



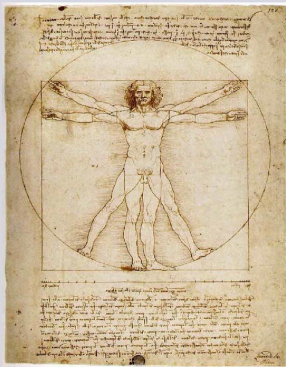
Сборник докладов

---

# XIII

Межвузовской  
конференции молодых ученых

---



---

по результатам исследований  
в области педагогики, психологии,  
социокультурной антропологии

*Электронное издание*

Москва 2019

**Сборник статей  
Сборник докладов  
XIII Межвузовской  
конференции молодых  
ученых по результатам  
исследований в области  
педагогики, психологии,  
социокультурной антропологии**

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=43253739](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=43253739)*

*Сборник докладов XIII Межвузовской конференции молодых ученых  
по результатам исследований в области педагогики, психологии,  
социокультурной антропологии:  
ISBN 978-5-4263-0715-5*

### **Аннотация**

В сборнике представлены лучшие доклады, обсужденные на секциях XIII Межвузовской конференции молодых ученых по результатам исследований в области педагогики, психологии, социокультурной антропологии. Основная идея конференции – обмен опытом и результатами научно-исследовательской

деятельности студентов, магистров, аспирантов и молодых ученых в смежных областях гуманитарного знания. В докладах обсуждались результаты собственных исследований молодых ученых, прошедшие профессиональное экспертное обсуждение. Структура сборника отражает основные предметные секции, работающие в рамках конференции.

# Содержание

Конфликтное поведение в подростковой среде	7
Исследование уровня сформированности аксиологического компонента культуры здоровья студентов педагогического вуза	13
Влияние различных цветов на эмоциональное состояние подростков	18
Особенности становления высшего образования во Вьетнаме в первой половине XX столетия	23
Формирование патриотических убеждений у старшеклассников в процессе создания творческого проекта	33
Использование метода «360 градусов» в оценке общекорпоративных и управленческих компетенций	38
Склонность к аддиктивному поведению как фактор снижения учебной мотивации подростка	44
Социально-психологические факторы адаптации первоклассников к школе	49
Особенности учебной мотивации студентов в связи с содержанием профессиональных планов	55
Динамика ценностных ориентаций студентов педагогического вуза	63
Особенности самопрезентации личности	71

ребёнка дошкольного возраста	
Адаптация первокурсников в образовательной среде педагогического вуза	77
Особенности создания разновозрастных групп во внеурочной проектной деятельности в условиях сельской школы	82
Повышение мотивации старшеклассников к осознанному выбору профессии	89
Возможности психологического тренинга как средства профориентации старшеклассников	93
Изменение мотивационно-ценностного отношения студентов педагогического вуза к учебно-профессиональной деятельности в ходе производственной практики	100
Факторы формирования профессиональных предпочтений студентов педагогического вуза	105
Феномен «зеппинга» в контексте клипового мышления студентов педагогического вуза	111
Особенности эмоциональной сферы младших школьников, регулярно занимающихся спортом	116
Развитие мотивации учебной деятельности у студентов педагогического вуза в условиях смешанного обучения	123
К проблеме профессиональной самореализации жителей мегаполиса	128
Факторы формирования профессиональной	137

самооценки у студентов педагогического вуза	
Влияние сиблинговых отношений на формирование личности	145
Психологические особенности личности геймера	150
Эмоциональный компонент коммуникативной культуры педагога-психолога	156

**Сборник докладов  
XIII Межвузовской  
конференции молодых  
ученых по результатам  
исследований в области  
педагогики, психологии,  
социокультурной  
антропологии**

**Конфликтное поведение  
в подростковой среде**

*Алексеева А.А.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и  
психологии профессионального образования имени академика*

Конфликтное поведение проявляется в общении между людьми ежедневно. Эта тема является в настоящее время одной из наиболее актуальных. Особенно конфликтность свойственна подростковому возрасту. Этот возраст, как правило, называют кризисным периодом детей. И в первую очередь он связан с половым созреванием. В организме подростка происходят коренные изменения, он все больше становится похож на взрослого человека, приобретаются новые функции в его психофизиологическом состоянии. И на фоне этих преобразований, зачастую, происходят столкновения с окружающей действительностью.

Предварительный анализ научной литературы выявил противоречие. Несмотря на общую освещенность вопросов, связанных с конфликтами в разных областях общественных отношений, проблема изучения особенностей поведения современных подростков в конфликтных ситуациях остается актуальной.

Проблема нашего исследования заключается в изучении особенностей конфликтного поведения в подростковой среде.

Мы предположили, что в подростковом возрасте наблюдается повышенная конфликтность, которая проявляется в форме вербальной агрессии и высокой степени раздражительности.

Первая задача нашего исследования заключалась в



том, чтобы дать социально-психологическую характеристику подростка. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выделили ряд особенностей, свойственных кризисному периоду подростков. В силу физиологической перестройки организма изменяется психическое состояние подростка. У него происходит переориентация ценностей. Он стремится занять новую социальную позицию. Для подростков важно, чтобы их воспринимали как взрослых. Но не всегда они это ощущают со стороны старшего поколения, вследствие чего у подростка возникает озлобленность, чувство неполноценности, агрессивность, желание обособиться. Также подросткам свойственно выделение из толпы или, наоборот, сильная замкнутость. Они создают свой мир, в котором пытаются найти свое «Я», тем самым используя негативные качества против всего, что встает у них на пути.

Проанализировав литературные источники, что являлось второй задачей исследования, мы изучили понятие «конфликт». Можно сказать, что конфликт – это столкновение противоречий между людьми. Эти столкновения имеют ряд причин, и одной из них являются индивидуально-психологические особенности подростка, а именно повышенная агрессивность. Это является предпосылкой межличностных конфликтов, в которые чаще всего вступают подростки. А объектом нападения в конфликтной ситуации для подростка выступают все окружающие его люди, а именно родители, сверстники, учителя. Поэтому необходимо создавать благо-

приятную социально-психологическую среду для подростков, уделять им особое внимание, обучать правильному выходу из конфликтной ситуации.

Для того чтобы выявить особенности конфликтного поведения подростков, нами была организована и проведена диагностическая работа в 9 классе МБОУ Гимназии № 3 города Шарья Костромской области, в которой приняли участие 25 обучающихся.

В основу исследования легла методика А. Басса и А. Дарки. Обработав результаты, мы выделили некоторые особенности конфликтного поведения подростков.

В ходе работы было выявлено, что у подростков наблюдается высокий уровень вербальной агрессии. Данная разновидность агрессии выражается в словах. Когда ребята вступают в конфликт, они начинают обзывать, ругаться, скандалить. Причиной такого поведения может послужить высокая раздражительность переходного возраста. Количество ребят, которые вступают в конфликт через ругательства, равно 17 человек, что от общего числа участников экспериментальной работы составляет 68%.

Еще одной ярко выраженной характеристикой подростков является раздражимость, которая свойственна 18 обучающимся, то есть 72%. Критический период детей характеризуется высокой возбудимостью, агрессивностью, непостоянством, эмоциональностью. Все это происходит из-за физиологической перестройки организма.

Также подросткам свойственна физическая и косвенная агрессия. Они часто выражают свою агрессию через сплетни, обидные шутки, выплескивают свою злость через крики, топание ногами, ударами по столу, хлопанье дверью. Бывает, что такие порывы ярости переходят все границы и наступает состояние физической агрессии, когда с помощью физической силы они наносят вред другим людям. Всего у 5 подростков уровень физической агрессии повышен, что составляет 20% от общего числа испытуемых, а 9 (т.е. 36%) человек часто показывают свою агрессию косвенно.

Данная методика дает возможность подсчитать индекс враждебности и определить общий уровень агрессивности. Средний показатель враждебности равен 10, что составляет 48% (12 чел.) от общего числа испытуемых, а агрессивность 19,8–40% (10 чел.). Полученные результаты достаточно высоки и говорят нам о повышенной конфликтности подростков.

Таким образом, на основании изучения психолого-педагогической литературы и проведенного исследования, мы можем подтвердить выдвинутую в начале работы гипотезу – действительно, в подростковом возрасте наблюдается повышенная конфликтность, которая проявляется в форме вербальной агрессии и высокой степени раздражительности.

Психолого-педагогическое сопровождение развития личности подростка призвано способствовать уменьшению проявления подростковой агрессии. Если создавать благо-

приятную психологическую среду для развития личности ребенка, то можно избавиться от большинства проблем, предшествующих возникновению конфликтной ситуации.

# **Исследование уровня сформированности аксиологического компонента культуры здоровья студентов педагогического вуза**

*Богатикова А.Н.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и  
психологии*

В условиях развивающегося мира, усложнения профессиональной деятельности педагогического работника, требования к будущему специалисту, несомненно, возрастают. Чтобы справиться с нагрузками, появляющимися уже в период студенчества, специалисту необходимо обладать определенным запасом прочности, которую нам обеспечивает наше здоровье. В связи с этим проблема формирования культуры студентов педагогического вуза видится актуальной.

Цель нашего исследования состояла в определении уровня сформированности аксиологического компонента культуры здоровья студентов педагогического вуза. Объектом исследования стала культура здоровья студентов. Предметом

– уровень сформированности аксиологического компонента культуры здоровья студентов педагогического вуза.

Наше исследование мы начали с анализа научных взглядов на проблему культуры здоровья личности, прежде всего позиций В.Е. Цибульниковой, А.М. Митяевой, Н.С. Гаркуши, З.И. Тюмасевой. Это дало нам возможность определить культуру здоровья как неотъемлемый компонент самосознания личности, его общей культуры, основывающийся на здоровьесориентированных ценностных установках и выражающийся в ведении здорового образа жизни.

Теперь перейдем к культуре здоровья педагогического работника, так как она имеет ряд существенных особенностей. Культура здоровья педагогического работника, отмечает Н.Н. Малярчук, как субъекта профессиональной деятельности, состоит из двух компонентов: культуры здоровья личности и здоровьесозидающей педагогической деятельности. Первый компонент был описан ранее. Второй компонент, именуемый как «здоровьесозидающая педагогическая деятельность», понимается как синтез здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности педагогического работника [1].

В.Е. Цибульникова отмечает, что при развитии культуры здоровья педагогического работника важно сформировать и развить следующие компоненты: аксиологический (осознание ценности здоровья), когнитивный (формирование знаний в сфере здоровьесбережения, здоровьесбережения, здоровьесбережения, здоровьесбережения, здоровьесбережения).

ния, здоровьесформирования), деятельностно-эмоционально-волевой (реализация целенаправленной здоровьесберегающей деятельности) [2].

Таким образом, культура здоровья личности – неотъемлемая часть общей культуры личности, имеющая внутреннюю структурную организацию. Культура здоровья педагогического работника имеет свою специфику, вызванную особенностями профессиональной деятельности.

Одной из центральных задач практической части нашего исследования была диагностика уровня сформированности здоровьесориентированных ценностных ориентаций, которые являются содержанием аксиологического компонента культуры здоровья будущего педагога-психолога.

Выборку исследования составили 20 студентов первого курса факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета в возрасте от 17 лет до 21 года.

Методикой исследования стала Методика Милтона Рокича «Ценностные ориентации» в адаптации А. Гоштаутаса, А.А. Семенова, В.А. Ядова. Данная методика направлена на выявление ценностей личности, и состоит из двух перечней. Первый перечень состоит из 18 терминальных ценностей. Второй – из 18 инструментальных ценностей. Испытуемому предлагается их проранжировать. Первое место займет самая значимая для испытуемого ценность, восемнадцатое место – наименее значимая.

Наибольший интерес для нас представляла терминальная ценность – здоровье, ее место в иерархии ценностей личности. Результаты диагностики представлены на рисунке 1.

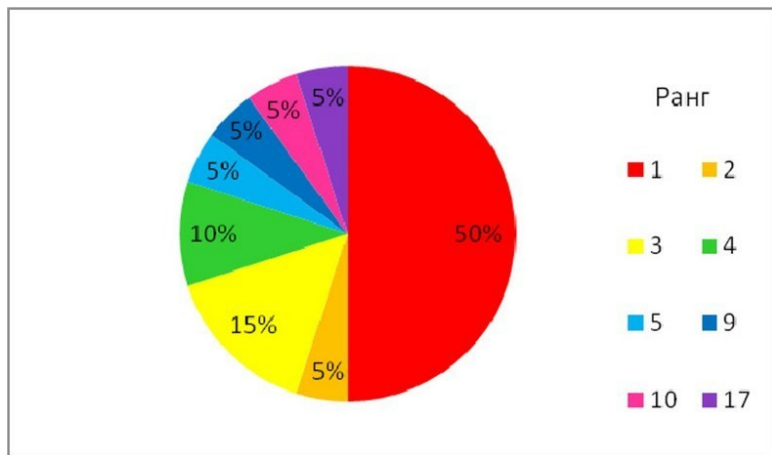


Рис. 1

Анализ данных показал, что половина испытуемых (50%) считает здоровье наивысшей ценностью и расположила ее на первом месте. Порядка 85% испытуемых считает здоровье одной из наиболее значимых ценностей, расположив ее в первой пятерке ценностей. Всего 5% испытуемых определили здоровье как незначимую ценность, поместив ее в последней тройке ценностей.

Основываясь на том, что ценность здоровья испытуемы-



ми осознается в полной мере и является для них значимой, можно сделать вывод о том, что уровень сформированности аксиологического компонента культуры здоровья личности будущего педагогического работника среди испытуемых достаточно высок.

В связи с тем, что ценностный (или аксиологический) компонент культуры здоровья является не единственным, перспективы нашего дальнейшего исследования мы видим в выявлении уровня сформированности мотивационно-деятельностного компонента культуры здоровья и его соотношении с уровнем сформированности ценностного компонента.

## **Литература**

1. Малярчук Н.Н. Формирование культуры здоровья педагогов // Социально-экономические и правовые исследования. 2007. № 6. С. 13–16.
2. Цибульникова В.Е. Здоровьесберегающие технологии в управлении педагогическим коллективом. М., 2016. 250 с.

# **Влияние различных цветов на эмоциональное состояние подростков**

*Бондаренко А.О.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и  
психологии профессионального образования имени академика  
РАО В.А. Сластёнина*

Значительные изменения, возникающие в процессе развития общества, затрагивают различные сферы общественной жизни. В связи с гуманизацией образования в современном обществе процесс обучения стал ориентироваться на развитие личности обучающихся. Поэтому педагогам, психологам и другим работникам образовательных учреждений очень важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся: их желания и потребности.

Эмоциональное состояние подростков во многом зависит от окружающих их условий. Поэтому одной из главных задач педагогов-психологов является помощь обучающимся в адаптации к ним. Изучение влияния различных цветов на эмоциональное состояние обучающихся может дать учителям возможность достигнуть видимых результатов при решении данной проблемы. Научно обоснованное цвето-

вое оформление – в одежде учащихся и преподавателей, в школьных принадлежностях, в оформлении класса – должно иметь место в организации образовательного процесса.

Цвета окружают нас повсюду и способны давать более полное представление о мире, насыщая его яркими красками. Именно поэтому изучение их влияния – интересная и перспективная работа.

Актуальность темы исследования обусловлена противоречием между значимостью данной проблемы в современном обществе и недостаточной изученностью влияния цветов на эмоциональное состояние подростков.

Проблему данного исследования можно выразить в форме ответа на следующий вопрос: какое влияние оказывают цвета на эмоциональное состояние подростков?

В нашем исследовании мы исходили из предположения о том, что подростки восприимчивы к воздействию различных цветов, что выражается в повышении их ситуативной тревожности.

Для проверки гипотезы исследования нами решался ряд задач.

Прежде всего, была изучена психолого-педагогическая литература, содержащая в себе информацию о возрастных особенностях развития подростков. На основе анализа литературных источников был сделан вывод о том, что основной социально-психологической особенностью подростка является нестабильный эмоциональный фон, связанный со сме-

ной гормонального фона и неспособностью на данном этапе развития управлять своими эмоциями.

Для решения второй задачи использовалась работа К.Э. Изарда «Психология эмоций». При изучении данного источника было выявлено, что эмоции являются ответной реакцией на воздействие внешних факторов. Существует множество таких факторов, способных изменить эмоциональное состояние личности.

Решение следующей задачи привело к выводу: существуют факторы, которые оказывают значительное влияние на эмоциональное состояние подростков и которые необходимо учитывать при работе с ними. Также удалось выяснить, что цвет является важным фактором, постоянно воздействующим на подростка.

Для изучения проблемы влияния различных цветов на эмоциональное состояние подростков нами было организовано и проведено экспериментальное исследование в ГБОУ школе № 1150 имени дважды Героя Советского Союза К.К. Рокоссовского Зеленоградского административного округа города Москвы, в котором принимали участие 24 учащихся класса 6 «Г» в возрасте 12–13 лет.

В исследовании была использована методика Джекобса и Суесса заключающаяся в оценке изменения уровня тревожности исследуемых в процессе воздействия на них четырех цветов: красного, желтого, зеленого и синего. Для оценки уровня ситуативной тревожности использовался тест Спил-

берга-Горшуча-Люшене.

Нами были получены следующие результаты: у 14 чел., что составляет 58% испытуемых, цвета вызвали умеренную тревожность и у 9 чел. (38%) – высокую тревожность и только у 1 обучающегося (4%) – низкую тревожность.

В соответствии с результатами эмпирической части научной работы были сформулированы выводы: красный цвет больше, нежели другие цвета, вызывает чувство тревоги у подростков, а синий цвет, наоборот, действует успокаивающе. Показатели исследования влияния желтого и зеленого цветов на эмоциональное состояние подростков не дали однозначных результатов.

Эмоциональные состояния, степень выраженности которых не менялась у исследуемого при смене воздействующего на него цвета, не учитывались при интерпретации результатов, так как не давали показателей, значимых для данной исследовательской работы.

В исследовании также были получены и результаты-исключения, требующие отдельного рассмотрения. К примеру, красный цвет у двух испытуемых вызвал чувство удовлетворения и спокойствия, в то время как синий цвет у них же вызвал чувство тревоги и напряжения. Данные особенности восприятия могут быть обусловлены личностными особенностями обучающихся. При проведении подобного исследования необходимо учитывать все факторы, способные повлиять на процесс восприятия подростков, так как они осо-

бенно восприимчивы к внешним воздействиям, что может сказываться на промежуточных результатах исследования.

Данным исследованием было подтверждено предположение о влиянии цветов на эмоциональное состояние подростков.

# Особенности становления высшего образования во Вьетнаме в первой половине XX столетия

*Во Тхи Хуен*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра психологии  
образования*

В начале 20-го века во Вьетнаме произошел ряд образовательных реформ, из которых наиболее заметным было движение Донг Ду (1905-1907). Цель движения Донг Ду – привлечь студентов в Японию для изучения современных научных знаний и поиска пути для освобождения нации. Под сильным давлением движения Донг Ду французское правительство было вынуждено изменить свою образовательную политику во Вьетнаме. В 1906 году губернатор Пол Бо провел первую образовательную реформу (1906–1916) для создания системы франко-вьетнамского образования в соответствии с французской образовательной моделью. Реформа Бо в 1906 году усилила западный характер образования, сохраняя при этом некоторые особенности традиционного образования.

Первым шагом в создании вьетнамского высшего обра-

зования стало создание медицинской школы в 1902 году и Индокитайского университета в 1906 году. После реформы «Sarraut» в 1917 году было принято три уровня вьетнамского образования: начальный, средний и высший. Таким образом, высшее образование было организовано Директоратом образования с принятием общих правил его функционирования. В течение следующих трех десятилетий эта система была направлена на формирование новых вьетнамских элит и французско-вьетнамских культурных переводов источников.

Развитие высшего образования во Вьетнаме в начале и середине XX века проходило в четыре этапа.

Первый период – с 1902 по 1917 год: этап зарождения высшего образования, он связан с созданием медицинской школы (1902 г.) и Индокитайского университета (1906 г.).

Школа медицины и фармации, утвержденная постановлением 8 января 1902 года, была первым колледжем во Вьетнаме. Ее миссия состояла в том, чтобы обучить врачей, акушеров и ветеринаров. Продолжительность обучения по специальности врач составляла 4 года. Учебная программа была составлена из двух основных тем: патология и клиническая медицина, которыми управляли два французских врача [4].

В результате первой образовательной реформы, 16 мая 1906 года, губернатором Пол Бо было подписано постановление № 1514а об учреждении Индокитайского университета.



Относительно организационной структуры. Индокитай состоял из пяти школ-членов: Высшая школа права и администрации, Высшая школа прикладных наук, Школа медицины Индокитая, Высшая школа гражданского строительства, Высшая школа писем. Цель создания Университета Индокитая заключалась в «обучении местных сотрудников, работников местных административных учреждений или специализированных учреждений правительства Индокитая» [4]. Постановление № 1514а является важным юридическим документом, обозначающим официальное создание Индокитайского университета – первого университета во Вьетнаме под господством Франции [1]. Это был университет, построенный по французской модели со многими специальностями в области фундаментальной науки, технической науки, социальной науки, гуманитарной науки, права и медицины. Сочетание обучения с научными исследованиями и их междисциплинарный характер в Индокитайском университете отражало самые современные тенденции мирового высшего образования в то время. Однако из-за нехватки ресурсов и отсутствия студентов через год Индокитайский университет прекратил свою деятельность.

Несмотря на то, что создание Индокитайского университета в 1906 году было только политической мерой, это считалось важным моментом в истории высшего образования в Индокитае. По своей модели этот университет заложил основу системы высшего образования в Индокитае на будущее.

Второй период – с 1918 по 1939 годы – открытие Индокитайского университета и организация системы высшего образования.

В 1917 году французское правительство начало проводить вторую образовательную реформу в Индокитае. В декабре 1917 года губернатор Альберт Саррут Индокитая издал постановление «Общее регулирование публичного обучения в Индокитае». Согласно этому постановлению французо-вьетнамская система образования была разделена на три уровня. Первым уровнем стало начальное образование, вторым уровнем – среднее образование, третьим уровнем – колледж [3].

В соответствии с положениями постановления «Общее регулирование публичного обучения в Индокитае» был создан Директорат высшей школы. Его миссия состояла в рассмотрении административных дел Индокитайского университета, подготовке к созданию колледжа, разработке учебных программ этих колледжей. Кроме того, губернатор Альберт Саррут продолжал политические намерения губернатора Пола Ба в использовании университетской формы как ресурса подготовки и разработки программ Высших школ, которые будут последовательно открываться в Индокитае для французских и местных исследований [2].

25 декабря 1918 года А. Саррут выпустил постановление «Общее регулирование высшего образования в Индокитае». Индокитайский университет был основан на основе рефор-

мы существующих школ и создании нескольких новых, в том числе: Школа медицины и фармации, Ветеринарная школа, Школа права и администрации, Школа педагогики, Школа сельского и лесного хозяйства, Школа общественных работ. Для каждой «высшей школы» постановлением будут определены цели и программы обучения, а также конкретные правила функционирования.

Третий период с 1939 по 1945 годы – завершение процесса создания высшего образования во Вьетнаме.

В 1939 году, когда началась Вторая мировая война, в Индокитае остались следующие колледжи: Школа медицины и фармации полного обслуживания (*Ecole de Médecine et de Pharmacie de plein exercice*); Высшая школа права (*Ecole supérieure de droit*); Школа изобразительных искусств и прикладных искусств (*Ecole des Beaux Arts et des Arts appliqué*); Специальная школа сельского и лесного хозяйства (*Ecole spéciale d'Agriculture et de Sylviculture*); Учебный курс для индокитайских технических агентов отдела общественных работ, службы кадастра и географической службы (*Cours de formation des agents technique indochinois pour le service des Travaux publics, le service du Cadastre et le Service Géographique*).

Вторая мировая война нарушила связь между Вьетнамом и Францией, оставив бакалавриат во Франции для получения кандидатской диссертации. Таким образом, в 1941 году года Высшая школа медицины и фармации и юридическая

школа превращаются в факультеты и становятся филиалами Парижского университета. Вместе с этим, французское правительство создало во Вьетнаме Высшую школу науки для достижения следующих целей: подготовки и присвоения степени бакалавра наук с докторской степенью, проведение научных исследований в области промышленности, подготовки персонала, необходимого для обслуживания экономики Вьетнама [4, с. 128].

Учебная программа Высшей школы науки Вьетнама в этот период была направлена на подготовку специалистов в трех сферах: математика, физика и химия. Высшие школы, которые французские колонисты открыли в Индокитае, ранее были предназначены для обучения некоторых сотрудников, обслуживающих административный и экономический аппарат в Индокитае. Подготовка ученых и совершенствование культуры колонистов не были частью образовательной политики французских колонизаторов. Таким образом, создание Высшей школы науки стало серьезным изменением в политике колониальной администрации. В частности, оно завершило процесс создания высшего образования в Индокитае. Таким образом, индокитайский университет имел структуру, идентичную структуре других университетов метрополии.

Хотя высшее образование в Индокитае было модернизировано, оно по-прежнему не отвечало потребностям людей в обучении. Общее количество студентов в 1944 году соста-

вило 1100 человек, соотношение студентов к общей численности населения в Индокитае составляло  $1/22800$  [5].

Четвертый период с 1946 по 1954 годы – период военных действий между Францией и Демократической Республикой Вьетнам.

После революции в 1945 году была создана Демократическая Республика Вьетнам. С 1946 по 1954 год был период войны между Францией и Демократической Республикой Вьетнам. Из-за военной ситуации с 1945 по 1947 годы университеты во Вьетнаме были вынуждены приостановить обучение. В 1947 году французские колонизаторы закрыли Индокитайский университет, открыв Школы медицины и фармации в Сайгоне.

В соответствии с культурным договором от 30 декабря 1949 года правительство Франции и правительство короля Бао Дая объединили Высшие школы науки, а также факультеты медицины и фармации, юридический факультет в Ханойском университете с двумя центрами: головным офисом в Ханое и филиалом в Сайгоне. Кроме того, французское правительство создало литературный колледж, колледж педагогики в Ханое, колледж Общественной работы, колледж радио и телевидения в Сайгоне. Появление новых вузов давало вьетнамскому народу более широкий доступ к высшему образованию. Количество студентов в 1954 году составляло 2350 человек, что по сравнению с 1947 годом увеличилось в три раза.

В июле 1954 года подписание Женевского соглашения официально завершило французский этап развития Вьетнама. Согласно подписанному соглашению Вьетнам был временно разделен на два региона: север под управлением правительства Демократической Республики Вьетнам; Юг находился под управлением короля Бао Дая. С октября 1954 года университеты и колледжи в Ханое были переведены в Сайгон и объединены с существующим центром в Университет Сайгона. С этого момента вся система высшего образования на юге Вьетнама была передана администрации Бао Дай. Другими словами, с 1954 года французское колониальное правительство официально прекратило свою образовательную деятельность во Вьетнаме.

Несмотря на некоторую оппозицию, новая образовательная система, организованная французами во Вьетнаме, получила поддержку вьетнамцев. Следует отметить, что высшее образование, созданное французами, носило практический характер и было сосредоточено на овладении практическими навыками студентами в конкретных областях промышленности и сферы обслуживания.

Такое высшее образование не могло полностью удовлетворять потребностям людей в получении гуманитарного образования: литераторов, местных интеллектуалов, которые обучались конфуцианским учениям, системе, посвященной учению морали и философии.

Высшее образование в изучаемый период способствовало

прогрессу вьетнамского общества, в частности, посредством культурных переводов между Западом и Востоком, между современными исследованиями в области медицины, фармации и традициями лечебной практики во Вьетнаме.

Высшее образование изменило вьетнамский взгляд на образование. У конфуцианского учения была только одна цель: занять высший титул. Сначала большинство вьетнамских студентов выбирали два направления в своих исследованиях: медицину и право. Однако постепенно изменения коснулись и других областей: ветеринария, сельское хозяйство, лесное хозяйство, торговля, общественные работы – все это очень важные области, необходимые для развития страны. Эти изменения представляли собой серьезную реформу высшего образования во Вьетнаме.

Таким образом, можно сказать, что реализация французской модели высшего образования привела к развитию новых профессий во Вьетнаме, изменениям в методах и средствах обучения, созданию библиотек, лабораторий и университетских городков.

Несмотря на различные мнения о значении высшего образования в данный период, вьетнамские исследователи все чаще признают важность создания высшего образования и его роль в развитии Вьетнама.

## Literature

1. Динь Сюань Лам. Индокитайский педагогический колледж, журнал исторических исследований. 2006. № 6. С. 3.
2. Общее регулирование высшего образования в Индокитае // Центральный архив Индокитае. Общее правительство Индокитае. Профиль № 4822. С. 134.
3. Фан Чонг Бай. Вьетнамское образование в ранний современный период: Монография: Изд-во социальных наук, 1994. С. 159.
4. Báo cáo của Bộ Giáo dục về tình trạng giáo dục đại học ở Việt Nam: từ thời Pháp thuộc đến năm 1954, lưu trữ của Bộ Giáo dục, trường hợp số 2380, Trung tâm Lưu trữ Quốc gia số 3. P. 79.
5. Báo cáo về tình trạng giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp của Việt Nam Dân chủ Cộng hòa. Bối cảnh lưu trữ của Bộ Giáo dục, hồ sơ số 2530. Trung tâm Lưu trữ Quốc gia số 3. P. 1.



# **Формирование патриотических убеждений у старшеклассников в процессе создания творческого проекта**

*Гладышева К.И.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и  
психологии профессионального образования имени академика  
РАО В.А. Сластёнина*

Патриотическое воспитание личности всегда являлось актуальной проблемой, имеющей огромное значение для всей системы образования нашей страны. Патриотизм развивается не только в процессе обучения, но и воспитания и социализации школьников. Одним из эффективных средств патриотического воспитания молодёжи, на наш взгляд, выступает создание творческого проекта. Ведь именно творческая деятельность разделением может пробудит зависимости в юноше патриотически степени чувства и развит установление сознание обучающихся. А юность – лучшее время для привития чувства любви к Родине, так как в юношеском возрасте появляется личное восприятие мира человеком, формируются его собственные взгляды о нем в целом, т.е. его

мировоззрение.

Воспитание патриотических чувств является нелегкой задачей, в процессе решения которой важно показать большое через малое, раскрыть зависимость между деятельностью одного человека и жизнью всех людей. Разрешить эту задачу помогут широчайшие возможности творческого проекта.

Для доказательства гипотезы нами было организовано экспериментальное исследование условий формирования факторов патриотических убеждений розничной старшекласников чере изысканиеисоздание творческог деятельностипроекта, которое проводилось на базе МОУ лицей № 9 г. Орехово-Зуево Московской области. В исследовании приняли участие обучающиеся 10-х классов в количестве 53 чел. в возрасте 16-17 лет.

Для начала мы предложили обучающимся создать проект, в ходе реализации которого старшекласникам предстояло снять короткий художественный метр на тему «Подвиг», посвященный празднику «День Защитника Отечества». Проект состоял из вводной части, в которой мы провели актерский мастер-класс с участием профессионального актера театра и кино, который способствовал мотивации к дальнейшей работе участников.

По окончании мастер-класса мы роздали первую часть разработанной нами «Анкеты на исследование патриотических убеждений у старшекласников» для заполнения.

Затем мы разделили старшекласников на группы, каждая

из которых занималась написанием сценария, раскадровкой, съемками и монтажом.

После съемки и показа фильмов «съёмочные группы» обсудили созданные кинопроекты. Со старшеклассниками были проведены беседы на темы «Подвиг» и «Каким должен быть гражданин нашей страны». После чего мы провели вторую часть методики «Анкеты на исследование патриотических убеждений у старшеклассников». При обработке результатов обеих частей данной анкеты мы увидели изменения во 2-ой части методики. Бóльшее количество старшеклассников стали проявлять положительное отношение к патриотическим идеям (до реализации проекта – 69 %, после реализации проекта – 89 %).

Затем мы провели вторую методику, где испытуемым предлагалось написать эссе на тему «Патриотизм. Как я его понимаю» с последующим контент-анализом. Результаты показали, что у 7 человек, что составляет 13 % от общего числа испытуемых, низкий уровень понимания патриотизма, а у 19 человек (36 %) частичное понимание патриотизма у большинства испытуемых, а точнее у 27 человек, что составляет 51 % от общего числа испытуемых, очень хорошее понимание патриотизма и положительное отношение к патриотическим идеям.

Далее с помощью методики «Ценностные ориентации» по М. Рокичу нам удалось определить ценности испытуемых, где доминировали такие ценности, как здоровье, свобода,

активная деятельная жизнь, любовь, уверенность в себе, саморазвитие, продуктивная жизнь и любовь. А в качестве важных инструментальных ценностей старшеклассники выделяли ответственность, воспитанность, честность, широту взглядов, жизнерадостность, твердая воля и образованность.

Результаты четвертой методики «Ассоциации» показали, что, чаще всего, у старшеклассников при слове «Патриот» возникали такие ассоциации, как «Любовь», «Отвага» и «Преданность». На слово «Родина» старшеклассники приводили такие ассоциации, как «Страна», «Дом» и «Семья». Слово «Подвиг» вызывает у старшеклассников такие ассоциации, как «Ветеран», «Мужество» и «Поступок». После проведения и обработки каждой методики была проведена повторная встреча с обучающимися для проведения контент-анализа.

Благодаря фильму «Подвиг», который создавали старшеклассники, повысился процент положительного отношения к своему Отечеству. Общие результаты нашего исследования показали, что до и после реализации творческого проекта были заметны изменения. У большинства испытуемых проявилось положительное отношение к патриотизму и хорошее понимание патриотических идей, появилось чувство уважения и любви к Родине.

Подводя итоги проведённого исследования, можно утверждать, что творческий проект повлиял на формирование патриотических убеждений и из 53 человек, участвовавших

в экспериментальной работе, у большинства испытуемых повысилась положительная отношение к патриотизму, которое проявляется в наличии чувства любви к Родине, а также уважении к другим государствам и нациям. И именно создание творческого проекта является одним из тех методов, которые могут влиять на становление ответственного, активного, нравственного, инициативного, толерантного и компетентного гражданина своего государства, способного оценивать и сознательно выстраивать на основе моральных норм и нравственных практик отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом.

# **Использование метода «360 градусов» в оценке общекорпоративных и управленческих компетенций**

*Еврасова Е.Ю.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра психологии  
труда и психологического консультирования*

В последнее время экономический сектор в стране развивается достаточно высокими темпами, поэтому предприятиям приходится существовать в условиях конкуренции. Чтобы выжить на рынке, предприятия ставят амбициозные цели, разрабатывая бизнес-направления и стратегии. Без квалифицированных, мотивированных сотрудников, чей профессиональный и личностный потенциал являются основным фактором увеличения эффективности предприятия, реализация новых бизнес-направлений и стратегий невозможна.

На сегодняшний день компетентностные модели – это неотделимая часть системы управления персоналом предприятия. Сотрудники выступают как стратегический актив и должны обладать компетенциями, которые в совокупности составляют компетентностную модель. Под компетенци-

ей следует понимать способность применять знания, навыки, умения и личностные качества для эффективного выполнения функций и задач профессиональной деятельности, участия в социальной жизни предприятия, достижения успехов в карьере [5].

Основная задача системы управления персоналом на основе компетентностной модели – создание благоприятной среды для саморазвития персонала. Для эффективного управления предприятием на основе компетентностной модели необходимо понимать, какие компетенции являются ключевыми для успешного выполнения персоналом своих функций; насколько актуальным может быть конкретный набор компетенций в перспективе. С этой целью необходим постоянный мониторинг уровня представленности компетенций. Как отмечается в работах Р.В. Кишикова [3], Е.Б. Пучковой [4] оценивание компетенций персонала является важнейшим инструментом повышения эффективности управленческого процесса.

Оценка методом «360 градусов» может использоваться, если нужно понять, кого из сотрудников продвигать по карьерной лестнице. Для планирования обучения (кому каких не хватает знаний). Получение обратной связи и достоверных данных. Для подбора проектной команды или выявления сотрудников, способных работать над сложными проектами. Для формирования кадрового резерва и составления ИПР.

Достоинства оценки методом «360 градусов»:

– получение разносторонней оценки для одного сотрудника (сотрудник получает оценку от сотрудников, с которыми непосредственно сталкивается при выполнении своей работы, в отличие от других методов круг оценивающих значительно расширен);

– демократичность метода (не только руководитель оценивает подчиненных, но и подчиненные могут его оценить, это повышает лояльность сотрудников к организации, для них это показатель того, что к их мнению прислушиваются);

– создание и укрепление доверительных отношений с клиентами (это возможность еще раз показать, что организация работает над улучшением обслуживания клиентов);

– моделирование критериев оценки под требования корпоративных стандартов (в качестве критериев выступают компетенции, разработанные для конкретной организации) [2].

Недостатки метода 360 градусов: не используется напрямую для основных кадровых решений: перевод на другую должность, увольнение; оцениваются только компетенции, а не достижения сотрудника.

Для получения объективной оценки уровня сформированности компетенций в 2017–18 гг. было проведено оценивание персонала предприятия по методу «360 градусов». Оценка «360 градусов» была построена, как анонимная, «круговая» оценка уровня развития общекорпоративных и



управленческих компетенций работника людьми, которые взаимодействуют с ним на разных уровнях (руководитель, подчиненные, коллеги), а также самооценка работника.

В исследовании приняли участие 60 человек, которые оценивались коллегами, руководителем и подчиненными, общее количество полученных оценок составило 630 анкет. Оценка методом «360 градусов» проводилась через электронные средства связи. По результатам оценки доступны средние оценки, а сами ответы на вопросы никому не доступны. Следовательно, обеспечена объективность проведения оценки и конфиденциальность.

Оценка проводилась по комплексу общекорпоративных и управленческих компетенций, предъявляемых к должности оцениваемого работника. В процедуре оценки были задействованы 6 Общекорпоративных компетенций как компетенций, определенных корпоративным стандартом. А также 2 Управленческие компетенции, как компетенции необходимые для руководства группой персонала.

Оценка по методу «360 градусов» позволила определить КРІ или «ключевой показатель эффективности» – систему показателей эффективности, с помощью которой работодатель оценивает своих сотрудников.

С помощью КРІ можно контролировать и оценивать эффективность выполняемых работ, но и построить эффективную систему выплаты заработной платы в компании. Показатель КРІ вводится на предприятиях для того, чтобы изме-

ритель результаты работы фирмы в целом, в отдельных подразделениях и сотрудников, а также для мотивации персонала на достижение поставленных результатов [1].

С помощью критериев можно создать эффективную систему мотивации и стимулирования работников организации. Использование критериев имеет смысл для работников, чей труд влияет на финансово-экономические показатели предприятия. Используются КРІ также и для определения эффективности работы управленческого персонала.

К числу преимуществ данным образом построенной оценки методом «360 градусов» следует отнести:

- получение профессионального и менеджерского «портрета» оцениваемого работника, сформированный коллективным отзывом;

- рассмотрение разницы между самооценкой работника, мнением его коллег, при наличии подчиненных, руководителя и нормой;

- помощь в принятии объективных кадровых решений и целенаправленное планирование профессионального развития работника;

- получение работником ценного опыта анализа своих сильных сторон и провалов, осознание имеющихся в его распоряжении ресурсов и возможностей для профессионального и менеджерского роста.

Таким образом, можно отметить, что оценка методом «360 градусов» должна способствовать:

- повышению продуктивности работы и установлению конструктивного взаимодействия с людьми внутри и во вне компании;
- формированию корпоративной культуры организации;
- созданию и совершенствованию системы мотивации работников.

## **Литература**

1. Бирли У., Козуб Т. Оценка 360 градусов. Стратегии, тактики и техники для воспитания лидеров. М.: Эксмо, 2009. 210 с.
2. Волгин А.П. Управление персоналом в условиях рыночной экономики. М.: Дело, 1992. 214 с.
3. Кишиков Р.В. Позитивный менеджмент как управленческая концепция // Актуальные проблемы современной науки. 2014. № 4 (78). С. 100–104.
4. Пучкова Е.Б. К вопросу объективности оценки персонала по методу 360° // Вопросы экономических наук. 2014. № 5 (69). С. 11–15.
5. Реализация компетентного подхода в образовательном процессе / В.Д. Нечаев, Р.С. Бозиев, А.А. Вербицкий и др. // Педагогика. 2013. № 3. С. 100–121.

# Склонность к аддиктивному поведению как фактор снижения учебной мотивации подростка

*Каширина А.А.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра психологии  
образования*

Проанализировав различные подходы к пониманию феномена мотивации, мы остановились на определении, которое даёт С.С. Занюк: «мотивация – это совокупность всех факторов (как личностных, так и ситуативных), побуждающих человека к активной деятельности и обеспечивающих тем самым успех в этой деятельности» [3, с. 8]. Для того чтобы понять, что является основной мотивацией подростка к учебной деятельности, мы должны рассмотреть классификацию ее мотивов.

При рассмотрении различных видов мотивов мы придерживаемся классификации Л.И. Божович и П.М. Якобсона, которые выделяют две большие группы мотивов [1].

1. Познавательные мотивы, которые заложены в самой учебной деятельности и связаны с ее прямым продуктом.
2. Социальные мотивы, которые связаны со всем, что есть

вовне учебной деятельности.

В подростковом возрасте существенную роль в развитии учебной мотивации имеют познавательные и учебные интересы (ориентация на содержание и процесс учебной деятельности). Они возникают из относительно устойчивых личностных интересов. «Любознательность как уровень развития познавательной потребности, отвечающей подростковому возрасту, предполагает личностный пристрастный отбор информации в соответствии с уже сформировавшимися интересами и личностным отношением к знаниям. Удовлетворение познавательных интересов побуждает подростков самостоятельно ставить новые познавательные задачи. Однако у среднеуспевающих и особенно у слабоуспевающих учеников интерес к предмету оказывается связан с новизной материала и форм и способов деятельности. Несформированность учебной деятельности, низкий уровень компетенции в «умении учиться», низкий уровень учебных успехов и достижений, который крайне неблагоприятно сказывается на мотивации учения.

В своей работе мы исходим из того, что склонность к аддиктивному поведению является фактором снижения учебной мотивации подростков.

Прежде всего, стоит отметить, что аддиктивное (зависимое) поведение – один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психи-

ческого состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности с целью развития интенсивных эмоций.

Существует множество различных видов и форм аддиктивного поведения. Самыми распространёнными видами среди подростков являются:

- алкоголизм, наркомания, курение (психоактивные вещества);
- компьютерная зависимость;
- интернет-зависимость.

Одним из наиболее разрушительных видов зависимости является зависимость от употребления психоактивных веществ (употребление алкоголя, наркотиков и курения), воздействующие на функционирование нервной системы.

В современном обществе у подростков, как отмечает О.В. Завалишина, склонность к интернет-зависимости напрямую зависит от изменения в мотивационной сфере и проявляется в сверхценном эмоциональном отношении к объекту аддикции. Мысли и разговоры подростка об объекте аддикции начинают преобладать, а затем становятся ведущими.

Для изучения данной проблемы, мы провели эмпирическое исследование, которое осуществлялось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Гимназия № 1579». В исследовании приняли участие обучающиеся 8 и 9 классов в количестве 31 человек. Возраст испытуемых: от 14 до 16 лет. Гендерный

состав: 16 девочек, 15 мальчиков.

Для того чтобы подтвердить нашу гипотезу мы провели диагностическую методику В.Д. Менделевича «Склонность к зависимому поведению» [5, с. 435], которое показало, что низкая вероятность склонности к зависимому поведению у 4,2%, признаки тенденций наблюдаются у 20,8%, повышенная склонность у 27,8%, высокая вероятность у 47,2% опрошенных. Изучив полученные результаты, мы увидели, что в современном обществе большинство подростков склонны к аддиктивному поведению.

Затем мы провели методику «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной, которая подтвердила, что у большинства подростков (19 из 31) преобладают познавательные мотивы (63%).

Проанализировав полученные данные, мы решили вычислить коэффициент корреляции Пирсона. Нам это было необходимо для того, чтобы определить взаимосвязь между аддиктивным поведением подростков и их мотивацией к учебной деятельности.

Коэффициент корреляции Пирсона показал, что склонность к аддиктивному поведению и учебной мотивации подростков взаимосвязаны, но коэффициент значимости – средний (0,5).

Соответственно, можно сделать вывод о том, что аддиктивное поведение не является основным фактором снижения мотивации подростков к учебной деятельности, однако

эти показатели взаимосвязаны. Таким образом, нельзя считать наше исследование окончанным. Предполагается дальнейшее более глубокое изучение данного феномена.

## Литература

1. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. С. 7–44.
2. Глоссарий. Психологический словарь // Psychologies. URL: <http://www.psychologies.ru/glossary/08/zavisimost/> (дата обращения: 22.03.2018).
3. Занюк С.С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. Киев: Эльга-Н, Ника-Центр, 2001. 352 с.
4. Математическая статистика для психологов. URL: <http://statpsy.ru/pearson/linear-pirson/> (дата обращения: 14.02.2018).
5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов. М.: Речь, 2005. 445 с.
6. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. М.: Речь, 2012. 392 с.
7. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. М.: Бахрах-М, 2001. 672 с.



# Социально-психологические факторы адаптации первоклассников к школе

*Куракина А.С.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра психологии  
образования*

Проблема психологической готовности ребенка к школе для психологии всегда стояла перед родителями. Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый уровень психологического развития ребенка для успешного усвоения им школьной программы при созданных условиях обучения. Психологическая готовность ребенка к обучению – это наиболее важное новообразование в период дошкольного возраста, связанное с психологическим развитием.

Адаптация для первоклассника сложный и особый период в жизни ребенка. В этот период он осваивает совершенно новую социальную роль – роль ученика, а также новый вид деятельности – учебную, к тому же изменяется социальное окружение – появляются одноклассники, учителя и сама школа является большой социальной группой, в которую

включается ребенок, изменяя при этом уже привычный образ жизни.

Поступление в школу для ребенка – это включение его в новую деятельность, новые отношения, сопровождающиеся переживаниями и волнением. Это включение в новое социальное пространство, систему новых требований и правил, которыми определяется жизнь первоклассника.

Период адаптации ребенка к школе может протекать от 2–3 недель до полугода, зависит этот процесс от многих факторов: как индивидуальные особенности ребенка, так и характер взаимоотношений с окружающими, а также тип учебного заведения и степень подготовленности ребенка к школьной жизни могут оказывать непосредственное влияние. Немаловажным фактором является и поддержка взрослых – родителей и близких. Чем больше взрослые окажут помощь в этом процессе, тем успешнее и быстрее ребенок адаптируется к новым условиям.

Период адаптации первоклассников к школе, связанный непосредственно с приспособлением к ее основным требованиям, характерен абсолютно для всех детей.

На успешность данного процесса влияет в частности наличие у детей адекватной самооценки. Мы постоянно сравниваем себя с другими окружающим нас людьми, и на основании этого сформировывается наше мнение, прежде всего о самих себе, а также о своих возможностях и способностях, о чертах своего характера и качествах. Так поэтапно и скла-

дывается наша самооценка. Данный процесс начинается еще в раннем возрасте, когда в семье ребенок впервые узнает, любят ли его окружающие, принимают ли таким, каков он есть и тому подобное. В дошкольном же возрасте у ребенка складывается ощущение благополучия или неблагополучия уже в конкретных ситуациях.

Бесспорно, именно адекватная самооценка облегчает процесс адаптации ребенка к школе, в то время как завышенная или же заниженная, напротив, осложняют его. Однако даже если ребенок обладает адекватной самооценкой, это совсем не означает возможность первоклассника справляться абсолютно со всеми задачами самостоятельно, это лишь способно помочь ему в преодолении трудностей, возникающих в процессе адаптации, но никак не избежать проявления данного феномена.

Мотивационная готовность – соподчинение «мотивов, наличие в поведении общественных и моральных мотивов (чувства долга). Большое место в формировании мотивационной готовности к школьному обучению Л.И. Божович уделяла развитию познавательной потребности. Ее новый уровень у старших дошкольников выражается в том, что у них возникает интерес к собственно познавательным задачам» [2, с. 37].

Необходимо отметить следующие работы отечественных ученых в области изучения адаптации первоклассников как социально-психологического феномена: Н.И. Вьюнова

«Психологическая готовность к школе», Н.И. Гуткина «Психологическая готовность к школе».

«Результатом процесса адаптации является состояние адаптированности. В зависимости от отношения ребенка к школе» [1], его социального статуса в коллективе, динамики, а также результата усвоения учебного материала, участия в общественной жизни и других параметров А.Л. Венгер выделяет три уровня адаптированности первоклассника: высокий, средний, низкий.

Обратной же стороной адаптации ребенка в начальной школе является проблема школьной дезадаптации, которая в свою очередь вызывается двумя группами причин:

- индивидуальные характеристики ребенка: его способности, состояние здоровья, особенности семейной среды, а также особенности эмоциональной сферы;
- влияние социально-экономических и социально-культурных условий: семейное окружение, культурный уровень семьи, ее материальное состояние, ценности и т.д.;

В 2018 году нами было проведено исследование, направленное на изучение социально-психологических факторов адаптации первоклассников к школе. Мы выдвинули предположение о том, что на процесс адаптации ребенка влияет уровень тревожности, самооценки, а также мотивация к учебной деятельности.

В исследовании принимали участие младшие школьники в возрасте от 6 до 7 лет.

В соответствии с целями и задачами исследования мы подобрали соответствующий диагностический инструментарий: методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич, методика «Лесенка» В.Г. Щур, методика М. Р. Гинзбург на определение мотивов учения у первоклассников.

На основе полученных результатов был сделан вывод о том, что дети с завышенной самооценкой (60,87%), обладающие средним уровнем стресса (34,8%) с учебным (26,1%) и позиционным (13,04%) мотивом учения проходят процесс адаптации к школе более успешно, чем дети с более низкой самооценкой, уровнем стресса (тревожности), а также иного мотива учения. Таким образом, выдвинутая гипотеза была доказана.

Проблема изучения социально-психологических факторов адаптации первоклассников к школе актуальна на сегодняшний день. Она требует более глубокого и планомерного изучения. Таким образом, нельзя считать наше исследование оконченным. Предполагается дальнейшая исследовательская деятельность, с привлечением дополнительных методов диагностики, а также повторная диагностика с целью выявления динамики особенностей адаптации.

## **Литература**

1. Бадьина Н.П. Психологические условия адаптации часто болеющих детей в начальной школе. М., 2004. 195 с.

2. Вьюнова Н.И. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе: психолого-педагогические основы. М., 2003. С. 37–41.

# Особенности учебной мотивации студентов в связи с содержанием профессиональных планов

*Марова Л.В.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра социальной  
педагогики и психологии*

В современном обществе проблема изучения мотивационной сферы человека становится все более актуальной, ввиду усложнения деятельности людей, их поступков, изменяющейся социальной обстановки.

Существует множество научных работ, касающихся изучения мотивации детей и подростков. Этими вопросами занимались Л.И. Божович, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, П.М. Якобсон и др. Однако особенности мотивации людей юношеского возраста менее исследованы. Мы считаем данную тему очень важной, так как на протяжении всего обучения в высшем учебном заведении, студенты стараются самоопределиться и понять, как они будут самореализовываться в будущем. Их дальнейшие действия будут зависеть от их мотивов и мотивации в обучении. Зная мотивацию молодых людей, возможно построить образовательный

процесс эффективнее.

В настоящее время данная проблема требует комбинированных подходов и методов, основанных на знании и использовании как традиционных теорий мотивации, так и последних достижений поведенческих наук.

Прежде чем перейти к сжато рассмотрению существующих и наиболее распространенных теорий мотивации, важно указать каким объяснением мотивации мы руководствовались. Л.Д. Столяренко определяет мотивацию как совокупность причин психологического характера, объясняющих наше поведение [5].

Существуют два подхода к изучению мотивации профессиональной деятельности. Первый подход основывается на исследовании содержательной стороны теории мотивации. Такие теории основываются на том, какие способности побуждают людей проявлять активность в труде и учебе. Стронникам такого подхода являются Ф. Тейлор, А. Маслоу, Ф. Герцберг и Д. МакКлелланд [1].

Второй подход к мотивации базируется на процессуальных теориях. Здесь говорится о распределении усилий обучающихся и выборе определенного вида поведения для достижения конкретных целей. К таким теориям относятся теория ожиданий, или модель мотивации по В. Вруму, теория справедливости и теория (модель) Л. Портера – Э. Лоулера [2].

В нашей статье мы хотим рассмотреть особенности учеб-



ной мотивации студентов. А.К. Маркова выделяет следующие уровни учебной мотивации:

1. Отрицательное отношение к учителю, преобладание мотивов избегания, ученик объясняет свои неудачи внешними причинами, неуверенность в себе.

2. Нейтральное отношение к учению, неустойчивый интерес, на уроках чувства скуки.

3. Аморфное положительное отношение к учению, преобладание мотива оценки, широкие социальные мотивы, мотивы характеризуются неустойчивостью.

4. Положительное отношение с проявлением познавательных мотивов и интересов.

5. Активное творческое отношение к учению, преобладают мотивы самообразования.

6. Ответственное активное отношение к учению, устойчивая внутренняя позиция ученика [4].

Особый интерес представляет изучение особенностей учебной мотивации студентов в связи с содержанием профессиональных планов, так как данный вопрос рассматривается недостаточно, хотя эта информация крайне важна для организации учебного процесса в вузе. Данное противоречие между практической востребованностью и теоретической неразработанностью и определило актуальность нашего исследования.

**Целью исследования** является изучение особенностей учебной мотивации студентов в связи с содержанием их про-

фессиональных планов.

**Гипотеза:** у студентов, желающих работать по специальности, учебная мотивация будет выше, чем у студентов, в чьи профессиональные планы не входит работа по специальности.

Для того, чтобы изучить особенности учебной мотивации студентов в связи с содержанием профессиональных планов, мы провели тестирования 32 студента второго курса факультета педагогики и психологии Московского Педагогического Государственного Университета. В исследовании участвовало 4 юноши и 28 девушек.

В нашем исследовании мы использовали разделение мотивов учения А.А. Реана и В.А. Якунина, дополненные Н.Ц. Бадмаевой [3]. Это такие шкалы мотивов, как коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные и социальные мотивы. Данная методика интерпретируется через подсчет среднего показателя по каждой шкале опросника с учетом количества людей в каждой группе. Сравнение групп происходит через сравнение показателей каждой группы с их индивидуально подсчитанной средней шкалой. Для расчетов мы использовали U-критерий Манна – Уитни.

После проведения опроса, мы выявили, что большинство учащихся (16 человек) желает работать по выбранной специальности или же смежной с ней. 34,4 % (12 человек)

опрошенных сказали, что будут работать в другой профессиональной области и 12,5 % (4 человека) студентов еще не определились со своими будущими профессиональными планам.

Ниже представлены графики с подсчетом баллов по каждой шкале мотивов и распределением их по уровню показателей значимости для студентов.

Группа 1 – студенты, чьи профессиональные планы совпадают с направлением их обучения.

Группа 2 – студенты, чьи профессиональные планы отличаются от специальности, на которую они обучаются.

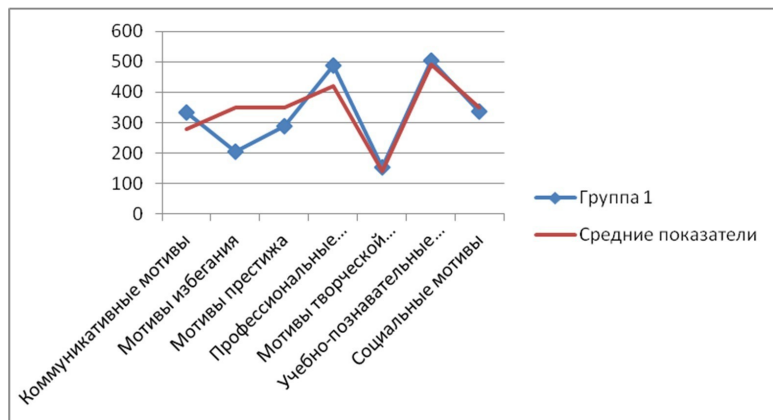


Рис. 1. Учебные мотивы студентов, чьи профессиональные планы совпадают с направлением их обучения.

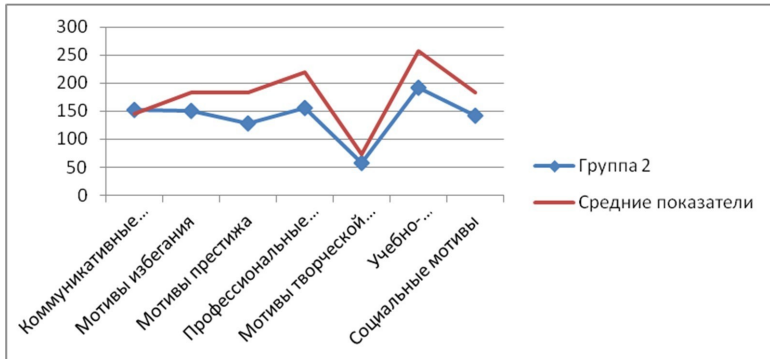


Рис. 2. Учебные мотивы студентов, чьи профессиональные планы отличаются от специальности, на которую они обучаются.

Результаты исследования, продемонстрированные на графиках, показали, что различные мотивы в неодинаковой степени являются значимыми для студентов с разными профессиональными планами. Мотивы коммуникативные, мотивы избегания и престижа, социальные мотивы имеют одинаковую значимость для студентов, чьи профессиональные планы совпадают с изучаемой ими специальностью, и для студентов, которые в будущем хотят работать в иной сфере деятельности. При этом учебно-познавательные мотивы, мотивы творческой самореализации и профессиональные мотивы имеют разный уровень значимости для студентов двух групп: студенты, чьи профессиональные планы совпадают с изучаемой ими специальностью, в большей степени руко-

водствуются перечисленными мотивами, чем студенты, которые в будущем хотят работать в иной сфере деятельности. Такие результаты вызваны различными профессиональными планами студентов. Мотивация испытуемых с отличными от их специальности профессиональными планам характеризуется меньшей значимостью конструктивных мотивов, таких как, например, мотивы творческой самореализации или учебно-познавательные мотивы. У другой группы испытуемых наоборот, мотивация характеризуется большей значимостью конструктивных мотивов.

Полученные результаты исследования еще раз подтверждают важность желаний студентов работать по изучаемой специальности.

## Литература

1. Бересток В. «Какие существуют содержательные теории мотивации?» / [Электронный ресурс] URL: <https://www.syl.ru/article/97476/kakie-suschestvuyut-soderzhatelnyie-teorii-motivatsii> – 2013.
2. Бересток В. статья «Что изучают процессуальные теории мотивации?», / [Электронный ресурс] URL:<https://www.syl.ru/article/99774/что-изучают-протсессуальные-теории-мотивации> – 2013.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы – СПб: Издательство «Питер», 2000.– С. 434.

4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

5. Столяренко Л.Д., «Психология и педагогика для технических вузов» Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 512 с.

# Динамика ценностных ориентаций студентов педагогического вуза

*Мацук В.М.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и  
психологии профессионального образования имени академика  
РАО В.А. Сластёнина*

«Ценности – абстрактные идеи, воплощающие общественные идеалы, выступающие как эталоны должного для какого-либо общества, всего человечества, отдельного человека» [1, с. 422]. Как отмечает В. А. Сластёнин [4], человек постоянно находится в ситуации мировоззренческой (политической, нравственной, эстетической и др.) оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений и их реализации. При этом его отношение к окружающему миру (обществу, природе, самому себе) связано с двумя различными, хотя взаимообусловленными, подходами – практическим и абстрактно-теоретическим (познавательным). Первый вызван приспособлением человека к быстро изменяющимся во времени и пространстве явлениям, а второй преследует цель познания закономерностей действительности.

Особенно важную роль следует относить ценностям

ориентациям педагогов и их будущих коллег, ведь именно они оказывают сильное влияние на детей, зачастую сопоставимое с родительским. Недаром говорят: «Школа – второй дом». В учебнике «Педагогика» В.А. Сластёнин приводит характеристику типичных педагогических ролей по Л.Б. Ительсону, и все эти роли, даже самая отстранённая – информатор – всё равно подразумевает формирующую деятельность. Педагог формирует ценностные ориентации, социальные нормы и этику каждого своего ученика или, по крайней мере, оказывает сильное влияние на ещё только формирующиеся уклады личности.

Формирование ценностных ориентаций – сложный и длительный процесс. Он растягивается на всю жизнь, однако его основная часть проходит в детстве и юности. С.Л. Рубинштейн отмечал [4], что ценность – значимость для человека чего-то в мире, и только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию – функцию ориентира поведения. Ценностная ориентация обнаруживает себя в определённой направленности сознания и поведения, проявляющихся в общественно значимых делах и поступках.

Чтобы определить изменчивость ценностных ориентаций студентов во время обучения в педагогическом вузе, нами было организовано и проведено экспериментальное исследование. В нём приняли участие 36 студентов II курса факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВП «Московский



педагогический государственный университет».

Исследование проводилось в течение двух лет. Респондентам была предложена методика Милтона Рокича «Ценностные ориентации». Выбор данной методики был обусловлен точностью получаемых результатов, чёткостью инструкции, достаточной лёгкостью обработки, компактностью и универсальностью – возможностью использовать методику на разных контингентах испытуемых и для решения разных задач, возможности наблюдения тенденций развития ценностных ориентаций исследуемой группы.

Методика М. Рокича «Ценностные ориентации», также известная как тест Милтона Рокича. «Исследование ценностных ориентаций» позволяет исследовать направленность личности и определить ее отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, восприятие мира, ключевые мотивы поступков, основу «философии жизни» [5, с. 250].

При анализе результатов, полученных по методике М. Рокича, в зависимости от приоритетности мы выделили три вида ценностей респондентов (табл. 1).

Таблица 1

Позиция от 1 до 6	Предпочитаемые ценности
Позиция от 7 до 12	Индифферентные
Позиция от 13 до 18	Отвергаемые

При ранжировании мы выделили «Предпочитаемые ценности» как основную категорию исследования.

«Предпочитаемые ценности» – есть наиболее часто выбранные студентами ценности в обеих категориях (Терминальные и Инструментальные) как наиболее значимые и выделенные цифрами 1–6.



Рис. 1. Терминальные ценности. Рисунок выражает отношение предпочитаемых, индифферентных и отвергаемых

терминальных ценностей в процентном соотношении к общему количеству респондентов

На основе полученных данных мы констатируем предпочтение личностно-ориентированных терминальных ценностей, таких как Здоровье, Любовь, Уверенность в себе, а также отвержение таких ценностей как Общественное призвание и Красота природы и искусства.



Рис. 2. Инструментальные ценности. Выражает отношение предпочитаемых, индифферентных и отвергаемых инструментальных ценностей в процентном соотношении к общему количеству респондентов

На основе данных о терминальных ценностях второкурсников, мы констатируем предпочтение социально-ориенти-

рованных инструментальных ценностей, таких как Ответственность, Воспитанность, Образованность, а также отвержение таких ценностей как Высокие запросы и Непримири-мость.

В 2017 году мы провели исследование ценностных ориен- таций на основе анкеты Басса [3], в котором приняли уча- стие 36 студентов тогда ещё I курса факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический госу- дарственный университет».

На основе полученных данных в исследовании 2017 года мы можем проследить динамику развития инструменталь- ных ценностей студентов факультета педагогики и психоло- гии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государствен- ный университет».

В связи с этим мы проанализировали полученные резуль- таты анкеты М. Рокича по инструментальным ценностям и проранжировали их для соответствия анкете Басса.



Рис. 3. Сравнение инструментальных ценностей студентов в 2017 и 2018 годах

Неожиданно на первый план выступает общение со сверстниками, а не основываясь на полученных данных, мы можем предположить, что после напряжённого 11 класса с его заботами и проблемами завершения среднего образования, сдачи ЕГЭ, поступления на I курс университета человек остаётся напряжён, заиклен на учёбе. Так, первый, а затем и второй курс университета даёт студенту ощущение стабильности, и учёба (как у подростков). Этот тезис подтверждают полученные нами результаты – ориентированы на общение (О) – 34%, что на 4% больше, чем на I курсе.

Закономерно, что в этот период стабилизации снижается интерес к учёбе, а повышается к спорту, досугу и всему, что – не учёба и не работа. Результаты нашего исследования по-

казывают, что студенты слабее ориентированы на дело (Д) – 37%, что на 2% меньше, чем на I курсе.

Этот факт вполне объясним. Более того, по-видимому, для многих такой мораторий просто необходим как отдых, как передышка. Опыт такого широкого и разнообразного взаимодействия с окружающей действительностью, даже опыт наслаждения новой «почти взрослой» жизнью, не связанной с одной только учёбой, имеет огромное развивающее значение в юношеском возрасте.

## Литература

1. Педагогика: Учебник для бакалавров / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.А. Юзефовичус и др. М.: Проспект, 2014.
2. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высших пед. учебных заведений / Под ред. В.А. Слостёнина. М.: Академия, 2013.
3. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. Учебное пособие / Под ред. В.А. Бодрова. М.: ПЕР СЭ, 2003.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Просвещение, 1976.
5. Слотина Т.В. Психология личности: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2016 (Стандарт третьего поколения).

# **Особенности самопрезентации личности ребёнка дошкольного возраста**

*Мелехина Л.И.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра психологии  
развития*

Проблема социализации детей дошкольного возраста является фактором, определяющим дальнейший психологический рост и развитие ребёнка. Самопрезентация детей является залогом успешной социализации, именно потому целью нашего исследования стало выявление способов самопрезентации детей дошкольного возраста.

В исследовании мы предположили, что способы самопрезентации личности ребёнка изменяются в течение периода дошкольного возраста.

Проведено теоретическое исследование особенностей самопрезентации детей дошкольного возраста, в результате которого были изучены различные подходы в понимании самопрезентации.

Феномен самопрезентации интересовал и изучался ещё античными философами, позже более широкое изучение

феномена продолжили зарубежные учёные-психологи и только в 90-х годах 19 века феномен стал подробно изучаться отечественными психологами.

Для определения понятия самопрезентации мы обратились к толкованию в английском энциклопедическом словаре. Термин обозначает от английского «самоподача», что значит представление себя окружающим людям.

Существует мнение, что сам термин самопрезентация был введён в XIX веке Дж. Тедеси и М. Риесом. Учёные определяли феномен, как «намеренное, осознаваемое поведение, направленное на создание определённого имиджа у окружающих». Такая трактовка значения феномена самопрезентации дошла и до наших дней и используется в современных трудах учёных.

Мыслители Древней Греции занимались вопросом индивидуализации личности, что способствовало созданию теории об идеальном человеке, а затем и идеальном государстве.

Учения античных философов сформировали две линии развития понятия самопрезентация. Аристотель считал, что образ объекта может сформироваться из взаимодействия с определённой аудиторией, из-за чего создаваемый образ не всегда может полностью соответствовать самому субъекту. Платон рассматривал вопрос самопрезентации как самовыражение субъекта в образе, построенном на социальных требованиях и самосовершенствовании. Учения античных фи-



лософов стали основой для зарождения понятия концепции имиджа, которое является и на сегодняшний день большой темой для исследования.

Линию Платона поддержал и дополнил У. Джеймс, определивший самопрезентацию как активность, основанную на врождённом свойстве психики самовосприятия, полагая, что человек способен создать свой образ, основываясь на том, как он себя чувствует, не придавая значению социальному окружению.

Линию Аристотеля продолжил в современной теории Дж. Мид, который выделял способность человека к демонстрации различных социальных масок и ролей в разных социальных группах, что позволяет человеку представляться другим людям в наиболее выгодном для них свете.

Р. Викландом была предложена концепция, согласно которой мнение о человеке формируется у него за счёт мнения других о нём. Согласно этой концепции, самопрезентация носит не только коммуникативный характер, но и способствует более полному сознанию личности представлений о себе.

Об объективном самопознании ребёнка в дошкольном возрасте писал Л.С. Выготский. Отечественный психолог изучал самопрезентацию личности ребёнка дошкольного возраста и считал, что образ самопрезентации может выражаться во внешней форме, внутренней и содержании (сама идея), которая отражает внутренний мир личности.

Рассматривая труды отечественных психологов, стоит выделить идею В.С. Мухиной, ставшей методологической основой нашего исследования. В.С. Мухина представила теорию развития личности, формирование которой произошло в процессе воспитания и присвоения человеком внешней культуры. Основными механизмами развития личности являются механизмы индивидуализации и обособления, в проявлениях которой и проявляется самопрезентация личности. Основой самопрезентации детей является осознание ребёнком собственных возможностей и присвоенность им социального опыта поведения, что накапливается в процессе развития. Самопрезентация личности ребёнка формируется на основе его собственного понятия себя, то есть на самосознании ребёнка.

Таким образом, рассмотрев личность ребёнка дошкольного возраста в концепции структурных звеньев самосознания, можно прийти к выводу, что развитие каждого звена влияет на динамическое развитие и формирование самопрезентации ребёнка.

В результате теоретического исследования различных подходов в понимании самопрезентации было сформулировано:

Дошкольный возраст является периодом наиболее интенсивного развития и начальным этапом формирования личности, так как в этот период происходит активный процесс социализации и усвоения общепринятых норм поведения.

Изучаемый феномен развития личности ребёнка дошкольного возраста обуславливается как личностной ситуацией развития, так и социальной.

В изучаемый период у ребёнка возникают такие личностные образования, как соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм и формирование произвольности поведения, что влияет на его самопрезентацию.

Исходя из теоретических подходов учёных, нами был рассмотрен феномен самопрезентации, как вид проявления активности личности ребёнка дошкольного возраста и формирование определённого образа Я, в процессе которого представляется уникальное наполнение звеньев самопознания. Также в работе феномен самопрезентации рассматривался как осознанная демонстрация содержания компонентов структуры самосознания окружающему миру людей.

## Литература

1. Мид Дж. Избранное: Сб. переводов / Сост. и пер. В.Г. Николаев; отв. ред. Д.В. Ефременко. М.: РАН ИНИОН, 2009.
2. Михайлова Е.В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг. СПб., 2007. С.13–17.
3. Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность. Екатеринбург, 2007. 1072 с.
4. Никитюк Е.В. К развитию представлений об идеальном

человеке в греческой литературе V–IV вв. до н.э. // Вестник СПбГУ. 1994. Сер. 2. Вып. 1 (№ 2). С. 48–54.

5. Панасенко К.Е. Особенности самопрезентации дошкольников с нарушением речевого развития: Автореф. дис. ... к. психол. наук / Моск. город психол.-пед. ун-т. Белгород, 2005. 22 с.

6. Перельгина Е.Б. Психология имиджа. М.: Аспект Пресс, 2002.

7. Притыко И.Л. Особенности "образа Я" у детей с врожденными пороками развития черепно-лицевой области: Автореф. дис. ... к. психол. наук / Современная гуманитарная академия. М., 2012. 30 с.

# **Адаптация первокурсников в образовательной среде педагогического вуза**

*Нечетова О.А.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и  
психологии профессионального образования имени академика  
РАО В.А. Сластёнина*

Одним из важных моментов в жизни каждого человека является период окончания школы и поступления в высшее учебное заведение. С первых же дней своего пребывания в вузе студент сталкивается с новой структурой учебного заведения, новыми требованиями, системой обучения. Таким образом, изменяется вся жизнь молодого человека. От успешности адаптации в образовательной среде вуза во многом зависят профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста.

Несмотря на большое количество исследований по различным вопросам адаптации первокурсников, остаются недостаточно изученными особенности адаптации современных первокурсников в образовательной среде педагогического вуза.

За основу нашего исследования было взято предположе-

ние о том, что по наличию связей в группе можно судить об уровне адаптированности студентов в образовательной среде педагогического вуза.

Мы поставили перед собой ряд задач. Прежде всего мы проанализировали психолого-педагогическую литературу и выделили основные характеристики юношеского возраста: ощущение полноценной взрослости, стремление найти свой жизненный путь, профессиональный и личностный, самостоятельность в определении своих жизненных планов.

Далее на основе анализа психолого-педагогической литературы мы рассмотрели проблему адаптации и пришли к выводу, что процесс адаптации не у всех протекает одинаково. Это обусловлено тем, что каждый человек имеет свой специфический уровень социально-психологического развития. Критерий успешной адаптации – чувство удовлетворенности человека социальной средой, в которой он находится, а не просто выживаемость в новых условиях. Студент должен быть способен активно участвовать в образовательном процессе, проявлять заинтересованность в личностном развитии. Помимо индивидуальных особенностей личности, можно выделить следующие факторы, влияющие на адаптацию первокурсника: готовность к обучению в вузе, факторы, связанные с работой сотрудников учебного заведения, внешние факторы.

Состояние дезадаптации возникает тогда, когда студенту не удалось успешно пройти процесс адаптации. Выявле-

ние причин дезадаптации первокурсников в образовательной среде педагогического вуза – наша третья задача. Ощущение полной взрослости становится причиной появления проблем, создающих почву для развития дезадаптивного состояния. Так, например, результатом данного ощущения является чувство свободы, связанное с отсутствием ежедневного контроля. Некоторые первокурсники начинают пропускать занятия и таким образом выпадают из вузовской жизни. В университетской системе самостоятельность в обучении становится необходимостью, что может застать врасплох неподготовленных студентов, привыкших к тому, что раньше они получали готовый материал, который было необходимо усвоить. Также причинами дезадаптации могут явиться: повышение требований, предъявляемых обществом к личности, усложнение интерперсональных отношений, сложившиеся стереотипы, связанные с процессом обучения в целом и изучением учебного материала в частности, неправильное планирование и распределение личного времени.

Для того, чтобы выявить степень адаптированности студентов-первокурсников, нами была организована и проведена диагностическая работа на базе факультета педагогики и психологии МПГУ, в которой приняли участие 23 студента. Все приехали из разных городов и до начала учебного года не были знакомы друг с другом.

На основе проведённой нами социометрии было выявлено, что большинство студентов имеют устойчивые связи с





стью. Т.К. (№ 17) часто пропускает учебные занятия, что может являться причиной такого положения. А.Д. (№ 9) общительна, но так же, как и К.С., она состоит в дружеских отношениях со студенткой другой группы. М.Б. (№ 7) учится в исследуемой группе не с 1 сентября, т.к. он недавно вернулся из армии, и вполне вероятно, что у него не было достаточно времени, чтобы наладить с кем-то из членов группы устойчивые связи.

Анализируя полученные данные, мы можем сделать вывод о том, что социометрические связи и позиции не являются полным и объективным источником, по которому можно было бы судить об адаптированности студентов в образовательном пространстве вуза. Студенческая жизнь включает в себя гораздо больше аспектов и не ограничивается отношениями внутри учебной группы.

Таким образом, гипотеза подтвердилась частично – по наличию связей, взаимных выборов у студента с другими членами группы можно судить о степени его адаптированности, но объективными эти данные станут только в совокупности с другими критериями и показателями адаптированности.

# **Особенности создания разновозрастных групп во внеурочной проектной деятельности в условиях сельской школы**

*Опарина Е.В.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии*

Развитие положительного социального опыта учеников во многом обеспечивается тем, насколько успешно ими осваиваются социальные навыки в процессе взаимодействия с учениками разного возраста. В разновозрастной группе «...ученик проходит широкую социальную практику, что позволяет ему легко адаптироваться в любой среде» [4].

Преобразование дополнительного образования подразумевает, что центральным звеном процесса обучения должна выступать разновозрастная группа учеников, в рамках которой происходит индивидуализация процесса, а также расширение социально-практической деятельности ученика. Разновозрастное сотрудничество применяется как «...важный развивающий принцип обучения и воспитания» [3]. Особен-

ностью сельской школы как раз и является широко развитое разновозрастное взаимодействие. Естественно, для создания таких групп главную роль играет социальная среда. К компонентам социальной среды развития относят семейную среду, домашнюю среду, срезу воспитательных и образовательных учреждений, среду общения, социально-культурную среду – именно такие компоненты влияния помогают личности успешно социализироваться в социокультурном пространстве.

Разновозрастное обучение – отличная школа жизни и общения. В таких группах младшие автоматически признают авторитет старших и тем более учителя. Доказанный практикой факт: в классе из детей разного возраста педагогов уважают беззаветно и ни за какие-то конкретные заслуги. Среди учащихся разных возрастов не нужно никому доказывать кто лучше, каждый решает свою задачу по мере возможности. Нет нездоровой конкуренции и желания выделиться поступками, здесь каждый итак отличается от других.

В малокомплектных сельских школах это единственный способ организовать для детей настоящую разнородную среду для живого общения. Обучение в такой группе снижает ежедневное давление на ребенка из маленького деревенского класса, который на каждом уроке находится под пристальнейшим вниманием и в напряженном ожидании того, что именно его из имеющихся двух-трех учащихся сейчас вызовут отвечать. Учащиеся в таких группах могут самосто-

ательно определять для себя задачу на сегодня. Т.е. педагоги, которые не любят нововведений, нестандартных планов урока, отступлений от привычных программ, и главное, не умеют импровизировать, не смогут сделать такое обучение результативным.

В настоящее время педагогами современной школы успешно реализуется идея разновозрастного обучения, когда организация внеурочного процесса осуществляется в разновозрастных учебных группах [2]. Как считает Л.В. Байбородова, «...разновозрастное обучение – это совместная деятельность детей разного возраста, направленная на решение как общих для всех, так и частных, в зависимости от возраста, образовательных и воспитательных задач» [1].

При организации внеурочной деятельности в разновозрастных коллективах стираются границы классов и связанные с ними сроки освоения содержания курсов, которые неизбежны в традиционной системе обучения. Во-первых, дети разных возрастов (классов) реализуют тот или иной проект вместе, постоянно находясь в одном помещении.

Конечно, существует и проблемы при создании групп разных возрастов, ведь собрать детей с разными характерами, амбициями, требованиями, желаниями, уровнем знаний в одну группу тоже стоит многих усилий. Здесь главное сделать из них команду, а не соперников. В сельской местности это тоже сложность, ведь чаще всего дети с малых лет заняты трудовой деятельностью в семье, их интересы чаще индиви-

дуальны, им сложно коммуницировать вне своего пространства, им сложно нарушить свой текущий ритм жизни. Именно педагог-наставник может сформировать у детей адекватное доверие к жизненной среде, к окружающим людям, к себе самому. С учетом сельского образа жизни учитель может создать свою внеурочную проектную деятельность, которая поможет разрушить границы отличительного развития сельских и городских школьников.

Приведем пример социального проекта для сельских школьников:

### **Экологический проект «Живём и цветём вместе!»**

Миссия проекта: улучшить экологическую обстановку села и его жителей. Показать школьникам, что они могут влиять на своё окружение и жить в чистом и развивающемся месте.

Сельская жизнь – это отдельный мир, ведь село находится, чаще всего, в сотнях километрах от города. Захламление территории бытовыми отходами, которые сами же местные жители вывозят поодаль, загрязнение реки, где купаются дети, вырубка деревьев, ненадлежащее содержание преддомовых территорий. Мы не говорим о стихийном и природном загрязнении, только о загрязнении в котором виновата деятельность человека. Чаще всего сельские жители экологически не грамотны, и относятся к природе потребительски, наша проектная деятельность поможет людям осознать, что если не принимать мер сейчас по устранению экологических

проблем, то в скором времени от сельской природы ничего не останется, исчезнет та самая романтика спокойной и полезной жизни за городом.

Цель проекта: развитие экологической культуры у школьников, их родителей, учителей, односельчан. Показать на практике, что чистым село может быть только благодаря совместным усилиям его жителей.

Актуальность: проблема загрязнения природы является актуальной для современного общества. Озеленение городов, сортировка мусора, программы по «Формированию комфортной среды» – всё это делается для гармоничного существования людей и природы. К сожалению, такой прогресс дольше всего доходит до сел. Именно поэтому сельские жители должны организовывать себя сами, чтобы идти в ногу с современным обществом, дышать чистым и свежим воздухом. Школа может стать двигателем этого процесса, объединив школьную и общественную жизнь.

Проект состоит из нескольких программ («Дышим воздухом», «Живём в чистоте», «Речка родная») и осуществляется в три этапа.

1 этап – подготовительно-информационный: на этом этапе происходит изучение материала по проблемам. Лучше всего школьникам разделиться на несколько групп (например, по направлениям программ). Одни могут провести опрос среди местных жителей, которые ответят на главные вопросы (от кого зависит чистота села? Приходилось ли им

самим бросать или убирать мусор на улице? Что мешает содержать село в чистоте?). Другие встретиться с Администрацией сельского села, рассмотреть нормативные документы, проанализировать материалы, напечатанные в СМИ. Так как группы разновозрастные, будет лучше, если старшие возьмут шефство над младшими и помогут с анализом и обобщением информации. После того как основная работа будет проведена, расставлены приоритеты, поставлены задачи и цели (дети в полном составе рефлексировать на тему экологической проблемы), можно переходить к следующему этапу.

2 этап – практический: на этом этапе происходит действие. Несколько инициативных команд организуют жителей села, которая включает в себя: уборку мусора на территории села, очистка реки и её берегов (администрация может помочь с техникой), озеленение села (посадка деревьев на территории, спиливание аварийных деревьев и сухих веток). Задача педагога контролировать направление проекта: подготовить материал и рассказать о чистых селах, о том, как следить за чистотой, каким было село и что изменилось сейчас. Школьники могут разработать негласные правила для содержания чистоты в родном селе.

3 этап – заключительный: обязательный анализ действий. Каждый ученик рассказывает о своей деятельности в этом проекте, что было сложно, что легко, получилось ли достичь поставленных целей, решены ли проблемы. Рассказ может

сопровождаться презентацией, рисунками или фото-видео материалами.

Такой проект поможет выявить наиболее актуальные экологические проблемы села. Дети смогут самостоятельно улучшить жизнь своих односельчан, благоустроить родное место, объединить с помощью общего дела сельский социум.

## **Литература**

1. Байбородова Л.В. Внеурочная деятельность сельских школьников // Народное образование. 2013. № 1. С. 227–233.
2. Создание разновозрастных групп учащихся в урочной и внеурочной деятельности как один из эффективных способов повышения качества образования: Сб. статей и научно-методических материалов / Под ред. А.О. Кравцова. СПб.: НОУ «Экспресс», 2012. 155 с.
3. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. 192 с.
4. Третьяков Н.Ф. Социальная активность личности: Автореф. дис. ... канд. филос. наук / Томский гос. университет им. В.В. Куйбышева. Томск, 1972. 19 с.



# **Повышение мотивации старшекласников к осознанному выбору профессии**

*Петрова А.А.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики  
и психологии профессионального образования имени В. А.  
Сластёнина*

В современном мире профессиональное самоопределение – очень важный и ответственный этап жизни каждого человека. На профессиональный выбор старшекласника могут влиять различные факторы: семья, друзья, общество, СМИ. И юноша или девушка, стремящиеся не отставать от друзей или не перечить родителям, или выбирать наиболее престижную работу, под давлением внешних источников могут принять неверное профессиональное решение, которое приведёт к неуспеху в будущем. Поэтому очень важно организовывать деятельность старшекласника таким образом, чтобы он смог, разобравшись в собственных интересах и способностях, сделать осознанный профессиональный выбор.

Мы исследовали феномен мотивации и выяснили, что профессиональная мотивация и профессиональные интересы всегда существенным образом влияют на успешность де-

ательности, в том числе и в процессе обучения. Отношение к профессии, мотивы ее выбора являются чрезвычайно важными факторами успешности профессионального обучения.

В нашем исследовании мы исходили из предположения о том, что уровень мотивации старшеклассников к осознанному выбору профессии повышается, если:

- проведена диагностика профессионального самоопределения старшеклассников;
- изучены и учтены способности и склонности старшеклассников;
- организована просветительская и консультативная работа со старшеклассниками;
- разработана программа повышения мотивации старшеклассников к осознанному выбору профессии.

Экспериментальное исследование повышения мотивации старшеклассников к осознанному выбору профессии проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 5» Московской области, г. Дзержинский. Выборка составила 50 обучающихся 10–11 классов, в возрасте от 16 до 18 лет. Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе осуществлялась диагностика профессиональных предпочтений и мотивов выбора профессии с помощью таких методик, как авторская анкета «Мои профессиональные цели», методика Л.Н. Кабардовой «Опросник для определения профессиональной готовности» и методика «Мотивы выбора профессии» Р.В.

Овчаровой. В результате первичной диагностики мы выяснили, что больше половины старшеклассников не определились с будущей профессией (ответ: «да, выбрал» предпочли 20 обучающихся, что составляет 40% от общего числа исследуемых; ответ: «нет, не выбрал» отметили 30 человек, что составляет 60% от общего числа исследуемых), большинство старшеклассников не готовы к выбору профессии: у 17 человек психологическая готовность к выбору профессии высокая, что составляет 34% от общего числа исследуемых, у 24 человек психологическая готовность к выбору профессии средняя, что составляет 47% от общего числа исследуемых, у 9 человек психологическая готовность к выбору профессии низкая, что составляет 18% от общего числа исследуемых. Мы заметили, что при выборе профессии старшеклассники ориентируются в основном на внешние мотивы, такие как престижность и высокооплачиваемость.

Проанализировав полученные данные, мы разработали программу, целью которой являлось повышение мотивации старшеклассников к осознанному выбору профессии. Основными формами работы являются классный час с использованием мини-лекций и тренинговых упражнений, направленных на просветительскую деятельность с возможностью отработать полученные старшеклассниками знания на занятии. Программа включает в себя 7 занятий, каждое из которых направлено на изучение конкретной темы. По проведению данной программы мы планировали сформировать

у старшеклассников позитивное отношение к труду, вооружить их знаниями о профессионально важных качествах и о профессиях в целом, а главное – развить и повысить мотивацию старшеклассников к осознанному выбору профессии.

После проведения программы повышения мотивации старшеклассников к осознанному выбору профессии мы провели вторичную диагностику. Мы можем сделать вывод о том, что старшеклассники стали уделять больше внимания не только своим интересам, но и своим способностям. Они стали соотносить свои способности и возможности со своими профессиональными предпочтениями. Если раньше они могли объяснить свой профессиональный выбор только посредством своего интереса, то сейчас среди факторов, которые называют старшеклассники, преобладающим становится мотив соответствия профессии способностям старшеклассника. Мы можем сказать, что цель и задачи нашей программы выполнены: старшеклассники стали более осознанно и ответственно относиться к своему профессиональному выбору, что подтверждает гипотезу нашего исследования.

# **Возможности психологического тренинга как средства профориентации старшекласников**

*Печенкина Е.Н.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и  
психологии профессионального образования имени академика  
РАО В.А. Сластёнина*

Каждый подросток в своей жизни сталкивается с трудностью выбора будущей профессии. Одним из факторов неправильно принятого решения в юности является недостаточный учет личностных особенностей старшекласника.

Вопросы профессионального самоопределения, профориентации и трудоустройства молодёжи в современной России приобрели особую актуальность в связи с глубокими социальными изменениями, резко возросшим количеством разнообразных факторов, влияющих на облик современных юношей и девушек. При этом изучение проблем самоопределения в юности является особо социально-значимым направлением научно-исследовательской деятельности. Молодые люди, которые не сумели в положенный срок

разрешить задачу самоопределения, не становятся социально полноценными личностями, они остаются в психологическом статусе подростка. Поэтому оказание подрастающему поколению помощи в создании целостного жизненного замысла – социально значимая задача, для решения которой необходимо детальное изучение феномена готовности старшеклассников к самоопределению.

В нашем исследовании мы исходили из предположения о том, что психологический тренинг является эффективным средством профориентации старшеклассников, если он:

- углубляет знания старшеклассников о мире профессионального труда и актуализация уже имеющихся знаний о профессиях;

- стимулирует готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению;

- повышает у старшеклассников уровень профессиональной зрелости, то есть способность сделать профессиональный выбор, используя при этом собственные ресурсы и имеющуюся информацию.

Прежде всего мы дали характеристику профессиональному самоопределению. Профессиональное самоопределение представляет собой активный и долговременный процесс самостоятельного осознания своих профессионально-психологических возможностей, нахождение смысла выполняемого труда [3].

Готовность к самоопределению – это система, элементами

которой являются способности, навыки, личностные черты, способствующие осознанному и адекватному выбору своих жизненных позиций [1]. Психологическую готовность к профессиональному самоопределению можно представить системой когнитивных, практических, мотивационных и личностных компонентов.

Одной из эффективных форм активизации процесса профессионального самоопределения старшеклассников является тренинг, в рамках которого ведется работа над созданием образа успешного профессионального будущего, с осознанием своих мотивов профессионального выбора, ценностей и целей.

Исследование было организовано на базе ГБОУ СОШ № 2090 города Москвы. В нём приняли участие 96 учащихся двух старших классов, из них 40 мальчиков и 56 девочек. Возраст испытуемых – 15–16 лет.

Эмпирическое исследование проходило в три этапа:

На первом этапе была проведена диагностика профессиональных намерений испытуемых старшеклассников при помощи методики определения профессионального личностного типа Дж. Голланда, «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова) и «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская). На этом же этапе для выявления типичных ошибок, совершаемых старшеклассниками при выборе профессии, проведено анкетирование испытуемых.

По результатам тестирования испытуемых по трем мето-

дикам и анкетирования был сделан вывод о недостаточно высоком уровне развития у них готовности к профессиональному самоопределению. Большая часть принявших участие в исследовании старшеклассников не готовы к принятию на себя ответственности перед выбором дальнейшей профессиональной деятельности, не имеют устойчивого решения, как и где получить выбранную специальность.

Цель второго этапа заключалась в разработке и реализации тренинга, цель которого состояла в создании психолого-педагогических условий, в которых наиболее эффективно активизировалась стимуляция готовности старшеклассников к выбору профессии. В основу тренинговых занятий положен, в основном, теоретический подход Д. Сьюпера, согласно которому люди склонны выбирать профессию, отвечающую сложившимся у них представлениям о себе [2]. А также основой построения тренинговых занятий стало использование индивидуально-личностного подхода, который направлен на создание условий для развития субъектов образовательного процесса.

На третьем этапе на основе анализа полученных в ходе повторного анкетирования данных были выявлены следующие изменения.

Проведенный тренинг помог испытуемым старшеклассникам определиться с выбором профессии, сомнения большинства обучающихся по поводу правильности выбора практически исчезли. Старшеклассники стали интересо-



ваться, какие профессии актуальны на данный момент, про- бовали «примерять» их на себя.

То есть мы можем констатировать, что проведенный нами тренинг помог осознать большинству опрошенных обучаю- щихся серьезность и важность учета своих личностно-инди- видуальных особенностей при выборе профессии.

В ходе повторного тестирования испытуемых по методике А.П. Чернявской «Профессиональная готовность» [4] выяв- лялась эффективность проведенного тренинга по формиро- ванию готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению.

В ходе анализа полученных результатов была выявлена положительная динамика уровня сформированности готов- ности испытуемых старшеклассников к профессиональному самоопределению по всем шкалам методики.

Был сделан вывод об эффективности проведенного тре- нинга и о том, что гипотеза исследования нашла свое под- тверждение.

В заключение следует отметить, что проведенное иссле- дование позволяет утвердительно говорить о том, что выбор будущей профессии большинства выпускников не является осознанным, поскольку он осуществляется во многом сти- хийно или под влиянием окружения. Кроме того, несмотря на некоторые положительные результаты, профориентация в современных условиях всё ещё не достигает своих главных целей – формирования у обучающихся профессионального

самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности.

В связи с этим сегодня необходимо теоретическое моделирование системы, предполагающей комплексную профориентационную работу с будущими абитуриентами, которая позволила бы осуществлять профессиональный выбор с максимальным успехом, с учетом индивидуально-личностных особенностей старшеклассников. Для решения этих проблем необходимо продолжать разработку и внедрение комплексной системы профессиональной ориентации, социального проектирования профессиональной карьеры, направленной на повышение престижа профессий (специальностей), повышение информированности школьников, их родителей, потенциальных социальных партнеров.

## **Литература**

1. Арон И.С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению в особой социальной ситуации развития: теория и практика исследования: Монография. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. 248 с.
2. Афанасьева Н.В., Малухина Н.В., Пашнина М.Г. Профориентационный тренинг для старшеклассников. Твой выбор. СПб.: Речь, 2008. 366 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2010. 304 с.

4. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: ВЛАДОС, 2001. 320 с.

# **Изменение мотивационно-ценностного отношения студентов педагогического вуза к учебно-профессиональной деятельности в ходе производственной практики**

*Рахманкулова Р.Р.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и  
психологии*

Общеизвестно, что в процессе обучения в вузе непрерывно происходит формирование определенного отношения к учебно-профессиональной деятельности у студентов. Оно изменяется в зависимости от особенностей протекания процесса обучения, наличия успехов и неудач в учебной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме выявил, что формирование мотивационно-ценностного отношения студентов педвуза к обучению в процессе производственной практики изучено недостаточно.

Для понимания сущности мотивационно-ценностного отношения к деятельности, необходимо было рассмотреть та-

кие понятия как «мотив», «мотивация», «ценностные ориентации». В случае с мотивацией к учебно-профессиональной деятельности, мотив является побуждением к учебной деятельности, связанной с удовлетворением познавательных потребностей студента, а также совокупностью внешних или внутренних условий, вызывающих активность и определяющих ее направленность в учебно-профессиональной деятельности.

Изучив субъективные (внутренние) и объективные (внешние) мотивы учебно-профессиональной деятельности студентов педвуза, можно сделать вывод, что для формирования мотивационно-ценностного отношения важную роль играют как внутренние мотивы, основанные на потребностях личности в знаниях, так и внешние, формирующиеся под влиянием внешних источников или условий.

В данной работе мы, анализируя психолого-педагогическую литературу и принимая во внимание идеи некоторых ученых, мы выделили факторы, оказывающие влияние на процесс формирования мотивационно-ценностного отношения к учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза, среди которых оказалось прохождение производственной практики студентом.

Приступая к экспериментальной части, мы предположили, что:

– во время обучения в вузе у большинства студентов происходит изменение мотивационно-ценностного отношения к

учебно-профессиональной деятельности;

– важным фактором повышения внутренней мотивации студентов является их участие в учебно-профессиональной деятельности (летняя педагогическая практика).

Для доказательства гипотезы нами было организовано и проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие студенты III курса, обучающиеся по направлению бакалавриата «Психолого-педагогическое образование», профиль: «Педагогика и психология высшего и профессионального образования» в количестве 21 человек.

Мы подобрали диагностические методики, направленные на изучение мотивации учебной деятельности, внешней и внутренней, ценностных установок в процессе обучения в вузе, ведущих мотивов: Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой); «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина, С.М. Кетько); Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильиной). Сравнение результатов данных методик у студентов, проходивших производственную практику в разных условиях (детский оздоровительный лагерь, где студенты работали с детьми в качестве вожатых, педагогов, воспитателей и т.п., и приёмная комиссия, где студенты в основном работали с документами), позволило выяснить, влияет ли включение студентов в учебно-профессиональную деятельность на изменение их мотивационно-ценностного отношения к ней.

Проведённое исследование позволило обнаружить, что показатели по шкале «овладение профессией» значительно ниже в группе «Приёмная комиссия». Мотивы получения диплома у группы испытуемых, кто проходил практику, работая с детьми, значительно ниже, чем у другой группы. Это говорит о том, что для испытуемых данной группы важнее получить диплом, нежели овладеть профессией в полной мере. Однако, в обеих группах среднее значение данных мотивов существенно меньше, чем остальных. Профессиональные мотивы преобладают в группе «Работа с детьми».

«Мотивы престижа». По данным результатам, в группе, где испытуемые проходили летнюю производственную практику, работая с детьми, средний показатель по данной шкале ниже, чем во второй группе. Для испытуемых группы «Приёмная комиссия» важно быть в числе лучших студентов, для них значимо, что о них будут думать родители и окружающие люди.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что мотивационно-ценностное отношение изменяется в процессе обучения, особенно в ходе летней производственной практики. Те студенты, которые взаимодействовали непосредственно с детьми, имеют более высокие показатели коммуникативных мотивов, мотивов овладения профессией и получения знаний. Студенты же, которые проходили производственную практику в Приёмной кампании университета, имеют более высокие показатели по мотивам «престижа» и

«получения диплома», что свидетельствует об особой значимости для них статуса обучения.

Учитывая небольшой объём выборки, можно говорить только о первичных результатах, которые могут послужить началом более глубокого исследования проблемы формирования мотивационно-ценностного отношения студентов педагогического вуза к учебно-профессиональной деятельности.



# **Факторы формирования профессиональных предпочтений студентов педагогического вуза**

*Самусевич А.А.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и  
психологии профессионального образования имени академика  
РАО В.А. Сластёнина*

Каждый человек в своей жизни сталкивается с проблемой выбора профессиональной деятельности. Можно ли сказать о существовании варианта, когда человек отдаёт предпочтение профессии, в которой он не в состоянии добиться успеха? Вряд ли! Для достижения успеха необходимо, чтобы желания студента совпадали с его возможностями.

У человека есть определённый набор особенностей, возможностей, прибегая к которым он отдаёт свое предпочтение той или иной профессиональной деятельности.

Но что еще сложнее – это процесс реализации себя в выбранной профессиональной деятельности. Каждый студент на момент поступления в вуз имеет конкретный набор предпочтений, которые подвергаются изменениям и трансформации в течение всего обучения.

Процесс самоопределения – вопрос, актуальность которо-

го растет с каждым годом. Это связано не только с быстрым темпом развития общества, освоением новых техник, слиянием всех сфер жизнедеятельности с техническим прогрессом и рядом других новообразований, но и с тем, что многие профессии утрачивают свою значимость и исчезают. Постоянная смена предпочтений студентов не может гарантировать эффективность его трудовой деятельности и реализации себя в профессии. Четкая постановка целей, способность видеть себя в выбранной профессии, желание совершенствоваться в профессиональной деятельности и совместимость предпочтений и возможностей личности – залог успеха.

В настоящее время студенты сталкиваются с проблемой резкой смены предпочтений после первой производственной практики. Погружаясь в рабочую атмосферу будущей профессии, студенты порой не в состоянии перенести теоретические знания в практику. Под влиянием стресса, страха неудачи многие студенты задумываются о смене своей профессиональной деятельности.

Отдавая свое предпочтение той или иной профессии, человек выделяет её как наиболее приоритетную для него, учитывая индивидуально-личностные особенности, способности, интерес и, конечно, востребованность выбранной профессии.

Успех профессиональной деятельности зависит от множества факторов: наличие знаний, умений и навыков, профес-

сиональные предпочтения, мотивация, индивидуально-личностные особенности и возможности индивида.

Мы предположили, что на формирование профессиональных предпочтений среди прочих факторов влияние оказывает первая производственная практика, с которой студент сталкивается во время обучения в вузе и в ходе которой личность обучающегося подвергается колоссальным изменениям. В процессе прохождения практики возникают противоречия между имеющимся и необходимым запасом знаний, выявляются особенности характера личности, которые могут способствовать или же препятствовать становлению студента как профессионала. При прохождении практики у студента формируется реальное представление о будущей профессии, о необходимых умениях, знаниях и об особенностях и нюансах выбранной профессиональной деятельности.

Работая над исследованием профессиональных предпочтений, мы ставили перед собой цель выявить, какие именно личностные особенности определяют профессиональные предпочтения студентов педагогического вуза. И для этого мы выбрали определенные методики: методика профессионального самоопределения Дж. Холланда [1] и методика «Якоря карьеры» Э. Шейна [2].

Для диагностики профессиональных предпочтений студентов нами было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государ-

ственный университет». Всего в исследовании участвовало 27 студентов III курса.

Проанализировав результаты проведённых методик, мы пришли к следующим выводам: по методике Дж. Холланда доминирующим оказался социальный тип личности, что составляет 48% от общего числа испытуемых. Графически результаты представлены на рис. 1.

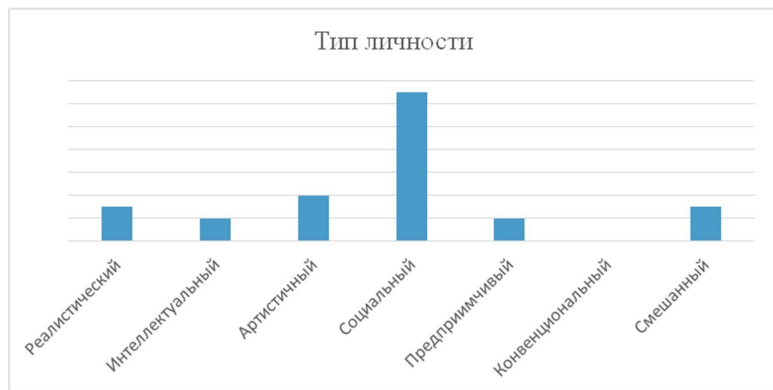


Рис. 1. Определение типа личности по методике Дж. Голланда

Люди с таким типом личности нуждаются в социальных контактах, во взаимодействии с людьми, стремятся поучать, воспитывать. Набор таких характеристик рекомендован для работы в сфере «человек-человек». Именно в этой сфере и будут работать студенты педагогического вуза.

Кроме того, мы изучили вопрос, связанный с собственными ориентациями, интересами и социальными установками будущих педагогов-психологов. Наиболее часто встречающиеся ориентиры в будущей карьере – «служение» (18%), «стабильность места работы» (18%). Графически полученные данные представлены на рис. 2.



Рис. 2. Мотивационная направленность личности на достижение успеха

Данные ориентиры отвечают за желание специалиста приносить пользу другим и за необходимость постоянства в выбранной профессиональной деятельности. Исходя из собственных интересов, студенты сделали выбор в пользу той профессии, где они будут чувствовать уверенность в своих выбранных ориентирах, то есть на формирование професси-

ональных предпочтений большое влияние оказывают интересы и внутренние ориентиры студентов.

Исходя из нашего исследования, можно сделать следующие выводы: после прохождения первой производственной практики профессиональные предпочтения не подверглись изменению и студенты, столкнувшись с реалиями своей будущей профессии, подтвердили актуальность и достоверность своего ранее сделанного выбора при профессиональном самоопределении.

Пригодность человека к той или иной профессиональной деятельности зависит от его соответствия определенным профессиональным и личностным характеристикам, наличие которых требует профессия. Немаловажно, что для успешной профессиональной деятельности необходимо наличие симбиоза между индивидуально-личностными особенностями, способностями и профессиональными предпочтениями и интересами индивида.

## **Литература**

1. Розанова В.А. Психология управления. М., 1999.
2. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2006.

# **Феномен «зеппинга» в контексте клипового мышления студентов педагогического вуза**

*Семёнов А.Н.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и  
психологии профессионального образования имени академика  
РАО В.А. Сластёнина*

Век информационных технологий и множества потоков информации требует тщательной перестройки мышления, способного справляться с бесперебойно поступающими данными. Необходимый способ адаптации человеческого мышления существует в клиповом мышлении. Клиповое мышление не создает прочных связей между объектами, позволяя переключаться с предмета на предмет. В этом состоит преимущество клипового мышления перед понятийным на сегодняшний день.

Трудно отстраниться от процессов внимания при изучении феномена клипового мышления. Современному человеку важно приспособливаться к меняющимся реалиям окружающего мира. Темп жизни невероятно высок, вчерашние тренды могут быть неактуальными уже завтра. В социальных сетях, по телевидению, через интернет осуществляется

непрерывная передача информации. В характеристиках клипового мышления указывают его поверхностность, неспособность к сложным логическим цепочкам, отсутствие целостной картины мира, фрагментарность получения и передачи информации и многое другое. Поэтому необходимо остановиться на важной составляющей клипового мышления – феномене «зеппинга».

В научной литературе «зеппинг» определяется как быстрая смена объекта восприятия. Действительно, оперируя клиповым мышлением, нелегко полноценно углубиться в предоставляемый материал. Мышление неспособно к длительной и осознанной деятельности. Если человека не отвлекают сторонние предметы, такие как телефоны, компьютеры, то ему необходимо самому отвлечься, чтобы вернуть живость и тонус мыслям. Если обратиться к современным исследованиям для изучения поставленного вопроса, можно увидеть тенденции, демонстрирующие, что дети, активно и разносторонне взаимодействующие с гаджетами и компьютерами, гораздо сильнее развивают структуры, отвечающие за переключение и распределение внимания. Лучше развивается вербальный компонент, так как общение в интернете чаще вербальное, чем невербальное. Можно предположить, что постоянное использование смартфонов и компьютеров влияет на способность детей и взрослых концентрировать внимание, которая становится значительно хуже, и это может мешать их обучению. Клиповизация учебных материа-



лов, визуализация при помощи презентаций текста и параграфов учебников, акцентуация на тестах усиленно способствуют формированию клипового мышления у подростков. Велика вероятность, что с годами способность быстро менять объект восприятия лишь усиливается.

В рассуждении о феномене «зеппинга» в клиповом мышлении конструктивным решением будет выяснить, насколько представление о быстрой смене предмета восприятия соответствует действительности, как долго внимание будет удерживаться и насколько продуктивной окажется деятельность человека в процессе концентрации внимания.

Вполне вероятно, что студентам педагогического вуза в будущей практике придется столкнуться с проблемами удержания внимания у воспитанников. Важным шагом в подготовке специалистов к профессиональной деятельности окажется измерение их собственного уровня концентрации, продуктивности и избирательности внимания. Исследование было организовано и проведено на факультете педагогики и психологии ФГБОУ ВО МПГУ. В нем приняли участие 32 студента I–III курсов.

Для диагностики внимания было выбрано 3 методики. Результаты методики Мюнстерберга (табл. «Избирательность внимания») показали высокую избирательность и концентрацию внимания. Обследуемые продемонстрировали преимущественно высокий (37% обследуемых) и средний (30% обследуемых) уровни. Но количество человек, имеющих

уровни высокий и выше среднего (67% обследуемых), суммарно больше, чем студентов, имеющих средний уровень (30% обследуемых). Результаты могут свидетельствовать о подтверждении наличия феномена «зеппинга» в рамках обследуемой группы.

Методика «Расстановка чисел» (табл. «Произвольность внимания») направлена на изучение произвольности внимания. Данная методика показывает, что наибольшее число обследуемых имеет низкий уровень произвольного внимания (37% обследуемых). Учитывая, что произвольное внимание требует сосредоточения на объекте при помощи волевого усилия, следует отметить, что не все испытуемые способны к напряжению и удержанию вниманию на протяжении выполнения методики.

Тест Бурдона (табл. «Объем внимания», «Концентрация внимания») позволяет оценить уровень внимания, утомляемости, работоспособности, устойчивости к монотонной деятельности, в которой необходимо поддерживать высокий уровень внимания. По результатам обследования отмечены отличные и выше среднего показатели (37% и 30% соответственно) по шкале работоспособности. Большинство обследуемых все же показали отличные и высокие результаты (54% обследуемых суммарно). Концентрация внимания же распределилась поровну, что вновь указывает на то, что не все обследуемые могут в течение определенного времени удерживать внимание на выполнении той или иной задачи,

не способны к монотонной работе.

Таким образом, можно сказать, что феномен «зеппинга» имеет определенные проявления среди студентов педагогического вуза. У них отлично развита избирательность внимания и работоспособность, что позволяет оставаться на связи и не испытывать переутомления от бесперебойно поступающей информации. Однако страдает концентрации внимания, оставляя студентов менее усидчивыми в процессе обучения, в то время как в будущем их работа будет зачастую связана с профессиями, требующими умения полностью сфокусироваться на поставленной задаче или проблеме. Быстрая смена объекта восприятия является безусловным плюсом в повседневной жизни. Но какие знания студент сможет усвоить при отсутствии хорошо развитой сосредоточенности?

# Особенности эмоциональной сферы младших школьников, регулярно занимающихся спортом

*Трухина С.В.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра психологии  
развития*

Эмоциональная сфера всегда играет значительную роль в жизни человека в современном постоянно меняющемся мире. Чрезвычайно важно понимание связи эмоций с характером деятельности субъекта, и регулирующей роли эмоциональной сферы в этой деятельности. В младшем школьном возрасте эмоциональное состояние ребенка подвергается значительным изменениям, механизмы саморегуляции ещё только формируются, не всегда ребенку удается справиться с различными внешними и внутренними факторами воздействия. А особенностью эмоциональной сферы спортсменов является собранность, волевые качества, умение контролировать свою эмоциональную сферу, а также меньшая тревожность.

Целью исследования являлось изучение особенностей эмоциональной сферы младших школьников, регулярно за-

нимающихся спортом.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что эмоциональная сфера младших школьников, регулярно занимающихся спортом, отличается от их сверстников, не занимающихся спортом: наблюдается больше проявлений позитивных эмоций, ниже уровень тревожности, агрессии и фрустрации.

Методологическую основу данного исследования представляют:

– идея С.Л. Рубинштейна о том, что в эмоциях представлено целостное отношение человека к миру и соответствие его поведения (или того, что с ним происходит) его потребностям. «Чувство человека – это отношение его к миру, к тому, что он испытывает и делает в форме непосредственного переживания» [3].

– культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, заключающаяся в том, что эмоциональный опыт ребенка является продуктом активного взаимодействия ребенка с окружающим миром.

Исследовательская работа проводилась на базе ГБОУ СОШ 875 ЮЗАО г. Москвы, ДЮСШ № 7 Москомспорта, ГБОУ «Центр спорта и образования «Самбо-70».

В нашем исследовании принимали участие более 71 человек в возрасте 9-11 лет, обучающихся в 3–4 классах.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие методы исследования: опросник

«Самооценка психических состояний» Г. Айзенка [2], шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина [1] проективная методика «Рисунок «Несуществующее животное»» М.З. Дукаревич, Л.М. Костина, метод статистической обработки данных U – Критерий Манна-Уитни [4].

В результате проведенных исследований установлено, что в целом положительные и отрицательные эмоции у младших школьников, занимающихся спортом, и у их сверстников, не участвующих в регулярных занятиях спортом, выражены равной степени (рис. 1).

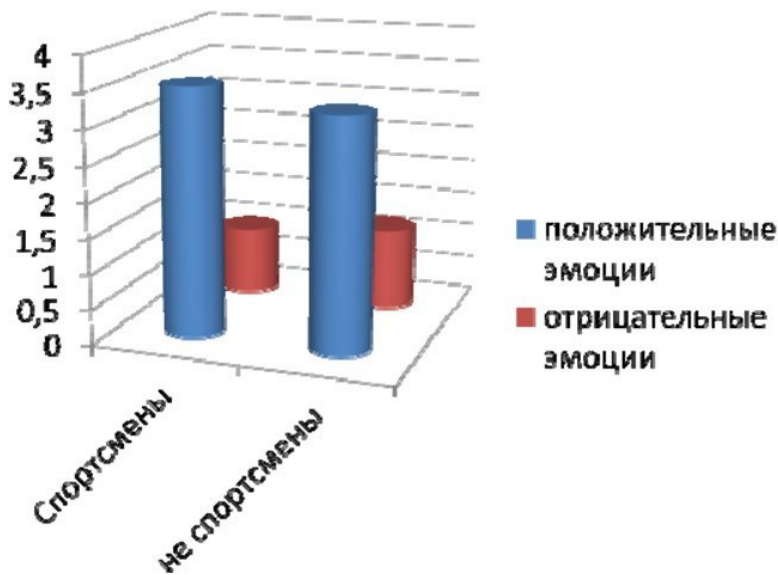


Рис. 1. Уровень положительных и отрицательных эмоций у младших школьников

В исследовании выявилось, что уровень личностной тревожности (рис. 2) и фрустрации (рис. 3) у младших школьников, занимающихся спортом ниже, чем у их сверстников не участвующих в регулярных занятиях спортом ( $p = 0,02$ ;  $p = 0,024$ ).

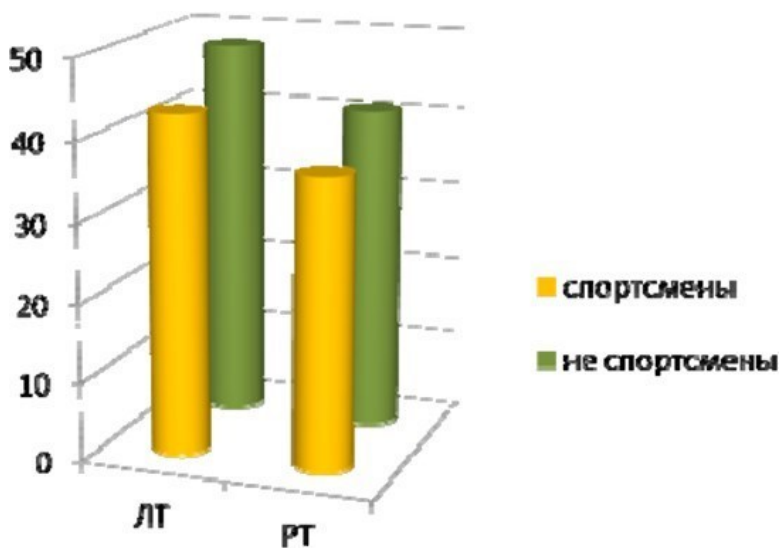


Рис. 2. Результаты исследований личностной и реактивной тревожности у младших школьников

А более низкий уровень ситуативной или реактивной тревожности (рис. 2) не подтверждается статистическими данными ( $p = 0,078$ ).

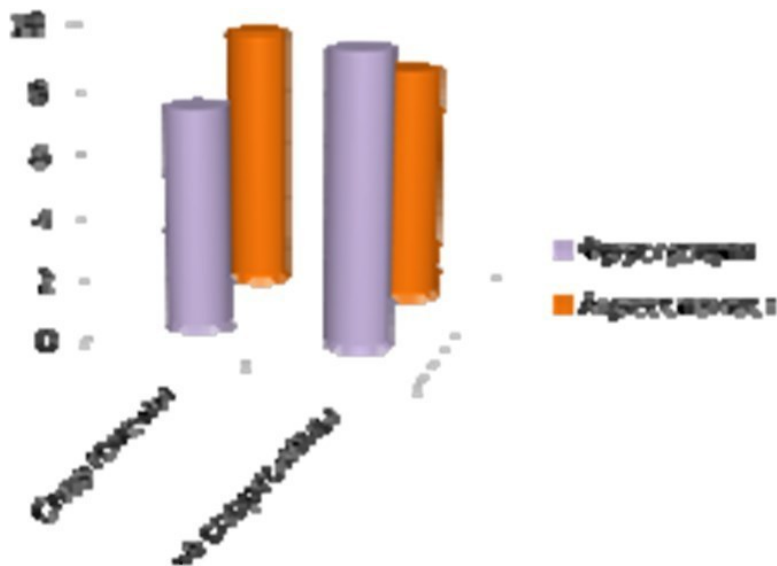


Рис. 3. Результаты исследований фрустрации и агрессии у младших школьников

Дополнительно в исследовании установлено, что уровень агрессивности и реактивной тревожности у мальчиков, занимающихся спортом регулярно, ниже, чем у мальчиков школьников регулярно не занимающихся спортом ( $p \leq 0,05$ ).

А уровень агрессивности, реактивной тревожности у де-



вочек, регулярно занимающихся спортом, не отличается от девочек младшего школьного возраста, не занимающихся спортом ( $p \geq 0,05$ ).

В результате исследований эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, регулярно занимающихся спортом, было установлено:

1. Положительные и отрицательные эмоции присутствуют у младших школьников, как регулярно занимающимися спортом, так и не занимающимися.

2. Уровень личностной тревожности, фрустрации у младших школьников регулярно занимающихся спортом ниже, чем у младших школьников регулярно не занимающихся спортом.

Таким образом, в заключении, можно сказать, что наша гипотеза частично подтвердилась. Эмоциональная сфера младших школьников, регулярно занимающихся спортом, отличается от эмоциональной сферы сверстников, не занимающихся спортом.

## **Литература**

1. Психологические тесты для профессионалов / Авт.-сост. Н.Ф. Гребень. Минск, 2007. 496 с.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика // Методики и тесты. Самара, 2001. С. 141–144.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 2017.

55 c.

4. Mann H. B., Whitney D. R. On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other // Annals of Mathematical Statistics. 1947. № 18. P. 50–60.

# **Развитие мотивации учебной деятельности у студентов педагогического вуза в условиях смешанного обучения**

*Трушина М.Р.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и  
психологии профессионального образования имени академика  
РАО В.А. Сластёнина*

В настоящее время общество предъявляет к выпускникам вузов высокие требования. Современный студент должен не только овладеть нужными знаниями, умениями и навыками, но и ощущать потребность в своем развитии. Мотивация и устойчивый познавательный интерес при обучении имеют первостепенное значение.

Существуют различные теории мотивации, в которых нет единого определения мотивации. Тем не менее, в широком смысле под мотивацией подразумевают побуждения, детерминирующие активность человека и определяющие ее направленность.

Смешанное или комбинированное обучение все шире входит в практику современного вузовского образования.

Оно предполагает сохранение основных элементов традиционного обучения с применением элементов электронного обучения. В работе приводится характеристика модели смешанного обучения, в которой выявляются как преимущества, так и некоторые недостатки данной системы обучения.

Для выявления возможностей смешанного обучения по повышению мотивации учебной деятельности студентов педагогического вуза нами было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». В исследовании приняли участие студенты III и IV курсов в количестве 33 человек.

Данное исследование осуществлялось в несколько этапов.

I этап – проведение исследования в начале третьего курса обучения. На данном этапе в исследовании приняли участие студенты III курса в количестве 33 человек в возрасте от 19 до 22 лет.

II этап – проведение исследования в конце четвертого курса на тех же студентах.

Первый этап исследования.

Получив результаты по методике в начале третьего курса можем сделать следующие выводы. У большинства опрошенных студентов превалирует познавательная, то есть внутренняя мотивация учебной деятельности. Это говорит о том, что обучающиеся настроены на получение информации и заинтересованы в ней. Также это свидетельствует о том,

что они с интересом относятся к самому процессу обучения и к его результату, стремятся развивать свои умения и навыки. Данный мотив является основой самообразования.

Обобщая результаты, полученные с помощью опросного листа, можно сделать вывод о том, что смешанное обучение, которые включает портал электронного обучения ИнфоДаMoodle, на данном этапе его развития не повышает мотивацию учебной деятельности у студентов. Отмечаются его технические неполадки, а также обучающимися выделяются авторские курсы, с которыми им нравится работать.

Второй этап исследования.

После проведения методики изучения мотивации учебной деятельности И.С. Домбровской на студентах четвертого курса были получены следующие результаты.

У 5 человек, что составляет 15% от общего числа опрошенных, познавательные и социальные мотивы находятся на одном уровне. У 19 чел., что составляет 58% опрошенных студентов превалирует познавательный мотив. И 9 чел., что составляет 27%, ставят социальный мотив на первое место.

Таким образом, у большинства студентов (58%) превалирует познавательная, то есть внутренняя мотивация учебной деятельности.

Обобщая результаты по методике Т.И. Ильиной, можем сказать, что у 76% респондентов доминирующей оказалась шкала «приобретение знаний». Это означает, что у большинства опрошенных доминирует внутренняя мотивация.

У 15% опрошенных преобладает шкала «овладение профессией»: они ставят своей задачей овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества. Лишь у 9% обучающихся преобладающей оказалась шкала «Получение диплома» – эти обучающиеся настроены на формальное овладение знаниями и на поиск легкого пути сдачи экзамена.

Процент студентов, у которых превалирует внутренняя мотивация и познавательные мотивы, увеличился к концу четвертого курса. Процент студентов, у которых превалируют социальные мотивы, повысился незначительно. Можем наблюдать тенденцию уменьшения процента студентов с одинаковым уровнем внешней и внутренней мотивации.

В нашем исследовании мы исходили из предположения о том, что смешанное обучение способствует повышению мотивации учебной деятельности у студентов педагогического вуза. По результатам исследования мы можем наблюдать увеличение процента студентов с доминирующей внутренней мотивацией. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась.

Однако, мы не можем с точностью утверждать, что развитие мотивационной готовности к получению профессиональных знаний связано именно с работой в портале электронного обучения ИнфоДаMoodle.

Анализ результатов экспериментальной работы позволил нам прийти к выводу о том, что у студентов к IV курсу

значительно возросло стремление к овладению профессией. Вполне вероятно, что это происходит потому, что студенты начали применять свои знания на различного рода практиках (летняя педагогическая в детских оздоровительных лагерях, производственная в образовательных учреждениях), что дало безусловный толчок к развитию более осмысленного отношения к дальнейшей профессиональной деятельности и пониманию необходимости качественно овладеть полной суммой знаний.

# К проблеме профессиональной самореализации жителей мегаполиса

*Трыкалкин С.В.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра психологии  
труда и психологического консультирования*

В психологической науке проблема профессиональной самореализации является одной из наиболее актуальных, о чем свидетельствует повышенное внимание к ней многих ученых и большое количество научных исследований, посвященных различным аспектам профессиональной самореализации. Это обусловлено тем, что профессиональная самореализация рассматривается как ключевой критерий социальной зрелости личности, показатель активности собственных усилий человека по преодолению трудностей на пути достижения значимых целей в профессиональной деятельности. Она отражает степень ответственности к собственной жизни и к результатам своего труда. Только человек, способный к полноценной самореализации, может добиться наибольшей личностной и профессиональной успешности.

В свою очередь, успешность профессиональной самореа-



лизации личности обеспечивается совокупностью объективных (социальных) условий и субъективных (индивидуально-личностных) факторов, которые взаимосвязаны между собой.

Несмотря на многочисленность подходов к исследованию профессиональной самореализации, отдельные ее аспекты остаются мало изученными. В частности, практически отсутствуют исследования особенностей профессиональной самореализации в условиях мегаполиса. Однако данный вопрос является актуальным, поскольку, несмотря на то, что в большом городе рабочие места являются более доступными, чем в малых городах современной России, возможность профессиональной самореализации может быть затруднена в связи с высокой конкуренцией на рынке труда и требованиями, предъявляемыми работодателями к сотрудникам.

С целью изучения технологии профессиональной самореализации жителей мегаполиса в 2017–18 гг. было проведено исследование на базе некоммерческого предприятия «Московский деловой клуб» («МДК»). В исследовании приняты участие 26 сотрудников «МДК», из них 18 мужчин и 8 женщин. Возраст участников исследования от 22 до 44 лет. Психологическое тестирование состояло из комплекса методик:

1. Методика «Карьерная самоэффективность» (авторы М. Шеер, Дж. Маддукс, адаптация А.В. Бояринцевой) [4, с. 61–63].
2. Методика диагностики личностных и групповых баз-

вых потребностей [5, с. 74–76].

3. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса (Опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха) [2, с. 89–92].

4. Методика «Мотивация достижения успеха и избегания неудач» А.А. Реана [3, с. 95–96].

5. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса. (Опросник Т. Элерса для изучения мотивации избегания неудач) [2, с. 92–94].

6. Тест «Якоря карьеры» Э. Шейна [1, с. 271–275].

В исследовании проверялась гипотеза о том, что профессиональная самореализация жителей мегаполиса обусловлена особенностями их мотивационно-потребностной сферы и карьерных ориентаций.

Анализ особенностей профессиональной самореализации сотрудников «МДК», показателем которой в нашем исследовании выступила карьерная самооэффективности, показал, что в исследуемой выборке не оказалась респондентов с низким уровнем самооэффективности, а на уровне средних тенденций эти показатели профессиональной самореализации у сотрудников «МДК» имеют высокие значения. Тем не менее, лишь чуть больше половины сотрудников имеют высокий уровень профессиональной самореализации (57,7%). 42,3% сотрудников «МДК» не смогли полностью самореализоваться в профессии, что подтверждает актуальность изучения условий профессиональной самореализации жителей

мегаполиса.

Выявлено, что в сфере карьерной самоэффективности сотрудники «МДК» осведомленность об особенностях своей профессии и представления о своих слабых и сильных сторонах, позволяющих самореализоваться в профессии более выражены, чем способности ставить профессиональные цели, планировать свою карьеру и решать проблемы, связанные с самореализацией в профессии. Это позволяет говорить о том, что для повышения профессиональной самореализации у сотрудников «МДК» необходимо развивать умение ставить карьерные цели и планировать свою карьеру, а также умение осознавать и решать проблемы, связанные карьерой в выбранной профессии.

Результаты сравнительного анализа базовых потребностей у сотрудников с разным уровнем профессиональной самореализации показали существование различий в структуре этих потребностей. Выявлено, что у сотрудников с высоким уровнем профессиональной самореализации доминирует потребность в самовыражении, тогда как у сотрудников со средним ее уровнем доминируют материальные потребности. В наименьшей степени у сотрудников с высоким уровнем самореализации в профессии выражены материальные и социальные потребности, а у сотрудников со средним уровнем самореализации – социальные потребности. Можно сказать, что у сотрудников с высоким уровнем профессиональной самореализации доминируют высшие потребно-

сти, тогда как у их коллег, испытывающих трудности в самореализации в профессии – низшие потребности (материальные). Можно сказать, что именно потребность в самореализации является важнейшим условием успешности самореализации в профессии у жителей мегаполиса. Это подтверждают и результаты как сравнительного, так и корреляционного анализа, показавшие, что выраженность материальных потребностей у сотрудников с высоким уровнем профессиональной самореализации значимо ниже, а потребностей в самовыражении значимо выше, чем у их коллег со средним уровнем самореализации в профессии. При этом, чем более выражена потребность в самореализации, и чем меньше потребность в материальном благополучии, тем выше уровень профессиональной самореализации. Полученные результаты позволяют говорить о том, что условиями профессиональной самореализации жителей мегаполиса являются высокий уровень потребности в самореализации и низкая ценность материальных благ.

Сравнительный анализ средних показателей мотивации к успеху и избеганию неудач не показал значимых различий в группах сотрудников с разным уровнем профессиональной самореализации. Однако анализ частоты встречаемости ее уровней выявил наличие таких различий. Результаты исследования показали, что среди сотрудников с высоким уровнем профессиональной самореализации значительно чаще встречаются сотрудники с высоким и очень уровнем мотива-

ции к успеху, тогда как среди сотрудников со средним уровнем самореализации в профессии значительно чаще. Чем в сравниваемой группе, встречаются сотрудники, ориентированные на неудачу и с низким и средним уровнем мотивации к успеху. Полученные статистически значимые различия позволяют говорить о том, что мотивация к успеху является условием профессиональной самореализации жителей мегаполиса. Данные корреляционного анализа показывают, что это влияние обусловлено связью ориентации на успех с умением планировать свою карьеру. Полученная значимая положительная связь между этими переменными показывает, что чем выше ориентация на успех, тем в большей степени сотрудники способны планировать свою карьеру. В свою очередь, чем в большей степени сотрудники умеют устанавливать сроки и определять ресурсы для профессиональной самореализации, тем в большей степени они ориентированы на успех.

Исследование карьерных ориентаций, как психологического условия успешности профессиональной самореализации, показало, что особенностями сотрудников с высоким уровнем самореализации в профессии является значимо более выраженная ориентация на вызов и интеграцию стилей жизни. Получена значимая связь этих ориентаций (особенно интеграции) со всеми показателями карьерной самоэффективности (кроме профессиональной осведомленности). Это говорит о том, что чем в большей степени сотрудники

«МДК» ориентированы на конкуренцию, победу на других, решение трудных профессиональных задач, преодоление трудностей, и чем больше проявляют активность в различных сторонах своей жизни, тем более успешно они самореализуются в своей профессии.

Выявлены как общие аспекты, так и различия в структуре карьерных ориентаций у жителей мегаполиса с высоким и средним уровнем самореализации в профессии. Общим является то, что, независимо от уровня профессиональной самореализации, на первом месте в карьерных ориентациях находится стабильность работы. То есть, для всех сотрудников важно то, чтобы руководство организации обеспечивало им безопасность, хорошие условия и заботу в пенсионном возрасте. Также общим является то, что на предпоследнем месте в иерархии карьерных ориентаций в обеих группах находится профессиональная компетентность. То есть, сотрудники с высоким уровнем профессиональной самореализации также мало ориентированы на повышение своего профессионализма, как и сотрудники со средним ее уровнем.

Различия в структуре карьерных ориентаций заключаются в том, что у сотрудников с высоким уровнем самореализации доминируют: стили стабильности работы, ориентация на интеграцию разных сторон своей жизни и служение другим людям и своей профессии. В наименьшей степени они ориентированы на стабильность места жительства, что отражает

значимость для них организации, в которой они работают, а не удобства в плане ее расположения от места жительства. Можно сказать, что они останутся верны своей организации, не зависимо от того, как далеко будут жить от места своей работы. У сотрудников же со средним уровнем самореализации в профессии на втором месте в иерархии карьерных ориентаций находится потребность в автономии от организационных правил, ограничений и предписаний, что не всегда является положительным аспектом, поскольку может отражать недостаточную дисциплинированность и ответственность этих сотрудников. Наименее же они ориентированы на конкуренцию и преодоление проблем, связанных с карьерой, что может свидетельствовать о недостаточной их активности в своей профессиональной самореализации.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что технологиями профессиональной самореализации жителей мегаполиса являются развитие высших потребностей личности, в частности, потребности в самореализации, ориентация на успех, ориентация на преодоление профессиональных трудностей и здоровую конкуренцию, а также ориентация на активность в различных сферах жизни.

## **Литература**

1. Могилёвкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. СПб.: Речь, 2007. 336 с.

2. Психодиагностика персонала. Методика и тесты: Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента: В 2 т. / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Бахрах-М, 2007. 560 с.

3. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.

4. Технологии и методы оценки персонала: Учебно-методическое пособие / Под ред. Г.П. Геранюшкина. Иркутск: Изд-во БГУ, 2017. 111 с.

5. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. М., Изд-во Института Психотерапии, 2012. 544 с.



# Факторы формирования профессиональной самооценки у студентов педагогического вуза

*Чеченова К.В.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и  
психологии*

Формирование самооценки личности происходит под влиянием многих факторов: особенности культуры, стиль воспитания, личностные особенности. Если мы говорим о профессиональной самооценке, то к вышеперечисленным факторам мы добавляем ещё жизненный и профессиональный опыт, соответствие личностных особенностей особенностям профессиональной деятельности, уровень притязаний. Эти факторы наиболее значимы для профессиональной самооценки.

Профессиональная самооценка способствует формированию профессионального стиля деятельности и ее эффективности. Но при этом следует учитывать: самооценка динамична, то есть она может изменяться в зависимости от определенных обстоятельств.

Самооценка студента – это оценка студентом себя, своих

возможностей стать специалистом, своих качеств и места среди других студентов. Она является регулятором его поведения и учебной деятельности, от неё зависит адекватность отношения студента к себе. Вследствие этого самооценка студента может стать либо стимулом, либо тормозом развития личности.

Как отмечалось выше, самооценка не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Усвоение новых оценок может изменять значение усвоенных прежде. Например, студент, который успешно сдаёт все экзамены и зачеты, считает себя способным, усиливается его мотивация к учёбе, появляются силы и вдохновение, самооценка повышается. Однако эта позитивная самооценка может пошатнуться в результате срыва на экзаменах, или студент может обнаружить, что успехи в учебе сами по себе ещё не приносят счастья и не являются гарантией успеха в других жизненных ситуациях, и, в принципе, у студента может сложиться впечатление, что он выбрал не то направление профессиональной подготовки. В таком случае общая самооценка может снизиться.

Поскольку в процессе становления личности самооценка постоянно изменяется и совершенствуется, возникают сложности в ходе ее изучения. Но нам известны некоторые критерии, которые помогают понять процессы развития самооценки. Обратим на них внимание:

1. Важную роль играет сопоставление образа реального

«Я» с образом идеального «Я», и чем меньше разница между реальным представлением человека о себе и его идеальным «Я», тем выше самооценка личности.

2. Не менее важным для формирования профессиональной самооценки является фактор, связанный с переходом социальных реакций на данного индивида, то есть человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие.

3. На формирование самооценки существенное влияние оказывают реальные достижения личности. И здесь, чем значительнее успехи личности, тем выше будет самооценка [1, с. 12].

С помощью этих критериев мы можем лучше понять, является ли адекватной самооценка человека как профессионала.

Формирование адекватной самооценки становится возможным только при активном и непосредственном использовании результативных методов её развития и условий обучения: тренингов, деловых игр, анкетирования, бесед, самостоятельной работы студентов, самообразования, свободы выбора в учебном процессе. Чем активнее студент включается в эту работу, тем адекватнее его самооценка [2].

Необходимо подчеркнуть, что активность и самостоятельность студентов в процессе их профессиональной подготовки зависят от того, в какой мере они владеют самоанализом, саморегуляцией, самоорганизацией, самоконтролем и само-

оценкой.

Непосредственное влияние на профессиональную самооценку студентов оказывает воспитательная среда образовательного учреждения. От качества организации процесса обучения в вузе зависят многие очень важные моменты, которые будут необходимы будущим специалистам для достижения профессиональной успешности. Во многом зависят качество профессиональной деятельности будущего специалиста, его готовность решать нестандартные проблемы в производственных и коммуникативных ситуациях, а также процесс его взаимодействия с другими людьми.

По мнению С.Л. Рубинштейна, основными факторами, которые определяют адекватность образовательной самооценки, являются отношение студента к профессиональным знаниям, труду, успеху в работе, уверенность в себе и уровень самоуважения [3].

В качестве критерия завершенности процесса профессионального самоопределения студента выступает устойчивое положительное отношение студента к себе как субъекту предстоящей педагогической деятельности. Также это является показателем того, что профессиональное обучение имеет для него личностный смысл. Однако положительное отношение к себе как к субъекту педагогической деятельности характерно далеко не для всех студентов старших курсов.

В ходе профессионального обучения, подготовки к педагогической деятельности и педагогической практики пред-

ставления студента о профессии и о себе как будущем педагоге пополняются и расширяются. На формирование адекватного представления о себе как субъекте предстоящей педагогической деятельности оказывает положительное влияние активное и систематическое профессиональное самопознание.

Таким образом, профессиональное самосознание является непосредственным условием эффективности процесса профессионального становления будущего специалиста.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы можем сделать вывод, что образовательная самооценка признаётся как навык. Данный навык необходим профессионалу для формирования успешной деятельности, которая позволяет наиболее эффективно и адекватно реализовать себя и свои способности, обеспечивая процесс развития и саморазвития, способствуя творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению её максимальной эффективности и результативности.

Исходя из проведенного анализа, мы решили определить степень сформированности самооценки студентов I курса педагогического вуза.

Для этого нами было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». В исследовании приняли участие 15 студентов I курса.

В ходе экспериментального исследования мы использовали следующие методики:

- методика изучения уровня самооценки А.С. Будасси (результаты представлены на рис. 1);
- социометрия (результаты представлены на рис. 2);
- методика «Определение уровня тревожности» (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин) (результаты представлены на рис. 3).



Рис. 1. Изучение уровня самооценки

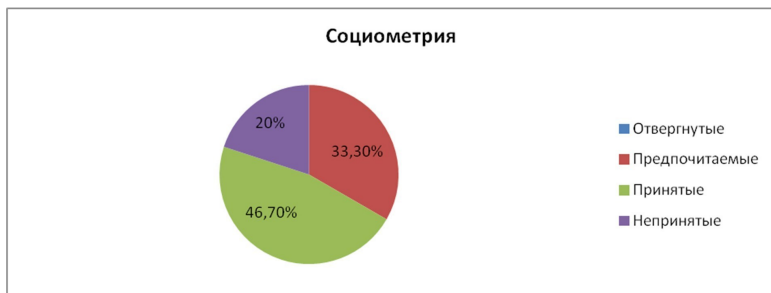


Рис. 2. Статусные группы испытуемых

Отвергнутых в группе студентов I курса нет.

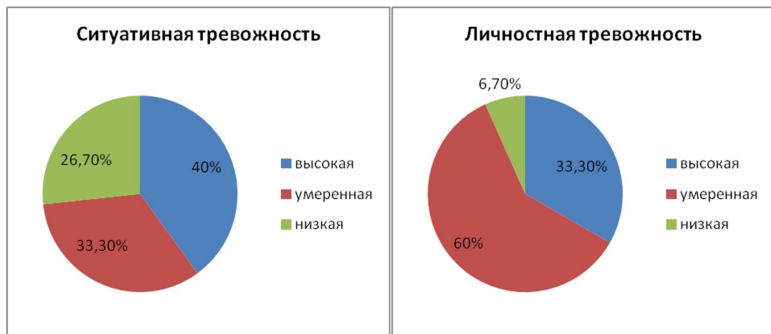


Рис. 3. Определение уровня тревожности

Обобщив результаты по методикам, мы получили следующие данные: 53,3% студентов I курса достаточно хорошо адаптировались к новому месту обучения и коллективу, имеют адекватную Я-концепцию; 40% исследуемых имеют проблемы с сопоставлением образов Я-реальное и Я-идеальное; 6,7% – имеют адекватную самооценку и умеренный уровень тревожности, но не приняты в коллективе.

Таким образом, мы выделили факторы, которые способствуют эффективному формированию профессиональной самооценки студентов педвуза:

– формирование целостного представления о профессии педагога-психолога и о себе как о будущем специалисте;

- успешность в межличностных и профессиональных отношениях,
- содействующих корректровке самооценки педагога-психолога;
- приобретение опыта практической профессиональной деятельности, которая помогает адекватно оценивать результаты педагогической деятельности и себя как объекта данной деятельности.

## **Литература**

1. Карпов А.В. Общая психология. М., 2004.
2. Корнеева Л.Н. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности. СПб., 1989.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.



# Влияние сиблинговых отношений на формирование личности

*Чистохвалова Е.М.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра психологии  
образования*

Процесс обучения и развития ребенка относится к темам, волновавшим человечество на протяжении веков. Эпохи сменяют друг друга, возникают новейшие подходы к воспитанию, разрабатываются методики развития детей. Однако в каждой семье родители так или иначе сталкиваются с трудностями в воспитании ребенка, особенно если у них он не один. Проблема взаимоотношений между сиблингами (братьями и сестрами) в семье является одной из «вечных». Дети взаимодействуют, общаются, играют, тем самым оказывают неосознанное влияние друг на друга. Получается так, что каждый человек в семье вносит частицу себя в своего ближнего.

Общеизвестно, что на формирование личности в семье влияют такие факторы, как порядок рождения, стили воспитания, личностные особенности детей, детско-родительские отношения, сиблинговые взаимоотношения. На основе этого можно сделать вывод, что условия развития сиблингов отли-

чаются от ситуации детей, которые выросли единственными в семье.

Если рассматривать братско-сестринские взаимоотношения в разных аспектах, то можно отметить, что сиблинги, сами того не осознавая, могут стать источником поддержки друг для друга в эмоциональном плане. Контактруя, брат и сестра преодолевают вместе трудности жизни, оказывают безвозмездную помощь, взаимно поддерживают и понимают друг друга. Определенная связь одного индивида с другим позволяет понять, что они не одиноки и рядом с ним есть надежный наставник. Вместе с этим ребенок получает большой опыт, отличающийся от того, который дают родители при контакте с ребенком. Однако в отношениях между детьми в семье может развиваться конкуренция (соперничество) и борьба по каким-либо причинам, а также это детронизация, то есть потеря старшим ребенком внимания, предназначенного только для него, при рождении младшего ребенка. «Братья и сестры могут быть беззаветно преданы друг другу, а могут презирать друг друга» – писала Г. Крайг [4].

Безусловно, что одним из главных факторов в формировании братско-сестринских отношений является тип и стиль семейного воспитания. А.В. Петровский [3] выделяет четыре тактики воспитания в семье и отвечающие им четыре типа семейных взаимоотношений: опека, диктат, невмешательство и сотрудничество. Опишем один из них: опека в семье – это структура взаимоотношений, при которых отец и мать,

обеспечивая своими усилиями, удовлетворение различных потребностей ребенка, оберегают его от разных забот, стараний и заданий, беря их полностью на себя. При данном типе отношений внутри семьи процесс формирования личности ребенка играет уже второстепенную роль. Дитя, воспитанное в условиях опеки, очень часто бывает не готов к самостоятельной жизни. В итоге, у детей не хватает инициативы, решимости, независимости. К сожалению, они не могут принять участия в решении вопросов, касающихся их лично или семьи в целом.

Многие ученые, изучающие взаимоотношения детей в семье, обращаются к взглядам Зигмунда Фрейда, Альфреда Адлера и Уолтера Толмена, которые писали о влиянии числа детей и порядка их рождения на развитие sibлинговых отношений и на формирование личности ребенка.

Зигмунд Фрейд установил, что позиция ребенка среди братьев и сестер влияет на его личность и будущую жизнь [5]. К характеристике старших детей относится ориентация на достижение и стремление к лидерству. Порядок рождения детей придает им различную позицию и ведет к существенным отличиям детей одних и тех же родителей.

У. Толмен провел исследование на тысяче «нормальных» семей в Австралии и подтвердил теорию З. Фрейда о том, что люди с тождественным положением в модели семьи имеют сходные свойства [2].

Альфред Адлер считал, что опыт первого или младшего

ребенка в семье по отношению к другим малышам сильно влияет на формирование личности и будущую жизнь человека [1].

В рамках исследования проблемы sibлинговых отношений в семье, мы провели опрос людей подросткового и юношеского возраста (в возрасте от 13 до 19 лет). Число опрошенных составляет 20 человек. Испытуемые отвечали на вопросы о том, участвуют ли они в воспитании братьев/сестер, как их родители выстраивают отношения между sibлингами, какое число детей будет оптимальным для семьи.

Проанализировав полученные данные, мы можем сделать следующие выводы:

- большинство sibлингов активно принимают участие в воспитании братьев/сестер;
- большая часть опрошенных считают, что родители пытаются выстраивать взаимоотношения sibлингов на основе взаимопонимания, дружбы, поддержки и любви;
- многие считают, что оптимальным для современной семьи будет число детей в границах от 2 до 3.

Можно прийти к выводу, что sibлинговые взаимоотношения – это целая палитра разных чувств: любовь и ненависть, дружба и соперничество, поддержка и злость. Отношения братьев и сестер всегда многогранны и неоднозначны, они никогда не смогут развиваться по определенному плану, так как обладают непредсказуемым характером. Sibлинговые отношения играют важную роль в процессе раз-

вития личности человека. Закладывая основы благополучного общения между сиблингами, родители дают детям возможность развития близких человеческих отношений между братьями и сестрами.

## **Литература**

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Психология-классика, 1995. 403 с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология: учебное пособие. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
3. Введение в психологию / Под ред. А.В. Петровского. М.: Академия, 1996. 496 с.
4. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000. 682 с.
5. Фрейд З. Психологические сочинения. М.: Фирма СТД ЗАО, 2006. 336 с.

# Психологические особенности личности геймера

*Шатон А.В.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра психологии  
образования*

В 21 веке можно зачастую услышать, как люди разговаривают про то, как провели прекрасный вечер за игрой у компьютера или у приставки возле телевизора. В современном мире огромное количество людей абсолютно разных возрастов увлекаются видеоиграми. Видеоигр существует огромное множество: они бывают разных жанров и видов, как и людей, играющих в эти игры. Многие люди проводят половину дня, кто-то всего несколько часов, а кто-то и весь день. Некоторые считают видеоигры смыслом своей жизни, а кто-то просто проводит свободное время за ними и считает их своим хобби. И тут возникает вопрос: полезно ли для здоровья психики человека и его в целом такое занятие? Что представляет собой личность человека, который отдает часть своей жизни, сидя перед монитором?

В Современном толковом словаре русского языка Ефремовой понятие «геймер» расшифровывается как «увлеченный специалист в области компьютерных игр».

Люди, которые играют в компьютерные видеоигры, могут быть абсолютно разных возрастов, начиная от младших школьников, заканчивая пожилыми людьми. Также такие люди по профессии могут являться, кем угодно и иметь различные социальные статусы в обществе.

Геймеры в обыденной жизни необычайно разные: по поведению, по характеру, по внешности, по внутренним принципам, по материальному достатку, а также по семейному положению.

Как утверждает И.А. Бутенко в своей работе «Подростки: чтение и использовании компьютера» средний возраст геймера 12–15 лет. Мы можем говорить о том, что средний возраст людей, которые играют в видео игры на компьютере или консоли, постоянно растет, так как геймеры, которые начали развивать свои игровые навыки с 90-х годов прошлого века до сих пор этим занимаются. Таким образом, мы можем предположить, что средний возраст играющих людей в компьютерные игры находится в рамках от 17 до 30 лет.

В основной массе число геймеров составляют школьники средней и старшей школы, а также студенты. Возможной причиной появления такой статистики может быть, что у людей данного возраста достаточное количество свободного времени, чтобы проводить его в киберпространстве. Школьники, начиная с 5 класса, активно проводят свое время после посещения школы в интернете, в том числе и в онлайн играх, где они могут себя почувствовать себя более уверен-

ным, а также готовым к новым знакомствам и установлению контактов с другими людьми с целью эффективного общения. Из этого следует, что мы можем говорить, что школьники заинтересованы в том, чтобы быть значимым в киберпространстве, чтобы их уважали и ценили их умения, в том числе и их самих.

Категория студенты в свою очередь включает в себя молодых людей в среднем в возрасте от 17 до 25 лет. Многие студенты уже начали играть в школьном возрасте и продолжают заниматься данной деятельностью, уже будучи в юном возрасте. Люди данного возраста также обладают большим количеством свободного времени.

Также мы можем говорить, что геймер – это человек, не только играет в компьютерные игры, но и обладает внушительными знаниями о них. Люди, которые проводят своё время перед компьютером, искренне интересуются виртуальным миром.

Геймеры обладают такими личностными качествами как любознательность, усидчивость, стрессоустойчивость.

Геймерам довольно часто приходится сталкиваться с неудачами в виде поражения в соревновательной игре, чтобы не расстраиваться и не травмировать психику, у таких людей развита стрессоустойчивость.

Играющим людям очень важно достичь высокого профессионализма в игре. Таким образом, чтобы иметь такие навыки и поддерживать их на нужном уровне, им нужно долгое



время проводить за монитором компьютера, что говорит об усидчивости.

Такие высшие психические функции как произвольное внимание и произвольная память требуют постоянной тренировки для того, чтобы геймер мог развиваться в своем направлении быстрее.

Геймеры обладают способностью длительное время концентрировать внимание на процессе игры. Таким образом, играющие люди стараются ничего не упускать из своего поля зрения, даже самые мелкие детали находятся у геймера под контролем. Это нужно для достижения высоких результатов.

Развитая память также присуща настоящему геймеру. В играх, как правило, достаточно много условий, которые нужно не забывать, чтобы нормально функционировать внутри игрового пространства. Исходя из этого можно говорить о том, что геймеры развивают память, запоминания правила игры, а также последовательность своих собственных действий.

Обладая развитыми вниманием и памятью, человек может легко запоминать внутриигровое содержание и долго концентрировать внимание на игре, что говорит о достойном уровне подготовки.

Высокий уровень развития мелкой моторики по совместительству с быстротой реакции также присущ геймеру. В современном мире игры достаточно динамичны и требуют

высокого отклика от геймера на происходящее на мониторе компьютера. Геймер, как правило, очень быстро справляется с задачей набора нужной комбинации клавиш на клавиатуре компьютера или кнопок джойстика. С годами тренировок данный навык выполняется в автоматическом режиме или машинально, то есть человек не задумывается над тем, какую клавишу сейчас нужно нажать, чтобы выполнить действие. Таким образом, геймер полностью погружается в мир компьютерной игры и взаимодействует с ним.

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод о том, что геймер легко справляется с задачами в киберпространстве и свободно ориентируется в своей сфере. При этом он обладает высокой степенью концентрации внимания, большим объемом памяти, а также обладает высокой скоростью реакции и развитой мелкой моторикой. Геймеры любознательны, усидчивы и устойчивы к стрессу. Они полностью отдают себя игре, а также свободно и уверенно себя чувствуют внутри киберпространства.

## **Литература**

1. Бутенко И.А. Подростки: чтение и использование компьютера // Социс. 2001. № (12). С. 84.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1983. Т. 3.
3. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском воз-

расте // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 386–395.

4. Степанцева О.А. Социальный портрет геймера. СПб.: Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Т. 6. № (24). 2007. С. 80–83.

5. Кириллова А.В., Авагян Т.А., Роцин Ф.И. Особенности психологического портрета геймера. Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2009.

# **Эмоциональный компонент коммуникативной культуры педагога-психолога**

*Шитова Л.С.*

*Московский педагогический государственный университет,  
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и  
психологии профессионального образования имени академика  
РАО В.А. Сластёнина*

В изучении коммуникативной культуры педагога-психолога выделяются аспекты, которые входят в состав коммуникативной культуры: речевой – вербальное, паравербальное и невербальное общение, индивидуальный стиль речи педагога; социально-этический – коммуникативные нормы, умение слушать, этические нормы, социальные позиции и роли, поведение в конфликтных ситуациях, коммуникативное лидерство; психологический – эмоциональная культура (умение контролировать эмоции), увлеченность предметом и процессом преподавания.

Весомой составляющей коммуникативной компетентности педагога-психолога является его эмоциональная культура. Проблема эмоциональной саморегуляции – одна из важнейших психолого-педагогических проблем. Психологические нагрузки, получаемые педагогом-психологом, приво-

дят к развитию у него профессионального стресса. Результаты исследований показывают, что синдром «эмоционального выгорания» начинает проявляться у будущих педагогов еще в вузе.

Для того, чтобы определить уровень эмоциональности студентов, будущих педагогов-психологов, и их эмоциональный интеллект, нами было организовано и проведено экспериментальное исследование. В нём приняли участие 36 студентов факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» в возрасте 18–25 лет.

Проведённое исследование проходило в 2 этапа. На первом этапе респондентам был предложен опросник «Характеристики эмоциональности», разработанный Е.П. Ильиным [2].

Данный опросник предназначен для того, чтобы студенты могли самостоятельно оценить, насколько выражены у них различные характеристики эмоций: эмоциональная возбудимость, эмоциональная реактивность (т.е. интенсивность и длительность эмоциональных переживаний), а также эмоциональная устойчивость (т.е. влияние эмоций на эффективность собственной деятельности). Это важно для того, чтобы понимать собеседника, а также для определения и повышения уровня эмпатии педагога-психолога.

Опросник состоит из 32 вопросов, требующих ответа «да», если респондент согласен с тем, о чём его спрашивают,

и «нет» – если не согласен.

На втором этапе респондентам был предложен тест на эмоциональный интеллект (The Emotional Intelligence Self-Evaluation), разработанный Николасом Холлом (Nicholas Hall) [5].

Методика построена на общетеоретических представлениях об эмоциональном интеллекте как о личностных характеристиках, позволяющих распознавать свои эмоции, управлять ими, распознавать чувства в каждой конкретной ситуации. Это важно педагогу-психологу для понимания собственной эмоциональной осведомлённости и самомотивации. Вместе с тем для педагога-психолога существенную роль играет умение управлять своими эмоциями и эмоциями других.

Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

- 1) эмоциональная осведомленность;
- 2) управление своими эмоциями (скорее это эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность);
- 3) самомотивация;
- 4) эмпатия;
- 5) распознавание эмоций других людей (скорее – умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

В ходе проведённого исследования были получены результаты, которые позволили оценить эмоциональные характеристики и эмоциональный интеллект студентов в статистических данных.

Таким образом, из опросника «Характеристики эмоциональности» следует: в среднем значении большинство студентов проявили высокую интенсивность эмоций, однако разница между всеми характеристиками оказалась крайне мала (в пределах 0,5 тестовых балла).

Результаты исследования характеристик эмоциональности представлены на рис. 1.

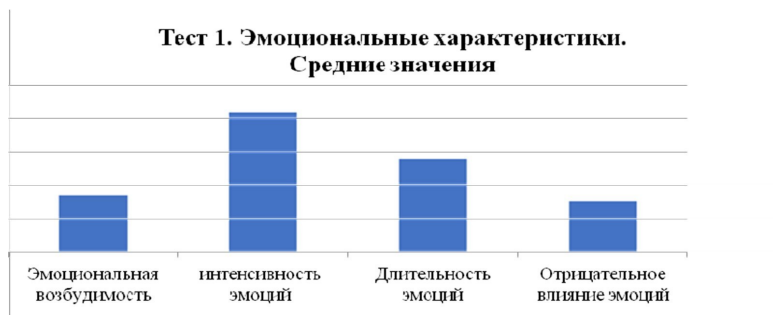


Рис. 1. Эмоциональные характеристики. Средние значения

Исследуемые студенты показали наиболее высокий уровень интенсивности эмоций, среднюю длительность эмоций и низкий, приблизительно одинаковый уровень эмоциональной возбудимости и отрицательного влияния эмоций.

Из теста «The Emotional Intelligence Self-Evaluation» следует: в среднем значении характеристики управление эмоциями выявлено минимальное значение (22,8 тестовых бал-

ла), в то время как характеристики эмоциональная осведомлённость (27 тестовых балла) и управление эмоциями других (27,2 тестовых балла) показали наивысшие результаты. Остальные характеристики не проявили критического отличия от средних значений: самомотивация – 24 тестовых балла, эмпатия – 26,5 тестовых балла.

Результаты исследования эмоционального интеллекта представлены на рис. 2.

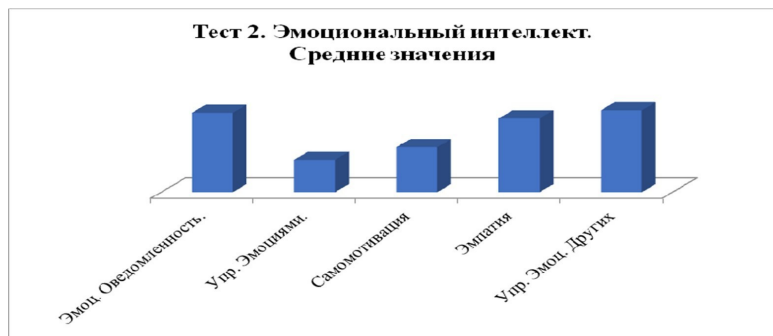


Рис. 2. Эмоциональный интеллект. Средние значения

На основе полученных результатов можно заметить, что характеристики «Управление эмоциями» (собственными эмоциями) и «Управление эмоциями других» имеют критически разные значения. Из этого следует, что исследуемые студенты направляют свою коммуникативную деятельность на управление эмоциями других, при этом они мало осве-



домлены о том, как управлять собственными эмоциями.

Методика Н. Холла на эмоциональный интеллект показывает, как используются эмоции в жизни и учитываются разные стороны эмоционального интеллекта: отношение к себе и к другим, способности к общению; отношение к жизни и поиски гармонии. Данный тест разделяет эмоциональный интеллект на 5 компонентов.

Исследование показало, что эмоциональный интеллект респондентов находится в пределах нормы, т.к. эмоциональная осведомлённость – понимание собственного внутреннего состояния находится на высоком уровне, так же, как управление эмоциями других и эмпатия.

Невысокие значения показали такие компоненты, как управление эмоциями и самомотивация. Это означает, что респондентам необходимо повышать навык управления своими эмоциями и умение самомотивировать себя для более эффективной реализации деятельности педагога-психолога.

## **Литература**

1. Андреева И. Эмоциональная компетентность в работе учителя // Народное образование. 2006. № 2. С. 74–86.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб., 2001.
3. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога / Под ред. В.А. Сластёнина. М.: Издательский центр «Академия», 2007.

4. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Минск: Изд. Белорусская наука, 1998.

5. Сэловей П., Мейер Дж. Эмоциональный интеллект. Воображение, познание и личность. Лондон, 1990.