специфические действия. За таким подходом стоит понимание учения как той же предметно-специфической деятельности, которая в нем усваивается, отличающейся только мотивом (не достичь результата, а усвоить способ). Соответственно, формирование умения учиться здесь происходит по ходу осуществления самого учения.

С нашей точки зрения, основным теоретическим различием между подходами является разное понимание проблемы соотношения знаний и действий. Согласно

---

<sup>3</sup> Термин «способ осуществления деятельности учения» в данном контексте употребляется с целью сделать акцент на процессуальной стороне учения, на том, посредством каких процессов оно осуществляется (напр., действий, приемов, способов учебной работы и т.д.).

первому подходу делается акцент на знания как результат познавательных действий, прямо направленных на их получение, и в меньшей степени учитывается ориентировочный характер этих знаний по отношению к продуктивным действиям. Во втором подходе, напротив, делается акцент на продуктивные действия, в которых знания должны применяться, знания выступают как ориентиры этих действий и ищутся как их ориентиры. Возможно, что обе эти функции знаний (продукт познавательной деятельности и сами ориентиры) должны учитываться при анализе учения. На основе анализа различного рода исследований (Н.Н.Поддьяков, Л.В.Берцфаи, В.Я. Ляудис, А.И. Подольский, Н.Н. Нечаев, Л.А. Венгер), в которых в том или ином варианте поднималась проблема соотношения этих двух функций знаний, мы предположили, что обе они должны быть представлены в учении и являются наиболее существенными именно для формирования данной деятельности. Тогда функциями предметно-специфических действий в формировании учения будет, во-первых, формирование умения усваивать знания как ориентиры адекватного действия и, во-вторых, умение выделять основания именно такого содержания ориентиров или условия их происхождения. По нашему мнению, обозначенные обобщенные умения невозможно сформировать прямо через их рефлексию, для их становления необходимо выполнение предметно-специфических действий.

#### Литература

1. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. М., 1979
2. Ильясов И.И., Мальская О.Е. О формировании приемов деятельности учения у студентов // Проблемы программированного обучения. Под ред. Н.Ф.Талызиной. - М., 1979
3. Кулагина И.Ю. (ред.) Педагогическая психология. М., 2008
4. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М. - Воронеж, 2003
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., 2002

#### Субъектность студента как важный фактор управления качеством образования в вузе

*Сиразеева Динара Фератовна*

*студентка*

*Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет, Казань,  
Россия.*

*E-mail: dinara-sirazeeva@yandex.ru*

Субъектность является основой успешности профессионального становления, а в связи с развитием рыночных отношений, повышаются требования к успешной профессиональной деятельности и социальной активности. Поэтому проблема субъектности особенно актуальна в профессиональном обучении, т.к. от проявления субъектной позиции в выборе профессии и активности в выбранной деятельности зависит качество организации учебного процесса и будущая профессиональная реализация студента. В зависимости от того, как включен в учебный процесс студент – как объект обучения или как субъект – должно зависеть как содержание, так и организация учебного процесса. Повышение качества профессионального образования возможно обеспечить только в том случае, если дифференцированно подходить к этому процессу, по-разному организуя его в случае, если студент сам занимает активную, субъектную позицию в своем обучении или позицию объекта этого процесса, реагируя

лишь на внешние воздействия и требования. В связи с этим возникает проблема диагностики проявления субъектности студента, критериев, определяющих данный феномен.

Вопрос психологии субъекта изучался рядом авторов, таких как: Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, В.А. Петровский, Е.А. Сергиенко и другие, но является достаточно спорным, т.к. существует много различных точек зрения и подходов рассмотрения данного вопроса, т.е. понимание субъекта отлично у разных авторов.

Так, в понимании Б.Г. Ананьева человек как субъект деятельности – это определенный этап человеческого развития, предполагающий формирование психических свойств и механизмов в процессе профессиональной деятельности [3,с.18].

С.Л. Рубинштейн писал, что личность в качестве субъекта организует и структурирует свою жизнь, регулирует ее ход, выбирает и осуществляет избранное направление. В данной концепции подчеркивается не только зависимость личности от жизни и ее обстоятельств, но и зависимость жизни от личности [1,с.221].

По мнению А.В. Брушлинского, «субъект - качественно определенный способ организации, саморегуляции, согласования внутренних и внешних условий активности, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, способностей, возможностей (и ограничений) личности соотносительно с объективными и субъективными (цели, притязания, задачи) условиями деятельности, общения, активностью в организации собственной деятельности» [2,с.6].

Развивая представления С.Л.Рубинштейна, К.А. Абульханова-Славская в качестве критерия субъекта выделяет способность разрешать противоречия; без этой способности личность не становится субъектом или утрачивает его статус. Субъект, по определению К.А. Абульхановой, есть гармоничная, самореализующаяся личность, достигшая вершины в своем развитии [3,с.18].

Согласно В.А. Петровскому, субъектность – это «способность производить изменения в мире и в человеке, обретая при этом новое качество, т.е. изменяясь. Субъектность ... утверждает деятельную и разумную активность человека по отношению к себе и миру и раскрывает самому человеку сущность человеческого способа бытия» [4, с.39].

Е.А. Сергиенко рассматривает вопрос о критериях становления субъектности относительно уровневой психической организации. Начальный этап раннего выделения себя из окружающего мира и начало взаимодействий с Другим Е.А. Сергиенко обозначила как уровень первичной субъектности; осознание своего психического и последствий собственных действий и взаимодействий с другими – уровень агента; отделение своей модели психического от модели другого, сопоставление этих моделей и способность влиять на модель психического другого человека – уровень наивного субъекта [2,с.15-17].

аким образом, субъектность связывается с осуществлением своего собственного выбора, наличием четко поставленных целей, с проявлением активности в планировании и построении собственной жизни, способностью к самоактуализации, саморазвитию и самопостроению.

Опираясь на выделенные критерии, была разработан опросник, направленный на выявление представленности субъектной позиции в учебном процессе у студента. Субъектность выявлялась через: удовлетворенность учебным процессом, активность в организации учебно-воспитательного процесса и характер отношения к своему будущему в профессии. В исследовании принимали участие 92 студента факультета психологии ТГГПУ 1, 2, 5 курсов. При обработке данных установлено, что введенные в исследование показатели субъектности взаимосвязаны между собой, а также с

интегральным показателем субъектности: «активность в учебе» ( $r=0,71$ ), «четкость представления о будущей профессии» ( $r=0,78$ ), и «склонность к планированию» ( $r=0,54$ ).

Также были установлены нормы уровней проявления субъектности: низкий, средний и высокий. Установлено, что 20% студентов данной выборки имеют низкий уровень проявления субъектности, 54% - средний уровень проявления субъектности, и 26% - высокий уровень проявления субъектности. Различий проявления субъектности между 1, 2 и 5 курсами не выявлено, следовательно, можно утверждать, что субъектность не формируется в процессе обучения в вузе, индивидуально характеризуя личность каждого отдельного студента.

Студенты, обладающие субъектностью, организуют и структурируют свою жизнь, регулируют ее ход, выбирают и осуществляют избранное направление. Студенты-«субъекты» проявляют активность в организации учебно-воспитательного процесса и чувствуют большую определенность в будущей профессии. Поэтому необходимо предоставлять студентам - «субъектам» возможность проявить свою активность в интересующих их сферах деятельности, обеспечить их информационной поддержкой со стороны преподавательского состава, возможностью общения с ведущими специалистами их сферы деятельности. Студенты, характеризующиеся отсутствием субъектности, нуждаются в контроле и внешней организации их учебной деятельности, внедрению в учебный процесс различных форм стимулирования учебной активности.

#### Литература

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
2. Сергиенко Е.А. Психология субъекта: проблемы и поиски. – Самара: ПФ ИРИ РАН-СамНЦ РАН-СГПУ. 2007. 30с.
3. Сергиенко Е.А. От когнитивной психологии к психологии субъекта / Е.А. Сергиенко // Психологический журнал.-2007.-том 28,№1.-С. 17-27.
4. Волкова Е.Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру / Е.Н. Волкова // Мир психологии.- 2005.- № 3.- С. 33-39.

#### Карьерные ориентации студентов – психологов

*Соловьева Елизавета Михайловна*

*аспирантка*

*Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия*

*E-mail: psy-uspu@mail.ru*

В современных социально – экономических условиях особую актуальность приобретают психологические исследования карьерных ориентаций. В литературе представлены исследования, посвященные различным аспектам изучения этого феномена: формирование карьерной ориентации студентов техникума (О.Л. Поминова, 2001); связь креативности и карьерных ориентаций менеджеров (Е.А. Кочанова, 2003); особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения (О.П. Терновская, 2006); динамика карьерных ориентаций личности руководителя (Т.Г. Гнедина, 2006); особенности влияния карьерных ориентаций женщин на воспитание детей (Е.В. Киселева, 2006); карьерные ориентации специалистов в рекламном деле (Ю.А. Бурмакова, 2007); развитие карьерных ориентаций молодых преподавателей медицинского вуза как инновационная педагогическая деятельность (А.С. Соколова, 2007).

Одним из важных периодов развития карьерных ориентаций является период обучения в вузе, когда происходит активный процесс постановки карьерных целей и разработки планов, определяющих успешность карьерно - профессионального развития в целом. Именно для этапа поздней юности характерно приобретение конкретных представлений, связанных с профессиональным и личностным будущим, с требованиями, предъявляемыми конкретной профессией. Цель данного исследования – изучение карьерных ориентаций студентов – психологов.

Мы рассматриваем карьерные ориентации с позиции аксиологического подхода как ценностные ориентации в карьере, которыми субъект руководствуется, определяя и планируя свой профессиональный путь. Функция карьерных ориентаций заключается в том, что они выступают в качестве внутреннего источника карьерных целей человека, выражая соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом в профессиональной деятельности (В.А.Чикер, Л.Г. Почебут, 2002).

В эмпирическом исследовании мы ставили перед собой задачу исследования особенностей карьерных ориентаций студентов-психологов. В исследовании принимали участие студенты 1, 3, 5 курсов факультета психологии Уральского государственного педагогического университета, всего 112 человек.

В эмпирическом исследовании был использован следующий диагностический инструментарий: опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна (адаптация В.Э Винокуровой, В.А. Чикер), методика изучения ценностей личности (Ш.Шварц), методика «Шкала контроля за действием» (Ю.Куль). Для математико-статистической обработки данных использовалась программа SPSS.

Анализируя выборы карьерных ориентаций можно сделать вывод о том, что наиболее выбираемым карьерным якорем на всех курсах является преобладание якоря «стабильность». Данная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности, для человека важно, чтобы события были предсказуемы. По данным исследователей данный якорь является наиболее значимым в обществе, которое на протяжении длительного времени находилось в ситуации кризиса. Возможно, именно данная потребность обусловила выбор государственного, а не коммерческого вуза для получения высшего образования. Также часто выбираемым на 5 курсе является якорь «интеграция стилей жизни». Студенты старших курсов стремятся к интеграции разных сторон своей жизни (семья, карьера, друзья и др.). Возможно, так как, одной из опасностей в работе психолога является синдром эмоционального выгорания, именно баланс разных сторон жизни является моментом профилактики данного явления.

Сопоставляя выборы карьерных ориентаций студентов, можно сделать вывод о том, что студенты 1 курса чаще, чем студенты 3 и 5 курсов выбирают карьерную ориентацию «вызов». Основная ценность данного типа – конкуренция, победа над другими, социальная ситуация рассматривается с позиции «выигрыш - проигрыш». Человек ориентирован на то, чтобы бросать вызов. Вероятно, будучи абитуриентами, нынешние первокурсники переживали ситуацию конкуренции (на факультете психологии стабильно высокий конкурс при поступлении), радость победы в ситуации конкуренции, поэтому данный якорь представлен в их выборах. В процессе обучения на факультете психологии студенты узнают о том, что одним из наиболее значимых моментов в работе психолога является не конкуренция, а сотрудничество с коллегами (например, супервизия, ко-терапия, прохождение личной терапии и др.), моменты конкуренции в работе психолога представлены минимально. По другим карьерным ориентациям различий не обнаружено.

Следующий этап исследования направлен на выявление связи ценностей личности (по Ш. Шварцу) с ценностями карьеры (рассматривали только средние и высокие значения коэффициента корреляции Пирсона, значение не ниже 0,5). Ш. Шварц

сгруппировал разные ценности в соответствии с общностью их целей и выделил ценностные типы, в основе различий лежит общая мотивационная цель. Выявлены следующие корреляции мотивационных типов и якорей карьеры: тип конформность – якорь служение, тип доброта – якорь служение, тип самостоятельность – якорь автономия, тип стимуляция – якорь предпринимательство, тип гедонизм – якорь автономия и якорь менеджмент, тип достижение – якорь менеджмент, тип власть – якорь менеджмент и якорь предпринимательство. Таким образом, некоторые ценности личности находят отражение в карьерных ценностях. Например, тип самостоятельность – якорь автономия. Главной целью типа самостоятельность является самостоятельность мышления, выбора способов действия, что находит отражение в карьерной ценности автономия, когда в работе важно самому принимать решения, быть свободным от организационных предписаний и ограничений.

По результатам методики «Шкала контроля за действием» испытуемых разделили на две группы в зависимости от способа саморегуляции – ОС («Ориентация на состояние») и ОД («Ориентация на действие»). Выявлены статистически значимые различия в данных группах по следующим ценностям: конформность, традиции, доброта. Для ОС-испытуемых характерны такие ценности как сдерживание действий, которые могут навредить другим, принятие и сохранение традиций, которые присутствуют в культуре, сохранение благополучия близких людей. Отметим, что различия в этих ценностях обозначены на уровне убеждений, нормативных идеалов, в ценностях на уровне поведения различия не обнаружены. В якорях карьеры различия также не выявлены.

Дальнейшее исследование карьерных ориентаций студентов – психологов может быть основой для разработки психологических технологий, направленных на поддержку студентов в моделировании и построении их карьерных планов.

## **Методика диагностики способов межличностного познания у подростков и юношей**

***Сорин Антон Валентинович***

*аспирант*

*Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: sorintowa@list.ru*

Одной из острых социальных проблем современного общества является воспитание подростков. Как обеспечить социализацию большинства молодых людей в соответствии с психологическими закономерностями развития личности? Как молодые люди преодолевают свои подростковые кризисы? Как следует организовывать психологическую помощь подросткам, чтобы они своевременно обретали непротиворечивое и целостное «Я»? Эти вопросы исследуются многими дисциплинами, среди которых важное место занимает психология образования.

В ряде работ Н.А. Рождественской и её учеников (А.В. Березина, И.В. Мельникова, А.В. Сорин) изучаются особенности развития и формирования способов межличностного познания в подростковом и юношеском возрасте. На основе этих исследований Н.А. Рождественская и А.В. Сорин разработали новую методику «Диагностика способов межличностного познания подростков и юношей».

Это – критериально-ориентированная методика, пригодная как для индивидуального, так и для фронтального обследования. Она состоит из пяти заданий, выполнение каждого из которых требует применения одного из способов межличностного познания. В зависимости от того, насколько ответ респондента отвечает установленным для каждого задания критериям, он оценивается по пятибалльной шкале. Таким образом, максимальный возможный балл по методике – 25,

а минимальный – 5. Время на выполнение каждого задания и методики в целом инструкцией не ограничено.

*Первое задание* направлено на диагностику сформированности способности респондента использовать адекватные и существенные критерии оценки сверстника. Оно включает в себя шесть вопросов, каждый из которых выявляет адекватность того содержания, которое респондент вкладывает в каждый критерий. При выборе критериев мы опирались на модель основных свойств личности, предложенную Н.А. Рождественской.

Критерием оценки этого задания является содержательная близость суждений респондента представлениям о каждом из выбранных критериев в академической психологии.

*Второе задание* направлено на диагностику сформированности способности респондента анализировать взаимодействие конкретных факторов, влияющих на человека. Оно состоит из четырёх картинок, заимствованных из теста Розенцвейга, к которым прилагается следующая инструкция: «Рассмотри, не торопясь, каждую картинку. Представь себя на месте человека, которого обижают. Как ты думаешь, почему другой так ведёт себя по отношению к нему (к ней)? Почему он (она) так говорит?»

Критерием оценки этого задания служит переход респондента от простых категорических суждений (причина поведения сверстника объясняется одной особенностью человека, поступок которого оценивается; одной особенностью человека с которым он взаимодействует; либо одним внешним обстоятельством) к всесторонне вероятностным суждениям (представлены не менее шести гипотез о причинах поведения оцениваемого человека, причём в ответе должны быть представлены все три возможные категории причинности, к каждой категории должно относиться по меньшей мере две причины).

*Третье задание* направлено на диагностику сформированности способности респондента к всестороннему охвату личностных свойств сверстника при его оценке. Респонденту предлагается выбрать из его окружения хорошо знакомого ровесника и постараться описать его так, чтобы можно было представить себе, что это за человек.

Для оценки результатов используется модель основных свойств личности, предложенная Н.А. Рождественской. Чем большее количество сфер личности сверстника затронет респондент в своём описании, тем более высокий балл он получит.

*Четвёртое задание* направлено на диагностику сформированности способности респондента рассматривать личностные свойства сверстника в развитии. Респонденту предлагается прочитать отрывок из воспоминаний о молодости известного писателя и предположить, как будет вести себя этот человек через 20- 30 лет.

Критерием для оценки этого задания служит переход респондента от суждений, не допускающих никаких перемен поведения героя текста, к суждениям, предполагающим радикальные и непредсказуемые изменения в поведении героя.

*Пятое задание* направлено на проверку суждений о сверстнике в практической деятельности, типичной для него. Респонденту предлагается короткая история о взаимоотношениях в коллективе подростков, после ознакомления с которой он должен предположить, как ребята могут проверить, изменился ли один из них к лучшему на самом деле, или нет.

Критерием оценки данного задания служит близость предложения респондента к правилу, требующему проверять суждения о сверстнике в типичной для него практической деятельности.

Результаты апробации данной методики представлены в дипломной работе А.В. Сорина. Математическая обработка данных для 30 респондентов в возрасте от 15 до 17 лет, показала, что среднее время заполнения методики – 30-35 минут; средний общий

балл составляет 14,47 (это близко к среднему значению выбранной шкалы) при стандартном отклонении – 3,79. Статистические данные говорят о том, что выбрана адекватная система оценки ответов респондентов, а задания методики действительно позволяют дифференцировать респондентов по степени сформированности способов межличностного познания.

Таким образом, разработана и апробирована методика диагностики способов межличностного познания, что позволяет перейти к эмпирической проверке гипотезы о том, что способы межличностного познания являются важным фактором развития личностной идентичности в старшем подростковом возрасте.

### **Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста: проблемы и варианты решения**

*Старикова Александра Викторовна*

*студентка*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: ovetganna\_al@mail.ru*

В настоящее время проблемы, связанные с формированием навыка чтения, можно отнести к наиболее актуальным. Свидетельством этого является большое количество конференций, посвященных данной тематике. В центре внимания оказываются вопросы снижения читательской аудитории, обсуждение трудностей обучения этому навыку в школах. Одной из самых актуальных проблем на сегодняшний день стало снижение мотивации к усвоению чтения у современного поколения. Как нам кажется, искать причины этого явления следует на начальном этапе формирования навыка чтения. В нашей стране обучение чтению имеет по большей части традиционный формат: заучивание букв и звуков в соотношении по букварям. Это приводит к ряду трудностей. Одна из них заключается в том, что дети, привыкшие иметь дело с букварями, научившиеся читать отдельные буквы, при виде слов и слогов, не могут сопоставить их с полученными знаниями и не способны прочесть данный им текст. Это вырабатывает отрицательную оценку самого процесса, что в дальнейшем может повлиять на отношение в целом к чтению.

В отечественной психологии проблемами чтения в той или иной степени занимались Выготский Л.С, Давыдов В.В, Леонтьев А.Н, Эльконин Д.Б, Ляудис В.Я, Негуре И.П, Лурия А.Р. и др. Несмотря на то что существует ряд программ, разработанных для формирования этого навыка, сохраняется много трудностей, особенно на начальных этапах, в младшем школьном возрасте. Большинство методик, предлагаемых для обучения чтению, не учитывают психологические аспекты этого вида деятельности и предлагают набор упражнений для заучивания и автоматизации определенных действий. Но процесс чтения имеет ещё один компонент – понимание, который как раз на начальных этапах уходит на второй план, а в дальнейшем становится главной проблемой детей. Более того, на начальных этапах обучения формируется эмоциональная привязка к этому процессу, которая, в дальнейшем может повлиять на развитие ребенка в целом.

В качестве возможного практического решения поставленной проблемы может быть использована методика Е.В. Заики (1995), которая направлена как на снятие психологических барьеров, вызванных неудачами в чтении, так и непосредственно на формирование навыка чтения. Е.В. Заика предлагает комплекс различных упражнений, выполнение которых в непринужденной обстановке, создающей положительный эмоциональный фон, обеспечивает формирование целого ряда перцептивных и мыслительных операций и способностей, которые в качестве составных компонентов

входят в процесс чтения. Комплекс направлен на формирование у ребенка интереса к процессу чтения, на отработку таких компонентов этого процесса, как строгий побуквенный анализ (без прогнозирования); прогнозирование, опирающееся на зрительный образ слова; прогнозирование, опирающееся на смысл; быстрое различение похожих по написанию слов и букв, устойчивость внимания, зрительная и слуховая память на слова и др.

С нашей точки зрения, данная методика может быть представлена также в варианте ролевой игры, имеющей целостную сюжетную канву и предоставляющую ребенку возможность «проиграть» все этапы становления навыка. В ходе игры ребенок, «играющий» волшебный персонаж, проходит ряд уровней, получая за каждый успешно пройденный этап знак отличия; в финале, начав читать самостоятельно и с удовольствием, удостоивается высшего звания/ранга, предусмотренного правилами игры. Эффективность игры может увеличиться, если проводить её в малых группах (2-3 человека), так как в этом случае присутствует соревновательный мотив, который подстегивает участников.

Принятие правил ролевой игры, связанной с обучением, по словам А.Н.Леонтьева, может положительно повлиять на реальную ситуацию ученика в школе, в частности, принятие им норм обучения, возникновение у него учебной мотивации. Таким образом, психологически правильно подобранная программа обучения (или коррекции) чтения может обеспечить каждому ребенку успешный результат, что в свою очередь, рождает интерес, предотвращает школьную дезадаптацию, повышает учебную мотивацию. Методика дает возможность успешно овладеть навыком чтения без отрицательного опыта, что в свою очередь, безусловно, положительно повлияет на отношение к чтению так таковому и учёбе в школе в целом, ведь, чтение – основополагающий навык для дальнейшего получения образования. Предположительно обучение чтению по данной методике повлияет и на уровень самооценки учеников младших классов в сторону её повышения, особенно у тех, кто имел большие сложности с этим навыком по сравнению с другими.

Целесообразно провести эксперимент, в котором участвовали бы две группы учеников, не справляющихся с учебной программой. Контрольная группа приобретала бы этот навык по старой системе обучения в школе, экспериментальная – по предложенной модифицированной в игру методике Е.В. Заики. В начале и в конце эксперимента необходимо предложить участникам определенные методики, дающие показатели мотивационной и учебно-познавательной сфер и самооценки.

### Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М., 2005;
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М., 1966;
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986;
4. Заика Е.В. Упражнения для формирования навыка чтения у младших школьников// Вопросы психологии, 1995, № 6;
5. Леонтьев А.Н. Потребность, мотивы и эмоции. М., 1971;
6. Ляудис В.Я, Негуре И.П. Проблема формирования письменной речи в начальной школе// Психологические основы программированного обучения. Издательство МГУ, 1984. С. 281-296;
7. Цукерман Г.А. Развивающие эффекты системы Эльконина-Давыдова// Психологическая наука в образовании. 2003, № 4;
8. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М., 1976 С. 61-71;
9. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974;

**Формирование ценностно-смысловой сферы личности как проблема психологии высшей школы****Старцев Михаил Юрьевич***студент**Нижевартовский государственный гуманитарный университет, Нижевартовск, Россия**E-mail: snegirevatanya@mail.ru.*

Согласно концепции модернизации российского образования исследование психологических механизмов становления социально-активной саморазвивающейся личности представляет одну из актуальных задач современного общества. Однако, в теории и практике высшего образования, как приоритетные, представлены проблемы психологии обучения, профессиональной подготовки, интеллектуального развития студентов. На фоне улучшения общего социально-экономического состояния страны сохраняются и некоторые негативные тенденции, в том числе девальвация истинных общечеловеческих ценностей, отсутствие у современного человека осознанных жизненных целей, верности избранному пути, интереса и эмоциональной насыщенности жизни, удовлетворенности самореализацией, ощущения способности влиять на ход собственной жизни и, конечно, потеря человеком уверенности в возможность самостоятельного осуществления жизненного выбора.

При неизменном положении дел и дальнейшем развитии указанных тенденций, как прогнозируют специалисты, можно будет говорить о переживании человеком «экзистенциального вакуума» (В. Франкл), свидетельствующего о бессмысленности существования. Отсюда возросший интерес к проблеме исследования и формирования ценностно-смысловой сферы личности, что находит свое отражение в ежегодных симпозиумах и конференциях, посвященных психологическим, философским и аксиологическим проблемам смысла жизни. На них ученые разных стран демонстрируют свои достижения в решении указанных выше проблем, что способствует обмену, накоплению и обобщению знаний, практических приемов и навыков. Тематами основных докладов последнего симпозиума являются: введение исследования смысло-жизненных ориентаций в личностный контекст (В.Э. Чудновский), смысл жизни как катализатор и генератор всех смыслодинамических процессов (Н.И. Нелюбин), смысл жизни и смерти как единое целое (Л.Б. Волынский, Н.А. Медведева, В.А. Медведев), вера как механизм обретения жизненного смысла (Т.П. Скрипкина), динамические составляющие смысла жизни (В.Г. Асеев), исследование смыслов профессиональной деятельности педагогов (А.А. Лебедева, Н.Г. Золотова, А.М. Федосеева, И.М. Бибичкова-Павлова), формирование у старшеклассников высоких жизненных смыслов (Н.Я. Тайчинова, М.Г. Тайчинов), формирование ценностно-смысловых ориентаций на этапе юношеского самоопределения (И.А. Дацишина) и т.д. Проблема смысло-жизненных ориентаций у студентов высших учебных заведений остается недостаточно исследованной.

Целью нашей работы является сравнительный анализ детерминированности жизненных целей, ориентаций и смыслов у студентов-первых и пятых курсов факультета педагогики и психологии на основе пилотажного исследования. Для изучения ценностно-смысловой сферы личности был применен опросник смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, изначально разработанный Д. Крамбо и Л. Махоликом (в оригинале - «Purpose in Life Test»). В его основе лежит идея противопоставления «пиковых переживаний», свидетельствующих о «полноте Бытия», онтологической значимости жизни и переживания «экзистенциального вакуума». Д.А. Леонтьевым была разработана и адаптирована его русскоязычная версия. В тесте

смысло-жизненных ориентаций жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличных, и добиваться результатов.

Результаты исследования послужили основанием для следующих выводов: среди студентов первого курса преобладают такие категории жизненных смыслов, как экзистенциальные (36% выборки), семейные (34% выборки), альтруистические (20% выборки); среди студентов пятого курса преобладают статусные (44% выборки), коммуникативные (32% выборки) и категория самореализации (32% выборки). Когнитивные ценности получили наименьшее число выборов у всех респондентов (9% у студентов пятого курса и 11% - у студентов первого курса). Таким образом, выявлены существенные изменения в жизненных ориентациях студентов университета от первого курса к пятому. Полученные данные послужили основанием для исследования факторов, детерминирующих предпочтение студентами тех или иных ценностей. Мы предположили, что одним из таких факторов является учебная, познавательная и профессиональная мотивация. Для проверки гипотезы применялась методика самооценки мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности (А.А.Вербицкий, Н.А.Бакшаева) на выборке студентов в количестве 50 человек. Предварительные результаты позволяют считать, что сформированность жизненных смыслов оказывает влияние на мотивацию учения. Так, студенты, у которых получили выбор когнитивные ценности, характеризуются высоким уровнем мотивации как познавательной, так учебной и профессиональной деятельности. Результаты исследования при условии их уточнения на других выборках испытуемых, могут служить основанием для организации обучения студентов, при котором акценты смещаются с проблемы формирования мотивации учения на проблему формирования жизненных смыслов.

### Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года //В.М.Филиппов. Модернизация российского образования. М.,2000. с. 42-74.
2. Вайзер Г.А. XII Симпозиум «Психологические проблемы смысла жизни и акме» // Психологический журнал. 2007. том 28. №6. с. 118-121.
3. Леонтьев Д.А. Поиск смысла в новом тысячелетии // Психологический журнал. 2001. том 22. №1. с. 129-130.
4. Варламова Е.П. I Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии // Психологический журнал. 2001. том 22. №5. с. 113-119
5. Вайзер Г.А. VII Симпозиум «Психологические аспекты смысла жизни, акме и счастья» // Психологический журнал. 2001. том 22. №6. с. 117-121
6. Вербицкий А.А. Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. М.,2000, с.198-200.
7. www.leontiev.mgu.ru

### Инновации в дополнительном образовании в Германии

*Степанова Елизавета Сергеевна*

*аспирантка*

*МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: [lisa.stepanova@gmail.com](mailto:lisa.stepanova@gmail.com)*

В последнее время в мире все большее значение уделяется инновационному образованию. Инновационный – значит основанный на последних достижениях в различных областях. Разработка инноваций происходит на всех ступенях

образовательного процесса. Особый интерес представляют собой инновации в дополнительном образовании. Теоретические основы инновационного образования стали предметом исследования в различных странах, в том числе и в России. Изучение зарубежного опыта позволяет более продуктивно обеспечить инновационное образование в нашей стране. В связи с этим, особый интерес представляют исследования, проведенные в странах Западной Европы, в частности в Германии.

В сравнении с другими видами образования, внедрение инноваций в дополнительном образовании началось давно. При этом не всегда удается выделить инновационные аспекты в дополнительном образовании, т.к. такое образование направлено на получение необходимых для успешной трудовой деятельности знаний и умений в конкретной области и почти всегда основано на последних научных разработках. В связи с этим встает вопрос: что считать инновацией и существуют ли временные рамки для инноваций? Термин «инновация» естественно основывается на новых достижениях, но при этом не всякая инновация несет в себе революционные изменения. При изучении большого числа проектов дополнительного образования можно выделить основные инновационные направления: новые образовательные концепции; новые целевые группы и переход от одной группы к другой; новые образовательные продукты.

Большая часть инновационных проектов касается новых целевых групп и перехода от одной группы к другой. Под целевой группой можно понимать группу людей, на которую направлена данная инновационная программа. В рамках таких проектов большое внимание уделяется кооперации, вертикальному и горизонтальному объединению сотрудников предприятий. Данное направление инноваций в дополнительном образовании связано с развитием проектной системы работы, когда сотрудники разных отделов одного предприятия объединяются для работы над конкретным проектом, и по окончании проекта группа расформировывается. При данном подходе остро встает вопрос о выборе дисциплин дополнительного образования с целью наибольшей эффективности использования полученных знаний сотрудниками в дальнейших проектах, а также вопрос о способе формирования подобных рабочих групп. Особо необходимо отметить инновационные проекты, занимающиеся оценкой работы проектной группы. Оценка необходимости проекта, мотивации сотрудников и форм работы, оценка сотрудниками работы в целом дает возможность в дальнейшем формировать более продуктивные группы и потому растет число инновационных работ, посвященных системе оценки работы проектных групп.

Новые образовательные концепции в дополнительном образовании схожи с концепциями других ступеней образования. Данные концепции затрагивают тему междисциплинарных исследований, формирования новых областей знаний и, соответственно, новых рабочих областей, а так же вопросы интеграции в образовании. Большое распространение получают проекты, основой которых является самообразование, но при этом большое значение уделяется консультированию и поддержке в самообразовании.

К новым образовательным продуктам относятся программы дистанционного образования. Подобные программы не только дают возможность получать дополнительное образование всем сотрудникам, вне зависимости от того, в каком городе они работают, но и способствуют кооперации сотрудников различных отделений компании для их дальнейшей проектной деятельности.

Отдельно необходимо отметить программы дополнительного образования для молодых специалистов. В рамках данных программ выпускники ВУЗов имеют возможность, в соответствии со специальностью, получить необходимые для работы на конкретном предприятии знания. Такие программы также знакомят молодых

специалистов со смежными областями деятельности, что в дальнейшем способствует кооперации при проектной работе.

Большое распространение в Германии получили инновационные проекты, касающиеся внедрения знаний в относительно новые области, ставшие значимыми в последнее время, такие как защита окружающей среды или процессы глобализации.

### **Особенности развития социального интеллекта детей 9— 10 лет (учащиеся гимназии и общеобразовательной школы)**

***Степанова Татьяна Геннадьевна***

*аспирантка*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск, Республики Беларусь*

*E-mail: tatstep.bk.ru*

В условиях современной Белоруссии резко возрастает роль осмысленной ориентировки человека в окружающей социальной среде, в людях, их поведении, в меняющихся социальных отношениях.

Несмотря на то, что проблема сущности интеллекта не нова, особое внимание сегодня уделяется различным аспектам развития социального интеллекта, его структуры, его взаимосвязи с общей психологической культурой, его роли в социализации личности.

К изучению социального интеллекта учёные подходили с разными задачами и с различных теоретических позиций. Развитию представлений о природе социального интеллекта способствовали работы Ю.Н. Емельянова, В.Н.Кунициной, А.П.Лобанова, Э.Торандайка, Х.Гарнера, Дж.Гилфорда, Г.Оллпорта, и др..

Отечественными и зарубежными учёными были раскрыты в изучении социального интеллекта многие общие закономерности. Однако возрастные аспекты развития социального интеллекта и проблема взаимосвязи социального интеллекта и психических процессов личности изучены пока недостаточно, наука находится лишь на подступах к решению этих сложных проблем.

Актуальность проблемы, её практическая востребованность и недостаточный уровень научной разработанности определили выбор темы, предмета и цели исследования.

Социальный интеллект- способность правильно понимать своё поведение и поведение других людей, распознавать намерения, чувства и эмоциональное состояние человека по невербальной и вербальной экспрессии в процессе взаимодействия. Эта способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации.

Перечисленные выше характеристики социального интеллекта были включены в методику исследования социального интеллекта Дж.Гилфорда и М.Салливена., которые легли в основу нашего исследования социального интеллекта у учащихся 9–10 лет. В методику входят 4 субтеста:

№1- «Истории с завершением», изучает способность человека предвидеть результаты поведения людей; №2 - «Группы экспрессии», изучает способность человека правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам; №3 - «Вербальная экспрессия», изучает умение оценивать чувствительность (речевую экспрессию) в контексте определенной ситуации; №4 -«Истории с дополнением», изучает способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека.

В настоящем исследовании принимали участие 97 учащихся гимназии и 120 учащихся общеобразовательной школы в возрасте 9-10 лет. Из них 123 мальчиков и 94 девочек. Целью исследования было изучение особенностей социального интеллекта учащихся 9-10 лет. Был проведён анализ, направленный на выявление половых различий в уровне выраженности социального интеллекта у учащихся.

Были получены следующие результаты: у большинства учащихся гимназии на высоком уровне развиты следующие способности: - способность распознавать поведение на основе анализа мимики, жестов партнёра по общению (по субтесту №2 – 43 % учащихся (21,5 % мальчиков, 21,5 % девочек); - способность понимать значения сходных вербальных реакций человека. (по субтесту №3 - 35 % учащихся (17,5 % мальчиков, 17,5 % девочек) .

В отличие от гимназии у учащихся общеобразовательной школы на высоком уровне развита способность успешно прогнозировать поведение людей в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими ( по субтесту №1 - 33,5 % учащихся (17,5 % мальчиков, 16 % девочек);

На среднем уровне у большинства учащихся гимназии развита способность успешно прогнозировать поведение людей в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими ( по субтесту №1 – 39 % учащихся (18,5 % мальчиков, 20,5 % девочек); - способность понимать значения сходных вербальных реакций человека. (по субтесту №3 - 35 % учащихся (16,5 % мальчиков, 18,5 % девочек).

У учащихся общеобразовательной школы на среднем уровне развита способность понимать значения сходных вербальных реакций человека. (по субтесту №3 - 44 % учащихся (27,5 % мальчиков, 16,5 % девочек); -способность понимать логику развития ситуации взаимодействия. (по субтесту №4 - 41,5 % учащихся (29 % мальчиков, 12,5 % девочек) .

На низком уровне у большинства учащихся гимназии развита способность понимать логику развития ситуации взаимодействия. (по субтесту №4 – 41 % учащихся (21,5 % мальчиков, 19,5 % девочек) , в то время как у учащихся СШ №3 на низком уровне развита способность прогнозировать поведение людей в заданных обстоятельствах ( по субтесту №1 – 34 % учащихся (24 % мальчиков, 10 % девочек); - способность распознавать поведение на основе анализа мимики, жестов партнёра по общению (по субтесту №2 - 42,5 % учащихся (25 % мальчиков, 17,5 % девочек);

В настоящее время проводятся дальнейшие исследования, направленные на изучение взаимосвязи социального интеллекта и психических процессов личности, их взаимообусловленности.

### **Проблема речевой готовности детей к школьному обучению**

***Суркова Ирина Алексеевна***

*аспирантка*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: darklulu@yandex.ru*

Разные авторы (Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Н.Г. Салмина, Д.Б. Эльконин и др.) выделяют и экспериментально подтверждают определенные составляющие психологической (личностной и интеллектуальной) готовности детей к школьному обучению. Если назвать самые значимые, то это: внутренняя позиция школьника, уровень общения с другими детьми, произвольность поведения и деятельности, уровень овладения знаково-символическими средствами, воображение. Но однозначного решения обо всех слагающих ее компонентах пока нет.

Обзор отечественной и зарубежной литературы показывает, что проблема именно речевой готовности к школе изучена в недостаточной мере.

В настоящее время наблюдается увеличение числа детей, имеющих недостатки в речевой деятельности. Речь открывает доступ ребенку ко всем достижениям человеческой культуры. С развитием речи у ребенка связано формирование личности в целом, развитие основных психических процессов. Исключительное значение в развитии ребенка делает важным знание условий и факторов, способствующих ее совершенствованию на различных этапах становления личности. В настоящее время в лингводидактике складывается новый подход к изучению речевой деятельности школьников, в соответствии с которым главным становится не процесс овладения учениками внутренней структурой языка, а формирование личности, являющейся носителем языка. И поэтому проблема речевой готовности к школьному обучению является актуальной как в теоретическом, так и практическом аспекте для психологии образования.

Диагностика и коррекция речевого развития является полем деятельности дефектологов, логопедов, в меньшей степени психологов. Но зарекомендовавшие себя диагностические логопедические и нейропсихологические методики не выявляют весь спектр причин, обуславливающих речевые затруднения у детей. Источниками этого являются, во-первых, то, что о речевом развитии здоровых детей мы знаем гораздо меньше, чем о «проблемных» детях (у которых овладение речью затруднено из-за врожденных или приобретенных дефектов). То есть, методики для оценки речевого развития создаются, опираясь на патологическое, а не нормальное развитие детской речи. Но исходя из патологии не всегда можно предсказать нормальное течение того или иного процесса. Во-вторых, ни в психологии, ни в лингвистике, ни в педагогике пока нет детально разработанных общетеоретических концепций, которые бы относились к развитию детской речи в целом. И, значит, диагностические системы не всегда имеют четкую структуру (зачастую это произвольный набор методик) и в строго научном понимании трудно или невозможно доказать обоснованность их использования.

Следует сказать о том, что в основном психологические и психолингвистические исследования направлены на изучение уже сложившейся речи, а не на процесс и особенности ее становления. Хотя «детский язык» – это вполне самостоятельная, на определенных этапах носящая творческий характер, деятельность. Она имеет собственные цели, мотивы, иерархическое строение, а не нечто вторичное по отношению к «взрослому языку». Также детская речь интересовала авторов исследований все-таки не сама по себе, а как источник знаний о развитии психических процессов (прежде всего - познавательных) у ребенка. Но некоторые психологи считают, что до семи лет ребенок заканчивает свое базовое речевое развитие (в отличие от психического), и затем идет только обогащение словарного запаса. В свете этого предположения актуальным является исследование тех базовых психологических образований речи, которые необходимо формируются в ходе развития ребенка до начала школьного обучения и не относятся к сфере нейропсихологии, дефектологии или логопедии.

Подводя итоги литературного обзора можно сделать выводы о том, что проблема речевой готовности детей к школьному обучению на данный момент является недостаточно разработанной в психологии (как в теоретическом, так и в практическом аспекте).

### Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь, М., 1999.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики, М., 1997.
3. Лурия А.Р., Язык и сознание, Изд-во Моск. ун-та, 1979.

4. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети, М.: Наука, 1981.
5. Поваляева М.А. Справочник логопеда, Ростов – на – Дону, Феникс, 2006.
6. Фотекова Т.А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов, М.: Айрис – Пресс, 2007.
7. Фрумкина Р.М. Психолингвистика, М.: Издательский центр «Академия», 2003.

**Роль микросоциальных условий в формировании самооотношения учащихся старших классов с задержкой психического развития**

***Талипова Олеся Азатовна***

*молодой ученый*

*Институт экономики, управления и права, Казань, Россия*

*E-mail: girduki@mail.ru*

**Введение**

Проблема самосознания личности и его структурных компонентов является одной из самых актуальных и сложных проблем современного социально-гуманитарного знания. Столь большое значение проблемы обусловлено, прежде всего, тем фактом и местом, которое она занимает в бытии человека как неприродного, а социально-духовного существа. «Поставить вопрос о самосознании, - отмечает М.К. Мамардашвили, - это поставить вопрос о человеке, его сущности, месте и роли в мире, перспективах его развития».

Высокий уровень развития самосознания, на наш взгляд, отражается, главным образом, в позитивном самооотношении, оказывающем регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека, и, играющем важнейшую роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций. Это дает основание рассматривать самооотношение как основной фактор саморазвития учащихся старших классов.

Проблема специфики самооотношения учащихся старших классов с задержкой психического развития (ЗПР) до сих пор специально не изучалась. Но те сведения о самосознании детей с ЗПР, которыми мы располагаем, свидетельствуют об одновременном влиянии нарушенного развития и особенностей микросоциума на специфику отношения к себе. Это определяет особую актуальность выделяемых нами направлений исследования:

- изучение специфики самооотношения в структуре самосознания старших подростков с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками;
- изучение микросоциальной ситуации развития учащихся с ЗПР, влияющей на формирование самооотношения (отношения в семье, с учителем и сверстниками в школе).

Признавая научную ценность указанной выше проблемы, мы считаем актуальным ее изучение, с целью оказания учащимся с ЗПР своевременной корригирующей помощи в системе комплексной реабилитации.

**Методы**

Исходя из принципов и задач исследования, была систематизирована следующая батарея методик: методика С.Р.Пантилеева «Методика исследования самооотношения»; методика Ч.Осгуда «Личностный дифференциал», адаптированная в НИИ им. В.М.Бехтерева; методика Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г.Щур; проективная методика Рене Жиля; тест-опросник родительского отношения к детям А.Я.Варги, В.В.Стопина «ОРО»; методика «Выбор». Комплексное использование указанных методик, как мы полагаем, обеспечило надежность и достоверность полученных фактических данных. Для повышения внутренней валидности исследования при сопоставлении

полученных результатов был использован t-критерий Стьюдента. Для определения взаимосвязи между изучаемыми характеристиками проводились корреляционные исследования.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы № 29 (г. Нижнекамск Республики Татарстан), а также на базе общеобразовательных школ №70, №74, №87 в классах VII вида для детей с ЗПР (г. Уфа Республики Башкортостан). Экспериментальным исследованием было охвачено 160 старших подростков в возрасте от 15 до 16 лет, из них 60 человек - старшие подростки с ЗПР, 100 человек - их нормально развивающиеся сверстники. Участие в исследовании принимали родители: из них 60 человек - матери, воспитывающие подростков с ЗПР, и 50 - воспитывающие нормально развивающихся подростков; учителя (классные руководители) - 12 человек. Общий объем выборки составил 282 человека.

#### Результаты

Проведенный анализ показал, что психический дефект при ЗПР, сочетающийся с неблагоприятием эмоциональных контактов со взрослыми и сверстниками, существенно искажает личностное становление старших подростков. Результаты исследования убедительно свидетельствуют о явном неблагоприятии семей, воспитывающих детей с ЗПР, наличии выраженного эмоционального отвержения как достаточно частой характеристики материнского отношения. Усугубляет ситуацию неудовлетворительный уровень благополучия большинства старших подростков с ЗПР в системе межличностных отношений, что выражается в доминировании пренебрежительных отношений в классе. Все эти факторы не могут не отягощать их психическое развитие, поскольку, как показало исследование, именно отношения, складывающиеся у подростков с ЗПР с родителями и сверстниками, оказывают доминирующее влияние на формирование отношения к себе, влияют на такие компоненты самоотношения, как самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, внутреннюю конфликтность, а также на самооценку обаятельности, доброты, решительности, дружелюбия, уверенности, честности, характера, трудолюбия.

У старших подростков с ЗПР были выявлены следующие специфические особенности самоотношения: демонстрируя в целом позитивное самоотношение, дружеское отношение к себе, принятие и ощущение ценности собственной личности, старшие подростки с ЗПР более закрыты, чем их нормально развивающиеся сверстники, что говорит о значительно меньшей осознанности собственного «Я», пониженной рефлексивности и критичности, недостаточной способности осознавать и выдавать значимую информацию о себе. Недостаточное развитие навыков и умений самопознания и самоанализа приводит к неспособности подростков адекватно оценивать свои личностные качества. Исследование показало, что большинство подростков с ЗПР в отличие от нормально развивающихся сверстников демонстрирует неадекватное завышение самооценочных суждений. Менее всего для адекватного самооценивания им доступны такие качества, как: здоровье, ум, сила, добросовестность, доброта, отзывчивость, решительность, энергичность, справедливость, уверенность, честность и трудолюбие.

Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с комплексным изучением процесса развития самоотношения у детей с ЗПР на разных этапах онтогенеза.

#### Литература

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии.- СПб.: Издательство «Лань», 2003.- 656 с.
2. Пантилеев С.Р. Методы исследования самоотношения.- М.: «СМЫСЛ», 1993.-32 с.
3. Талипова О.А. Особенности самоотношения в структуре самосознания старших подростков с задержкой психического развития. Дис. ...канд. психол. наук. Нижний Новгород 2007. – 198 с.
4. Ульяновская У.В. Дети с задержкой психического развития. - Нижний Новгород., 1994.-229 с.

5. Ульяновка, У.В., Самойленко, Е.В. Влияние доминирующего типа материнского воспитания на полоролевое поведение мальчиков-подростков с ЗПР // Дефектология.- 2006.-№4.-С. 29-37.

**Преодоление вербальной агрессии подростков и юношей в рамках развивающего курса «Весь мир – театр»**

***Титова Дарья Александровна***

*студентка*

*Сургутский государственный университет, Сургут, Россия*

*E-mail: dunechka07@mail.ru*

**Введение**

В настоящее время проблема агрессивности подростков и юношей актуальна, так как мы сталкиваемся с ней каждый день на улице и в школе. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением. Усилилось демонстративное и вызывающее поведение по отношению к взрослым. Особенно явно наблюдается проявление вербальной агрессии в юношеском возрасте. Увеличивается число юношей и девушек, которые в этом возрасте употребляют нецензурные выражения в адрес, как сверстников, так и взрослых.

Многие психологи, изучающие юношеский возраст особое внимание уделяют общению. Тем не менее, в современной психологии оказывается не достаточно разработанной проблема изучения развития общения у старшекласников, не выяснены условия психологического сопровождения и помощи старшекласникам в становлении у них позиции субъекта межличностного общения. Кроме того, если подойти к пониманию вербальной агрессии как проявлению примитивного уровня развития общения, то необходимо исследовать то, какие ступени перехода к более высоким уровням необходимо поддержать в юношестве, для того, чтобы помочь возникновению ориентировки на высокие эталоны личностного общения. Актуальным направлением прикладной психологии является разработка способов и средств, помогающих преодолевать различные по психологической природе формы вербальной агрессии в подростковничестве и юности. Поэтому мы посвятили свое исследование именно этой теме.

**Методы**

Проблема нашего исследования состояла в изучении особенностей проявления вербальной агрессии у старшекласников и учащихся ПТУ, изучении психологических условий их преодоления при проведении развивающего курса «Весь мир – театр».

Исследование состояло из двух частей. Первая часть заключалась в проведении констатирующего исследования в форме опроса 90 человек. Его цель – выявление своеобразия проявлений вербальной агрессии в ситуациях общения с ровесниками, родителями и незнакомыми взрослыми. Выявлялась методом анкеты готовность респондентов изменять формы выражения своих эмоциональных состояний, отказываясь от грубых, нецивилизованных выражений в пользу более культурных.

Дальнейшая часть исследования предполагала проведение развивающего курса, направленного на преодоление грубых форм проявления вербальной агрессии у старшекласников. Для этого была осуществлена модификация проекта «Весь мир – театр» в направлении, отвечающем возможностям управления процессом становления планируемых новообразований и целенаправленного подбора содержания и форм его проведения.

Общие принципы проектного подхода предполагают:

- Наличие определенной проектной задачи. В нашем курсе в качестве такой задачи выступало написание сценария фильма, театральной пьесы или сценария массового представления и его постановка;

- Разработку системы подводящих задач, позволяющих поддержать становления психических новообразований, которые должны найти свое выражение в процессе подготовки к центральной проектной акции и ее осуществления

Для нас – это были задачи, провоцирующие рефлексии участников своих несовершенных способов и средств общения в ситуациях содержательных конфликтов.

Таких подводящих задач было 15, первые из них были использованы для осознания участниками проблемы совершенствования способов общения, подбора новых средств разрешения конфликтных ситуаций (7 заданий), остальные были включены как эпизоды в общий ход подготовки проектной акции - создание сценария кинофильма и его съемка.

Результаты.

Результаты первой части исследования можно отразить в следующих положениях:

1. И школьники, и студенты ПТУ чаще употребляют грубые и нецензурные формы вербальной агрессии по отношению к сверстникам, чем по отношению ко всем остальным (родителям и незнакомым взрослым).

2. Анализ содержания тех ситуаций, которые, по мнению испытуемых, провоцируют их на выражение вербальной агрессии, показал, что в общении со сверстниками и незнакомыми взрослыми и ту и другую группу респондентов провоцирует вербальная агрессия (прямая и косвенная), направленная на них. А в отношении с родителями основной провокацией является не деликатное управление родителями жизнью и деятельностью своего ребенка.

3. Также следует отметить, что большое количество юношей заинтересованы в преодолении привычек применения нецензурных форм выражений и готовы принять предложения о помощи.

В качестве такой помощи выступил развивающий курс «Весь мир – театр». В целом в ходе проекта развитие участников осуществлялось по пяти линиям: включение и отношение к совместной деятельности; изменение характера взаимодействия в группе; динамика использования экспрессивных средств; присвоение средств разрешения конфликта; уровень рефлексии.

Определенные новообразования были зафиксированы у всех участников в рамках реализации всех направлений. Анализ результатов исследования позволяет утверждать, что создаваемые нами психологические условия на занятиях развивающего курса, оказались эффективными и позволили обеспечить прогресс в овладении способами произвольного культурного общения старшеклассников в контексте проблемных обсуждений при участии в совместной подготовке представления на тему «конфликт между родственными кланами» по произведению «Ромео и Джульетта».

Проведенное нами исследование подтверждает тот факт, что включение юношей в такую значимую для них продуктивную деятельность как подготовка сценария фильма и его съемка позволяет изменить формы общения старшеклассников, повысить уровень культуры общения, которая проявилась в достижении таких его проявлений как толерантность, культуросообразность. Характеристиками толерантности и культурности способов общения стали такие изменения как обогащение вербальных и невербальных, экспрессивных способов урегулирования проблемных ситуаций. Эти изменения служили свидетельством изменения отношения к проблемно-конфликтным, неоднозначным ситуациям.

В дальнейшем для углубления проектной задачи, предполагается создавать условия для освоения участниками позиции режиссер, который планирует замысел драматизации и ее воплощает. Развивающим моментом здесь должно выступить общее

обсуждение содержания наблюдений за общением людей, которые режиссер предлагает для драматизации.

### Литература

1. Жельвис В.И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема. М.: Ладомир, 1997.
2. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. - № 4. – С. 17 – 25.

### Моделирование обогащенной образовательной среды в контексте влияния на развитие интеллекта и креативности

*Тихомирова Татьяна Николаевна*

*Молодой ученый*

*Институт психологии РАН, Москва, Россия*

*E-mail: tikho@mail.ru*

Проблема детерминации умственных способностей остается едва ли не самой важной и дискуссионной не только в области научного знания, но и других общественно значимых сферах жизнедеятельности. Действительно, интеллект является своего рода индикатором успешности человека в профессиональной деятельности и определяет его место в современном обществе. В связи с этим, перед психологической наукой и смежными областями научного знания закономерно встает вопрос: что необходимо осуществить на пути повышения интеллектуального потенциала человека, каким образом можно сформировать социальную среду в целях развития интеллекта и творческих способностей? Настоящая работа (в соавторстве с М.В. Богомоловой) выполнена в рамках среднего направления, которое позволяет учесть влияние предметно-информационного аспекта среды и аспекта межличностного взаимодействия, и обеспечивает возможность обнаружения фактов, позволяющих судить о путях детерминации когнитивного развития человека.

Цель исследования - изучить влияние различных аспектов среды: 1) предметно-информационного и 2) межличностного взаимодействия на развитие интеллекта и креативности и разработать теоретическую модель уровней и компонентов влияния образовательной среды на способности. В основу настоящего исследования было положено представление о том, что обогащение образовательной среды с помощью дополнительных программ, оказывают специфическое воздействие на психологические образования и параметры внутренней когнитивной структуры, в свою очередь связанные с показателями психометрического интеллекта и креативности.

Для проведения настоящего исследования был выбран экспериментальный план с неэквивалентной контрольной группой. Деление выборки (детские сады г. Москвы) на экспериментальную и контрольную группы было обусловлено обогащением образовательного пространства с использованием инновационных технологий по экологии и музейной педагогике. Исследование проводилось в течение учебного года и включало в себя четыре этапа. На предварительном этапе в результате анализа обогащенной образовательной среды были выделены независимые переменные. Использовалось 3 способа выделения:

1. По направленности на внешние побуждения и степени включенности ребенка в ситуацию: "Театры"; "Экология"; "Поделки"; "Развлечения".
2. По направленности на внутренние побуждения: "Двигательная и умственная инициатива"; "Познание"; "Эмоции".

3. По характеристике опыта взаимодействия с окружающим миром: "Практика"; "Социум".

На I этапе был определен начальный уровень развития интеллекта и креативности в обеих группах. На II этапе в течение учебного года осуществлялось экспериментальное воздействие и фиксировалось количество посещений испытуемыми различных мероприятий в экспериментальной группе. На III этапе в обеих группах проводилась повторная диагностика уровня развития интеллекта и креативности испытуемых.

Результаты обрабатывались методами корреляционного анализа, множественного регрессионного анализа, прямого пошагового регрессионного анализа. Результаты регрессионного анализа компонентов обогащенной среды относительно динамики развития интеллекта испытуемых показывают, что значимость вычисленных коэффициентов недостаточно высока ( $p > 0,05$ ). На развитие креативности оказывает влияние широкий спектр средовых воздействий. Регрессионный анализ компонентов обогащенной среды показал, что предикторами уровня развития креативности являются: "опыт социальных взаимодействий" ( $\beta = 0,346$ ), "эмоции" ( $\beta = 0,312$ ), "театры" ( $\beta = 0,303$ ). Предикторами динамики развития креативности являются: "развлечения" ( $\beta = 0,437$ ), "экология" ( $\beta = -0,325$ ), "опыт социальных взаимодействий" ( $\beta = 0,170$ ), "эмоции" ( $\beta = 0,139$ ). Результаты регрессионного анализа компонентов обогащенной образовательной среды относительно уровня и динамики развития креативности испытуемых представлены в Таблицах 1 и 2.

Таблица 1 Образовательные предикторы уровня развития креативности

Компоненты среды	$\beta$	Стандартная ошибка	B	Стандартная ошибка	t(77)	p
Театр	0,303	0,109	0,69	0,247	2,79	0,007
Эмоции	0,312	0,108	0,65	0,224	2,88	0,005
Социум	0,346	0,107	0,77	0,239	3,24	0,002

Таблица 2 Образовательные предикторы динамики развития креативности

Компоненты среды	$\beta$	Стандартная ошибка	B	Стандартная ошибка	t(77)	p
Развлечения	0,437	0,184	1,70	0,717	2,38	0,020
Экология	-0,325	0,184	-1,67	0,944	-1,77	0,081
Эмоции	0,139	0,113	0,396	0,322	1,229	0,223
Социум	0,170	0,112	0,52	0,346	1,513	0,134

Регрессионный анализ параметров обогащенной среды, выделенных на основании признака "содержание опыта" ( $R^2 = 0,120$ ), "внешняя инициация деятельности" ( $R^2 = 0,092$ ), "внутренняя инициация деятельности" ( $R^2 = 0,097$ ) позволил объяснить не более 12% уровня креативного развития.

#### Основные выводы

1. Теоретический анализ позволяет рассматривать обогащенную среду (предметно-информационный аспект) с позиций выделения трех основных характеристик конкретного средового события, а именно: внешняя инициация деятельности, внутренняя инициация деятельности и содержание опыта. Подробный анализ средовых

событий с позиций трехкомпонентной модели способствует выбору наиболее эффективных форм работы, стимулирующих развитие когнитивных функций.

2. Активизация предметно-информационного аспекта среды, а именно активное участие в культурно-досуговой деятельности, многопланово воздействующей на эмоциональную сферу и формирующей опыт социального взаимодействия, способствует изменению уровня развития креативности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Развитие способностей в социальной среде: предсказания структурно-динамической теории»), проект № 06-06-00158а.

### Литература

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Питер, 2002.
2. Тихомирова Т.Н. Влияние семейной микросреды на способности детей: роль поколений. Дисс. ... канд. психол. наук. М.: Изд-во ИП РАН. 2002.
3. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2003.

### Эгоцентрическая речь при нормальном и аномальном развитии

*Толкачев Александр Владимирович*

*аспирант*

*Сургутский государственный университет, Сургут, Россия*

*E-mail: fox\_me@mail.ru*

Наша научная работа посвящена исследованию такого феномена как – эгоцентрическая речь (private speech, egocentric speech, речь для себя). Все эти понятия отражают лишь суть проблематики исследования и, на данный момент, трудно сказать, какой термин является наиболее правильным. В нашей работе мы будем придерживаться первоначального его названия – эгоцентрическая речь (далее ЭР). Под этим термином мы подразумеваем переходный этап в развитии речи и формировании такого важного звена как – внутренняя речь. Первоначальные дискуссии Пиаже и Выготского, открывают большое поле для деятельности в данной проблематике. При специальном анализе возможно выделить двойственность феномена ЭР. 1. Ж. Пиаже сделал уклон в понимании данного феномена со стороны внутренней речи – речи для себя (РДС); 2. Л.С. Выготский заметил другую сторону, социальный аспект – речь для другого (РДД). Основанием масштабной дискуссии выступило то, что авторы говорили о разных сторонах одного и того же объекта, исходя из принадлежности к той или иной теории. Тем не менее, мы считаем, что дискуссия между Пиаже и Выготским не была завершённой и по сей день требует ответа.

Следует обратить внимание, что в России в 2004 году насчитывалось более полумиллиона детей-инвалидов по разным заболеваниям (583 550 человек), из которых 17 процентов составляют дети-инвалиды с диагнозом «умственная отсталость». Диагноз «умственная отсталость» занимает четвертое ранговое место среди наиболее распространенных заболеваний у детей-инвалидов. Самый высокий процент детей-инвалидов с детства с нарушенным интеллектом (более 40 процентов) среди подобных детей зафиксирован наряду с другими 10-тью регионами в Ханты-Мансийском округе и Ямало-Ненецком округах. В настоящий момент количество детей с умственной отсталостью продолжает расти, что свидетельствует о необходимости прямого изучения данной проблемы и шагов непосредственного ее решения.

Наше исследование было направлено на решение ряда задач: 1) выявление феноменологии ЭР у детей с нарушениями в развитии; 2) прослеживание условий и

причин возникновения ЭР, в частности, влияния другого ребенка на количество и характер ЭР; 3) изучение функций ЭР у детей с нарушениями в развитии; 4) качественное и количественное сравнение ЭР у детей с нормальным и аномальным развитием.

Экспериментальные данные исследования генезиса ЭР при нормальном развитии (дошкольники, подростки) показали, что имеются две основные черты ЭР, которые и отличают ее от других видов речи: 1. появление ЭР при затруднении; 2. развертывание ориентировки во внешнем плане. Следовательно, ЭР – это вид речи, возникающий в проблемной ситуации и характеризующийся развертыванием субъектом ориентировки для решения поставленной перед ним задачи, с периодом первого появления на свет от 3 до 7 лет.

Важно подчеркнуть разнообразие функций ЭР: 1) планирование субъектом будущей деятельности; 2) сопровождение своей деятельности; 3) фиксация конечного результата или практической операции; 4) ритмизация деятельности; 5) выражение эмоционального отношения; 6) попытка привлечения к себе внимания; 7) развертывание своей ориентировки.

Наличие ЭР и ее коэффициент зависит от следующих параметров: 1) уровень интеллектуального развития; 2) уровень сложности предъявляемой задачи; 3) вид деятельности в контексте поставленной задачи (устный, письменный, манипулятивный); 4) наличие в обозримом поле возможного собеседника.

В исследовании было две группы испытуемых: 1 группа – 45 испытуемых (7-18 лет) с общим диагнозом умственная отсталость легкой степени, обучающихся в: специальной коррекционной школе VIII вида №1 (1 и 4 классы); специальной коррекционной школе-интернате VIII вида (10 класс) (далее дети группы особого развития); 2 группа – 45 испытуемых (7-18 лет) обычные дети школы-лаборатории №25 (1, 4 и 10 классы). Обе группы испытуемых делилась на возрастные подгруппы: 1, 4 и 10 классы. В целом, в исследовании приняло участие 90 человек.

Каждому испытуемому предлагалось решить по три творческих задачи (предметно-манипулятивное задание на творческое мышление, где прийти к решению можно лишь обходным путем). На каждую задачу испытуемому отводилось 10 минут (итого 30 минут на решение трех задач). Задачи предъявлялись последовательно с возрастающим уровнем сложности.

В результате исследования нам удалось подтвердить, что у детей с легкой степенью умственной отсталости наблюдается своеобразие ЭР – она выполняет функции более «примитивного характера» (выражение эмоциональной стороны, скандирование деятельности, ритмизация деятельности). Также мы выявили, что коэффициент ЭР у группы особого развития является более высоким, чем в группе обычного развития. В группах детей обычного развития наблюдалось уменьшение ЭР с увеличением возраста, а также изменение ее качества (преимущественно использовались короткие высказывания монологической речи или шепот).

У возрастных подгрупп 1-ых классов нормального развития и 1-ых, 4-ых и 10-ых классов аномального развития отсутствует произвольность при решении предъявляемых задач. Экспериментатор может напоминать инструкцию неоднократно, но испытуемые данных категорий все равно нарушают ее.

У этих же категорий испытуемых отсутствует ориентировочная схема и план действий. У испытуемых группы детей с нормальным развитием появляются зачатки инкубационного периода, рассматривание объекта задачи со стороны, с установлением паузы, но далее решение задачи происходит путем проб и ошибок. У испытуемых группы детей с аномальным развитием полностью отсутствуют какие-либо зачатки схемы ориентировочной деятельности. Решение происходит лишь путем проб и ошибок,

испытуемые пытаются решить задачу прямым путем. В итоге, решение случайно, без осмысления и понимания. Повторное решение ставит испытуемого в тупик.

Наличие ЭР зависит от сложности предъявляемого задания. Чрезмерная сложность задач вызывает «ступор» у испытуемых.

Интересным остается изучение феноменологии данной проблематики на примере детей с аномальным развитием, имеющих нарушение на уровне речи или мышления. Они позволяют нам проследить и выявить те феномены, которые в группах нормального развития не удастся заметить вследствие быстрого прохождения данного этапа. В разных видах аномального развития на разных возрастных этапах мы можем наблюдать новые феномены в застывшем виде, что дает возможность нам обращаться к ним для полного их раскрытия и переосмысления всего понимания ЭР.

Наши исследования ЭР открывают перспективы новых подходов к организации психолого-педагогической работы по развитию внутренней речи, а это путь к преодолению дефектов умственного развития.

### Литература

1. Вайзман, Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н.П. Вайзман. Москва: Арграф, 1997.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь, М. Лабиринт / Л.С. Выготский, 1996.
3. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже, Москва «Педагогика-пресс», 1999.
4. Laura, E. Berk, Private speech: learning out loud; talking to themselves helps children integrate language with thought / E. Berk Laura. Режим доступа: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5001684848>

### Актуализация профессиональных способностей студентов в учебной изобразительной деятельности

**Чиханова Екатерина Владимировна**

*аспирантка*

*Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: chihanova-1980@yandex.ru*

Ведение

Одним из направлений модернизации содержания отечественной системы подготовки специалистов со средним профессиональным образованием является повышение качества подготовки будущих профессионалов.

Практика показывает, что современный выпускник школы, став студентом, часто проявляет познавательную беспомощность. Одна из её причин кроется в том, что в школе не уделяется должное внимание целенаправленному развитию когнитивной сферы. Поэтому чаще всего выпускник школы оказывается не готов в условиях нового образовательного учреждения к самостоятельному определению перспектив будущей профессиональной деятельности, а также к самостоятельной работе над развитием своих профессионально важных качеств.

Целью диссертационного исследования заключалась в разработке психологических основ целенаправленного развития профессиональных способностей студентов художественно-графического отделения педагогического училища.

Практическая значимость работы заключается в том, что на основе выявленных профессионально-важных качеств разработана обучающая программа направленная на развитие профессиональных способностей студентов, позволяющая не только повысить общую академическую успеваемость, но и выявить проблемные зоны познавательной

сферы и психомоторики студентов художественно-графического отделения педучилища, не позволяющие им в полной мере реализовать свои возможности в изобразительной деятельности. Кроме этого были определены методы коррекции существующих проблем в развитии профессиональных способностей и выявлены способы активизации творчества будущих преподавателей изобразительного искусства.

#### Методы

В ходе диссертационного исследования были разработаны и апробированы методы развития профессиональных способностей студентов художественно-графического отделения педагогических училищ. Модифицированы психодиагностические методики, направленные на выявление уровня развития когнитивной сферы в корреляции с методиками диагностики специальных изобразительных способностей.

Для решения задач развивающего эксперимента разработана и применена программа специально организованной изобразительной деятельности, направленная на активизацию и развитие профессиональных способностей студентов художественно-графического отделения педагогических училищ.

Программа включила задания направленных на развитие восприятия, внимания, наблюдательности, зрительной памяти, художественного мышления, способности видения неповторимости во внешних, чувственно воспринимаемых характеристиках внешнего мира и освоение таких же неповторимых, особых качеств изобразительных средств и материалов.

#### Результаты

Сравнительный анализ данных полученных до и после проведения эксперимента по t-критерию Стьюдента показал статистически достоверные различия в экспериментальной группе.

Был проведен анализ корреляционных связей показателей когнитивной сферы с показателями профессиональных (изобразительных и педагогических) способностей. Данные, полученные в ходе анализа, показали, что эта связь носит взаимообусловленный характер: наличие изобразительных и педагогических способностей благоприятствует проявлению и развитию тонко развитого внимания и восприятия, наглядно-образного мышления, зрительной памяти, творческого воображения, наблюдательности и представлений, креативности, интеллектуальной лабильности в изобразительной деятельности; высокий творческий потенциал служит стимулирующим фактором развития профессиональных способностей в области преподавания изобразительного искусства, так как последние необходимы для его реализации в изобразительной деятельности.

Полученные экспериментальные данные по t-критерию Стьюдента показали, что ведущими показателями развития профессиональных способностей в учебной изобразительной деятельности являются: тонко развитое внимание и восприятие; творческое воображение, обеспечивающие возможность реализации творческого потенциала в изобразительной деятельности; креативность, обуславливающая творческую активность испытуемых, отношение к учебной изобразительной деятельности, как лично значимой; изобразительные способности, способствующие профессиональному становлению будущего специалиста в области преподавания изобразительного искусства.

Экспериментально подтверждено, что использование данной методики эффективно способствует развитию профессиональных способностей студентов художественно-графического отделения педагогических училищ в учебной изобразительной деятельности.

Основными познавательными процессами, играющими важную роль в формировании и развитии профессиональных способностей являются: тонко развитое восприятие, наличие зрительной памяти, творческого воображения, способность представлять

сложные композиции на основе полученных ранее информации, наблюдательности, художественного мышления.

Данные, полученные на констатирующем этапе нашего исследования, выявили тесную связь между уровнем развития когнитивной сферы и степенью выраженности профессиональных способностей.

Анализ связи уровня развития когнитивной сферы и степени выраженности профессиональных способностей показал, что данная взаимосвязь имеет многогранный характер: развитые познавательные процессы влияют на уровень развития профессиональных (изобразительных и педагогических) способностей студентов художественно-графического отделения, наличие креативности влияет на успешность развития изобразительных способностей в учебной изобразительной деятельности, креативность оказывает влияние на развитие педагогических способностей в активной педагогической практике.

Сравнительный анализ результатов испытуемых экспериментальной и контрольной групп по отобранным методикам показал значимые различия показателей степени выраженности профессиональных способностей студентов художественно-графического отделения педагогического училища.

### **Изучение мотивационного компонента готовности детей с нарушениями зрения к обучению в школе**

***Чуткова Олеся Викторовна***

*молодой ученый*

*Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия*

*E-mail: slusarskaya@mail.ru.*

Проблема школьной адаптации рассматривается в тесной взаимосвязи с вопросами психологической готовности ребенка к школьному обучению (С. А. Бадоева, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, В. С. Мухина, В. А. Пермякова и др.). Психологическая готовность ребенка к школьному обучению, с одной стороны, является одной из важнейших предпосылок его успешной адаптации, а с другой – определяет этапы и содержание коррекционной работы в начальный период обучения. К сожалению, вопросы психологической готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения не нашли еще достаточного разрешения в экспериментальных исследованиях и рассматриваются эпизодически в контексте других проблем, причем характерной тенденцией является отсутствие единого понимания особенностей этого феномена, его составляющих и критериев относительно детей с нарушениями зрения.

Так, в большинстве исследований готовность детей к школе, в том числе, и детей с нарушениями зрения, определяется на основе выявления уровня развития психических процессов (мышления, восприятия, памяти, речи и т.д.), навыков чтения, письма, счета. Очевидно, что названные показатели в большей мере отражают интеллектуальную готовность ребенка к обучению, поскольку лишь констатируют факт овладения знаниями и навыками. Одним из важных показателей, по мнению Л. И. Божович, готовности к школьному обучению считается такое психологическое новообразование, как «внутренняя позиция школьника», выражающее стремление ребенка идти в школу и готовность выполнять школьные требования. Осознанная потребность в приобретении знаний и развитии своих способностей, собственно учебный мотив формируется в процессе школьного обучения и в мотивационной структуре дошкольников и начинающих школьников, как правило, отсутствует. Однако, говоря о мотивах учения в структуре стартовой готовности к школе, мы имеем в виду те факторы, внешнего и внутреннего характера, которые побуждают деятельность ребенка, направленную на

усвоение новых знаний, на данном этапе развития и которые могут служить основой для формирования собственно учебных мотивов.

В структуре мотивов, так или иначе определяющих отношение будущих первоклассников к учению, Е. П. Ильин выделяет шесть групп мотивов: социальные мотивы, основанные на понимании общественной значимости и необходимости учения и стремления к социальной роли школьника («Я хочу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно»); учебно-познавательные мотивы, интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому; оценочные мотивы, стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение («Я хочу в школу, потому что там я буду получать только пятерки»); позиционные мотивы, связанные с интересом к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника («Я хочу в школу, потому что там большие, а в детском саду маленькие, мне купят тетради, пенал и портфель»); внешние по отношению к школе и учению мотивы («Я пойду в школу, потому что мама так сказала»); игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность («Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями»).

Как показывают исследования (Л. И. Солнцева, Н. Г. Морозова), в старшем дошкольном возрасте у детей с нарушением зрения структура мотивов приобретает относительную устойчивость. Доминирующее положение в ней начинают занимать познавательные и широко социальные потребности (потребность в социальном познании, стремление к неигровым видам деятельности, потребность в самоутверждении, мотивы долженствования). К концу дошкольного возраста ребенок с нарушением зрения, также как и ребенок с нормальным зрением исчерпывает возможности игровой деятельности по удовлетворению своих потребностей, игровые мотивы продолжают играть важную роль, но уже не занимают ведущего места в мотивационной структуре дошкольника.

В нашем исследовании участвовали дети с косоглазием и амблиопией (6-7 лет). Исследование проводилось на базе специальных дошкольных учреждений для детей с нарушением зрения г. Тулы и Тульской области. В эксперименте приняли участие дети, имеющие сходный диагноз (косоглазие и амблиопия) и остроту зрения (в пределах от 0,8 до 0,2 на лучше видящем глазу). Все дети с нормальным интеллектуальным развитием.

В результате исследования было выявлено, что каждый мотив из структуры в той или иной степени присутствует и в мотивационной структуре ребенка с нарушением зрения 6-7 лет, каждый из них оказывает определенное влияние на формирование и характер его учебной деятельности. Для каждого ребенка с нарушением зрения степень выраженности и сочетание мотивов учения индивидуальны. Было выявлено, что большинство детей с косоглазием и амблиопией хочет учиться в школе, но аргументирует это тем, что «так надо», «так мама говорит», то есть здесь еще рано говорить о собственном желании учиться в школе и осознанности мотивов учения. Личностные ожидания детей чаще всего связаны с тем, что «учительница научит меня читать и писать», «в школе меня научат писать, тихо сидеть и не баловаться», что свидетельствует о недостаточности знаний детей о школе. Результаты исследования объясняются тем, что в беседе, как правило, ребенок дает социально одобряемые ответы, т.е. отвечает так, как этого ждут от него взрослые. Есть и другая причина: дошкольнику с нарушением зрения еще трудно анализировать свои желания и переживания в отношении незнакомой ему ситуации школьного обучения и дать объективный ответ о том, хочет ли он учиться и почему.

В настоящее время нами разрабатывается программа коррекционно-развивающей поддержки формирования мотивационного компонента психологической готовности к обучению в школе у детей с косоглазием и амблиопией старшего дошкольного возраста, которая проходит апробацию.

Таким образом, достаточное развитие учебно-познавательных и социальных мотивов в сочетании с оценочными мотивами оказывает положительное влияние на психологическую адаптацию к школе. Преобладание игрового мотива, перенесенного в неадекватную ему сферу учебной деятельности, оказывает отрицательное влияние на успешность усвоения знаний о школе.

#### Литература

1. Астапов В. М. Особенности адаптации ребенка к школе // Психическое здоровье учащихся и осуществление индивидуального подхода к ним: Методические рекомендации.– М., 1989.
2. Гуткина Н. И. Поступление ребенка в школу // Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной.– М: Сфера, 1997.
3. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе.– М.: Педагогика, 1991.
4. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства.– М.: Полиграф сервис, 2000.

#### Системное психологическое сопровождение агрессивных младших школьников.<sup>4</sup>

*Шалагинова Ксения Сергеевна*

*молодой ученый*

*Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия*

*E-mail: pdiag@tspu.tula.ru*

В последнее время в исследованиях отечественных и зарубежных ученых отмечен рост проявлений агрессивных реакций в школьной среде. Если раньше речь шла об агрессивности, начиная преимущественно с подросткового возраста, то теперь данная проблема стала актуальной уже для начальной школы, а истоки агрессивности в поведении детей все чаще обнаруживаются в дошкольном возрасте. Данное обстоятельство выдвигает на первый план проблему разработки содержания и организации специальной практико-ориентированной деятельности психолога по профилактике, своевременной диагностике и коррекции агрессивности в школьной среде, начиная с детей начальной школы.

Между тем, учеными, занятыми проблемой школьной жестокости и насилия, отмечен рост агрессивности и в учительской среде. Самой распространенной агрессивной реакцией учителей признана вербальная – речевая агрессия. Многочисленные опросы и беседы с учителями показывают, что одной из причин агрессивности в их собственном поведении является элементарная некомпетентность в этом вопросе. Не располагая информацией, что делать с подобными детьми, как вести себя в ситуации проявления агрессивности в поведении воспитанников, учителя склонны отвечать агрессией на агрессию, порождая ответную агрессию в детях, образуя замкнутый круг.

Таким образом, **проблема исследования** формулируется следующим образом: раскрыть в единстве и в системе основные направления практической работы с младшими школьниками по диагностике и коррекции агрессивного поведения и возможности осуществления подготовки специалистов к работе с детьми подобной категории по заявленным направлениям. Одновременному решению обозначенных проблем способствует обращение к системному подходу.

---

<sup>4</sup> Тезисы доклады основаны на материалах исследований, проведенных в рамках гранта Российского Гуманитарного Научного Фонда (грант №№ 06-06-90604 а/БР).

Модель системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников представлена на рисунке 1. Как видно из рисунка 1 каждый из трех компонентов модели - теоретический, эмпирический 1 (школа) и эмпирический 2 (вуз) предполагает единство трех аспектов: 1) понятийного (понятие агрессивность, уровни ее проявления); 2) диагностического (комплекс методик, направленных, на определение уровня агрессивности детей младшего школьного возраста); 3) коррекционного – развивающего (система игр, упражнений, направленных на снижение агрессивности младших школьников). Остановимся на характеристике каждого компонента.

В контексте **теоретического компонента** мы рассматриваем агрессивность как личностную черту, проявляющуюся в готовности к агрессивному поведению, в готовности с позиции определенных установок воспринимать, интерпретировать происходящее и воздействовать на него; затрагивающую все проявления психики (познавательные процессы, эмоционально-волевую сферу, индивидуально-психологические особенности).

Данное положение позволило нам отразить постепенное становление агрессивности в виде пяти уровней: нулевого - проявления агрессивности отсутствуют; первого - агрессивность проявляется только в эмоционально-волевой сфере; второго - агрессивность проявляется в эмоционально-волевой и интеллектуальной сферах; третьего – агрессивность проявляется в эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной сферах; четвертого – агрессивность проявляется в эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной, деятельностной сферах.

Выделение пяти уровней проявления агрессивности позволило составить и апробировать диагностическую и коррекционно- развивающую программы.

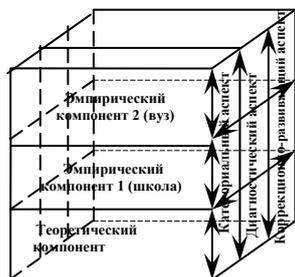


Рис. 1. Модель системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников.

Для обозначения системного подхода к построению практики работы с агрессивными детьми в рамках **эмпирического 1 компонента (школа)** мы использовали парадигму сопровождения как системы профессиональной деятельности, включающую создание социально - психологических условий для успешного обучения и психического развития детей с различными уровнями проявления агрессивности.

В рамках **эмпирического 2 компонента (вуз)** логическим завершением нашего исследования явилось знакомство студентов с его теоретическими и эмпирическими результатами в рамках курса по выбору «Психологические основы работы с агрессивным младшими школьниками».

Анализ результатов формирующего эксперимента в школе (эмпирический 1 компонент) показал достаточно высокую эффективность коррекционно-развивающей программы по осуществлению системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников. Отсутствие достоверных различий между двумя выборками на констатирующем этапе эксперимента и сравнительный анализ результатов диагностики уровней проявления агрессивности в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента позволяет утверждать,

что положительная динамика в экспериментальной группе, проявляющаяся, прежде всего, в снижении агрессивных проявлений у детей, появляется именно в результате действия коррекционно-развивающей программы.

Сравнительный анализ результатов анкетирования студентов контрольной и экспериментальной группы (эмпирический компонент 2) позволяет говорить о том, что подготовка будущих специалистов к осуществлению системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников осуществляется именно в результате изучения студентами курса по выбору «Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками».

### **Литература.**

1. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. СПб., 2004.
2. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии / Б. Ф. Ломов.– М.; Воронеж, 1996.

### **Взаимосвязь удовлетворенности учением и психологического благополучия у студентов психологов.**

***Швец Мария Викторовна***

*студентка*

*Курский государственный медицинский университет, Курск, Россия*

*E-mail: maria\_shvets@mail.ru*

Время обучения в ВУЗе это не только период формирования компетентного специалиста, но это этап развития личности, время становления ценностей и от того, насколько успешным и благополучным будет ощущать себя человек, может зависеть весь жизненный путь личности. В зарубежной психологии продуктивно разрабатывается проблема психологической удовлетворенности (R.Ryan, E.Deci) и благополучия (C.Ryff, N.Bradburn, Ed.Diener). В России проблему психологического благополучия разрабатывает П.П.Фесенко, которым адаптирована методика направленная на изучение психологического благополучия.

Целью нашего исследования выступило изучение взаимосвязи удовлетворенности учением и психологического благополучия у студентов психологов.

В качестве гипотезы, выступило предположение, что психологическое благополучие, выступая как важный параметр отражающий состояние развивающейся личности, будет положительно связано с удовлетворенностью учением.

Психологическое благополучие выступает как интегральный показатель, отражающий состояние благополучия личности, субъективные ощущения счастья, удовлетворенностью жизнью и включает в себя ряд параметров: баланс аффекта, осмысленность жизни, человек как открытая система и автономия, которые соответствуют шкалам опросника «Шкалы психологического благополучия» (C.Ryff в адаптации П.П.Фесенко). Данный опросник мы использовали в исследовании, для изучения параметров психологического благополучия.

Удовлетворенность учением, рассматривается как удовлетворенность психологическим климатом учебной группы, отношениями с преподавателями, в целом удовлетворенностью процессом обучения и учебной деятельностью. В нашем исследовании мы воспользовались версией опросника R.Ryan и E.Deci «Learning Climate Questionnaire». Данный опросник представляет собой набор из 15 утверждений относительно отношений в процессе учебной деятельности, на которые предлагается ответить степенью согласия относительно семи бальной шкалы от полного несогласия к полному согласию. Наше исследование выступило как один из этапов создания русской

версии опросника, и мы воспользовались согласованной версией из нескольких независимых прямых и обратных переводов. Внутренняя согласованность пунктов опросника по коэффициенту  $\alpha$  – Кронбаха составляет 0,87.

В исследовании приняли участие 75 студентов факультета клинической психологии Курского государственного медицинского университета, 2-5 курсов.

Для статистического анализа мы использовали пакет STATISTICA 6.0, коэффициент ранговой корреляции R Спирмена и анализ достоверности элемента  $\alpha$  – Кронбаха.

В ходе исследования были получены следующие результаты.

При нахождении корреляционных связей между шкалами опросника «Шкалы психологического благополучия» и показателем удовлетворенность учением были обнаружены значимые корреляции по следующим пунктам:

1. Удовлетворенность учением положительно связана с осмысленностью жизни ( $R=0,315$ ,  $p=0,005$ ). Это говорит нам о том, что если у человека имеются четко поставленные цели в жизни, прошлое и настоящее оценивается как имеющее смысл, он следует убеждениям придающим смысл жизни, то процесс обучения оценивается как позитивный.

2. Удовлетворенность учением отрицательно связана с показателем баланс аффекта ( $R=-0,385$ ,  $p=0,0006$ ). Это свидетельствует о том, что люди удовлетворенные учением, также эмоционально более положительно оценивают себя и свою жизнь, у них преобладает позитивная самооценка и принятие себя, высокое мнение о собственных возможностях, чувство компетентности.

3. Удовлетворенность учением положительно связана показателем человек как открытая система ( $R=0,323$ ,  $p=0,004$ ). Это значит, что люди в большей степени удовлетворенные учением способны адекватно воспринимать и интегрировать новый опыт, они реалистично воспринимают как позитивные, так и негативные аспекты жизни.

В общем, необходимо отметить, что удовлетворенность учением положительно связана с психологическим благополучием и может рассматриваться как важный показатель отражающий успешность личности в процессе обучения и развития.

### **Особенности академической и социальной самооффективности школьников**

*Шепелева Елена Андреевна*

*молодой ученый*

*МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: e\_shep@rambler.ru.*

В настоящее время, в эпоху глобальных социальных и политических изменений и научно-технического прогресса, все большее внимание уделяется проблеме эффективности человеческой деятельности. Вместе с тем, высокие стандарты успешности, которые диктует современный социум, жесткая конкуренция в самых разных областях жизнедеятельности, социальное расслоение являются причиной возрастающего уровня депрессии и стресса как среди детей, так и среди взрослых. Таким образом, перед научной психологией встает важная задача изучения детерминант эффективного функционирования человека, как в области объективных результатов деятельности, так и внутреннего психологического благополучия. Этим обусловлена актуальность изучения личностных когнитивных переменных, влияющих на эффективность поведения в различных областях жизнедеятельности.

Настоящее исследование посвящено изучению особенностей академической и социальной самооффективности, понимаемой как вера субъекта в свою способность эффективно осуществлять какую-либо деятельность. В исследовании приняли участие

156 учащихся (79 юношей и 77 девушек) 10-х и 11-х классов двух средних общеобразовательных школ г. Москвы.

Для исследования самооффективности в учебной деятельности и в социальной сфере использовалась сокращенная версия опросника MULTI CAM (Multi-dimensional Control, Agency & Means-Ends Interview, Little, Wanner, 1997, Т.О. Гордеева, 1998). Применялись два варианта этого опросника, разработанные для измерения самооффективности в академической и социальной деятельности. Уровень предпочтения различных копинг-стратегий в учебе и общении со сверстниками измерялся с помощью соответствующих вариантов опросника BISC (Руководство по стратегическому контролю поведения, Behavioral Inventory of Strategic Control, Lopez, Little, 1998, русскоязычная адаптация Т. О. Гордеевой). Уровень субъективного школьного благополучия диагностировался с помощью модифицированного варианта шкалы С. Хартер (Harter, 1985). Субъективные оценки социального поведения и социометрический статус школьников исследовались с помощью специальной анкеты, включенной в опросник MULTI CAM. Академическая успеваемость респондентов оценивалась по данным классных журналов.

В исследовании показано, что подростки с высоким уровнем академической самооффективности при возникновении трудных ситуаций в учебе чаще используют стратегии активного преодоления трудностей и обращаются за социальной поддержкой. Продемонстрировало, что академическая самооффективность и эффективные копинг-стратегии (активное преодоление трудностей) положительно связаны с учебной успеваемостью и субъективным школьным благополучием, а менее эффективные копинг-стратегии (бездействие и переключение на другую деятельность) негативно коррелируют с академической успеваемостью. Подростки с высоким уровнем социальной самооффективности при возникновении трудных ситуаций в общении чаще используют более эффективные копинг-стратегии, такие как активное преодоление трудностей, переключение на другую деятельность, поиск социальной поддержки и отсутствие фиксации на проблеме, чем подростки с низкой социальной самооффективностью. Также результаты исследования показали, что социальная самооффективность и применяемые копинг-стратегии в общении со сверстниками связаны с успешностью социального функционирования. Подростки с высокой социальной самооффективностью, применяющие конструктивные копинг-стратегии, лучше принимаются сверстниками.

Выявлена гендерная специфика характера связей академической и социальной самооффективности и копинг-стратегий с успешностью в учебе и в общении со сверстниками. Только у девушек активное преодоление трудностей позитивно коррелирует с академической успеваемостью, только у юношей переключение на другую деятельность негативно связано с учебной успеваемостью.

Полученные данные также демонстрируют, что академическая и социальная самооффективность подростков позитивно связаны между собой, обладая при этом собственной специфичностью, что свидетельствует в пользу продуктивности отдельной диагностики самооффективности в социальной и академической сферах.

### **Подкрепление в структуре учения как деятельности**

***Шишкина Алена Ивановна***

*аспирантка*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: OXIAL1974@mail.ru*

Проблема подкрепления назрела, т.к. развитие деятельностной теории учения должно дать ответ о путях формирования у учащегося самостоятельности выполнения необходимых видов деятельности и готовности к их осуществлению. Для анализа отработки по характеристике самостоятельности особое значение приобретает проблема подкрепления. Зачастую в психологии не придается должного значения этой проблеме, однако есть основания считать, что оно необходимо в большинстве ситуаций приобретения опыта, в том числе и в ситуациях учения.

Обычно понятие «подкрепление» связывают только с бихевиоризмом, но данная позиция ошибочна. О подкреплении говорил еще Аристотель. О значимости подкрепления свидетельствуют многие: древние мыслители, современные зарубежные и отечественные исследователи. Его рассматривали И.П. Павлов, А.Р. Лурия, П.К. Анохин. Понятие подкрепления использовалось и в собственно психологических исследованиях (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.Б. Гиппенрейтер, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). В ряде случаев оно стало предметом детального анализа (Д.В. Колесов, Н.Н. Данилова, В. Ромек, Р.М. Грановская, Л.М. Фридман, Б.В. Кулагина и др.).

Слово «подкрепление» широко используется, однако за ним не стоит достаточно четкое определение этого явления. Как правило, подкрепление как процесс «сливается» с подкрепляющим агентом (ср.: Р. Комер, С.Ю. Головин, R. Frager, J. Fadiman). Для преодоления данного несоответствия необходимо в частности использовать в качестве единицы анализа целостную деятельность, т.е. такую деятельность, которая содержит также конечное звено, в котором удовлетворяется исходная потребность.

Данное структурирование деятельности методологически оправдывается системным подходом: акцент смещается на изменения в самом деятеле. Это согласуется с предложенным А.Н. Леонтьевым определением понятия деятельности как «молярной, не аддитивной единицы жизни телесного, материального субъекта» и соответствует тому значению, которое он придавал психологическому исследованию *внешней* деятельности человека - именно она реализует его жизнь.

Чрезвычайный интерес представляют данные о *физиологических механизмах* подкрепления (Н.Н. Данилова, Л.Л. Воронин, Е.Н. Соколов, Х. Матисс и др.). Они позволяют заключить, что явление подкрепления предполагает процесс, результатом которого является формирование у индивида функционального мозгового органа, который в будущем должен реализовать подобную деятельность.

В нашем исследовании, проводимом на базе системного и деятельностного подходов, мы используем понятие подкрепления, в котором конкретизируются его функции и учитываются процессы, происходящие *на всех уровнях* – при взаимодействии субъекта с миром, на психическом и физиологическом уровнях.

*Подкрепление* – это закономерность становления **самостоятельности** деятельностного акта, предполагающая следующую цепь событий: выполнение данного акта в составе соответствующей деятельности; выполнение прочих ее актов, необходимых для получения желаемого продукта; удовлетворение посредством него исходной потребности, сопровождающееся возникновением положительных эмоций; сопутствующие следовые процессы в итоге и ведут к формированию функционального мозгового органа данного акта и включающей его деятельности. Он будет обеспечивать их выполнение при актуализации у деятеля данной потребности и возникновении подобной ситуации.

Что касается *учения*, то до сих пор молчаливо предполагалось, что в учении необходимость подкрепления «снимается» при обеспечении учащихся полноценной ориентировкой. Однако хотя ориентировка предваряет учение и пронизывает каждый его акт, она неспецифична для него и не может заменить собой других условий учения. Подкрепление характеризует исключительно процессы приобретения опыта и

выполняет *другую* функцию (Т.В. Габай, 1998). Подкрепление также не может отождествляться с обратной связью (Н.Ф. Талызина, 1975).

Однако обратная связь реально участвует в процессах подкрепления. Апробация опыта на практике выявляет меру его ценности для деятеля, определяя, будет ли он использоваться в дальнейшем. В самом же ходе учения учащийся не имеет возможности применять продукт усваиваемого действия в реальной «деловой» деятельности. Вместе с тем он может делать это мысленно, с помощью обучающего. Это, однако, нуждается в специальной организации тех или иных воздействий на учащегося.

В нашем исследовании мы экспериментально проверяем предположение, что предоставление учащемуся возможности получать подкрепление явится условием становления усваиваемого умения в качестве *самостоятельного*. При этом должна будет подтверждена значимость двух видов *социальных* подкрепителей и конкретизированы выполняемые ими функции – как обеспечение соответственно *опережающего* и *конечного подкрепления*.

### **Обеспечение готовности учащегося к занятиям.**

***Шишкина Оксана Ивановна***

*аспирантка*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: OXIAL1974@mail.ru*

В своей работе мы задаемся вопросом о психолого-педагогических условиях и механизмах ситуативного развития готовности учащегося к занятиям. Ситуативное развертывание готовности, с которой связано включение учащегося в занятие, представляет собой сложный процесс, имеющий специфическое содержание. Он предполагает мобилизацию всех подсистем деятеля, настройку как на предстоящую учебную деятельность вообще, так и на ближайший ее компонент. При актуализации ранее приобретенных мотивов в ходе занятия устанавливаются смысловые отношения имеющейся мотивации с учебными задачами, вынесенными на данное занятие.

Собственно же формирование мотивации не может производиться непосредственно перед занятием – оно совмещается с формированием умения учиться в составе долговременной готовности к учению. В начале же занятия используются уже имеющиеся мотивы. При этом ситуативное развертывание мотивации предполагает мобилизацию *всех подсистем деятеля*, настройку как на предстоящую учебную деятельность вообще, так и на ближайший ее компонент.

Никакая деятельность не начинается «с пустого места» (А.С. Прангишвили) – учение не может быть исключением. Готовность к деятельности – это предпосылка и условие возникновения учения, обеспечивающая стабильность ее процесса и продуктивность.

Обеспечению *готовности учащегося к школе* посвящено много исследований, однако до сих пор не изучены механизмы становления полноценной готовности учащегося непосредственно к предстоящим занятиям. Наше исследование, проводимое с использованием методологии системного и деятельностного подхода, должно выявить эти механизмы. К настоящему времени имеются реальные возможности разработки данной проблемы. При этом особое эвристическое значение имеет использование модели структуры человеческой деятельности вообще и структуры учебной деятельности в частности.

Мы провели теоретический анализ основных психолого-педагогических работ, который подтвердил неразработанность данной проблемы.

*Готовность к деятельности вообще* рассматривается в основном с точки зрения обеспечения ее *эффективности*. При ее исследовании используются различные понятия, однако большинство авторов (Н.Д. Левитов, А.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин, Л.А. Кандыбович, М.И. Дьяченко) выделяют две ее формы – ситуативную и долговременную.

Мы понимаем долговременную готовность как относительно устойчивые свойства, характеристики, качества человека, обуславливающие возможность включения его в деятельность и ее успешное выполнение; кратковременную же готовность – как состояние психофизиологической сферы человека, предшествующее деятельности и определяющее возможность ее возникновения и ее успешность. Мы также используем понятие *установки*. Согласно Д.Н. Узнадзе, это особое целостное динамическое состояние субъекта, готовность, обуславливаемая актуальной потребностью субъекта и адекватной объективной ситуацией. Это состояние предшествует деятельности и объединяет в себе все необходимые условия ее возникновения, протекания и завершения.

Вопросы кратковременной *готовности к учебным занятиям* затрагивались многими авторами. С.Л. Рубинштейн указывал, что учащийся должен по-настоящему *включиться в работу*. А.К. Маркова подчеркивает, что учебная деятельность полноценно разворачивается по *достижению готовности* к включению в нее, на основе использования «старых» мотивов. По М.В. Матюхиной, фактором внутренней подготовленности ученика к занятиям является *намерение*. Т.В. Габай рассматривает состояние готовности учащегося к занятиям как *продукт ориентировочных компонентов актов собственно учения*.

Мы предполагаем, что существует следующая система психолого-педагогических условий создания готовности к занятиям. Прежде всего, учащийся должен располагать «долговременной готовностью», т.е. *субъектом и предметом* учения. Первый это, прежде всего, структуры в учащемся, обеспечивающие саму возможность учения; второй – предметно-специфические знания и умения, содержание которых отвечает тем, что подлежат усвоению. К приходу учащегося надо создать все условия, находящиеся вне его, – учебный материал, или *основное средство учения*, и *внешние условия учения*. Далее, нужно *устранить посторонние актуальные установки* и факторы, способствующие их появлению по ходу учения. Вслед за этим обеспечивается кратковременный отдых, сменяющийся состоянием бодрости. Затем актуализируется ранее сформированная мотивация путем установления смыслового отношения ее к теме занятия. Наконец, учащийся должен иметь промежуток времени для осуществления ориентировки в ситуации учения. При отсутствии каких-либо звеньев исходных условий производятся попытки их формирования или компенсации.

Такая организация начального звена усвоения должна обеспечить создание ситуативной готовности к нему, что положительно отразится на его ходе и результатах.

### **Влияние некоторых социально-психологических факторов на профессиональный выбор студентов**

*Шмарева Екатерина Александровна*

*соискатель*

*Волгоградский государственный университет, Волгоград, Россия*

*E-mail: sea\_04@mail.ru*

Выбор профессии, или профессиональное самоопределение - основа самоутверждения человека в обществе, одно из главных решений в жизни. Проблема профессионального самоопределения является актуальной в социальном и в личностном аспектах.

Выбор профессии и профессиональное становление — это, как правило, длительный процесс, т.к. существует множество внешних и внутренних факторов,

определяющих принятие решения. Выбор подразумевает анализ различных альтернатив, которые юноша или девушка вынуждены анализировать и самостоятельно, и с помощью родителей, друзей, наставников, специалистов.

Для анализа влияния социально-психологических факторов на профессиональный выбор было проведено исследование, в котором приняли участие студенты 1-4 курсов специальностей «Психология» и «Природопользование», всего 165 человек, в возрасте от 18 до 25 лет. Из них 60,6% лиц женского пола и 39,4% - мужского, среди студентов-экологов 39% юношей и 61% девушек, а у студентов-психологов 8% юношей и 92% девушек.

Для исследования была специально разработана анкета, благодаря которой удалось выявить некоторые социально-психологические факторы, повлиявшие на сделанный профессиональный выбор и на структуру самооотношения студентов. Для более развернутой картины был также использован тест-опросник самооотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева. Кроме того, в исследовании были учтены возрастные особенности, курс, место обучения до поступления на данные специальности.

Статистическая обработка полученных результатов проводилась по Т-критерию Стьюдента, Спирмена; факторного и множественного регрессионного анализа с помощью пакета программ SPSS.

Проведенный анализ позволил обнаружить следующие преобладающие факторы. Эти факторы были названы определенной латинской буквой по алфавиту, а именно «А» мотивация, «F» (отношение к выбранной специальности), «K» (увлечение профессиональной литературой), «E» (осознанность, самостоятельность выбора), «N» (профессиональное становление), «I» (семейное окружение), «C» (заинтересованность выбранной специальностью), «G» (престижность профессии). Такой фактор, как «F» (отношение к выбранной специальности), который выявлялся в предложенной анкете через категорию «Нравится, интересная, полезная» выбираемую большинством, как студентами-экологами, так и студентами-психологами. Так на 1 курсе – 84% экологов и 100% психологов, на 2 курсе – 78% экологов и 90% психологов, на 3 курсе – 76% и 85%, на 4 курсе – 76% и 100% от общего числа респондентов. Причем у студентов-экологов к старшему курсу процент снижается по сравнению с 1 курсом; у студентов-психологов такой тенденции не наблюдается. Другой не менее интересный фактор «K» (увлечение профессиональной литературой) показал, несмотря на то, что половина студентов читает научную и популярную литературу по избранной специальности по необходимости, на самоинтерес студентов это влияет положительно: на 1 курсе – 80%, на 2 курсе – 52%, на 3 курсе – 88%, на 4 курсе – 52% исследуемых студентов-экологов. У студентов-психологов по необходимости читает только 3 курс- 55% , на остальных курсах преобладает интерес к литературе: на 1 курсе – 60%, на 2 курсе – 62%, на 4 курсе – 53% исследуемых студентов-психологов. Таким образом, как у студентов-экологов, так и у студентов-психологов чтение профессиональной литературы по необходимости ярко выражено на 3 курсе, что может быть связано с кризисом 3 курса «переломным периодом» в обучении. А вот о факторе «E» (осознанность, самостоятельность выбора) по полученным данным можно сказать, что как студенты-психологи, так и студенты-экологи осознанно и самостоятельно сделали выбор будущей профессии. Так на вопрос «Самостоятельно ли был сделан выбор, осознанно ли?» на 1 курсе – 84% студентов-экологов ответили утвердительно и 16% - отрицательно, а у студентов-психологов 95% ответили утвердительно, на 2 курсе – 76% студентов-экологов ответили утвердительно и 24% - отрицательно, у студентов-психологов 86% ответили утвердительно и 14%-отрицательно, на 3 курсе – 68% студентов-экологов ответили утвердительно и 32% - отрицательно, у студентов-психологов 70%-положительно, 30%-отрицательно; на 4 курсе – 76% студентов-экологов ответили утвердительно и 24% - отрицательно; студенты-психологи - 95% положительно. А вот при рассмотрении фактора «G»

(престижность профессии) получили данные, что студенты-экологи считают избранную специальность очень престижной. Так на 1 курсе – 84% исследуемых студентов-экологов ответили утвердительно на вопрос о престижности профессии, на 2 курсе – 65% студентов-экологов, на 3 курсе – 56%, на 4 курсе – 67%. Причем только поступившие, 1 курс, имеют наиболее высокий показатель в сравнении со старшими курсами, особенно спорным он выглядит на 3 курсе, где мнения практически разделились, что может быть связано с «кризисом 3 курса». Для студентов-экологов очень важно положительное отношение других в отношении их профессионального выбора, так как специальность довольно таки новая и не всегда ясная для большинства, «не посвященного» в данное направление. У студентов-психологов такой явной выраженности не обнаружено. Также важно отметить, что возрастная особенность исследуемых респондентов обеих специальностей играет немаловажную роль в развитии их аутосимпатии, т.е. чем старше курс обучения, чем старше становится человек, происходит его внутреннее развитие, совершенствование, чем более он осознает свое место в существующем мире и чем ближе и вернее сделан профессиональный выбор, тем дружелюбность-враждебность к собственному «Я» проявляется яснее.

Исходя, из выше изложенного можно предложить систему мероприятий, направленных на формирование профессионального видения мира в процессе обучения в ВУЗе. В качестве таких мероприятий могут выступать психологические консультации по вопросам профессиональной ориентации, личностного самоопределения, тренинги, направленные на развитие ПВК, а также тестирование и анкетирование студентов перед выбором специализации.

#### Литература

1. Климов Е. А.(2003) Психология профессионала: Избранные психологические труды. – М: Изд-во Московского психолого-социального института.
2. Миронова Т.Е.(2005) Актуальные проблемы профессионального самоопределения студентов-психологов// Психология в ВУЗе, №6, с.36-53.
3. Пряжников Н.С.(1996) Профессиональное и личностное самоопределение. М.- Воронеж.
4. Родина О.Н., Прудков П.Н (2002) Как психологи выбирают профессию // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, № 3.

#### Состояние тревоги, как фактор социально-психологической адаптации студентов первого курса<sup>5</sup>

*Шубина Елена Александровна<sup>6</sup>*

*студентка*

*Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия*

*E-mail: lena\_novosibirsk@mail.ru*

Изменение окружающей обстановки, привычных условий, сферы общения и ритма жизни, повышение требований к самостоятельности и ответственности, интенсивные умственные нагрузки вызывают хроническую эмоциональную напряженность, тревожное состояние, провоцируя снижение социально-психологической адаптации, что

---

<sup>5</sup> Тезисы доклады основаны на материалах исследований, проведенных в рамках научно-технического гранта Сибирского государственного университета путей сообщения

<sup>6</sup> Автор выражает признательность научному руководителю д.п.н., проф. Н.В. Силкиной за помощь в подготовке тезисов.

в свою очередь отрицательно влияет на наиболее полное личностное развитие и психическое здоровье студентов ВУЗа.

В настоящее время понятие «тревоги» и «тревожности» давно вышли за пределы психиатрии и стали привычными в психологии, физиологии и этологии, что подчеркивает общебиологическую значимость этих понятий, объединяя различные их проявления у человека.

По мнению И.Н. Михайленко, Ю.Л. Нулери, И.В. Дубровина, А.И. Захарова, Б.И. Кочубей, В.Р. Кисловской, стойкое отсутствие эмоционального благополучия приводит к формированию неустойчивой самооценке и проявляется в возникновении ситуативной и личностной тревожности, снижение психосоматического здоровья. Высокий уровень тревожности обычно сопровождается неадекватным поведением личности и снижает результативность деятельности, отмечается в работах А.М. Прихожан, А.С. Рубенштейна.

Одним из средств снижения уровня тревожных состояний личности, регуляции ситуативной тревожности и соответственно снижение социально-психологической адаптации по праву считается социально-психологический тренинг (А.С. Гормин, А.И. Захаров, В.Р. Кисловская, А. Адлер, Л. Уэндер, П. Шильдер, Т. Барроу, А. Вольф). Эффективность групповых методов работы при проведении социально-психологического тренинга подчеркивается в работах И. В. Вачкова (2003), М.Р. Битянова, В.В. Давыдова (1998). На эффективность применения групповых методов работы С.А. Бадмаев (1997) указывает, отмечая, что групповая работа дает ощутимый толчок к личностному развитию, улучшению социально-психологической адаптации, уменьшению тревожно-депрессивной симптоматики.

В своей работе мы опирались на труды А.Ф.Анн (2003), и исходили из следующего: при снижении высокого уровня тревожности в подростковом и юношеском возрасте работа должна быть направлена на формирование общения, коррекцию самооценки, преодоление внутренние конфликтов.

На протяжении четырех лет на базе СГУПС проводится социально-психологический тренинг развития коммуникативных навыков. Кафедрой профессионального обучения, педагогики и психологии были разработаны:

- Методики проведения тренинга для студентов I курса;
- Критерии оценки уровня адаптации и тревожности студентов;

Установлено, что:

1) Обратная корреляционная зависимость между факторами социально-психологической адаптации, личностной и ситуативной тревожностью, так как числа – 0,9 (зависимость между ситуативной тревожностью и адаптацией), -0,7 (зависимость между личностной тревожностью и адаптацией) приближенно к –1, что говорит о наличии взаимосвязи социально-психологической адаптации с личностной тревожностью.

2) Студенты с высокой личностной тревожностью проходят процесс социально-психологической адаптации сложнее, что имеет отрицательное влияние на учебный процесс.

3) Студенты СГУПС не принимавшие участие в тренинге менее адаптивны, из этой группы отчисленных студентов составило 40%.

Внедрение в процесс обучения социально-психологического тренинга, позволяет снизить уровень тревожности и повысить социально-психологическую адаптацию.

Проведенное исследование на базе СГУПС позволило сформулировать и проверить следующее предположение: процесс адаптации будет успешным, если будет разработана и внедрена система тренингов, направленных на формирования эффективного общения, избавления от деструктивных установок, состояний (в

том числе и тревожности), изменения самооценки, стойких коммуникаций, взаимодействия в группе.

### Литература

1. Астапов В.М. (1992) Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психол. журн. №5, Т.
2. Вачков И.В. (2005) Основы технологии группового тренинга // Серия: практическая психология, М.
3. Гардеева Г.Ш. (1991) Формирование способности к самоуправлению психическими состояниями у студентов с высоким уровнем тревожности // Автореферат. канд. дис. М.
4. Емельянов Ю.Н. (1985) Социально-психологический тренинг: проблемы и перспективы. // Изд-во МГУ. СПб
5. Ершова Н.Г. (1998) Педагогические условия активации процесса адаптации студентов-первокурсников к учебной деятельности // Автореферат, СПб.
6. Мельников О.Г. (1979) Исследование тревожности в связи с личностными и биохимическими особенностями. // Психофизиология / Под ред. Е.П. Ильина. Л.
7. Московцев В.А. (2003) Управление социальной адаптации студентов гуманитарного вуза к современной образовательной технологии // Автореферат
8. Прихожан А. М. (1998) Причины, профилактика и преодоление тревожности // психол. наука и образование, №2.
9. Прохоров А.Ю. (1996) Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии, №4.
10. Рувинский Л.И. (1981) В целях скорейшей адаптации // Вестник высшей школы. Психология №10
11. Росляков П.Г. (2003) Социально-психологическая адаптация студентов в условиях вуза МПС // Автореферат, Ярославль
12. Сидоренко Е.В. (2003) Тренинг коммуникативной компетенции в деловом взаимодействии // Серия: Психологический тренинг. СПб

### Влияние индивидуально-типологических особенностей на восприятие студентами образовательной среды педагогического ВУЗа<sup>7</sup>

*Шульцева Елена Сергеевна<sup>8</sup>*

*студентка*

*Великолукская государственная академия физической культуры и спорта, Великие Луки, Россия*

*E-mail: wampnat@yandex.ru*

Многие исследования в психологии утверждают, что эффективность деятельности студентов зависит от взаимодействия индивидуальных особенностей и социокультурной среды. Однако они рассматривают лишь теоретические аспекты, а методики и результаты в них не представлены. Поэтому актуальность проблемы связана с малой изученностью процесса взаимодействия студента с образовательной средой (ОС) ВУЗа и последствий этого взаимодействия.

Целью исследования явилось выявление особенностей восприятия образовательной среды студентами.

<sup>7</sup> Тезисы доклада основаны на материалах дипломного исследования

<sup>8</sup> Автор выражает признательность к.пс.н. Скляр Н.А. за помощь в подготовке тезисов.

Мы предполагаем, что восприятие студентами образовательной среды зависит от влияния индивидуально-типологических особенностей личности.

#### Методы

Анализ и обобщение научно-методической литературы.

Психодиагностическая методика В.М. Русалова (опросник формально-динамических свойств индивидуальности).

Анкетирование по методике «Флопс» (формально-личностный опросник психологических свойств) - коллективная разработка.

Математико-статистическая обработка.

#### Результаты

В рамках проведенного нами исследования на 1-м, 3-м и 5-м курсах специальностей «Педагогика и психология», «Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура и спорт» с использованием опросника формально-динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова, мы выделили 3 категории респондентов, имеющих высокие нормативные значения психомоторной (ПА), интеллектуальной (ИА) и коммуникативной (КА) активностей. Всего в эксперименте приняло участие 87 студентов.

Результаты исследования показали, что на 1-м и 3-м курсах отсутствуют высокие показатели ИА (табл.1). Очевидно, что студенты первых курсов слабо представляют себе будущую профессию. Изучая потребность в общении можно отметить, что у 41% респондентов 5-го курса выявлен высокий уровень КА, а на 1-ом курсе лишь у 34%.

Таблица 1

Показатели проявления активности студентов различных курсов

Курсы:	ПА	ИА	КА
1	15%	0%	34%
3	40%	0%	40%
5	39%	7%	41%

1

2

Рассматривая виды активности у студентов различных специальностей (табл.2), оказалось, что у 62% будущих психологов и у 40% будущих тренеров и учителей физической культуры доминирует КА. Потребность в движении ярче выражена у опрошенных специальности «Физическая культура и спорт» (36%).

Необходимо обозначить, что респонденты, изучаемых нами профессий имеют низкий процент потребности в интеллектуальной деятельности.

В ходе исследования наблюдаются различия уровней активности в зависимости от пола. ПА (36%) и ИА (9%) интенсивнее проявляет мужской пол. КА в большей степени проявляет женский пол (43%).

Таблица 2

Показатели проявления видов активности в зависимости от специальности

Специальности	ПА	ИА	КА
«Педагогика и психология»	31%	3%	62%
«Физическая культура и спорт»	36%	4%	40%
«Безопасность жизнедеятельности»	21%	0%	14%

Рассматривая показатели проявления интереса к профессии по 3 группам факторов (экстернальная, интернальная, коммуникативная) для студентов всех видов активностей наибольший интерес представляет экстернальная группа (ПА - 45%, ИА - 54%, КА - 48%), что возможно вызвано высокой требовательностью к качеству учебных занятий и потребностью в профессиональных знаниях. К непривлекательной группе факторов испытуемые отнесли интернальную (ПА - 29%, ИА - 31%, КА - 26%), что может быть обусловлено либо потребительским отношением к обучению, либо нежеланием самостоятельно выполнять учебные задания.

Изучая показатели удовлетворенности учебной деятельностью, мы выявили, что в большей степени респонденты удовлетворены обеспечивающими факторами, в меньшей – качеством подготовки. Интеллектуалы меньше других удовлетворены образовательной системой ВУЗа (лишь 28% положительно оценивают учебный процесс, 30% – качество подготовки, 36% – обеспечивающие факторы).

В ходе исследования мы выделили 4 группы факторов, обеспечивающих готовность к профессиональной деятельности: социальная, нормативная, процессуально-трудовая, рискогенная. Достаточно высоко студенты с КА оценили свои знания по процессуально-трудовому аспекту профессии – 38%. Социальный аспект профессиональной работы испытуемыми всех видов активностей оценивается низко.

Таким образом, результаты показывают, что формально-динамические особенности личности влияют на восприятие образовательной среды студентами, которое также зависит от курса обучения и особенностей будущей профессиональной деятельности.

### Литература

1. Климов Е.А. (2000) Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Академия, 2000.
1. Е.А. Климов (2004) Введение в психологию труда: учебник. – М.: Академия; Московский университет, 2004.
2. Панов В.И. (2003) Психология образовательной среды. Программа дисциплин. – М.: Международный независимый эколого-политологический университет, 2003.
5. Панов В.И. (2000) // Прикладная психология, 2000 №6.

### Тенденции в подростковой читательской субкультуре<sup>9</sup>.

*Щеглова Марина Евгеньевна<sup>10</sup>*

*аспирантка*

*Центр Социологии Образования Российской Академии Образования, Москва, Россия*

*E-mail messun@mail.ru*

#### Введение

Искусство как особая форма духовно-практической деятельности приобретает особую значимость в становлении личности. Художественная литература в силу своей уникальной способности отражать и передавать опыт поколений является значимым фактором социализации.

Выбор интереса подростков к литературе связан еще с тем, что литература является единственным видом искусства, включенным в целенаправленный педагогический процесс на протяжении всего периода школьного обучения.

<sup>9</sup> Тезисы доклада основаны на материалах исследования, проведенного ЦСО РАО в 2005 году

<sup>10</sup> Автор выражает признательность профессору, д. псих. н. Собкину В.С. за помощь в подготовке тезисов.

Проблему подросткового чтения автор рассматривает через призму социальных изменений, произошедших в России: опираясь на постулат Л.С. Выготского о социально-классовой детерминированности возрастных потребностей и интересов, анализировалось влияние расслоения общества на интерес школьников к художественной литературе. В качестве индикаторов принадлежности к разным социальным слоям рассматривались такие социально-стратификационные факторы, как материальное положение семьи подростка и уровень образования его родителей. Стратификационный анализ дает возможность понять довольно тонкие различия в художественных ориентациях детей, обусловленные той культурной средой, в которой они воспитываются.

#### Результаты

Представленные данные основаны на результатах социологического опроса (анкетирование) 7-х, 9-х, 10-х и 11-х классов московских общеобразовательных школ. В опросе приняли участие 2510 человек.

Ключевыми индикаторами интереса к художественной литературе являются: привлекательность (статус) литературы как вида искусства; интенсивность интереса к литературе (количество прочитанных книг в определенный промежуток времени); информированность о литературе; художественные предпочтения; мотивация выбора художественных произведений.

Основываясь на результатах опроса, можно утверждать, что литература занимает третье место в рейтинге после кино и музыки во всех возрастных параллелях.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что образовательный статус семьи как своеобразный «культурный капитал» играет особую роль на этапе младшего подросткового возраста. Так, если в 7ом классе девушки из семей со средним образованием родителей читают в 2 раза меньше своих сверстниц из семей с высшим образованием ( $p < 0,01$ ), то к выпускным классам они читают практически столько же книг, что и девушки из семей с высшим образованием родителей.

Еще одним показателем интереса к литературе является информированность (показатель стремления разбираться в вопросах литературы и искусства). Результаты анализа показали, что вне зависимости от возраста подростки из семей с высшим образованием обоих родителей больше интересуются литературными новинками, при этом в отличие от своих сверстников из менее образованных семей, для которых доминирующим является мнение учителя, они ориентируются на мнение родителей.

Для выявления художественных предпочтений школьников просили назвать три любимых произведения. В итоге был получен список из 376 произведений. Сравнение полученного результата с данными аналогичных исследований, проведенных в 1976 и 1991гг., позволяет говорить о тенденции сужения выбора литературных произведений. Так, в 1976 г. в ходе опроса школьниками было названо 1072 названия, в 1991 – 740.

Опираясь на культурологические представления о том, что культура «строится как некоторая концентрическая система» [1], в центре которой расположены наиболее очевидные и последовательные структуры, была предпринята попытка оценить предпочтения и особенности субкультуры школьников. Проанализировав частотность называния школьниками отдельных произведений, выделили список наиболее часто встречаемых. Это позволило определить произведения художественной литературы, интенсивно функционирующие в субкультуре старшеклассников. В десять наиболее популярных произведений вошли: «Властелин колец» Толкиен Дж.Р.Р., «Гарри Поттер» Роулинг Дж., «Мастер и Маргарита» Булгаков М.А., «Война и мир» Толстой Л.Н., «Ромео и Джульетта» Шекспир У., «Преступление и наказание» Достоевский Ф.М., трилогия «Дозор» Лукьяненко С., «Евгений Онегин» Пушкин А.С., «Герой нашего времени» Лермонтов М., Иронические детективы Донцова Д..

Анализ списков произведений по параметру отечественные – зарубежные позволяет говорить о существовании тенденции увеличения доли отечественных произведений на протяжении школьного возраста. У подростков из семей с высшим образовательным уровнем родителей отмечена устойчивая тенденция к предпочтению внепрограммных произведений. Опираясь на результаты многомерного дисперсионного анализа, можно говорить о том, что «уровень дохода в семье» оказывает влияние на выбор жанра литературы.

Результаты исследования свидетельствуют о воздействии социально-структурной трансформации российского общества на подростковую читательскую субкультуру, что может быть полезно при составлении учебных программ по художественной литературе как школьному предмету.

### Литература

1. Моль А. Социодинамика культуры. М., 1973. – 254с.
2. Собкин В.С. «К диагностике литературных способностей школьников» // В сб.: «Взаимосвязь теории и практики эстетического воспитания школьников». – М., 1977. – с.103-105.
3. Собкин В.С., Писарский П.С. «Динамика художественных предпочтений старшеклассников». – М.: Министерство образования РФ, 1992. – 79с.
4. Собкин В.С., Писарский П.С. «Учитель и старшеклассник в мире художественной литературы» – М.: ЦСО РАО, 1997. – 89с.

### Прогнозирование готовности к школе по результатам диагностики основных психических процессов.

*Юдина Татьяна Алексеевна*

*молодой ученый*

*Федеральный институт развития образования, Москва, Россия*

*E-mail: ta.yudina@gmail.com*

Тема готовности к школе не является новой в научных публикациях и в практике дошкольного образования. В настоящее время существует множество разнообразных программ, призванных подготовить детей к школе. Однако эта проблема остается весьма актуальной. Так, результаты международной системы оценки качества образования PISA показывают разницу в результатах российских школьников и их сверстников из других стран. Как правило (для международной выборки) участие ребенка в программах дошкольного образования повышает качество образовательных результатов в целом. При этом имеет место прямое соотношение: чем больше время дошкольного образования, тем лучше результаты. В России ситуация иная. Было выявлено, что дети, которые посещали детские сады менее одного года, показывают худшие образовательные результаты по сравнению с теми, кто не посещал сад вовсе. «Посещение детского сада более одного года дает преимущество, но весьма небольшое на фоне результатов других стран»<sup>11</sup>. Этот факт свидетельствует о необходимости дополнительных исследований в области готовности к школе.

Для эмпирического исследования названной проблемы нами была выбрана методика «Контроль зрительной памяти» М.Б. Зыкова, основанная на использовании кодирования функций алгебры логики. Такой выбор был сделан по нескольким

<sup>11</sup> Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003 / А.Л. Венгер, Г.Р. Калимуллина, А.Г. Каспржак, К.Н. Поливанова, О.В. Соколова, Ю.А. Тюменева; под общ. ред. А.Г. Каспржака, К.Н. Поливановой. – М.: Логос, 2006. – с. 139.

причинам. Во-первых, данная методика требует относительно небольших затрат времени на проведение диагностики, что важно в условиях полевого исследования. Во-вторых, она дает возможность оценки целого ряда параметров. Несмотря на то, что номинально методика призвана измерять зрительную память, реально она позволяет диагностировать состояние четырех основных психических процессов – памяти, внимания, мышления, воображения. В-третьих, данная методика не является столь распространенной в популярной и профессиональной психолого-педагогической литературе и практике, как например, корректурная проба или доски Сегена, а значит, для большинства испытуемых это будет новым, незнакомым заданием. В-четвертых, методика может проводиться как индивидуально, так и в группе, что в случае с дошкольниками позволяет оценить готовность к фронтальной работе в классе. В-пятых, результаты представлены количественно, следовательно, появляется возможность их обработки с помощью математических методов. И последняя, но не менее значимая, причина – позитивное отношение испытуемых. Как правило, методика вызывает интерес у людей самых разных возрастов, в том числе и у дошкольников.

Ниже приводится краткое описание методики «Контроль зрительной памяти»<sup>12</sup>. Диагностический инструментальный представляет собой набор плоских рисунков, состоящих из шестнадцати черных и белых квадратов, расположенных в различном порядке в квадратах 4x4, а также бланков для заполнения, содержащих необходимое количество белых квадратов 4x4. Формально эти рисунки можно считать разверткой на плоскости последовательностей из нулей (белые квадраты) и единиц (черные квадраты). Рисунки имеют пять уровней сложности в соответствии с уровнем сложности алгебраических функций, которые они наглядно представляют. Классическая процедура диагностики состоит в последовательном предъявлении испытуемым карточек с рисунками. При этом испытуемым ставится задача запомнить рисунки, а затем воспроизвести их на бланке. Время экспозиции определяется и фиксируется исследователем в зависимости от конкретных задач, стоящих перед ним.

Обработка результатов тестирования состоит в подсчете числа ошибочно заполненных клеток бланка и в последующем определении (с помощью специальной таблицы) балла для каждой пробы. Количество баллов зависит от сложности карты и числа допущенных ошибок. Наивысшей оценкой за пробу является 5 баллов, минимальной – 0 баллов. Сумма баллов, набранных испытуемым, является количественной оценкой комплекса основных психических процессов (памяти, внимания, мышления, воображения). Дополнительный анализ позволяет выделить результаты по каждому процессу в отдельности.

На момент подачи публикации проведено фронтальное обследование по методике «Контроль зрительной памяти» 484 школьников (с первого по одиннадцатый класс) и 86 детей старшего дошкольного возраста, посещающих детский сад. Контингент испытуемых представлен учащимися Центра образования № 345 «Елохово» и Центра образования «Школа здоровья» № 1804 «Кожухово» города Москвы.

Диагностика школьников проводилась с целью проверки гипотезы о взаимосвязи состояния основных психических процессов и академической успеваемости. Для этого планируется определить корреляционную связь средней оценки учащихся, которая вычисляется по школьному журналу, и данных о психических процессах, полученных по результатам тестирования.

---

<sup>12</sup> Более подробно с ней можно ознакомиться на сайте [mbzykov.ru](http://mbzykov.ru) и в статье М.Б. Зыков. Использование кодирования функций алгебры логики для исследования зрительной памяти у людей // Физиологические механизмы памяти. Под редакцией проф. Е. А. Громовой. – Пушкино-на-Оке, 1973.

На основе диагностики дошкольников по методике «Контроль зрительной памяти» составлены рейтинговые списки групп, предположительно отражающие степень готовности детей к школе. В дальнейшем планируется провести индивидуальную диагностику этих детей по той же методике, что позволит уточнить результаты и оценить конкретные параметры готовности к школе, а также дать рекомендации воспитателям. Кроме того, сравнение результатов, которые дошкольник показал в двух режимах (групповом и индивидуальном), позволит сделать выводы о готовности ребенка к фронтальному обучению в классе.

#### **Литература.**

1. М.Б. Зыков. Использование кодирования функций алгебры логики для исследования зрительной памяти у людей // Физиологические механизмы памяти. Под редакцией проф. Е. А. Громовой. – Пушкино-на-Оке, 1973.
2. Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003 / А.Л. Венгер, Г.Р. Калимуллина, А.Г. Каспржак, К.Н. Поливанова, О.В. Соколова, Ю.А. Тюменева; под общ. ред. А.Г. Каспржака, К.Н. Поливановой. – М.: Логос, 2006.