



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ОБЩЕЙ БИОЛОГИИ И ФИЗИОЛОГИИ

**Психофизиологические детерминанты критического мышления
школьников**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование**

Направленность программы магистратуры

«Педагог-исследователь (методист)»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

72,78 % авторского текста
Работа рекомендована к защите

«02» февраля 2021 г.

И.о. зав. кафедрой Общей биологии
и физиологии

Ефимова Н.В. Ефимова Н.В.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-301-260-2-1

Новоторцев Александр Николаевич

Научный руководитель: Доктор
биологических наук

Байгужин Павел Азифович Байгужин Павел Азифович

Челябинск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ	7
1.1 Психофизиологические особенности подросткового возраста.....	7
1.2. Содержание понятия мышления, его типы, виды в психологической литературе.....	15
1.3. Понятие критического мышления, исследования детерминации критического мышления.	22
Выводы по первой главе.....	28
ГЛАВА 2 МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	32
2.1. Организация и структура исследования.....	32
2.2. Методы исследования.....	33
2.2.1. Личностный опросник Айзенка ЕРІ.	33
2.2.2. Опросник структуры темперамента Русалова (расширенная версия ОСТ-150 (STQ-150)	36
2.2.3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения»	38
2.2.4. Опросник самооценки психического состояния – САН (самочувствие, общая активность, настроение).	49
ГЛАВА 3 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.....	52
3.1 Особенности психофизиологических показателей, детерминирующих уровень критического мышления у подростков	52
3.2 Содержание и технология проведения тренинга по развитию и закреплению навыков саморегуляции поведения и повышения уровня самооценки психического состояния для обучающихся 7-ых классов....	59

3.3 Особенности психофизиологических показателей, детерминирующих уровень критического мышления семиклассников после проведения коррекционного тренинга	62
Выводы по третьей главе	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	76
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	82

ВВЕДЕНИЕ

Наиболее сложным этапом взросления, формирования и становления личности человека в педагогике и психологии называют подростковый возраст. Именно на этом этапе становления человека, как социальной единицы, происходят важнейшие изменения, как с точки зрения физиологии, так и мыслительных процессов.

С течением развития психологических и педагогических наук, сформировалось огромное количество точек зрения на определение рамок в категориях подросткового возраста. По Л.С. Выготскому, возраст, традиционно понимаемый как подростковый, захватывается следующими стадиями периодизации: школьный возраст (7-13 лет), кризис (13 лет) и пубертатный возраст (13-17 лет) [3]. Согласно периодизации А.В. Петровского, подростничество приходится на средний школьный возраст (11-15 лет) и старший школьный возраст (15-17 лет) [9].

Исходя из классификации Л.С. Выготского, можно предположить, что наиболее сложным является этап кризиса 13 лет, на котором происходят важнейшие изменения в картине мира подростка, в связи с переходом от детства к взрослости. В связи с этим, наибольший интерес вызывает понятие критического мышления, которое отражает суть формирования мировоззрения человека.

Человек демонстрирует хорошее развитие критического мышления, подвергая сомнению общепринятые нормы, задавая жесткие и важные вопросы, относящиеся к настоящим проблемам общества. Такой человек конкретизирует и четко формулирует свои запросы; распределяет и фильтрует относящуюся к проблеме информацию, но при этом внимательно относится к нестандартным, абстрактным идеям, в случае необходимости, эффективно их интерпретирует и использует [16].

Человек с развитым критическим мышлением непредубежден и мыслит свободно, допуская альтернативные точки зрения, избирательно, при необходимости, перенимает сторонние предположения и опыт. Такой подход способствует эффективному внедрению в социум и позволяет налаживать контакт с людьми для принятия нужного решения [37].

Для того что бы педагог мог качественно формировать у обучающихся критическое мышление, необходимо устанавливать и конкретизировать детерминанты, способствующие положительному развитию личности школьника.

Цель исследования: оценить психофизиологические детерминанты критического мышления в результате тренинга психического состояния и саморегуляции поведения школьников.

Объект исследования: личностная сфера учащихся на этапе подросткового кризиса.

Предмет исследования: психофизиологические детерминанты критического мышления.

Гипотеза исследования: предположительно, интеллектуальная пластичность с высокой степенью вероятности характеризует способность личности к проявлению критического мышления.

В соответствии с целью, объектом и предметом были определены следующие задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую литературу по исследованию психофизиологических детерминант критического мышления школьников.
2. Выявить особенности интеллектуальной пластичности и личностных характеристик школьников на этапе подросткового кризиса.
3. Разработать и провести программу тренинга для обучающихся на этапе подросткового кризиса по развитию показателей психического состояния и саморегуляции поведения, как факторов интеллектуальной пластичности;

4. Обосновать эффективность применения коррекционно-педагогической работы – тренинговой программы по развитию показателей психического состояния и саморегуляции поведения, как факторов интеллектуальной пластичности.

При выполнении исследовательской работы применены следующие **методы**: анализ литературы, педагогический эксперимент, анализ результатов экспериментальной работы, сравнение, обобщение, наблюдение, методы математико-статистической обработки данных.

Теоретическая значимость исследования: результаты исследовательской части могут быть использованы в дальнейшем изучении воздействия на интеллектуальную пластичность, как на основу реализации критического мышления.

Практическая значимость: результаты и выводы по исследованию могут быть использованы в профессиональной деятельности педагога-психолога для успешного формирования личности подростка.

Новизна исследования: определены детерминанты, влияющие на личностное развитие учащихся, развитие интеллектуальной пластичности, на критическое мышление учащихся на этапе подросткового кризиса.

База исследования: муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 135 г. Снежинска» Челябинской области.

Апробация результатов исследования. По результатам исследования опубликовано две статьи в сборниках научно-практических конференций различного уровня: Международная НПК «Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее» (Пенза, 10 февраля 2021 г.); XIV Международная НПК «Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации» (Пенза, 25 февраля 2021 г.).

Структура. Работа изложена на 92-х страницах и состоит из: введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1 ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

1.1 Психофизиологические особенности подросткового возраста

С древних времен подростковый возраст рассматривался, как один из важнейших этапов формирования и становления личности человека. Со временем сформировалось огромное количество точек зрения на определение рамок в категориях подросткового возраста. В эпоху «Возрождения» изучением возрастной периодизации занимался Я.А. Коменский, называя «отрочеством» промежуток от 6 до 12 лет, где выделял развитие памяти, воображения, языка и речи, а юностью – возраст 12-18 лет, где наблюдался более высокий уровень развития мышления [9]. Жан-Жак Руссо считал подростковый возраст «периодом бурь и страстей», когда основополагающим становится нравственное становление личности, а возраст от 16 лет, по мнению Руссо, считался достижением совершеннолетия [9].

По Л.С. Выготскому, возраст, традиционно понимаемый как подростковый, захватывается следующими стадиями периодизации: школьный возраст (7-13 лет), кризис (13 лет) и пубертатный возраст (13-17 лет) [20]. Согласно периодизации А.В. Петровского, подростничество приходится на средний школьный возраст (11-15 лет) и старший школьный возраст (15-17 лет) [9].

Несмотря на огромное количество классификаций, между большинством из них есть ряд общих характеристик, благодаря которым можно составить одну общую.

Период в 11-14 лет считается самым трудным, в классификации Л.С. Выготского именуется как «подростковый кризис» - возрастной кризис, возникающий при переходе от младшего школьного возраста к младшему подростковому [20]. Появление кризиса связано с резким

переходом ребенка от детства к юности, в результате чего формируется собственная жизненная позиция, прежние интересы меняются, в зависимости от взаимоотношений подростка с окружающими его людьми и обстановкой, в которой ребенок взрослеет и развивается. Происходящие изменения создают трудности и препятствуют воспитанию ребенка: авторитет родителей переходит на второй план, уступая влиянию старших сверстников, друзей и иных примеров для подражания. У подростка появляются новые формы непослушания, такие как негативизм и грубость, сопровождаемые сопротивлением и протестом. Так же, период 11-14 лет получил название «подростковый кризис» [28].

Подростковый кризис характеризуется самопознанием, и, как следствие, ребенок чувствует потребность в росте требований к самому себе, а так же взрослым, однако не способен должным образом оценить груз возложенной на себя ответственности, самостоятельно справиться с возникающими неудачами. По мере протекания кризиса определяется вся совокупность сопутствующих факторов: внешних и внутренних. Проявления этих факторов либо выражены слабо и даже вовсе отсутствуют, либо поведение меняется кардинальным образом, что может служить росту конфликтности ребенка, появлению эмоциональных вспышек – «взрывов».

Д.Б. Эльконин говорил о чувстве взрослости как о центральном новообразовании данного периода [24]. Чувство взрослости, строящееся у подростка на субъективном понимании «взрослой жизни», возникает из-за стремления не только быть, но и считаться взрослым, и сопровождается желанием самоутверждения в статусе «взрослого». Источники этого чувства не только биологические, связанные с половым созреванием и изменением гормонального фона, но и социальные: в отношениях с взрослыми подросток все реже оказывается в положении ребенка, больше участвует в труде, имеет серьезные обязанности. У подростка изменяется

представления о самом себе, происходит переориентация с детских норм и ценностей на взрослые.

Основными внешними факторами, способствующими усилению кризиса, являются родительский контроль и гиперопека, которые создают определенную зависимость и привязанность ребенка к семье. Подросток испытывает необходимость в большей свободе и раскрепощении, предполагает, что уже способен для принятия самостоятельных решений без сторонней помощи взрослых [21]. Из-за возросшей необходимости в самостоятельности возникает ситуация конфликта – существует потребность совершать поступки, предполагающие полную ответственность, но отсутствует навык практических решений таких ситуаций, сохраняется инфантильность при исполнении возложенных на себя обязанностей и обязательств. Из-за сохранения несерьезного, «детского» поведения родители не способны воспринимать стремление подростка быть равным. Из-за ссор и конфликтов с взрослыми, возникают ситуации недопонимания, приводящие к затяжному протеканию кризиса, а как следствие – задержке личностного развития.

Подросток стремится стать равным взрослым, пытаясь походить на них внешне, избирательно перенимая некоторые стороны их жизни и деятельности, в которых наиболее наглядно проявляется отличие взрослых. Подросток ориентируется на такие качества, права и привилегии, в которых наиболее ощутимы преимущества по сравнению с детьми.

К внутренним факторам, которые способны обострить кризис, относятся психологические особенности подростка [23]. К началу кризиса у ребенка уже сформирован ряд определенных привычек или ритуалов, множественное количество черт характера, которые препятствуют новым потребностям, взглядам и устремлениям. В качестве недостатков рассматриваются черты и особенности, которые препятствуют

самоутверждению, самовыражению и самопознанию. Возникает раздражительность, при которой подростки склонны надумывать себе несостоятельность. Критике подвергаются сформированные навыки общения, зависимость, застенчивость, скромность. Так же, критически воспринимается внешность и любые проявления отхождения от норм красоты, сформированных в кругу общения подростка.

Центральным психологическим ядром подросткового кризиса является рефлексивная оценка собственных возможностей, способностей и навыков. Самопознание выходит на первый план при оценке способностей, оттесняя стремление к продвижению в обучении.

Представление о том, что значит быть «взрослым», формируется постепенно. Сначала образ определен и проявляется в самостоятельных и рискованных действиях, которые противопоставляются прежним, более привычным. Постепенно возникает понимание уровня собственной «взрослости», которая так же приносит понимание ответственности. Осуществляется рефлексия, при которой происходит оценка собственной личности, способностей, возможностей, и недостатков. При появлении данного новообразования решается одна из задач подросткового кризиса: подросток постепенно отделяется от зависимости по отношению к семье, но при этом сохраняет гармонию в личных отношениях с родителями и другими родственниками.

Л.С. Выготский, определяя структуру подросткового кризиса, выделил две фазы: негативную и позитивную [24]. Негативная фаза наиболее выраженная, может длиться несколько лет. Во время протекания фазы происходит ослабление прежней системы интересов и появление новых, появление которых можно соотнести с параллельным протеканием полового созревания. Вторая фаза, позитивная, проходит более умеренно. Характерной чертой фазы является формирование новых жизненных

позиций, взглядов и ценностей, появление новых привычек, создание новых взаимоотношений.

Негативная фаза является более продолжительной и, как следствие, значимой [26]. Вариативность заключается в трех вариантах протекания:

1) Выраженный негативизм, при котором конфликтность затрагивает все области деятельности и жизни подростка. Импульсивные влечения становятся предпочтительнее прежних, более привычных занятий, которые полностью отторгаются.

2) Смягчение черт отрицания, при которых отрицательные установки подростка проявляются не постоянно, в отдельных ситуациях как реакция при взаимодействии с окружающими людьми. Характерна разница между поведением дома и в школе.

3) Отсутствие отрицательных черт. У подростка появляются новые интересы – к путешествиям, политике, спорту, специализированной литературе, отношениям со сверстниками противоположного пола. Прежняя сфера интересов, при этом, остается неизменной. Сохраняется желание поддерживать в норме учебную деятельность, дружбу и прочие взаимоотношения.

В эмоционально-поведенческой сфере преобладает негативизм. Подросток испытывает необходимость в противопоставлении себя окружению, проявляет враждебность, нарушает дисциплину. Учащаются перепады настроения, зачастую сопровождающиеся раздражением и угрюмостью. Внутренние конфликты проявляются в желании самоизолироваться, остаться в одиночестве. Предпочтение отдается общению со сверстниками, в том числе при помощи социальных сетей. Степень проявления негативизма постоянно сменяется то от высшей точки кипения, то к состоянию покоя или полного отсутствия.

Снижение уровня учебной успеваемости сопровождается проблемами с решением творческих задач, например, при написании

сочинения, или создании научного проекта. Вместе с тем развиваются интересы, связанные с абстрактно-логическим типом мышления. Наиболее характерным для подростков становится увлечение музыкой, кинематографом, субкультурами, философией. Проявляется необходимость ведения личных дневников, возникает необходимость общения с друзьями на интимные и личные темы [26].

На этом уровне подросткового кризиса может возникнуть необходимость вмешательства со стороны психолога, который устанавливает наличие кризиса, этап и особенности протекания, составляется общая характеристика, прогнозируются варианты развития.

В подростковом возрасте процесс самоконтроля находится на очень низком уровне, в связи с чем, необходимо уделять внимание индивидуальным поведенческим реакциям, типу темперамента и другим свойствам, формирующим личность. Поведение человека отражает его внутреннее состояние, указывает на его индивидуальные черты. Величина реагирования на окружающее лучше всего проявляется в чертах характера, зависящих от функционального состояния организма в данной ситуации - возбужденности, спокойствия, необходимости в удовлетворении какой-либо потребности и др.

Младшие подростки сильно раздражительны, настроение их меняется на основании эмоционального восприятия человека, с которым общаются в данный момент [24]. Зачастую подростки негативно воспринимают желание взрослых помочь: ободрение кажется насмешкой, любые серьезные вопросы – допросами, с целью угнетения. Что кажется сознательным негативизмом, на самом деле является тяжелейшим психологическим кризисом, который переживает подросток. Это период, когда подростку необходимо самоутвердиться и придать себе значимости в глазах окружающих.

Если взрослый не изменяет подхода к подростку, то ребенок сам становится инициатором перехода к новому типу отношений. Несгибаемость и несговорчивость взрослого вызывает у подростка ответное сопротивление в виде различных форм непослушания и протеста [26]. При сохранении подобной ситуации, прежние отношения будут продолжать ломаться, и этот процесс может затянуться на весь подростковый период, приобрести форму хронического конфликта.

Процесс полового созревания к четырнадцати годам начинает завершаться, и центр внимания подростка смещается в сторону окружающего мира, таким образом, интроверсия сменяется экстраверсией. В этот период подросток обретает уверенность в себе, становится общительным, у него растет интерес к другим людям и их внутреннему миру, возникает необходимость сопоставления себя с другими. В этом возрасте происходит переход от фазы негативного подросткового возраста к стадии позитивной, однако нередки нервные срывы из-за сильного перенапряжения нервной системы. В этот период чрезвычайно важным становится внешний вид и мнение окружающих о нем [21, 25]. Кроме того, начинает ярко выражаться максимализм в принятии каких-либо точек зрения, в принятии решений, самовыражения и пр.

В этом возрасте складываются особенные отношения со сверстниками. Авторитет родителей в этом возрасте практически не воспринимается всерьез. Влияние взрослых колеблется в зависимости от уровня доверительности отношений. Подростку кажутся намного более важными отношения с друзьями. Любая информация приобретает форму интимной. Друг, как правило, получает высшую степень доверия, ввиду максималистского отношения подростка к друзьям. В этом возрасте стремление к полной независимости развивается параллельно с бурным развитием самоконтроля, самоанализа и самоограничения.

Главенствующим мотивом поведения выступает желание утвердиться, завоевать авторитет и уважение в социуме, в котором живет и развивается подросток [28]. Ему необходим определенный статус в социальной группе, который будет соответствовать его завышенной, в виду максимализма, самооценке. Следует отметить, что самооценка подростка на данном этапе жизни либо завышена, что помогает ему приспособиться ко многим новым, но обычным для этого возраста трудностям, либо занижена, вызванная какими-либо негативными отношением к подростку, либо какими-то неприятностями в жизни подростка.

К шестнадцати годам эмоциональный баланс возвращается, прекращается необходимость открытого и беспричинного бунта, увеличивается самоконтроль, самостоятельность, устремленность в будущее, уменьшается количество нервных срывов [28]. Главная особенность юношеского возраста – это осознание собственной индивидуальности и неповторимости.

Таким образом, подросток пубертатного периода ведет очень насыщенную внутреннюю жизнь и главной помощью взрослых в данный период является умение своевременно задавать те или иные вопросы, которые помогут подростку прийти к правильному решению и преодолеть многие проблемы.

На основании изученных данных об особенностях периодизации подросткового возраста, можно сделать вывод, что стороны родителей и педагогов существует реальная необходимость изучения личностных характеристик ребенка на всех этапах его взросления.

1.2. Содержание понятия мышления, его типы, виды в психологической литературе

Современный этап развития человечества характеризуется прогрессом во всех сферах деятельности человека. Постоянный рост технологических достижений, а так же увеличение скорости распространения информации повсеместно вынудили общество трансформироваться и приспособиться под современные реалии. Сам человек приобрел качественные изменения на уровне восприятия окружающего мира, осознания своего места в нем, и, как следствие, выработал определенный тип мышления, уместный в собственной социальной среде.

Общество, под влиянием развития, испытывает необходимость в гражданах с высоким уровнем интеллекта, которые обладают культурой мышления, понимающих важность общих законов, способных грамотно и логично формулировать свои запросы и оформлять результаты своей деятельности.

Формирование мышления, характерного для современного общества, формируется с ранних этапов взросления человека, и представляет особый интерес для изучения во время переходных этапов, например таких как «кризис подросткового возраста» [19]. Однако для того, что бы грамотно спрогнозировать этапы, на которых ребенок получит все необходимый уровень развития мышления, необходимо рассмотреть мышление с точки зрения психологии и педагогики, понять сущность, структуру и формы мышления.

История изучения понятия «мышление» берет начало еще с античных времен. Древнегреческий философ Парменид был основателем научного подхода к мышлению, а крупнейшим теоретиком того времени выступил Аристотель. По-прошествии времени изучением мышления

занимались ученые целого ряда наук, таких как: логика, философия, психология, педагогика, ввиду чего получило огромное количество трактовок и определений [19].

Использование термина «мышление» очень распространено в философии, и трактуется многими учеными и исследователями данного направления как «познание» или «сознание» [32]. В широком смысле мышление обозначает наиболее высокую степень познавательной способности. Это активный процесс отображения в сознании человека окружающей реальности, формируемый в утверждениях и суждениях, благодаря творческой сущности разума, способной создавать и реализовывать новые идеи, предвидеть возможные варианты развития событий [38].

В психологии термин «мышление» является обозначением одной из центральных категорий. Мышление понимается как феномен с множеством аспектов, и предполагает сразу несколько точек зрения на его раскрытие, благодаря чему трактовки разных авторов способны дополнять друг друга. Чаще всего, среди различных определений, мышление обозначает психический процесс, который реализуется благодаря умственной, мыслительной деятельности человека [42]. При этом отмечается, что процесс мышления является сложным и системным, завязанным на социальных отношениях человека и уровне развития речи. Из этого следует, что мышление направлено в первую очередь на установления контактов между человеком и социумом, на установление взаимосвязей между окружением и происходящими в нем явлениями, на постоянный поиск новых знаний и истин, благодаря чему опосредует и обобщает действительность. В основе мышления выделяют: анализ, синтез и обобщение [8].

В педагогике, как и психологии, познание отмечается как одна из важнейших составляющих мышления. Под термином «познание»

понимается обработка и усвоение уже имеющейся информации, и сопоставление ее с вновь полученными данными. Благодаря познанию человек способен решать возникающие перед ним проблемы и открывать новые знания. [19]. С этой точки зрения, педагогика рассматривает «мышление» как систему, при которой человек использует в процессе мыслительной деятельности взаимосвязи между совершаемыми параллельно друг другу действиями. В педагогике отмечается важность формирования навыков работы с информацией и информационными источниками, их анализ и использование в учебной деятельности, как аспект развития мышления.

В общих чертах, в отечественной и зарубежной психологии мышление характеризуется отражением общих и конкретных свойств, связанных с происходящими явлениями и процессами в окружающем мире, которые человек способен интерпретировать в конкретных формах: определениях, суждениях, умозаклучениях, гипотезах, и т.д. Благодаря обобщению и интерпретации этих форм, закрепляются познавательные действия, связанные с опытом человека, сформированными образами, действиями, логическими принципами [7].

Само по себе мышление представляет анализ и раскрытие образов и понятий, а так же способность создавать новые, формулировать умозаклучения и позицию, сопоставлять формальную логику с теорией познания. Благодаря мыслительным процессам формируется система знаний, создаются причинно-следственные связи, основанные на понятии, модели, представляющей образ [9].

С.Л. Рубинштейн и А.В. Брушлинский выделяют личностный план и процессуальный аспект мышления, как основополагающими для развития личности учащихся. С их точки зрения, мышление возникает в процессе обучения, при необходимости получения новых знаний. Благодаря усвоению нового формируется личностная зрелость и значимость, которые

отражаются в познавательной деятельности ребенка. Личность структурируется, обретает план развития, формируется мотивация для дальнейшего обучения. Процесс мышления, с позиции психологов, формируется благодаря стремлению учащихся открывать для себя новые знания, расширять границы форм познания, что приводит к развитию интеллектуальных способностей к обобщению знаний в формах анализа и синтеза, что позволяет решать мыслительные задачи [7, 32].

Доктор психологических наук, профессор А.М. Матюшкин, при изучении мышления, придает особую роль рассудочному аспекту, благодаря которому происходит анализ, сравнение и оценка знаний. Благодаря творческому аспекту формируются новые подходы к получению знаний, их усвоению и интерпретации [7]. Оба аспекта составляют суть научного мышления, благодаря которому формируется теория и инновации. Для эффективного развития научного мышления у школьников, необходимо выстраивать межпредметные связи, что бы в процессе обучения подростки могли применять полученные знания и умения в требующих решения ситуациях. Естественнонаучные дисциплины позволяют рассматривать частные вопросы, связанные не только с повседневной жизнью, но и проводить параллели с учебной деятельностью.

Таким образом, опираясь на рассмотренные точки зрения по определению компонентов мышления, можно выделить основные процессы, необходимые для решения задач:

- процессы обработки информации (анализ, обобщение, абстрагирование и др.);
- действия, преобразующие информацию в продукт мышления (например, решение математических задач, написание сочинения и др.);
- формы интерпретации обработанной информации (понятие, умозаключение, гипотеза);

Эмоциональные характеристики личности также играют роль в формировании познавательных способностей и функций, мотивации, системы знаний [42]. В совокупности, все компоненты мышления участвуют во включении учащегося в учебный процесс, помогают сформировать индивидуальный подход в решении проблемных задач.

Для прогрессивного развития мышления необходимо моделирование проблемной ситуации, в составе которой есть новизна. Учащийся, решая такую задачу, испытывает недостаток имеющихся знаний и опыта, опираясь на который можно было бы спрогнозировать способы действия. Такая ситуация активизирует процесс мышления, позволяет поставить цели и задачи, находить пути получения недостающих знаний и опыта, испытать контроль и оценку полученных результатов.

Для организации проблемного обучения, с позиции педагогики, может быть разработана и использована система учебно-профильных проблемных задач. Опыт освоения новых принципов решения задач и полученные результаты способствуют формированию личностных качеств учащихся.

В ходе решения проблемных задач применяются различные виды учебной деятельности:

- постановка целей и задач, выделение границ поиска информации;
- выдвижение гипотезы, и поиск способов ее подтверждения или опровержения;
- оценка предпринятых решений и полученных результатов.

При организации такой познавательной деятельности, необходимо включать элементы исследования [32].

Основной целью развития личности учащегося в процессе обучения учителя базируются на трех видах мышления: наглядно-действенном, наглядно-образном, словесно-логическом [7]. Построение условий задачи должно делиться на две части: в первой указывается форма, во второй

способ познания. Тип решения задачи формируется на основании указанных видов мышления (наглядно-действенный, наглядно-образный, словесно-логический). Характер проблемной задачи основан на теоретическом знании и практическом решении.

Помимо указанных, в процессе обучения используются и другие виды мышления. Аналитическое и интуитивное мышление позволяет оценить полноту представленных сведений, степень их развернутости; позволяет построить этапы решения поставленной задачи. Критическое и некритическое мышление формируют контроль над действиями, помогают адекватно оценивать ситуацию. Творческое мышление активизируется в новой для учащегося ситуации, способствует включению в новую ситуацию, формирует новые пути решения задачи [7].

В психологической литературе указанные виды мышления не имеют четких общих формулировок, ввиду большого количества точек зрения по вопросу классификации типов мышления, что затрудняет подбор методов для успешной педагогической деятельности [32]. Указанные виды мышления не могут применяться по отдельности, так как между ними существует огромное количество сложные взаимосвязей, которые закрепляются на всех этапах мыслительной активности и учебной деятельности. На основании этого можно предположить, что в процессе развития одной формы мышления, развиваются и остальные. На педагога, осуществляющего образовательную деятельность в процессе обучения на всех его этапах, возлагается функция обеспечения дисциплины, при котором должны стимулироваться сразу несколько типов мышления. Учитель должен разрабатывать специальные упражнения и задания, с учетом как общих, так и индивидуальных характеристик учащихся, проводить контроль и анализ результатов.

Так, при построении программы по формированию и развитию критического мышления необходимо учитывать уровень развития

интеллектуальных умений и навыков. Критическое мышление формируется при развитии умения обоснованно высказывать собственную точку зрения по проблеме решения задачи, использовать логику и аргументы. Разработанные задания должны подталкивать учащегося к анализу своей деятельности, объективности и рациональности суждений, поиск недочетов и ошибок.

Критическое мышление позволяет формировать умение самостоятельного поиска и обработки информации, выявлять противоречия в утверждениях, проверять предположения и гипотезы, осуществлять поиск нестандартных, либо компромиссных способов решения проблемных задач, а также объективно оценивать уровень собственной подготовленности и умений. Основной проблемой формирования критического мышления может служить система обучения, при которой решение задач ориентировано на работу по установленному шаблону.

В психологии выделяют основные компоненты мышления, формирующие содержательную базу на разных уровнях мыслительной деятельности:

- процессуальный, где движущими мыслительными процессами являются анализ и обобщение;
- операциональный, основной принцип которого построен на практической деятельности;
- смысловой;
- эмоциональный;
- интуитивный [32].

На основании приведенных определений понятия «мышление» и учетом всех перечисленных аспектов и функций, сформированных учеными в области философии, психологии и педагогики, можно выделить несколько центральных задач мышления, постановка которых в

образовательном процессе основывается на самостоятельности и индивидуальности учащегося:

– получение нового знания, на основе анализа и структурирования информации, сопоставление прошлого и нового опыта, ориентация на продукт исследования с использованием самоанализа, использование компонентов творческого мышления, создание теоретической базы, выделение, анализ и сопоставление способов достижения результата;

– построение гипотезы в начале решения проблемной задачи, с ориентацией на мыслительную деятельность, для успешного прогнозирования плана действия, возможных путей взаимодействия.

С учетом всех перечисленных характеристик, понятие «мышления» должно быть комплексным, с представлением сущности и функций процесса. Под мышлением следует понимать активную деятельность, направленную на познание нового, сопоставление с уже имеющейся базой знаний, с целенаправленным познанием окружающей действительности, качественным построением прогноза событий и действий при решении проблемных задач. На основе анализа и структуризации информации, сопоставлении прошлого опыта с новым, учащиеся должны проводить рефлексию по полученным результатам.

1.3. Понятие критического мышления, исследования детерминации критического мышления.

Современный мир, в настоящее время, представляет собой стремительно развивающуюся систему, включающую в себя все виды человеческой деятельности, в которой каждый из нас обязан занять определенное место, что бы успешно выполнять определенные задачи и получать, соответственно, необходимые для выживания блага. Для достижения успешности и значимости, как в профессиональной, так и

сугубо личной жизни, необходимо постоянно держать руку на пульсе развития окружающего мира, постоянно подстраиваться под новшества, самосовершенствоваться. И было бы совершенно невозможно представить свое существование, если бы человек не обладал навыками и умениями, не развивал своё критическое мышление.

Человек демонстрирует хорошее развитие критического мышления, задавая жесткие и важные вопросы, поднимая насущные проблемы. Такой человек должен четко и ясно формулировать свой запрос; классифицировать и избирательно пропускать относящуюся к проблеме информацию, но при этом использовать даже отвлеченные, абстрактные идеи, чтобы эффективно их интерпретировать. Создавая свои критерии и стандарты, человек сам производит и интерпретирует необходимые заключения и решения. Человек с развитым критическим мышлением непредубежден и мыслит не только в рамках субъективных, но и альтернативных систем мышления, избирательно допуская, при необходимости, сторонние предположения и опыт. Такой подход к формированию личности способствует эффективному внедрению в социум и позволяет налаживать контакт с людьми для принятия нужного решения [20].

Быстрые изменения всех сфер деятельности человека, включая как социальную, так и информационную, стали нормой современной жизни. Перед родителями и педагогами появляется проблема: весь актуальный объем информации, который необходимо передать ученикам, не укладывается должным образом в рамки начального и среднего образования, а привить важность и целесообразность самостоятельного развития детей практически не представляется возможным. Поэтому основным принципом становится обучение подростков к учению и критическому мышлению. В таком случае нам самим необходимо понимать: что же такое «критическое мышление»?

Проблематика развития и расширения критического мышления является весьма востребованной в современной психолого-педагогической науке, огромное количество как зарубежных, так и российских исследователей изучают аспекты развития, и вводят свои определения «критического мышления».

Термин «критическое мышление» изучался педагогами всего мира, и известен благодаря работам таких известных педагогов и психологов, как Д. Дьюи, Дж. Брунер, Д. Халперн, Л.С. Выготский и др.

Американский философ и педагог, относящийся к такому философскому направлению, как прагматизм, Джон Дьюи называл критическим мышлением «сложную, связанную с поступками человека, основанную на содержании сети деятельности, вовлекающей всего человека» [16].

Знаменитый американский педагог Роберт Х. Эннис, чье определение критического мышления принесло ему всемирное признание, ответственен за углубленное изучение процесса человеческого мышления. Он понимал под критическим мышлением «разумное рефлексивное мышление, сосредоточенное на принятии решения, во что верить или как поступить» [2].

Игорь Олегович Загашев определяет «критическое мышление» как систему взаимодействия с информационной средой, в которой находится человек. Обладая критическим мышлением, он выстраивает определенную стратегию поведения при использовании информации, развивает качества, способствующие упрощать коммуникативные связи в социальной среде, которые позволяют эффективно решать поставленные задачи. Автор уточняет, что «критическое мышление - это разумное направленное, рефлексивное мышление в процессе приобретения собственных знаний, которое включает поиск путей рационального решения проблем, анализ и

синтез, оценку чужой и собственной информации, выявление полезных аспектов» [16].

Российский исследователь, доктор педагогических наук, профессор Михаил Викторович Кларин понимает под «критическим мышлением» рациональное мышление, которое в обязательном порядке сопровождается рефлексией. Основным направлением «критического мышления» является выбор истинных утверждений и действий, необходимых в первую очередь индивиду, принимающему решения. С позиции М.В. Кларина, критическое мышление включает как способности (умения), так и предрасположенность (установки) [20].

Определение критического мышления также выводилось и группами авторов, которые занимались изучением данного вопроса. Из них можно выделить работу К. Мередит, Ч. Темпл, и Дж. Стил под названием «Как учатся дети: свод основ». В частности, они описывали, что «думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов» [2]. Из их предположений можно сделать вывод, что критическое мышление работает не на одном, а нескольких уровнях. Для подобного рода мышления не достаточно уже выведенных голых фактов, для критического мышления является необходимым исследовать природу фактов, их причины и следствия. Авторы приводят в сравнение сдержанный, «вежливый скептицизм» [3], когда человек подвергает сомнению даже давно выведенные и общепринятые факты, проверяя их истинность. В этой ситуации появляется выявление собственной точки зрения по интересующему вопросу, и формируется способность отстаивания этой точки зрения, применяя логику.

Но, по мнению К. Мередит, Ч. Темпл, и Дж. Стил, критическое мышление не является способом получения исключительно индивидуальной точки зрения и предусматривает изучение и даже

принятие аргументов оппонента, но при условии их логического обоснования и осмысления. Авторы заключают, что критическое мышление «не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений» [2].

В сборнике статей «Критическое мышление, логика, аргументация» В.Н. Брюшинкина и В.И. Маркова предлагают свое определение термина «Критического мышления»: это последовательность мыслительных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям» [16]. Авторы также выделяют термин «догматическое мышление»: это принятие истин, теоретические положения, нормы или ценности, которые не подразумевают иных взглядов, убеждений и точек зрения.

Основой для критики В.Н. Брюшинкина и В.И. Маркова называют критическую традицию, или «преемственность по отношению к установленным взглядам» [16].

Отдельного внимания заслуживает рассмотрение понятия критического мышления американского профессора Дэвида Клустера, который очень подробно рассматривает пять отличительных особенностей критического мышления [2].

Во-первых, Клустер выделяет самостоятельность, как особенность критического мышления. Под самостоятельностью понимается индивидуальный характер критического мышления, однако, уточняется, что критическое мышление вовсе не обязательно должно отличаться от точки зрения окружающих людей: «мы вправе принять идею или убеждение другого человека как свои собственные»[2].

Во-вторых, информация является лишь стартовой точкой критического мышления. Создание и развитие новых идей происходит

благодаря их критическому анализу, который происходит с учетом изученных фактов, источников, данных, и др.

В-третьих, критическое мышление должно сопровождаться постановкой вопросов с самого начала изучения проблемы. Познавательный процесс на этом и других этапах характеризуется необходимостью подростка искать ответы на вопросы и решать поставленные задачи, которые основаны на его собственных интересах и нуждах.

Четвертой особенностью критического мышления является стремление к созданию достаточной доказательной базы и, соответственно, готовностью аргументированного обоснования. Человек, использующий критическое мышление, создает свои пути решения проблемы, на основании разумных умозаключений и доводов. Он прекрасно понимает, что есть и другие варианты решения поставленной проблемы, и пытается доказать, что его решение самое аргументированное и обоснованное среди прочих, построено на логике и фактах.

Пятой особенностью критического мышления является мышление в рамках социальной среды. Человек, обладающий критическим мышлением, так или иначе, связан с сообществом, в котором живет и работает, а потому решает массу широких и общих задач, не фокусируется только на личных проблемах и вопросах, обязан считаться с чужой точкой зрения, даже если в некоторых случаях эта общая точка зрения противоречит собственной.

На основании изученных точек зрения на определение термина «критическое мышление», можно заключить, что данный тип мышления направлен на решения проблем и задач конкретного индивида, и для формирования этого типа мышления необходимо развивать у детей подросткового периода сразу несколько качеств:

- способность принимать во внимание позицию другого человека, его доводы и суждения;
- способность анализировать аргументы со стороны альтернативной точки зрения;
- возможность объективно и непредвзято анализировать противоположные доводы и суждения;
- способность проводить параллели, устанавливать противоречия, взаимоисключающие утверждения;
- умение различать приемы, способные придать определенной позиции большую привлекательность в сравнении с другими, создавая ложное представление и толкающее на неверные суждения;
- способность организованного анализа, основанного на логике и проницательности;
- способность устанавливать правдивость и достоверность суждений, принимая разумные допущения и твердые свидетельства;
- способность обобщать информацию, на основании чего делать выводы, доказывающие правоту собственного мнения;
- способность излагать свою точку зрения в аргументированной и убедительной форме.

Выводы по первой главе

Теоретический анализ литературы об особенностях психофизиологических характеристиках подростков показал, что при изучении процессов, как физиологических, так и психологических, в данном периоде становления личности, необходимо учитывать этапность развития подростничества.

Подростковый возраст является едва ли не самым хрупким периодом развития человека, так как являет собой переход от детства к взрослости.

Происходит отказ от прежнего макета поведения, появляются новые условия существования в социуме, новые возможности и обязанности.

Подростковый кризис, как неустойчивый этап подростничества, характеризуется самопознанием, и, как следствие, ребенок чувствует потребность в росте требований к самому себе, а так же взрослым, однако не способен должным образом оценить груз возложенной на себя ответственности, самостоятельно справиться с возникающими неудачами. По мере протекания кризиса определяется вся совокупность сопутствующих факторов: внешних и внутренних. Проявления этих факторов либо выражены слабо и даже вовсе отсутствуют, либо поведение меняется кардинальным образом, что может служить росту конфликтности ребенка, появлению эмоциональных вспышек – «взрывов».

К 16-ти годам эмоциональный баланс возвращается, прекращается необходимость открытого и беспричинного бунта, увеличивается самоконтроль, самостоятельность, устремленность в будущее, уменьшается количество нервных срывов. Главная особенность юношеского возраста – осознание индивидуальности и неповторимости.

Таким образом, подросток пубертатного периода ведет насыщенную внутреннюю жизнь и главной помощью взрослых в данный период является умение своевременно задавать те или иные вопросы, которые помогут ему преодолеть многие проблемы.

На основании изученных данных об особенностях периодизации подросткового возраста, можно сделать вывод, что стороны родителей и педагогов существует реальная необходимость изучения личностных характеристик ребенка на всех этапах его взросления.

Далее последовал этап изучения понятия мышления, его типы, виды в психологической литературе. Формирование мышления, характерного для современного общества, формируется с ранних этапов взросления человека, и представляет особый интерес для изучения во время

переходных этапов, например таких как «кризис подросткового возраста». Однако для того, что бы грамотно спрогнозировать этапы, на которых ребенок получит все необходимый уровень развития мышления, необходимо рассмотреть мышление с точки зрения психологии и педагогики, понять сущность, структуру и формы мышления.

В общих чертах, в отечественной и зарубежной психологии мышление характеризуется отражением общих и конкретных свойств, связанных с происходящими явлениями и процессами в окружающем мире, которые человек способен интерпретировать в конкретных формах: определениях, суждениях, умозаклучениях, гипотезах, и т.д. Благодаря обобщению и интерпретации этих форм, закрепляются познавательные действия, связанные с опытом человека, сформированными образами, действиями, логическими принципами [7].

Таким образом, опираясь на рассмотренные точки зрения по определению компонентов мышления, можно выделить основные процессы, необходимые для решения задач:

- процессы обработки информации (анализ, обобщение, абстрагирование и др.);
- действия, преобразующие информацию в продукт мышления (например, решение математических задач, написание сочинения и др.);
- формы интерпретации обработанной информации (понятие, умозаклучение, гипотеза);

Эмоциональные характеристики личности также играют роль в формировании познавательных способностей и функций, мотивации, системы знаний [42]. В совокупности, все компоненты мышления участвуют во включении учащегося в учебный процесс, помогают сформировать индивидуальный подход в решении проблемных задач.

Рассматривая понятие критического мышления, были изучены исследования детерминации критического мышления.

Термин «критическое мышление» изучался педагогами всего мира, и известен благодаря работам таких известных педагогов и психологов, как Д. Дьюи, Дж. Брунер, Д. Халперн, Л.С. Выготский и др.

В.Н. Брюшинкина и В.И. Маркова предлагают свое определение термина «Критического мышления»: это последовательность мыслительных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям» [16]. Авторы также выделяют термин «догматическое мышление»: это принятие истин, теоретические положения, нормы или ценности, которые не подразумевают иных взглядов, убеждений и точек зрения.

Человек демонстрирует хорошее развитие критического мышления, задавая жесткие и важные вопросы, поднимая насущные проблемы. Такой человек должен четко и ясно формулировать свой запрос; классифицировать и избирательно пропускать относящуюся к проблеме информацию, но при этом использовать даже отвлеченные, абстрактные идеи, чтобы эффективно их интерпретировать. Создавая свои критерии и стандарты, человек сам производит и интерпретирует необходимые заключения и решения. Человек с развитым критическим мышлением непредубежден и мыслит не только в рамках субъективных, но и альтернативных систем мышления, избирательно допуская, при необходимости, сторонние предположения и опыт. Такой подход к формированию личности способствует эффективному внедрению в социум и позволяет налаживать контакт с людьми [2].

Таким образом, соотношение параметров эмоциональной сферы обучающихся на этапе подросткового кризиса влияют на формирование качества критического мышления.

ГЛАВА 2 МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Организация и структура исследования

Исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 135 г. Снежинска» Челябинской области среди параллели 7-х классов в период первой и второй учебных четвертей (сентябрь-декабрь 2020 года).

Для выявления психофизиологических детерминант критического мышления школьников нами использованы следующие методики:

- личностный опросник Айзенка ЕРІ;
- опросник структуры темперамента Русалова (расширенная версия ОСТ-150 (STQ-150));
- опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.
- опросник самооценки психического состояния (самочувствие, общая активность, настроение) В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шамрая и М.П. Мирошникова (САН).

В обследовании приняли участие 99 учащихся. Все ученики приняли участие добровольно.

Выбор параллели 7-х классов обусловлен возрастными особенностями учащихся. Период в 11-14 лет считается самым трудным, в классификации Л.С. Выготского именуется как «подростковый кризис» - возрастной кризис, возникающий при переходе от младшего школьного возраста к младшему подростковому [20]. В этот возрастной период у подростков появляется и обостряется чувство взрослости, усиливается гормональная активность ввиду особенностей полового созревания.

Изменения так же происходят на трех видах мышления: наглядно-действенном, наглядно-образном и словесно-логическом, т.к. подросток переходит от этапа детства к более зрелой и взрослой жизни, появляются

новые устремления и интересы, новые обязанности и способности для преодоления проблемных задач [7]. Изменению так же подвергаются такие виды мышления, как аналитическое, интуитивное, критическое и творческое.

В возрасте «подросткового кризиса» учащиеся менее восприимчивы к влиянию родителей, наиболее авторитетными для них становятся старшие товарищи, медийные личности. Несовершеннолетние испытывают интерес к показным атрибутам взрослых, таким как курение, алкоголь и даже наркотики.

Поэтому, с учетом изменения траектории поведения учащихся, вступающих в период «подросткового кризиса», параллель 7-х классов представляла наибольший интерес к изучению уровня критического мышления.

2.2. Методы исследования

2.2.1. Личностный опросник Айзенка EPI.

Ганс Айзенк разработал личностный опросник с целью выявления индивидуальных психологических черт, отражающих степень выраженности свойств личности. По мнению автора, компонентами личности являются: нейротизм, экстраверсия/интроверсия и психотизм [27]. Современными исследователями данная методика используется для детерминации индивидуальных характеристик темперамента.

Экстраверсия отражает индивидуальное свойство психологического процесса человека. Крайние полюса шкалы экстраверсии указывают степень ориентации личности на окружающий мир и объекты в нем. Соответственно, интроверсия, наоборот, отражает степень ориентации личности на внутренний мир.

При показателях экстраверсии человеку должны быть свойственны: общительность, импульсивность, импровизация, инициативность и высокая способность приспосабливаться к различным типам социальных групп. В противоположность им, интроверты проявляют качества: малообщительны, либо не общительны вовсе, безынициативны, при смене круга общения плохо приспособляются к новым социальным группам [33].

Нейротизм отражает такие индивидуальные качества личности, как: самоконтроль, эмоциональную устойчивость, уровень тревожности и самоуважения. Для обозначения характеристик фактора также используется шкала с двумя полюсами, отражающими, соответственно, эмоциональную устойчивость (зрелость, уровень самоорганизации) и эмоциональную неустойчивость (имеют место проблемы с адаптацией) [33].

Важно понимать, что испытуемому вовсе не обязательно соответствовать конкретному типу личности, так как возможны и усредненные показатели шкалы.

В процессе исследования результаты шкал сопоставляются при пересечении. Такой тип измерения позволяет более точно определить индивидуальную характеристику типа темперамента.

Описание шкал

Экстраверсия – интроверсия.

Главными чертами, характеризующими экстраверта, являются общительность и открытость. Экстраверт испытывает необходимость в широком круге общения, постоянно заводит новые знакомства. При необходимости принятия решения действует импульсивно, в конфликтах ведет себя вспыльчиво, при решении проблемных задач остается беззаботным и оптимистичным. Вместо рассуждения и анализа предпочитает действие, при провокации склонен к агрессивной реакции.

Экстраверту сложно сдерживать контроль над эмоциями, зачастую предпочитает рисковать.

Для интроверта характерно спокойствие, рефлексия, неуверенность в своих силах, застенчивость, сдержанность, пессимистичность. Вместо общения предпочитает уединение, либо очень узкий круг друзей. Предпочитает не рисковать, при решении проблемных задач в начале анализирует, обдумывает ситуацию и свои действия [27].

Нейротизм.

Главной характеристикой нейротизма является эмоциональная стабильность. Эмоциональная стабильность – это сохранение сбалансированного поведения как в повседневных, так и новых, проблемных ситуациях. Человек с низким уровнем нейротизма характеризуется зрелым поведением и реакцией на различные явления, высокой степенью адаптированности, спокойствием, дружелюбен и открыт для общения. При высоком уровне, по шкале нейротизма, характерна нервозность, отсутствие устойчивости (особенно в стрессовых ситуациях), низкая приспособляемость, быстрые перемены в настроении, тревожность, невнимательность. Так же характерна излишняя эмоциональность, склонность к импульсивному поведению, смена интересов, не обоснованная раздражительность. Человек с высоким уровнем нейротизма испытывает проблемы с решением проблемных ситуаций, с трудом справляется с изменившимися условиями, склонен к сильным стрессам перетекающим в невроз.

В данной методике результаты получают при анализе сразу двух шкал в оси координат. Ось X означает шкалы экстраверсии/интроверсии, а шкала Y характеризует уровень нейротизма [27].

Шкала социальной желательности.

Шкала определяет степень искренности ответов испытуемого. Высокое количество баллов по шкале говорит о том, что часть ответов

была неискренна, соответственно само исследование не может быть признано достоверным.

Процедура проведения теста.

Испытуемый проходит процесс тестирования, по результатам которого происходит интерпретация и определяется профиль личности. Проводится сравнительный анализ первичных и стандартных баллов.

2.2.2. Опросник структуры темперамента Русалова (расширенная версия ОСТ-150 (STQ-150))

Для анализа свойств темперамента, связанного с «предметно-деятельностными» и «коммуникативными» аспектами используется Опросник структуры темперамента (ОСТ, STQ). Опросник позволяет изучить порядка двенадцати поведенческих характеристик, обоснованных с точки зрения биологических процессов; эти поведенческие характеристики постоянны в онтогенезе человека, вне зависимости от территориального и социального положения, возраста [35].

Испытуемому предлагается ответить на каждый пункт в виде утверждения, ответы на которые представлены в виде шкалы: (1) «Совершенно не согласен», (2) «Не согласен», (3) «Согласен», (4) «Совершенно согласен».

Модели, лежащие в основе различных версий ОСТ-STQ разработаны на базе экспериментальных исследований и клинических наблюдений в рамках Восточно-Европейской традиции изучения типов и свойств нервной системы. Эта традиция является самой долгой и истории экспериментального исследования темперамента. Она была начата в 1906-1908 годах в рамках массивной программы экспериментальных исследований на млекопитающих, а затем на людях, включая взрослых и детей в лаборатории И.П. Павлова, а затем Павловском Институте Высшей Нервной Деятельности (Павлов, 1941, 1957). Эта традиция затем была продолжена в Лаборатории дифференциальной психофизиологии при

Институте Психологии, Российской Академии Наук, в исследованиях Б.М. Теплова (1963), В.Д. Небылицына (1972) и, затем В.М. Русалова (1979) [35].

Экспериментальная основа моделей STQ.

Опросник структуры темперамента (STQ) представлен виде версий двух типов: модель Русалова и модель Трофимовой. Обе версии STQ базируются на активностно-специфическом подходе к структуре темперамента. Благодаря этому подходу можно выделить черты темперамента, относящиеся к трем аспектам поведения: моторно-физическому, социально-вербальному и умственному. Также, обе версии включают 12 шкал темперамента, в том числе три шкалы эргичности (выносливости). Существуют, однако, различия в архитектуре моделей темперамента между двумя основными версиями.

Существуют две версии Опросника структуры темперамента Русалова: расширенная версия ОСТ-150 (STQ-150) и короткая версия ОСТ-26 (STQ-26). Для более точного определения типа темперамента, рекомендуется использовать расширенную версию ОСТ-150 (STQ-150).

ОСТ-150 (STQ-150) («Опросник формально-динамических свойств индивидуальности», ОФДС) состоит из 150 пунктов, включая 144 пунктов 12-ти темпераментальных шкал (12 пунктов каждая шкала), и одну шкалу достоверности (6 пунктов), а также 6 индексов, которые комбинируют эти шкалы. Значения шкал могут изменяться между 12 и 48. Шкала достоверности измеряет ответы, значение которых наиболее приветствуется в социуме, и варьируется между 6-24. Если значение по этой шкале превышает 17, то тест считается неадекватным.

Благодаря двенадцати темпераментальным шкалам ОСТа возможно измерить четыре формально-динамических аспекта поведения («эргичность» или энергетическую черту (выносливость), пластичность, темп и эмоциональность), каждый из которых анализируется отдельно, и

может быть представлен в трех специфичных аспектах деятельности (моторно-физическом, социально-вербальном и интеллектуальном) [35].

Сравнительная структура ОСТ/STQ-150.

Сравнительный анализ русской версии ОСТ-150 (STQ-150) показал три фактора активности: Моторной (включает шкалы Моторной Эргичности, Моторной Пластичности, Моторного Темпа), Социальной (включает шкалы Социальной Эргичности, Социальной Пластичности и Социального Темпа), Интеллектуальной (включает шкалы Интеллектуальной Эргичности, Интеллектуальной Пластичности, Интеллектуального Темпа), а также фактор Эмоциональности (включающий три шкалы Эмоциональности) [35].

2.2.3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения»

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) был создан в 1988 году в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции, под руководством Варвары Ильиничны Моросановой. Опросник пригоден для практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции [1].

Опросник состоит из утверждений, основанных на обыденных бытовых ситуациях без привязки к какой-либо конкретной деятельности: профессиональной или учебной. Основная цель опросника заключается в диагностировании уровня развития индивидуальной саморегуляции испытуемого, создании уникального профиля, основанного на показателях: планировании, моделировании, программировании, оценки результатов. Также учтены показатели развития регуляторно-личностных свойств: гибкость и самостоятельность.

Опросник ССПМ включает 46 утверждений, на основании которых создается шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), благодаря которой анализируется качество сформированности индивидуальной

системы саморегуляции произвольной активности человека. В составе опросника шесть шкал, включающих по 9 утверждений каждая. Четыре шкалы соответствуют основным регуляторным процессам: планирование (Пл), моделирование (М), программирование (Пр), оценка результатов (Ор). Шкалы гибкости (Г) и самостоятельности (С) соответствуют регуляторно-личностным процессам.

Несколько утверждений опросника ССПМ используются сразу в нескольких шкалах, так как могут одновременно характеризовать регуляторные и регуляторно-личностные процессы.

Описание шкал.

Шкала «Планирование» (Пл) характеризует осознанность действий, которые человек совершает в результате планирования. Это индивидуальные особенности, которые строятся благодаря формированию цели и путей ее достижения.

Сформированность потребности в осознанном планировании характеризуется высокими показателями шкалы. В этом случае поставленные человеком цели реалистичны, детально структурированы по определенной иерархии. Высокие показатели данной шкалы указывают на самостоятельность выдвижения целей.

Низкие показатели шкалы характеризуют слабо развитую потребность в планировании, что говорит о разрозненности целей, слабой вероятности их достижения. Низкие результаты шкалы говорят о легкомысленности испытуемого, о спонтанной постановке целей, о низкой самостоятельности в принятии решений.

Шкала «Моделирование» (М) характеризует степень индивидуального развития о внешних и внутренних условиях формирования проблемной ситуации. Шкала позволяет определить, насколько испытуемый осознанно и детально моделирует проблемные ситуации в жизни.

Высокие показатели шкалы указывают на способность человека анализировать и выделять основные условия достижения целей, как в конкретно уже произошедшей ситуации, так и в прогнозируемом будущем, что зависит от соответствия программы действий с планом деятельности, соответствии результатов поставленной цели.

Низкие показатели шкалы характеризуют недостаточную сформированность процессов моделирования, что говорит о не реалистичной оценке созданных условий и актуальных обстоятельств. Низкие показатели шкалы указывают, что для испытуемых характерны трудности в постановки цели и формировании плана действий, реалистичных для проблемной ситуации. Испытуемые не всегда внимательны к изменяющимся условиям в процессе решения поставленной задачи, что может служить неудачей в достижении поставленной цели.

Шкала «Программирование» (Пр) позволяет проанализировать степень развития осознанного программирования индивида своих действий.

Высокие показатели шкалы указывают на необходимость в формировании человеком потребностей в анализе и последующем выборе своих действий, в формировании поведения, которое будет полезно при достижении поставленных целей. Программа действия разрабатывается индивидуально, способна изменяться и подстраиваться под новые обстоятельства, даже в условии создания помех. Если результаты деятельности не соответствуют поставленным целям, программа действий подвергается корректировке для получения приемлемых результатов.

Низкие показатели шкалы характеризуют неумение и отсутствие мотивации испытуемого прогнозировать и планировать свои действия. Как правило, человек с низкими показателями данной шкалы действует необдуманно и импульсивно, не проявляет самостоятельности в

формировании плана действий. Результаты, как правило, не соответствуют поставленным целям, ввиду отсутствия корректировки плана действий.

Шкала «Оценивание результатов» (Op) позволяет анализировать степень индивидуальной развитости и реалистичности оценивания испытуемым результатов своих действий и поступков.

Высокие показатели шкалы указывают на уровень развития и реалистичности самооценки, насколько сформированы индивидуальные показатели оценивания результатов деятельности. Испытуемый реалистично оценивает расхождение полученных результатов с поставленной ранее целью, анализирует причины сложившейся ситуации, приспосабливается к изменившимся условиям.

Низкие показатели шкалы указывают на отсутствие критики испытуемого к ошибкам в своих действиях. Индивидуальные показатели успешности недостаточно реалистичны, из-за чего качество результатов снижается, но объем работы увеличивается.

Шкала «Гибкость» (Г) позволяет проанализировать уровень развитости регуляторной гибкости. «Гибкость» означает способность вносить изменения и исправлять ошибки в системе саморегуляции при постоянной трансформации как внешних, так и внутренних условий.

Высокие показатели шкалы гибкости указывают на податливость и соразмерность всех регуляторных процессов. В случае возникновения внезапных ситуаций, человек с легкостью корректирует план и программу действий, свое поведение, способен своевременно проанализировать трансформацию условий и подстраивается под новые требования. В случае расхождения результатов с поставленной целью, испытуемый анализирует причины различий и производит коррекцию действий.

Низкие показатели шкалы указывают на неуверенное поведение испытуемого в ситуации дискомфорта, при резком изменении привычной обстановки, на сложности в преодолении трудностей в переменах в жизни,

обстановки или смене образа жизни. Человеку с низкими показателями данной шкалы сложно реагировать на изменения в сложившейся ситуации, своевременно принять решение для достижения поставленной цели, сменить деятельность или подход, спланировать порядок действий, расщелоточить условия по значимости, проанализировать разницу в полученных результатах и поставленной целью, внести изменения.

Шкала «Самостоятельность» (С) устанавливает уровень регуляторной автономности.

Высокие показатели шкалы самостоятельности указывают на автономность в планировании человеком своей активности, деятельности и поведения, способности осуществлять действия, приводящие к достижению поставленной цели, сопровождать ход выполнения действий, характеризовать и оценивать второстепенные и центральные результаты деятельности.

Низкие показатели шкалы самостоятельности взаимосвязаны с взаимоотношениями испытуемого с его окружением, зависимостью от стороннего мнения и оценок. Следование чужим советам и требованием снижает уровень индивидуальности в построении планов действий и постановке целей. Человек с низкими показателями по данной шкале испытывает необходимость в стороннем вмешательстве и помощи, из-за чего возникают постоянные сбои в деятельности.

Результаты всех шкал можно объединить в одну единую, под названием «Общий уровень саморегуляции» (ОУ). Единая шкала в совокупности характеризует уровень сформированности частной системы адекватной саморегуляции произвольной активности человека.

Высокие показатели совокупности саморегуляции указывают на самостоятельность, приспособляемость, осознанность и реалистичность реакции человека на изменение условий, постановку и достижение цели. При высоких показателях шкалы совокупности осознанной регуляции

испытуемый с легкостью овладевает новыми видами активности, ощущает уверенность в нестандартных ситуациях, стабильно достигает успеха в обыденных видах деятельности.

Низкие показатели шкалы совокупности саморегуляции указывают на некомплектность необходимости испытуемого в разумном планировании и программировании своих действий. Человек испытывает нужду в оценке окружающих людей его действий и поведения. Испытуемые с низкими показателями по данной шкале демонстрируют слабость в гибкости построения действий в неблагоприятных условиях для достижения поставленной цели, в сравнении с испытуемыми, демонстрирующими высокий уровень регуляции.

Таким образом, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности [36].

Психологические характеристики испытуемых с разными индивидуально-типическими профилями саморегуляции.

Характерными критериями Типичного профиля № 1 являются высокие показатели по шкалам «планирования» и «программирования», и низкие показатели по шкалам «моделирование» и «оценивание результатов». Если показатели планирования и программирования приближены к максимально высоким значениям, то формируется «высокий общий уровень саморегуляции». Средний общий уровень саморегуляции формируется при разнице высоких и средних показателей по шкалам планирования и программирования. При минимальном показателе по одной из шкал формируется низкий общий уровень саморегуляции.

Типичный профиль № 1 характерен для испытуемых с выраженной личностной тревожностью, с высокими показателями нейротизма по Айзенку. Люди данного профиля испытывают сложности в управлении

эмоциями при общении, высокой ранимостью, особенно в неожиданных ситуациях. Перемены в настроении и внезапность поступков могут служить причинами импульсивного поведения .

Высокий уровень саморегуляции в данном профиле характеризуется выраженной потребностью в планировании и детальной проработке содержания собственных действий для достижения поставленных целей и решения задач. Относительно низкий уровень развития процесса моделирования сложности с анализом внешних обстоятельств и адекватных условий выполнения деятельности.

Человек со средним общим уровнем саморегуляции обладает тягой к планированию и структурированию способов действий, но из-за низких показателей по шкале «моделирование» не обращает внимания на некоторые ключевые детали. Недостаточная гибкость планов и прогнозов вызывают трудности с воплощением и трансформацией планов при изменяющихся внешних условиях. Человек со средним общим уровнем саморегуляции часто концентрируется на своих ошибках; страдает излишней самокритичностью и шатким самоконтролем [1].

Характерными критериями Типичного профиля № 2 являются высокие показатели по шкалам «моделирование» и «оценивание результатов», и низкие показатели по шкалам «планирование» и «программирование». Если показатели моделирования и оценки результатов приближены к максимально высоким значениям, то формируется «высокий общий уровень саморегуляции». Средний общий уровень саморегуляции формируется при средних показателях по шкалам моделирования и оценки результатов. Низкий общий уровень саморегуляции формируется при доминировании шкалы моделирования над всеми остальными шкалами. Значение шкалы моделирования в этом случае не должно быть ниже среднего показателя.

Испытуемым с типичным профилем №2 характерна податливость поведения при переходе от одной задачи действия к другой, низкая чувствительность и ранимость.

Высокий уровень саморегуляции в данном профиле характеризуется спонтанностью планирования действий и недостатком в самоорганизации, но в адекватной и реалистичной оценке условий внешних и внутренних факторов. Для человека данного профиля характерна высокая степень приспособляемости к изменяющимся условиям, оптимизм, инициативность, конкурирование.

Человек со средним общим уровнем саморегуляции характеризуется низкой способностью постановки целей деятельности, спонтанностью в планировании. Поставленные цели, как правило, не структурированы. Однако, высокие показатели по шкале «моделирование» позволяют своевременно анализировать, подбирать и предпринимать необходимые действия для выполнения условий деятельности

Низкий уровень саморегуляции в данном профиле характеризуется зыбкостью, спонтанностью целей, разрозненность в действиях, резкая смена настроения из-за изменений в обстоятельствах деятельности. Скорость адаптации к измененным условиям пересекается со сложностями в социальной адаптации и поверхностным отношением к будущему [1].

Характерными критериями Типичного профиля № 3 являются высокие показатели по шкалам «моделирование» и «программирование», и низкие показатели по шкалам «планирование» и «оценивание результатов». Если показатели моделирования и программирования приближены к максимально высоким значениям, то формируется «высокий общий уровень саморегуляции». Если одна из шкал моделирования и программирования достигает высокого уровня, а вторая среднего, то формируется «средний общий уровень саморегуляции».

«Низкий общий уровень саморегуляции» наблюдается при условии, если шкалы программирование и планирование достигают низких баллов.

Высокий уровень саморегуляции в данном профиле характеризуется слабой развитостью по шкале «планирование» и сильной сформированностью по шкале «моделирование». Соотношение остается неизменным как при высоком, так и низком уровне саморегуляции, что является одной из центральных особенностей профиля. Высокий уровень по шкале «программирования» реализуется в необходимости тщательно разрабатывать планы собственных действий, характеризуется способностью к прогнозированию и формированию системы исполнительских действий. Основная концентрация направлена на выполнение деятельности, с проявлением упорства при столкновении с препятствиями. Испытуемые данного типа склоны к оперативной работе, однако выполняемая деятельность может быть менее успешна из-за проявляемой самонадеянности и беспечности ввиду неадекватной критичной самооценки.

Человек со средним общим уровнем саморегуляции характеризуется слабыми показателями по шкалам «планирования» и «программирования». Высокие показатели по шкале «моделирования» выражаются в способности оперативно вникать в проблемную ситуацию или задачу, анализировать условия и планировать последовательность действий в соответствующей ситуации. Возникающие в жизни проблемы они решают по мере их возникновения, то есть следуют за ходом событий.

Низкий общий уровень саморегуляции типа № 3 незначительно отличается от профиля № 2. Испытуемые с профилем № 3 испытывают большую необходимость во мнении и оценивании со стороны окружающих людей, вследствие чего критерии успешности развиты слабо. Цели, прогнозируемые на будущее, часто изменчивы под влиянием привязанностей и сторонним взаимоотношениям [1].

Характерными критериями Типичного профиля № 4 являются высокие показатели по шкалам «моделирование», «программирование» и «оценивание результатов», но низкими показателями по шкале «планирование». Человек данного профиля не планирует заранее свою деятельность, как учебную, так и профессиональную, ввиду поверхностного отношения к целям деятельности.

Высокий уровень саморегуляции в данном профиле характеризуется гибкостью и легкостью, при смене видов деятельности. Высокие показатели уровня самостоятельности проявляются в способности независимо планировать действия и достигать поставленные цели. Испытуемые с данным типом профиля склонны к соперничеству, что благоприятно сказывается на повышении самооценки в случае успеха.

Средний уровень саморегуляции в данном профиле характеризуется слабым уровнем индивидуальной организации деятельности, как учебной, так и профессиональной. Планирование действий происходит спонтанно и небрежно, под влиянием изменений в сложившейся ситуации деятельности.

Низкий общий уровень саморегуляции в данном профиле характеризуется низкой дисциплинированностью, халатностью в отношении обязанностей и решении проблемных задач. Для испытуемых с данным типом профиля характерны рискованные поступки, беззаботное и легкомысленное поведение, бестактность.

Характерными критериями Типичного профиля № 5 являются высокие показатели по шкале «моделирование», и низкие показатели по шкалам «планирование», «программирование» и «оценивание результатов». Способность к моделированию позволяет компенсировать недостаточное развитие планирования и программирования. Для развития общего уровня саморегуляции необходимо развивать звенья планирования и программирования.

Высокий и средний уровень саморегуляции в данном профиле характеризуются точным планированием и прогнозированием для достижения поставленных целей деятельности, организованность процесса деятельности. Испытуемые с данным типом профиля энергичны, способны к быстрой смене деятельности, адекватной и объективной самооценке. Также характерны такие качества, как общительность и дружелюбие.

Для испытуемых с низким уровнем саморегуляции в данном профиле характерно нарушение установленных сроков выполнения деятельности. Они предпочитают действовать импульсивно, под влиянием момента, благодаря адекватному оцениванию внешних условий. Способны импровизировать в сложных ситуациях. Инициативны в общении, однако поверхностно относятся к собеседнику. Обладают завышенной самооценкой и слабой самокритичностью [1].

Характерными критериями Типичных профилей саморегуляции № 6 и № 7 являются высокие показатели по шкалам «программирование» и (или средние, для профиля № 7) «планирование», относительно низкие показатели (или средние, для профиля № 7) по шкале «моделирование» и средние показатели по шкале «оценивания результатов». Общий уровень саморегуляции зависит от значения показателей шкал. Для людей с данными типами профилей свойственны высокие показатели по шкале самостоятельности, и низкие — по гибкости. Общим свойством для Типичных профилей саморегуляции № 6 и № 7 является высокая степень интроверсии [1].

Высокий и средний уровень саморегуляции в данных профилях характеризуются сильной необходимостью в прогнозировании результатов деятельности, планировании целей деятельности, их структуризация по приоритетности исполнения. Испытуемые четко продумывают свои действия и их очередность, редко меняют план действий.

Низкий уровень развития моделирования выражается в ослаблении регуляторно-личностного свойства – гибкости, в результате чего человеку с данным типом профиля нужно больше времени на подготовку и осмысление своей деятельности, появляются трудности с преодолением непредвиденных изменений или помех. Однако, высокий уровень развития оценки результатов и самоконтроля позволяет оперативно и адекватно проанализировать расхождения промежуточных результатов деятельности и своевременно приступить к корректировке плана действий. Люди с данными профилями в достаточной мере общительны, отдавая предпочтение надежным и дружеским отношениям. Тактичны, уравновешены, обладают должным уровнем самоконтроля.

Человек с низким уровнем саморегуляции проявляют настойчивость в достижении целей, со свойственной детализацией программы действий, перфекционизмом и педантичностью. В безотлагательных ситуациях не способны к быстрому принятию решений, ввиду низкого уровня гибкости [37].

2.2.4. Опросник самооценки психического состояния – САН (самочувствие, общая активность, настроение).

Тест-опросник самооценки психического состояния (САН) позволяет измерить общее психическое состояние и настроение испытуемого. Разработан сотрудниками Первого Московского Медицинского Института имени И.М.Сеченова В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шараем и М. П. Мирошниковым в 1973 г [6].

Опросник представляет собой перечень, содержащий 30 пар слов-антонимов, детерминирующих исследуемые характеристики психоэмоционального состояния (самочувствие, настроение, активность). С точки зрения авторов, тремя базовыми составляющими функционального психоэмоционального состояния являются: самочувствие, активность и настроение. Эти функции характеризуются

оценками, значения которых противоположны. В промежутке между полярными оценками существуют перманентная цепь промежуточных значений.

Следует отметить, что шкалы опросника САН дают лишь обобщенное представление. Причинно-следственный анализ нужен для более конкретного обозначения по шкалам: "самочувствие", "уровень напряженности", "эмоциональный фон", "мотивация" [12].

Опросник САН широко используется при анализе и характеристике психического состояния как для больных, так и здоровых испытуемых, для оценки психоэмоциональной реакции при нагрузке. В нашем исследовании опросник САН наиболее полезен для выявления индивидуальных особенностей и биологических ритмов психофизиологических характеристик.

Процедура проведения.

В опроснике представлена шкала с цифровыми обозначениями: 3 2 1 0 1 2 3. Цифры обозначают степень силы ощущения состояния, сами состояния обозначены парами противоположных признаков, например, между парой утверждений «Бодрость» и «Усталость» расположены цифры 3 2 1 0 1 2 3. Обозначение «0» соответствует нейтральному состоянию, которое испытуемый не может соотнести ни с хорошим, ни с плохим самочувствием. Левая часть шкалы от «0» отражает позитивное значение, в данном случае степень «Бодрости», где цифра «3» соответствует прекрасному самочувствию. Цифры, находящиеся по правую сторону шкалы от цифры «0», аналогичным образом обозначают негативное самочувствие испытуемого, в данном случае степень «Усталости», если оно ниже среднего.

Таким образом, последовательно анализируются каждое из состояний испытуемого, соответствующее каждой строке опросника. Для анализа результатов исследования цифры переводятся в следующие

обозначения: «3» обозначает 1 балл - неудовлетворительное самочувствие, низкая активность, плохое настроение; соответственно, «2» обозначает 2 балла; «1» соответствует 3 баллам и т.д. По итогу, индекс «3» с противоположной стороны шкалы обозначает 7 баллов. Полюса шкалы могут меняться. Положительные состояния всегда получают высокие баллы, а негативные - низкие.

Интерпретация результатов.

Результаты каждой шкалы суммируются, и должны варьироваться в пределах от 10 до 70. Полученная сумма позволяет выявить функциональное состояние испытуемого на момент прохождения опроса, по принципу: < 30 баллов – низкая оценка; 30-50 баллов – средняя оценка и > 50 баллов – высокая оценка.

При анализе результатов опроса используются данные не только отдельных значений шкал, но и их соотношение. У человека в состоянии покоя оценки активности, настроения и самочувствия обычно примерно равны. Если испытуемый испытывает усталость, то соотношение между шкалами изменяется за счет снижения показателей самочувствия и активности по сравнению с настроением.

ГЛАВА 3 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

3.1 Особенности психофизиологических показателей, детерминирующих уровень критического мышления у подростков

В ходе исследования учащиеся параллели 7-ых классов прошли испытания по четырем методикам, указанным в Главе 2, пункте 2.1, целью которых было выявить показатель, который бы послужил основой реализации критического мышления.

В ходе прохождения методики «личностный опросник Айзенка ЕРІ», по шкале «экстраверсия-интроверсия» (рисунок 1), было выявлено, что наибольшая группа учащихся (54 %) относится к группе интровертов, что характеризует их как личностей, сосредоточенных на своем внутреннем восприятии окружающего мира и взаимоотношений с социумом. Менее крупной группой оказались учащиеся в категории «Экстраверты» (34 %), что характеризует их как более открытых к общению и менее внимательных и усидчивых во время учебных действий. Ожидаемо, наименьшей группой по шкале «экстраверсия-интроверсия» оказались «Амбиверты» (12 %).

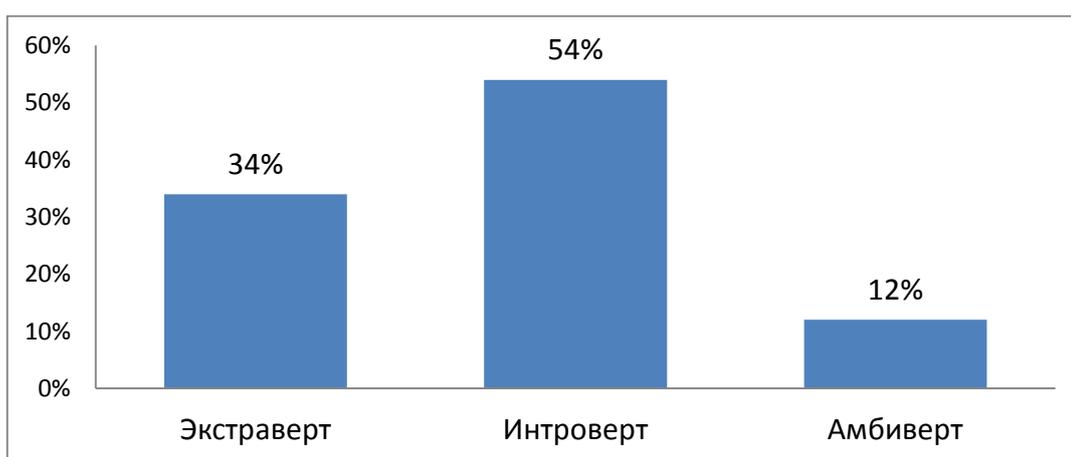


Рисунок 1 – Результаты соотношения по шкале «экстраверсия-интроверсия» методики «личностный опросник Айзенка ЕРІ» (%)

По шкале «нейротизм», предусмотренной методикой «личностный опросник Айзенка ЕРІ» (рис. 2), было выявлено, что к самой крупной группе (84 %) относятся учащиеся в категории «эмоционально не стабильных», и лишь 16 % в категории «эмоционально стабильных».

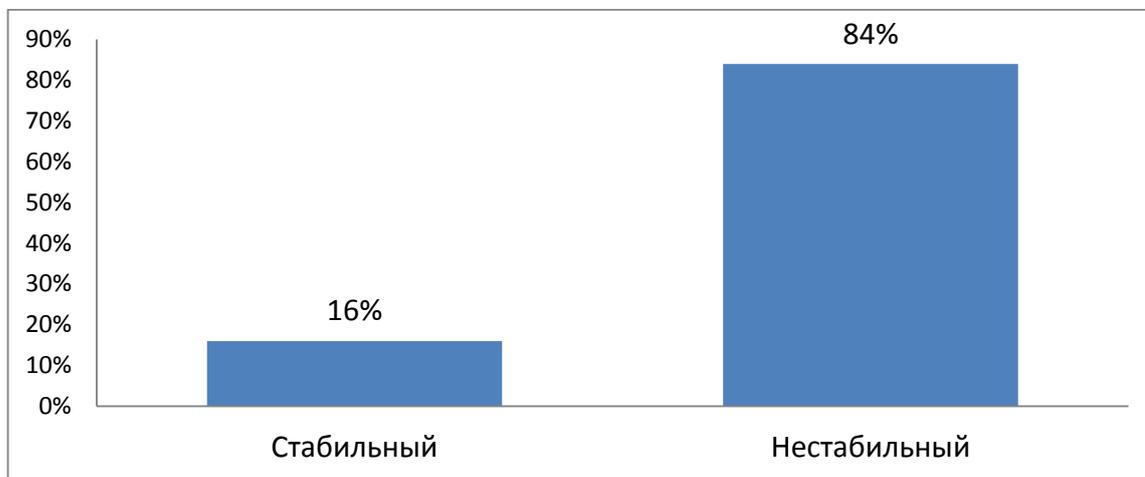


Рисунок 2 – Результаты соотношения по шкале «нейротизм» методики «личностный опросник Айзенка ЕРІ» (%)

Нейротизм отражает такие индивидуальные качества личности, как: самоконтроль, эмоциональную устойчивость, уровень тревожности и самоуважения. Главной характеристикой нейротизма является эмоциональная стабильность или устойчивость (зрелость, уровень самоорганизации) и эмоциональная неустойчивость (имеют место проблемы с адаптацией).

На основании полученных данных по шкалам «экстраверсия-интроверсия» и «нейротизм», предусмотренными методикой «личностный опросник Айзенка ЕРІ» (рисунок 3), были выявлены темпераментальные характеристики учащихся параллели 7-ых классов. Подавляющее количество человек, а именно 48 % учеников испытуемой группы, относятся к темпераментальному типу «Меланхолик». Так же, к достаточно крупной группе, 35 % учащихся, относятся подростки с типом темперамента «Холерик». Менее крупными оказались группы «Флегматиков» и «Сангвиников», 14 % и 3 % соответственно.

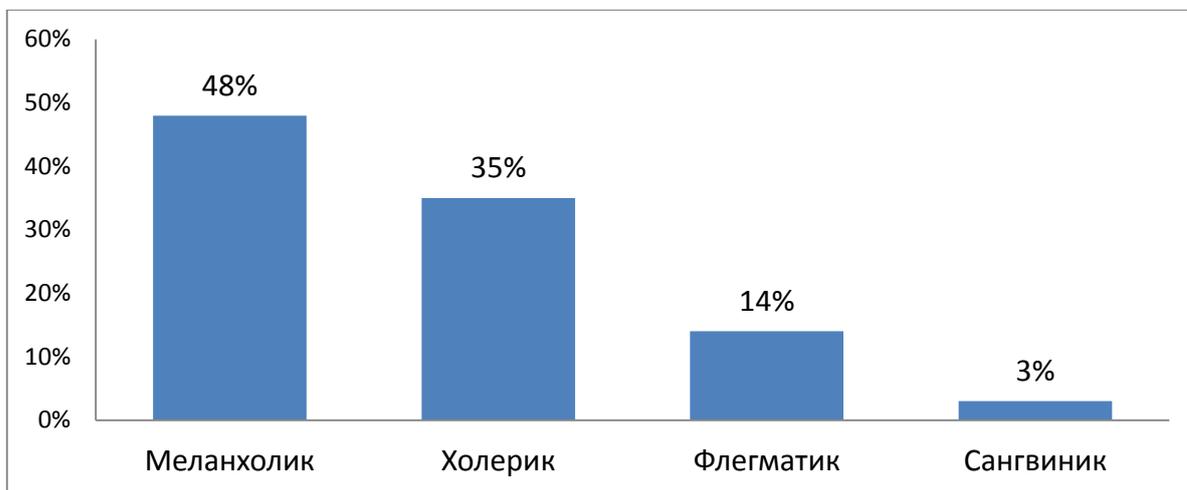


Рисунок 3 – Результаты соотношения типов темперамента по методике «личностный опросник Айзенка ЕРІ» (%)

Для более широкого определения темпераментальных черт была использована методика «опросник структуры темперамента Русалова (расширенная версия ОСТ-150 (STQ-150))» (рисунок 4).

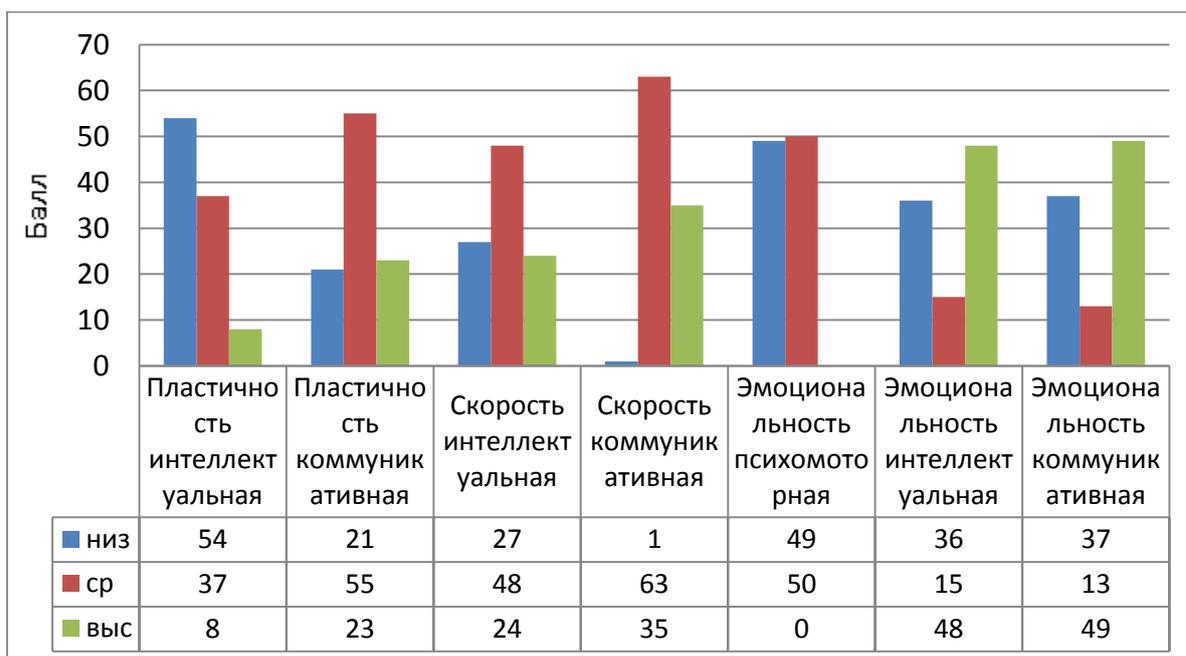


Рисунок 4 – Результаты диагностики по методике «опросник структуры темперамента Русалова (расширенная версия ОСТ-150 (STQ-150))»

По шкале «Пластичность интеллектуальная» было выявлено, что наибольшая группа учащихся в количестве 54 человек имеет низкий

уровень значений, 37 учащихся находятся на среднем уровне, 8 учащихся показали высокие результаты.

По шкале «Пластичность коммуникативная» самой крупной группой стали 55 учеников, показавших средние результаты. Низкие и высокие результаты учащиеся показали с небольшой количественной разницей, в приблизительном соотношении 1:1, т.е. 21 и 23 человека соответственно.

По шкале «Скорость интеллектуальная» так же самую большую группу составили учащиеся со средними показателями в количестве 48 человек. Низкие (27 человек) и высокие (24 человека) результаты так же можно оценить в приблизительном соотношении 1:1.

По шкале «Скорость коммуникативная» 63 человека показали средние результаты, 35 учеников показали высокие результаты, а низкие результаты показал всего 1 школьник.

Результаты шкалы «Эмоциональность психомоторная» выявили примерное соотношение 1:1 среди учеников, показавших низкие и средние баллы, 49 и 50 человек соответственно. Высоких результатов по данной шкале среди учащихся выявлено не было.

Шкала «Эмоциональность интеллектуальная» показала, что 36 человек, среди опрошенных, имеют низкие показатели, 48 человек имеют высокие показатели. Наименьшей группой по данной шкале оказались учащиеся со средними результатами в количестве 15 человек.

По шкале «Эмоциональность коммуникативная» было выявлено, что группа учащихся в количестве 49 человек имеют высокие результаты, и это наибольшая группа. 37 человек имеют низкие результаты, а самая немногочисленная группа, 13 человек, имеют средние результаты.

«Контрольная шкала» по методике «опросник структуры темперамента Русалова (расширенная версия ОСТ-150 (STQ-150))» указывает, что все учащиеся, принявшие участие в опросе, показали низкие результаты данной шкалы, что является нормой и доказывает, что

восприятие учениками своего поведения, на момент прохождения методики, соответствует действительности.

Сравнительная характеристика по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой представлена на рисунке 5.

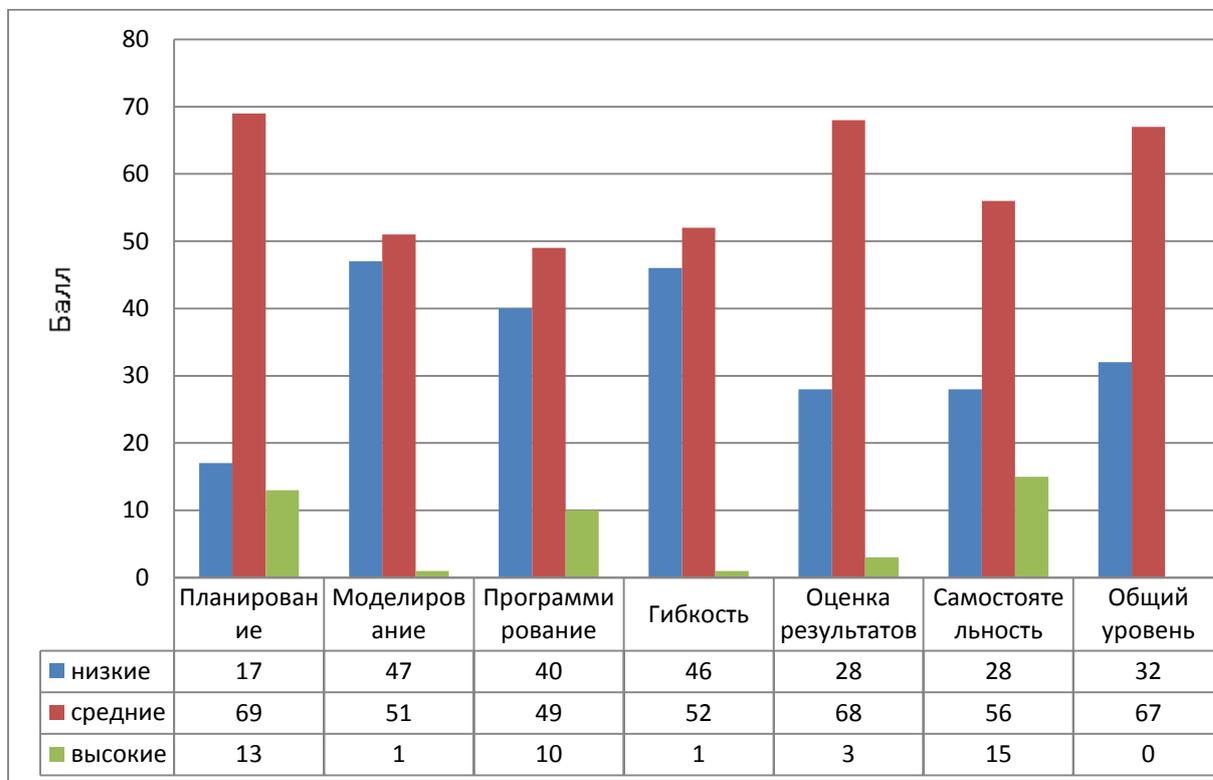


Рисунок 5 – Сравнительная характеристика по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, балл

По шкале «Планирование» установлено, что в наиболее крупную группу входят учащиеся в количестве 69 человек, показавшие средний уровень. Низкие результаты были выявлены у 17 человек, высокие результаты у 13 человек.

Шкала «Моделирование» показала самые крупные группы по низким баллам (47 учеников) и средним баллам (51 ученик). Высокие результаты показал всего 1 школьник.

По шкале «Программирование» выявлено, что в самую малочисленную группу вошли учащиеся с высокими результатами (10

человек), 40 человек показали низкие результаты, средние баллы установлены у 49 учеников.

По изученным результатам шкалы «Гибкость» определены низкие результаты у 46 человек, средние результаты показали ученики в составе 52 человек, высокий результат показал всего один учащийся.

По шкале «Оценка результатов» установлено, что наибольшая группа учеников в составе 68 человек показала средние результаты. Вторая по численности группа (28 человек) показала низкие баллы, и 3 человека продемонстрировали высокие показатели.

Шкала «Самостоятельность» показывает, что 56 учащихся обладают средними результатами, 28 человек продемонстрировали низкие показатели, 15 человек оказались в группе с высоким уровнем баллов по шкале.

«Общий уровень» методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой включает в себя две группы учащихся: 32 человека с низкими баллами и 67 учащихся с высокими.

Общий анализ шкал позволяет установить, что наибольшая группа учащихся демонстрирует средние баллы сформированности «стиля саморегуляции поведения». Наиболее низкие результаты показаны в категории высоких баллов.

По шкалам «Моделирование», «Программирование» и «Гибкость» соотношение учащихся в группах низких и средних результатов можно условно обозначить как 1:1.

Для определения уровня самооценки психического состояния среди учащихся параллели 7-ых классов была проведена методика САН, по результатам которой учащиеся были распределены на несколько групп в зависимости от уровня показателей по шкалам «самочувствие», «общая активность» и «настроение».

Общий уровень по опроснику самооценки психического состояния – САН показан на рисунке 6.

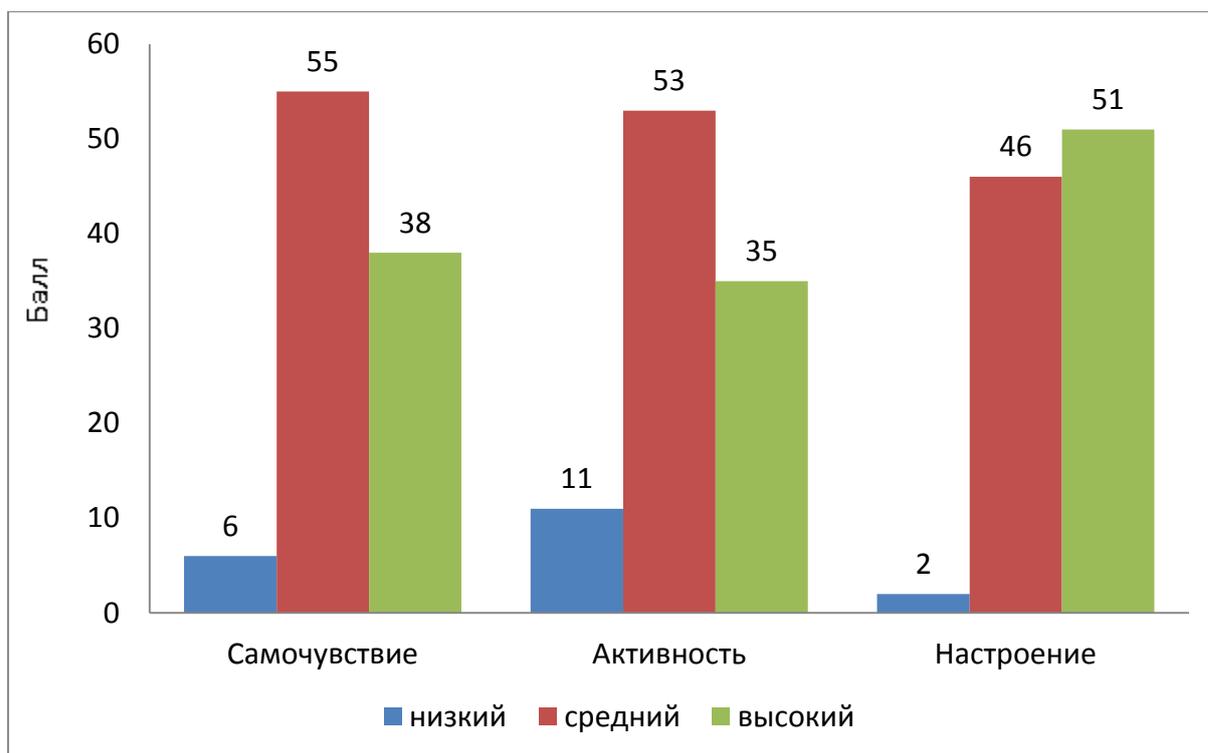


Рисунок 6 – Сравнительная характеристика по опроснику самооценки психического состояния (самочувствие, общая активность, настроение)

По шкале «Самочувствие» наибольшая группа учащихся в составе 55 человек показала средний уровень, 38 учеников продемонстрировали высокие баллы. Низкие баллы по шкале показали 6 учеников.

По шкале «Активность» так же в наибольшую группу попали учащиеся со средними показателями (53 человека), вторая по многочисленности группа (35 учеников) показала высокие результаты, самая малочисленная группа (11 учеников) продемонстрировали низкие баллы.

По шкале «Настроение» наибольшая группа учащихся, в отличие от двух предыдущих шкал, оказалась той, где учащиеся (51 человек) показали высокие баллы. Второй по многочисленности группой оказалась та, где учащиеся продемонстрировали средние результаты (46 учеников). Группа

в составе 2 человек показала низкие результаты, тем самым оказавшись самой малочисленной.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют организовать работу по развитию тех значимых качеств, которые служат основой для определения «критического мышления». Наиболее подходящим показателем для изучения следует считать «Интеллектуальная пластичность», так как высокий уровень интеллектуальной пластичности с большей степенью вероятности характеризует способность личности к проявлению критического мышления.

3.2 Содержание и технология проведения тренинга по развитию и закреплению навыков саморегуляции поведения и повышения уровня самооценки психического состояния для обучающихся 7-ых классов

Цель формирующего этапа: разработать тренинг, направленный на формирование навыков саморегуляции у подростков.

Разработка содержания и технологии проведения тренинга включает задачи:

1. Формирование саморегуляции, как одного из факторов, влияющих на развитие критического мышления.
2. Повышение уровня самооценки психического состояния.

Адресат: параллель 7-ых классов, включающая подростков 11-12 лет, психическое развитие которых соответствует возрастной норме.

База реализации программы: муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 135 города Снежинска» Челябинской области.

В тренинге приняли участие 99 учащихся.

Продолжительность занятий составляет 10 недель.

Тренинг содержит 20 занятий, периодичность занятий – 2 занятия в неделю.

Структура занятий представлена рядом чередующихся упражнений, направленных на:

- управление дыханием;
- управление тонусом мышц, движение;
- управление мысленными образами;
- словесное воздействие.

Подборка данных упражнений может быть использована как шаблон действий для подростка в ситуациях тревожности и раздражения, в ситуациях с негативным эмоциональным оттенком; направлена на нейтрализацию нежелательных последствий, избавление от отрицательных мыслей и эмоций; создание благоприятных условий для дальнейшей деятельности.

Набор упражнений предполагает как индивидуальный подход, так и работу в группе. Предложенные игры и упражнения позволяют учащимся установить крепкий контакт между собой, создают систему поведенческих ориентиров в ситуации общения, как со сверстниками, так и другими возрастными группами, формируют способность учащихся создавать ситуацию комфорта, умение сохранять самообладание.

Методы реализации тренинга направлены на:

- нервно-мышечную релаксацию;
- аутогенную тренировку;
- идеомоторную тренировку;
- сенсорную репродукцию образов.

Эффективная деятельность, продуктивное использование знаний и умений требуют от человека сформированности психических механизмов саморегуляции и самоуправления.

Краткое содержание тренинга.

Каждое занятие начинается с этапа приветствия, на котором педагог объясняет школьникам правила проведения тренинга, создает мотивацию для участия в работе. В конце урока учащиеся проходят этап рефлексии, на котором оценивают не только уровень своей вовлеченности, но и эффект воздействия упражнений, либо его отсутствие, выявляют проблемы, с которыми столкнулись во время прохождения методик.

Задания, которые предлагается пройти учащимся, направлены на укрепление и развитие уровня саморегуляции, повышение и закрепление уровня самооценки. Упражнения являются наиболее быстрым и эффективным способом формирования и укрепления навыков в учебном процессе.

При прохождении методик педагог создает благоприятную, дружественную атмосферу. Для вовлечения учащихся, учитель так же может присоединиться к выполнению некоторых заданий, передать роль ведущего одному из подростков.

Обеспечивается осознанная деятельность с некоторой регуляцией в управлении чувствами, поведением, настроением и другими навыками, существующими в системе саморегуляции и самооценки.

Благодаря тренингу, учащиеся должны приобрести необходимый опыт для развития собственной системы саморегуляции, дополнить ее необходимыми навыками, получаемыми при постановке целей и задач занятия, анализе и сопоставлении полученного опыта с уже имеющимся; закрепить новый опыт.

Так как уровень саморегуляции и самооценки в немалой степени влияет на успеваемость и поведение учащихся, повышение и закрепление этих навыков является важной задачей для современной системы образования и школы в частности.

При прохождении тренинга подростки не только используют память и формируют ассоциации, что послужит определенным шаблоном при столкновении с проблемными ситуациями в дальнейшем, но и примеряют на себя модель взрослого поведения, ориентируясь на педагога. Эти этапы, служащие закреплением формирующегося уровня саморегуляции, наиболее важны для получения положительных результатов, так как совпадают с изменениями, как психологическими, так и физиологическими, происходящими на в период перехода учащихся от детства к раннему подростковичеству.

3.3 Особенности психофизиологических показателей, детерминирующих уровень критического мышления семиклассников после проведения коррекционного тренинга

Для анализа изменений психофизиологических показателей семиклассников, полученных в ходе прохождения тренинга, была проведена повторная диагностика. За основу был взят показатель «Интеллектуальная пластичность». Для повторной диагностики использовались те же методики, что применялись к испытуемым до прохождения тренинга.

Для сравнения уровня проявления интеллектуальной пластичности были сформированы две группы учащихся с низкими и высокими показателями. Учащиеся со средним уровнем в анализе исключаются, так как находятся в категории нормы и теоретического интереса не представляют.

На постэкспериментальном этапе важнее всего для нас было рассмотреть критерии, указывающие на изменение детерминант критического мышления школьников. Пластичность, как свойство индивидуальности рассматривается с нескольких позиций: так, выделяют

психомоторную, интеллектуальную и коммуникативную пластичность, что позволяет говорить о том, что данное свойство является основой реализации критического мышления.

Так как в исследовании приняли участие подростки в возрасте от 12 до 13 лет, т.е. в возрасте подросткового кризиса [2], то к рассмотрению, в первую очередь, подлежат показатели, характеризующие психическое состояние обучающихся и уровень саморегуляции поведения.

Подростки с низким уровнем психомоторной пластичности, как правило, склонны к однотипной, шаблонной работе, проявляя нерешительность и даже страх при отклонении заданной учебной задачи в сторону изменения условий, добавления нехарактерных параметров. При этом шаблонный тип поведения свойственен им так же и при выполнении физических нагрузок. Подростки с низким уровнем психомоторной пластичности неспешны, проявляют медлительность при передвижении.

Высокий уровень психомоторной пластичности, наоборот, характеризует подростков, как инициативных и гибких в вопросах смены деятельности, как умственной, так и физической. Способны выбирать разнообразные маршруты для решения проблемных учебных задач, импровизировать в случае добавления нехарактерных условий достижения целей.

Подростки с низким уровнем интеллектуальной пластичности проявляют заторможенность в решении задач, боятся отойти от стереотипически сложившейся структуры действий, теряются при выполнении задач, носящих неконкретный, метафорический или абстрактный характер.

Высокий уровень интеллектуальной пластичности, наоборот, характеризует подростков, как способных к импровизации, открытых к нестандартному подходу в решении задач, стремящихся задействовать как можно больший потенциал своих мыслительных возможностей. У таких

учащихся наибольший интерес вызывают необычные и новые задания. Как правило, решение учебных задач носит творческий характер.

Подростки с низким уровнем коммуникативной пластичности не проявляют стремления к приобретению новых знакомств, предпочитая довольствоваться уже имеющимися контактами с проверенными и знакомыми людьми. Как правило, вхождение в новую социальную группу у таких учащихся вызывает затруднение, что является и следствием появляющихся проблем с решением общих учебных и проблемных задач, созданию общей структуры и модели поведения.

Учащиеся с высоким уровнем коммуникативной пластичности не проявляют опасений при попадании в новую социальную группу, легко заводят новые контакты и знакомства, не теряя при этом уже имеющиеся и проверенные связи. Способны с легкостью принимать участие в коллективной работе, решении общих проблемных задач, способны как брать на себя определенные роли под руководством, так и перенимать на себя руководящую роль.

Исходя из описания трех разновидностей «пластичности» в интеллектуальной сфере учащихся, В.М. Русалов выделяет общие черты пластичности [35].

Так, низкий уровень «пластичности» характеризуется заторможенностью реакций как мыслительных, так и физических процессов, сопровождающихся медлительностью в принятии решений, нерешительностью при работе в группе и шаблонностью при выполнении учебных действий.

Высокий уровень «пластичности» характеризует учащегося, как способного к импровизации, находчивого при решении задач связанных с мыслительными процессами, а так же способного действовать в динамике при необходимости физических действий. Как правило, такие учащиеся дружелюбны и не опасливы при вхождении в новую социальную группу.

Проведенный на стадии эксперимента тренинг содержал в себе ряд методик, на повышение уровня пластичности среди учащихся параллели седьмых классов.

Упражнения, связанные с «нервно-мышечной релаксацией» и «идеомоторной тренировкой», воздействовали на повышение качества уровня психомоторной и интеллектуальной пластичности [25].

«Нервно-мышечная релаксация» позволяет снимать напряжение со скелетных мышц, тем самым позволяя ослабить воздействие нервной системы на организм, тем самым снимая излишнее психическое напряжение, и общее стрессовое воздействие на организм в целом, препятствуя психосоматическим заболеваниям [22].

«Идеомоторная тренировка» позволяет прорабатывать механизм производимых действий как с точки зрения мыслительных, так и физических процессов [25]. Во время упражнений включающих в себя идеомоторную тренировку, учащиеся задействуют органы чувств: зрение, слух, обоняние, осязание, тем самым способствуя активации процессов нервной системы, абстрагируясь от второстепенных факторов среды, таких как шум или вибрации.

Упражнения, связанные с «аутогенной тренировкой» и «сенсорной репродукцией образов», воздействовали на повышение качества уровня интеллектуальной и коммуникативной пластичности.

«Аутогенная тренировка» направлена на восстановление, укрепление и повышение баланса показателей саморегуляции, в том числе касательно поведенческих особенностей учащихся [22]. Упражнения, включающие в себя элементы «аутогенной тренировки» помогают снять стресс с нервной системы, способствуя улучшению как умственных, так и физических процессов.

«Сенсорная репродукция образов» позволяет задействовать мыслительные процессы, связанные с моделированием, планированием,

оценкой результатов и программированием в системе саморегуляции поведения [17]. Упражнения, включающие в себя элементы «сенсорной репродукции образов» способствуют профилактике психологической саморегуляции состояний.

Исходя из перечисленных способов воздействия на саморегуляцию поведения и показатели психического состояния, можно прогнозировать качественный рост показателей «пластичности».

Прирост показателей психического состояния у обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности после проведения тренинга показан на рисунке 7.

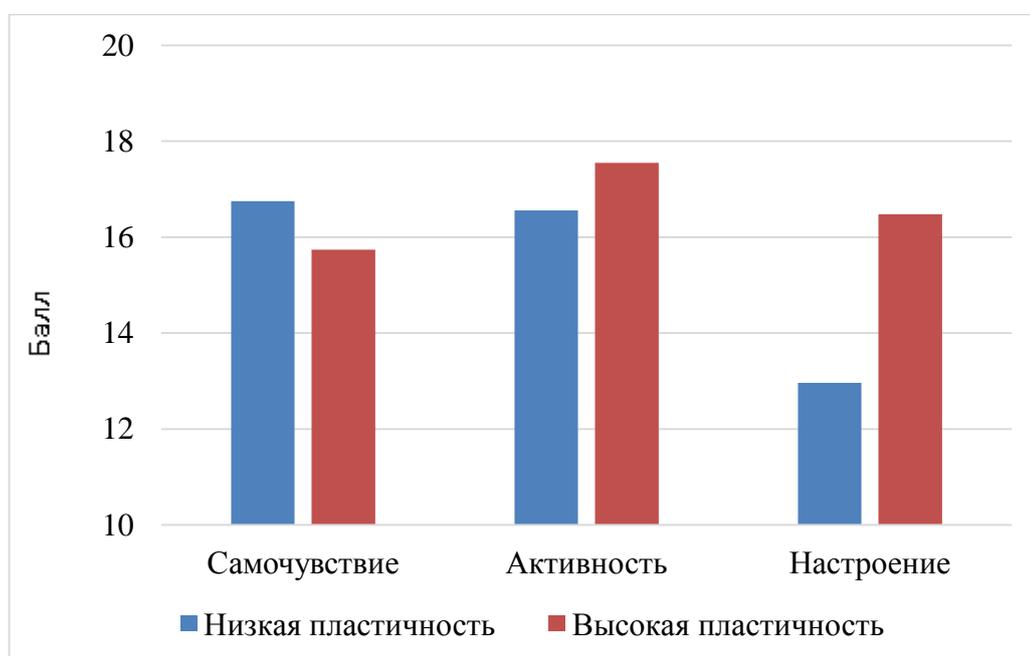


Рисунок 7 – Прирост показателей психического состояния у обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности после проведения тренинга, %

Для сравнения выборки показателей психического состояния у обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности до и после прохождения тренинга был использован непараметрический Z-критерий Вилкоксона, в результате чего были выявлены статистически значимые приросты ($Z = -4,87$ при $p < 0,001$).

Прирост показателей саморегуляции поведения у обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности после проведения тренинга представлен на рисунке 8.

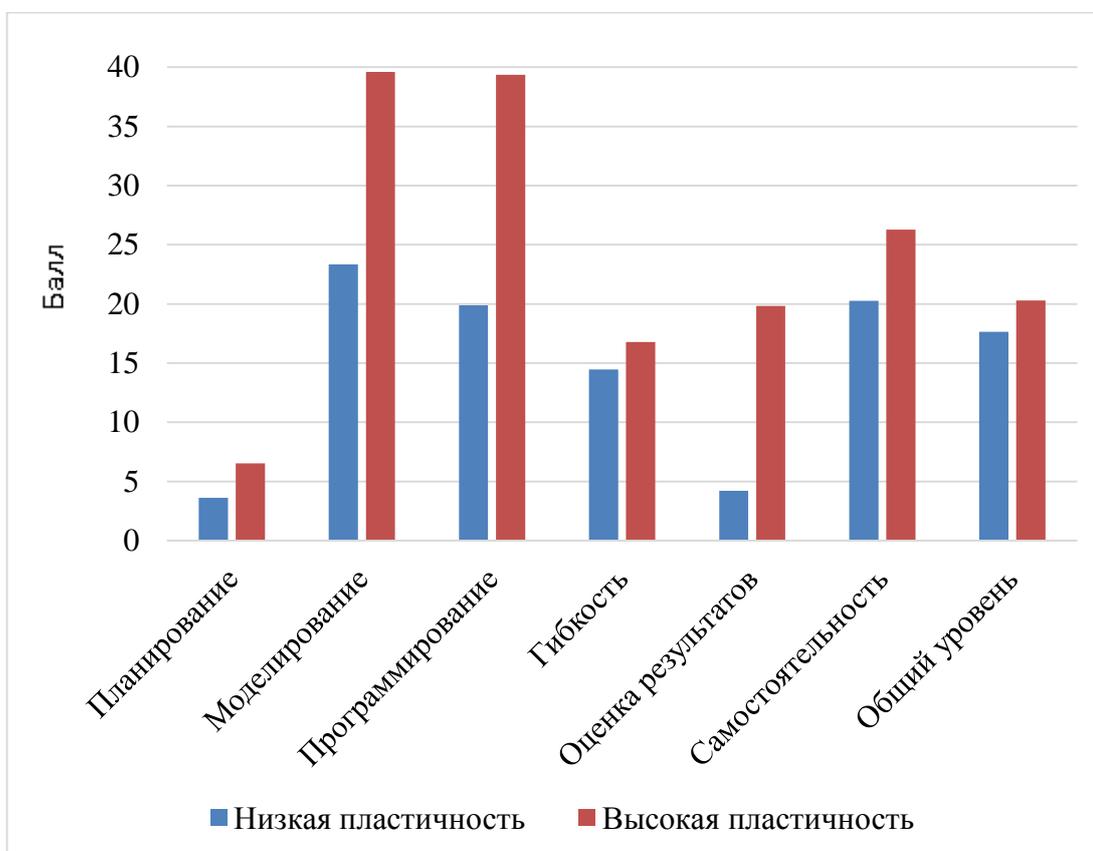


Рисунок 8 – Прирост показателей саморегуляции поведения у обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности после проведения тренинга

В результате сравнения показателей пластичности по методике опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой были выявлены статистически значимые приросты по низким показателям шкалы «Гибкость» и высокие показатели по шкале «Самостоятельность» (при $p < 0,02$). При этом, статистически значимые приросты по высоким показателям шкал «Гибкость» и «Оценка результатов», и низким показателям по шкале «Самостоятельность» установлены при $p < 0,01$.

По шкалам «Моделирование», «Программирование» и «Общий уровень» статистически значимые приросты выявлены при $p < 0,01$ как на

низком, так и высоких уровнях. Низкая пластичность по шкале «Оценка результатов», а так же оба уровня шкалы «Планирование» статистически значимых приростов не показали.

Что бы дать сравнительную характеристику соотношения параметров, составляющих эмоциональную сферу у обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности, необходимо провести анализ соотношений параметров интеллектуальной сферы: эргичности, скорости и эмоциональности (рисунок 9).

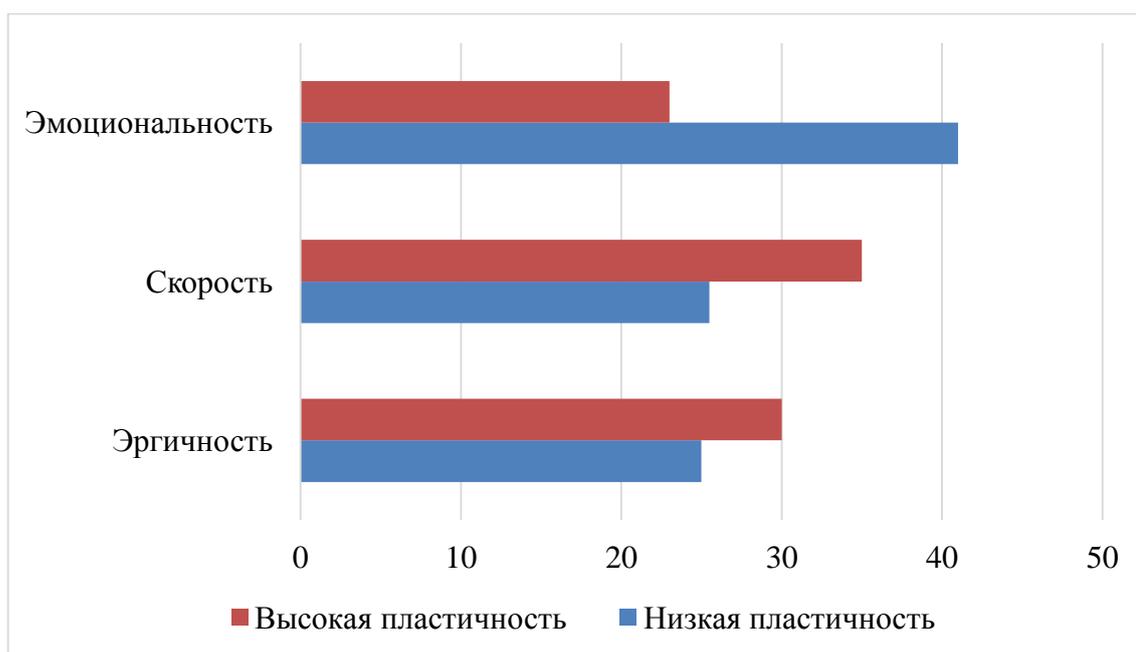


Рисунок 9 – Соотношение параметров эмоциональной сферы обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности (ось абсцисс – медиана).

Используя U-критерий Манна-Уитни было установлено, что все параметры при сравнении имеют статистически значимые различия ($U = 23$ при $p < 0,001$).

Результаты диагностики подтверждают, что воздействие тренинга имело положительный характер и способствовало росту показателей психического состояния у обучающихся с различным уровнем

интеллектуальной пластичности, так и показателей саморегуляции поведения.

Относительно низкие показатели интеллектуальной скорости и эргичности могут быть обусловлены учебной нагрузкой, и при условии дальнейшего воздействия с помощью специализированного тренинга, могут быть улучшены в сторону позитивного роста.

В дополнение к учебной нагрузке возможно давление со стороны родителей или педагогов, осуществляющих постоянное давление с требованием перманентного повышения качества выполняемых действий и, как следствия, увеличения учебных достижений.

Этому свидетельствует проявление эмоциональности на высоком уровне у обучающихся с низкой пластичностью интеллектуальных процессов. Сильное эмоциональное переживание и беспокойство, вызванные напряженной интеллектуальной деятельностью (например, решением учебных заданий и т.п.) такими школьниками, отражаются на процессах планирования и оценочной деятельности. Низкий прирост значений показателя «Настроение» у таких подростков может служить лишь угнетающим фактором.

Соотношение параметров эмоциональной сферы обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности показывает благотворное влияние на большинство учащихся в отношении роста «интеллектуальной скорости» и «эргичности».

Высокий уровень «интеллектуальной скорости» говорит о повышении скорости реакций при решении задач, связанных с мыслительными процессами. Такие учащиеся в достаточной степени легче переносят задачи, связанные с высокой динамикой ритма выполнения, легко переключаются при смене условий воздействия на проблему.

Высокие показатели «интеллектуальной эргичности» свидетельствуют о способности учащихся к успешной учебной

деятельности, ввиду мотивированного стремления к получению новых знаний.

Результаты прироста показателей психического состояния и показателей саморегуляции поведения у обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности после проведения тренинга находятся в зоне значимости по расчету критерия Вилкосона. Соотношение параметров эмоциональной сферы обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности имеют статистически значимые различия, исходя из расчета U-критерия Манна-Уитни. Эти расчеты подтверждают наличие связи между уровнем развития интеллектуальной пластичности, как основы реализации критического мышления, и уровнем саморегуляции поведения и психического состояния учащихся параллели 7-ых классов, находящихся на этапе подросткового кризиса.

Результат исследования позволяет, организовав работу по развитию наиболее значимых факторов, составляющих интеллектуальную пластичность, создать условия для повышения качества развития критического мышления школьников и, как следствие, повысить уровень их самостоятельности, гибкости и способности к прогнозированию результатов учебной деятельности.

Выводы по третьей главе

В третьей главе мы проанализировали результаты исследования влияния «интеллектуальной пластичности» на уровень критического мышления школьников, находящихся на этапе подросткового кризиса, и провели их обсуждение. Статистический анализ полученных результатов проводился на ПК с использованием расчетов Z-критерия Вилкоксона, в

случае сравнения независимых выборок, и U-критерия Манна-Уитни при сравнении обучающихся разных групп.

Результаты прироста показателей психического состояния и показателей саморегуляции поведения у обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности после проведения тренинга находятся в зоне значимости по расчету критерия Вилкосона. Соотношение параметров эмоциональной сферы обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности имеют статистически значимые различия, исходя из расчета U-критерия Манна-Уитни.

Эти расчеты подтверждают наличие связи между уровнем развития интеллектуальной пластичности, как основы реализации критического мышления, и уровнем саморегуляции поведения и психического состояния учащихся параллели 7-ых классов, находящихся на этапе подросткового кризиса.

Результат исследования позволяет, организовав работу по развитию наиболее значимых факторов, составляющих интеллектуальную пластичность, создать условия для повышения качества развития критического мышления школьников и, как следствие, повысить уровень их самостоятельности, гибкости и способности к прогнозированию результатов учебной деятельности.

Вывод: полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, что подтверждает влияние «интеллектуальной пластичности» на уровень критического мышления школьников, находящихся на этапе подросткового кризиса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель исследования заключалась в определении психофизиологических детерминант критического мышления школьников.

Для достижения цели были определены следующие задачи:

1. Изучить научно-методическую литературу по исследованию психофизиологических детерминант критического мышления школьников.

2. Выявить особенности интеллектуальной пластичности и личностных характеристик школьников на этапе подросткового кризиса.

3. Разработать и провести программу тренинга для обучающихся на этапе подросткового кризиса по развитию показателей психического состояния и саморегуляции поведения, как факторов интеллектуальной пластичности.

4. Обосновать эффективность применения коррекционно-педагогической работы – тренинговой программы по развитию показателей психического состояния и саморегуляции поведения, как факторов интеллектуальной пластичности.

Выполняя теоретическую часть исследования, мы рассмотрели развитие теорий, рассматривающих психофизиологические особенности подросткового возраста, содержание понятия мышления (его типы, виды), понятие критического мышления, исследования детерминации критического мышления. Мы выяснили, что понятие «критическое мышление» изучалось педагогами всего мира, и известно благодаря работам таких известных педагогов и психологов, как Д. Дьюи, Дж. Брунер, Д. Халперн, Л.С. Выготский и др.

Рассматривая толкования критического мышления зарубежными и отечественными учеными, мы пришли к выводу, что при наличии некоторых расхождений в описании сущности понятия главным являются качества человека мыслить не только в рамках субъективных, но и

альтернативных систем мышления, избирательно допуская, при необходимости, сторонние предположения и опыт.

В работе были проанализированы факторы, влияющие на показатели психического состояния и саморегуляции поведения, как факторов интеллектуальной пластичности.

Соотношение параметров эмоциональной сферы обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности показывает благотворное влияние на большинство учащихся в отношении роста «интеллектуальной скорости» и «эргичности».

Высокий уровень «интеллектуальной скорости» говорит о повышении скорости реакций при решении задач, связанных с мыслительными процессами. Такие учащиеся в достаточной степени легче переносят задачи, связанные с высокой динамикой ритма выполнения, легко переключаются при смене условий воздействия на проблему.

Высокие показатели «интеллектуальной эргичности» свидетельствуют о способности учащихся к успешной учебной деятельности, ввиду мотивированного стремления к получению новых знаний.

Работая над практической частью исследования, мы провели исследование темпераментальных характеристик, психического состояния и саморегуляции поведения школьников.

Для выявления психофизиологических детерминант критического мышления школьников нами использованы следующие методики:

- личностный опросник Айзенка ЕРІ;
- опросник структуры темперамента Русалова (расширенная версия ОСТ-150 (STQ-150));
- опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой;

– опросник самооценки психического состояния (самочувствие, общая активность, настроение) В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шамрая и М.П. Мирошникова (САН).

Результаты диагностики подтвердили, что у школьников, находящихся на этапе подросткового кризиса, отмечается низкий уровень интеллектуальной пластичности.

Для таких подростков характерна заторможенность реакций как мыслительных, так и физических процессов, сопровождающаяся медлительностью в принятии решений, нерешительностью при работе в группе и шаблонностью при выполнении учебных действий.

Для определения уровня критического мышления были определены характеристики: показателей психического состояния, саморегуляции поведения.

Для проверки предположения, что развитие интеллектуальной пластичности, как основы реализации критического мышления, положительно сказывается на повышении показателей психического состояния и саморегуляции поведения, мы разработали содержание и провели тренинговые занятия на протяжении 10 недель для обучающихся параллели 7-ых классов.

Для проверки эффективности проведённой на формирующем этапе работы нами была проведена повторная диагностика и анализ показателей психического состояния и саморегуляции поведения обучающихся, принимавших участие в экспериментальной работе.

Результаты прироста показателей психического состояния и показателей саморегуляции поведения у обучающихся с различным уровнем интеллектуальной пластичности после проведения тренинга находятся в зоне значимости по расчету критерия Вилкосона. Соотношение параметров эмоциональной сферы обучающихся с

различным уровнем интеллектуальной пластичности имеют статистически значимые различия, исходя из расчета U-критерия Манна-Уитни.

Эти расчеты подтверждают наличие связи между уровнем развития интеллектуальной пластичности, как основы реализации критического мышления, и уровнем саморегуляции поведения и психического состояния учащихся параллели 7-ых классов, находящихся на этапе подросткового кризиса.

Можно утверждать, что работа над повышением уровня интеллектуальной пластичности способствует созданию условий для позитивного формирования личности школьника в период подросткового кризиса, и, как следствие, интеллектуальная пластичность является основой реализации критического мышления. Результаты работы подтверждают выполнение поставленных задач, цель работы достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабинцева Л.Н. Значение индивидуального стиля саморегуляции в учебной деятельности / Л. Н. Бабинцева // Педагогический имидж. – 2016. – № 4 (33). – С. 99–105.
2. Бакулина И. В. Исторические аспекты проблемы развития критического мышления в образовательной деятельности / И. В. Бакулина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 2 (82). – С. 104–106.
3. Березуцкая Д. О. Трансформация "клипового мышления" подростков в процессе медиаобразования / Д. О. Березуцкая // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2015. – № 14. – С. 36–39.
4. Блейхер В. М. Темперамент / В. М. Блейхер, И. В. Крук // Толковый словарь психиатрических терминов. – Воронеж : МОДЭК, 1995.
5. Божович Е. Д. Психологические особенности развития личности подростка / Е. Д. Божович. – Москва : Знание, 1979. – С. 39.
6. Бондаренко Н. Я. Роль самооценки в формировании личности подростка / Н. Я. Бондаренко // Вестник пятигорского государственного лингвистического университета. – 2007. – №1–2. – С. 101–105.
7. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2003. – 407 с.
8. Васягина Е. А. Особенности возрастных кризисов в подростковом возрасте / Е. А. Васягина, М. И. Каргин // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2015. – № 1. – С. 136–141.
9. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо Москва : Педагогическое общество России, 2009. – 512 с.

10. Голубков Г. В. Причины возникновения кризиса в подростковом возрасте / Г. В. Голубков, Я. А. Лычагина // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – № 5-1 (33). – С. 327–331.

11. Горбуля Е. В. Кризис подросткового возраста / Е. В. Горбуля // Человеческий фактор: социальный психолог. – 2020. – № 1 (39). – С. 37–42.

12. Дюмон Н. Н. Экспериментально–психологические исследования коммуникативно-речевой инактивности у подростков: исследование самооценки / Н. Н. Дюмон // Известия ТРТУ. – 2006. – № 1 (56). – С. 203–206.

13. Елфимова Н. В. Влияние кризиса возрастного развития ребенка на решение задач подросткового возраста / Н. В. Елфимова // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 8. – С. 94–96.

14. Железнова И. В. Изучение проблемы конфликтов в подростковом возрасте / И. В. Железнова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 2. – С. 293–295.

15. Жолудева С. В. Кризис подросткового возраста: проблемы общения с подростками / С. В. Жолудева // Культура. Наука. Интеграция. – 2010. – № 3 (11). – С. 146–148.

16. Звягин Л. С. Понятие и технология критического мышления как основа современных образовательных технологий / Л. С. Звягин // Планирование и обеспечение подготовки кадров для промышленно–экономического комплекса региона. – 2016. – № 1. – С. 102–108.

17. Климова И. В. Теоретические аспекты исследования мотивации у подростков // Педагогика и психология: проблемы развития мышления / И. В. Климова, А. О. Макарова. – Красноярск : Сибирский гос. университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева, 2018. – С. 290–294.

18. Койшибаева И. А. Особенности самооценки современных подростков: национальная специфика (на примере подростков России,

Украины, Казахстана) / И. А. Койшибаева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 11. – С. 31–36.

19. Королева А. Ф. Социально-психологические особенности подросткового возраста / А. Ф. Королева, Н. С. Королева // Новая наука: стратегии и векторы развития. – 2016. – № 118–3. – С. 76–78.

20. Королева А. В. Проблемные аспекты сформированности критического мышления студентов гуманитарных специальностей / А. В. Королева, Р. И. Кузьмин // Вестник тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 9 (125). – С. 118–124.

21. Крушельницкая О.Б. Подросток в системе референтных отношений / О. Б. Крушельницкая. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 208 с.

22. Ларина А. Б. Структура и функции познавательной самооценки младшего школьника / А. Б. Ларина // Вестник российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – № 11. – С. 130–135.

23. Магомедова А. М. Кризис подросткового возраста / А. М. Магомедова // Мировая наука. – 2019. – № 5 (26). – С. 441–444.

24. Матанцева Т. Н. Возрастной кризис в аспекте становления саморегуляции личности подростков / Т. Н. Матанцева, Н. Н. Шешукова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-6. – С. 398–405.

25. Мензул Е. В. Самооценка психического состояния младшими школьниками как показатель психологического благополучия учащегося / Е. В. Мензул // Вестник костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2007. – № 4. – С. 53–56.

26. Молчанова А. А. Конфликт как проблема подросткового возраста / А. А. Молчанова // Молодая наука. – Симферополь : Ариал, 2018. – С. 383–384.

27. Мотайленко М. Д. Общий и невербальный интеллект, темпераментальные характеристики и уровень невротизации у подростков из неблагополучных семей / М. Д. Мотайленко // Вестник психофизиологии. – 2015. – № 2. – С. 64–70.

28. Попова Т. В. Преодоление кризиса подросткового возраста как психолого-педагогическая проблема / Т. В. Попова // Менталитет, мировоззрение, credo в педагогике ненасилия. – Санкт-Петербург : «67 гимназия. Verba magistri», 2007. – С. 285–288.

29. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / М. С. Егорова, Б. И. Кочубей, С. Б. Малых [и др.]; Под ред. И. В. Равич-Щербо; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1988. – 333 с.

30. Романовская С. Л. Влияние самосознания на развитие интегральной индивидуальности школьников / С. Л. Романовская // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 3. – С. 322–325.

31. Романовская С.Л. Развитие интегральной индивидуальности школьников с низким уровнем самосознания посредством тренинга / С. Л. Романовская // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 19-1. – С. 27–31.

32. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 720 с.

33. Русинова С. И. Поведенческий тип реакции (ПТР) и темперамент подростков 11-17-летнего возраста / С. И. Русинова, М. А. Тихомирова // Педагогический имидж. – 2007. – № 2-3 (9-10). – С. 77–80.

34. Русалов В. М. Темперамент и интеллект: общие и специфические факторы развития / В. М. Русалов, С. И. Дудин // Психологический журнал. – 1995. – № 16 (5). – С. 12–23.

35. Русалов В. М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности : метод. пособие / В. М. Русалов. – Москва, 1997. – 35 с.
36. Силаков А. С. Особенности самосознания школьников в группах с разным уровнем социально-психологического климата / А. С. Силаков // Научный журнал дискурс. – 2017. – № 1 (3). – С. 186–191.
37. Смирнова И. В. Понятие критического мышления в современной педагогической науке / И. В. Смирнова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 598.
38. Соколов Е. Н. Очерки по психофизиологии сознания / Е. Н. Соколов // Вестник московского университета. Серия 14: Психология. – 2007. – № 4. – С. 11–19.
39. Тимченкова С. П. Психологические особенности межличностных взаимоотношений подростков с родителями в период кризиса подросткового возраста / С. П. Тимченкова // Аллея науки. – 2019. – № 6 (33). – С. 11–13.
40. Фатуллаева А. Т. Самооценка как основа личностного становления младшего школьника / А. Т. Фатуллаева // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 6. – С. 69–70.
41. Федорова Т. Д. Диагностика уровня развития критического мышления в младшем школьном возрасте / Т. Д. Федорова // Педагогический практикум : Материалы IV Международной учебно-методической конференции. – Чебоксары : «Экспертно-методический центр», 2017. – С. 142–146.
42. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл). – Москва : Изд-во Института психотерапии. – 2002. – С. 57–59.

43. Шатохина Л. В. Возрастные изменения свойств темперамента / Л. В. Шатохина, М. М. Калашникова // Личность в меняющемся мире : здоровье, адаптация, развитие. – 2019. – № 3. – С. 538–548.

44. Юркшат К. Ф. Статусно-ролевая структура межличностных отношений младших подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / К. Ф. Юркшат // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: экономика. Социология. Менеджмент. – 2013. – № 2. – С. 163–168.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Перспективный план проведения тренинга для обучающихся параллели седьмых классов по развитию и закреплению навыков саморегуляции поведения и повышению уровня самооценки психического состояния

	Тема	Упражнения
	Знакомство	<p><u>Упражнение «Фигурные построения»</u> <i>Цель:</i> Упражнение сплачивает группу, способствует формированию взаимопонимания, обучает уверенному поведению в условиях необходимости принимать решения при ограниченности доступной информации, брать на себя ответственность за свою часть в общей работе.</p> <p><i>Описание упражнения:</i> Участники хаотично перемещаются по помещению. По команде ведущего они закрывают глаза и пытаются построиться, образовав ту геометрическую фигуру, которая названа ведущим (круг, треугольник, квадрат, «змейка» и т.п.). Если кто-то подсматривает – он выбывает из игры. Когда построение закончено, участники по команде ведущего открывают глаза и смотрят, что в итоге получилось.</p> <p><i>Обсуждение:</i> -Насколько успешным участники считают построение разных фигур? --Что требуется от участников, чтобы справиться с таким заданием? -Что же обеспечивает возможность взаимопонимания в таких ситуациях, да еще, если у участников закрыты глаза?</p>
	Дыхание	<p><u>Упражнение «Дыхание»</u> <i>Цель:</i> развитие внутренней саморегуляции. Удобно расположитесь на стуле. Расслабьтесь и закройте глаза. Постарайтесь отключить свое внимание от внешней ситуации и сосредоточьтесь на своем дыхании. При этом не следует специально управлять своим дыханием, нарушать его естественный ритм. Упражнение выполняется в течение 5-10 мин.</p> <p><i>Материалы:</i> Повязка на глаза для водящего. <i>Инструкция:</i> Разойдитесь по комнате и сядьте на пол не очень близко друг к другу, так, чтобы расстояние между вами было примерно полтора метра. Сейчас вы все будете Препятствиями. Но к счастью – не молчаливыми: как только водящий, у которого завязаны глаза, приближается к вам, вы жужжанием или напевом предупреждаете его.</p>

		<p>Пройдитесь между Препятствиями и объясните, что нельзя жужжать двум участникам игры одновременно. Как только Вы отошли от одного Препятствия, то жужжать должен тот, к которому Вы приближаетесь.</p> <p>Все должны голосом помогать водящему обойти помещение и нигде не удариться. Если водящий подошел к какому-то из Препятствий слишком близко, то он услышит нарастающий звук и сможет изменить направление. Водящий не должен останавливаться. Я тоже буду внимательно присматривать за тем, чтобы водящий не ударился о стенку или мебель. Кто хочет попробовать первым – идти, не видя Препятствий, «опираясь» только на их голоса?</p> <p>Анализ упражнения: Как ты себя чувствовал, когда был водящим? Был ли ты уверен, что все будут достаточно внимательны к тебе? Удостоверился ли ты в этом в течение игры? Было ли тебе в какой-то момент не по себе? Что ты чувствовал, когда был Препятствием?</p>
Движение		<p><u>Упражнение «Групповой портрет»</u></p> <p>Цели: предложить членам группы дать и получить обратную связь, необходимую для эффективного и доверительного сотрудничества; развить лидерские качества, умение анализировать информацию о процессах, происходящих в группе; проверить уровень открытости участников тренинга и степень их личной соотнесенности с группой.</p> <p><i>Размер группы:</i> желательно не очень большой. Группа 8-15 человек для этого упражнения достаточна.</p> <p><i>Ресурсы:</i> не требуются, но в идеале – видеокамера или фотоаппарат, которые позволят запечатлеть на пленку групповой портрет.</p> <p><i>Время:</i> для группы оптимальных размеров потребуется от 40 минут до полутора часов. Многое зависит от готовности участников провести серьезную и детальную индивидуальную и групповую аналитическую работу.</p> <p>Ход упражнения: Эта методика, носящая название «социальный атом», позволяет визуально отразить степень контактов между членами того или иного формального или неформального объединения.</p>

		<p>Для этого тот, кто готов быть ведущим, расставляет участников в некую групповую фотографию, где дистанция между людьми – это метафорическое отражение взаимоотношения/отталкивания между ними.</p> <p>Однако дело не заканчивается отражением «внутреннего строения» команды. Ведущему будет необходимо придать игрокам те позы и выражения лиц, которые, по его мнению, характерны для них в период группового взаимодействия.</p> <p>Задача эта совсем не проста. Она требует и способностей к анализу, и большого творческого потенциала, и определенной личной смелости – не всем товарищам по группе может быть по душе отведенное для них место или предложенная ведущим поза, выражение лица.</p> <p>Когда группа выстроена в желаемую композицию, ведущий присоединяется к ней, занимая свое место, принимая соответствующую его представлению позу и выражение лица.</p> <p>Хорошо, если есть возможность сделать групповую фотографию, не забыв отметить, кто работал над групповым портретом. Такой документ пригодится и тренеру, и группе, если он сохранится в архиве.</p> <p>Завершение: обсуждение.</p> <p>Выясняем у членов группы их отношение к тому, как они и вся группа выглядят в глазах товарищей. Насколько объективно это мнение? Кому удалось, по их мнению, максимально передать процессы, происходящие в группе?</p>
Динамика		<p><u>Упражнение «Только вместе»</u></p> <p><i>Цели:</i> В ходе этой игры дети получают возможность почувствовать то же что и партнёр. Для этого им необходимо настроиться друг на друга. Лучше, если у детей будет возможность выполнить это упражнение с разными партнёрами.</p> <p><i>Инструкция:</i></p> <p>Разбейтесь на пары и встаньте спина к спине. Сможете ли вы медленно, не отрывая своей спины от спины партнёра, сесть на пол.</p> <p>А теперь сможете ли вы точно так же встать? Постарайтесь определить с какой силой вам нужно опираться на спину партнёра, чтобы обоим было удобно.</p> <p><i>Анализ:</i></p> <p>С кем тебе вставать и садиться было легче всего? Что было самым трудным в этом упражнении?</p>

Продолжение

	Мысли	<p><u>Упражнение «Мельница»</u> Случается, что нас захлестывает ежедневная текучка. Возникает тревога, страх ничего не успеть, масса мелких дел, избавиться от которых никак не удастся. Такое гнетущее состояние часто бывает у предпринимателей, которые вынуждены двадцать четыре часа в сутки жестко контролировать свой бизнес. Следует освободить голову от ненужных мыслей! Мысленно представьте, что вы – бетономешалка, мощный перерабатывающий агрегат, мельница, на худой конец. Начните круговые движения руками, разведя их на уровне груди, одновременно в локтевых и плечевых суставах, от себя. С помощью такого вращения вы перетираете в труху, в хлам, в пыль, все свои негативные мысли, повторяя про себя: «Все перемелется! Все перемелется! Все перемелется!»</p>
	Эмоции	<p><u>Упражнение «Катапульта»</u> Бывает так, что нам необходимо избавиться от нежелательных мыслей и эмоций. Но отвлечься от навязчивых мыслей и тревог не так-то просто. Представьте себе, что вы записали их на листе бумаги, или нарисовали, или отсняли на фотопленку, или даже сделали из них небольшой фильм. Теперь все это мысленно запечатайте в маленький контейнер. Возьмите ящичек в руки, и вообразите, что вместо рук у вас – отличная катапульта. Резким движением зашвырните тревоги подальше за горизонт. Повторите это несколько раз, и вы и впрямь ощутите радость, облегчение и избавление.</p>
	Общность	<p><u>Упражнение «Канат»</u> Случается, что мы привязываемся к людям, делам, воспоминаниям. Порой связь невозможно разорвать даже, когда она становится в тягость.</p> <p>Попытайтесь разрубить ее физически. Возьмите что-нибудь поострее (идеально подойдет топор или мачете), четко представьте своеобразный канат, вас удерживающий, и начинайте его рубить. Режьте свою зависимость, пока не сумеете двинуться вперед, освободившись.</p>

	Сотрудничество	<p align="center">Упражнение «Давать и получать»</p> <p><i>Цели:</i> С помощью этого упражнения мы вводим один психологический закон: то, что мы миру дали, он возвращает нам назад. Для детей важно выражать сочувствие не случайно – потому что настроение подходящее, а с пониманием – если я что-то даю, то я и что-то получаю в ответ.</p> <p><i>Инструкция:</i> Мы уже много говорили о чувствах. Можете вы мне назвать два очень важных чувства? А больше? Сейчас я хочу предложить вам упражнение, в котором вы сможете друг другу дарить хорошие чувства. Когда мы дарим другому доброе чувство, то мы сами получаем что-то. Назовите мне, пожалуйста, пару добрых чувств. Да, счастье, удовольствие, любовь, радость, заботливость – это все добрые чувства. Радоваться чему-то, видеть что-то прекрасное – это тоже очень хорошие чувства... Не забыли ли мы еще какое-нибудь?</p> <p>Теперь разойдитесь по двое, встаньте друг напротив друга и слушайте меня внимательно – я вам скажу, что вы будете делать. Сейчас мы настроимся на доброе чувство, которое называется «расположение». Итак, сядьте на пол и посмотрите друг на друга. Сядьте так, чтобы соприкоснуться коленями... А сейчас закройте глаза и три раза глубоко вздохните...</p> <p>Подумайте о чувстве, которое мы называем расположением. Где чувствуете вы в вашем теле, что кто-то вас любит? Это где-то в животе... в груди... в голове... в руках? Представьте себе, где в вашем теле живет расположение? Как оно выглядит? Это какой-то цвет? А теперь представьте себе, что из того места, где вы его нашли, вы его берете в руки и даете вашему товарищу. Просто представьте себе, что вы это сейчас делаете... А теперь подумайте о том, что вы от своего партнера тоже получили это расположение. Он же тоже сейчас передал его вам. Как это вам, нравится? Теперь партнер дает еще больше расположения и получает еще больше обратно. Почувствуйте, какое оно... Это хорошая мысль: расположение отдается и расположение возвращается...</p> <p>Теперь разок глубоко вздохните и слегка пошевелите руками и ногами. Откройте глаза и взгляните друг на друга. Если хотите, можете сказать своему партнеру: «Спасибо». Возвращайтесь на свои места. Давайте обсудим, что вы чувствовали, отдавая и получая расположение.</p> <p>Анализ упражнения: Как ты ощущал себя в этой игре? Чувствовал ли ты, что отдаешь расположение? Ощущал ли ты, что получаешь расположение? Как прошла эта игра у детей, которые не были хорошими друзьями?</p>
--	----------------	---

	Доверие	<p><u>Упражнение «Две группы»</u></p> <p>Цели: поощрить членов группы дать и получить обратную связь, необходимую для эффективного и доверительного сотрудничества; развить лидерские качества, умение анализировать информацию о процессах, происходящих в группе.</p> <p><i>Размер группы:</i> желательна небольшой. Группа 8-15 человек идеальна.</p> <p><i>Ресурсы:</i> не требуются.</p> <p><i>Время:</i> 15-20 минут.</p> <p>Ход упражнения: Это задание помогает участникам тренинга развить внимательность и логическое мышление. Один из игроков – доброволец – выходит из комнаты. В это время группа договаривается о признаке, по которому она могла бы разделиться на две подгруппы. Сначала признак этот должен быть только визуальным. Скажем, в одном углу сидят люди, носящие очки, в другом – нет. Или в одной группе – те, у кого на руке есть часы, в другой – участники без часов... После того как разделение произошло, в комнату возвращается участник, которому предлагается проанализировать «картинку» и на основании увиденного сказать, какой признак лег в основу распределения участников. На продвинутом этапе тренинга можно попробовать проводить разделение, основываясь на качествах характера, общности интересов.</p>
0.	Мотиваци«Я»	<p><u>Упражнение «Чемодан»</u></p> <p>Цель: создать мотивацию для дальнейшей работы над собой, над познанием собственного «Я».</p> <p>Необходимое время: 10-15 минут.</p> <p>Процедура: Участники подписывают свой лист, таким образом, например, «чемодан Петрова Вовы». По команде ведущего каждый передает лист своему правому соседу.</p> <p>Его задача положить в «чемодан» какие-либо качество, способность, свойство недостающее владельцу чемодана. Затем этот лист – чемодан он передает своему правому соседу и получает новый от левого.</p> <p>Таким образом, по кругу, всеми участниками для каждого будет собран целый чемодан. Одно условие: участник написав, по его мнению не хватающее качество складывает лист так, чтобы не было видно написанного и осталось место для других «вещей в чемодане». Получив свой чемодан обратно игроки изучают его содержимое.</p>

<p>1.</p>	<p>Устремлени«Я»</p>	<p align="center"><u>Упражнение «Автопилот»</u></p> <p><i>Цель:</i> осознание своих устремлений. Повышение уверенности в своих силах.</p> <p>Участники размышляют о том, какими им хотелось бы стать: как себя вести, как относиться к себе и окружающим и т.д. В соответствии с этим каждый составляет программу для своего «автопилота» по определенной схеме, например: «Я уверен в себе; я доброжелателен». Когда программа готова, каждый участник читает ее вслух так, чтобы у присутствующих возникло убеждение, что этот человек именно таков.</p> <p><i>Цель упражнения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -формирование установок на выявление позитивных личностных и других качеств; -умение представить себя и войти в первичный контакт с окружающими <p>Участникам дается следующее пояснение: в представлении вы должны постараться отразить свою индивидуальность так, чтобы все остальные участники сразу запомнили выступившего. Например, «Я высокий, сильный и уверенный в себе человек. Внешность у меня обыкновенная, зато волосы красивого цвета и слегка вьются, что является предметом легкой зависти многих женщин. Но главное, на что хочу обратить ваше внимание – со мной в любой компании интересно и весело, знаете, как правило, играю роль тамады» или «Возраст у меня средний, внешность не бросакая, способности и возможности обыкновенные. Единственное, в чем я разбираюсь, может быть лучше других и готова посвящать все свое время – это вкусно готовить и угощать. Обещаю всем яблочный пирог к чаю».</p>
<p>2.</p>	<p>Насто«Я»щее</p>	<p align="center"><u>Упражнение «Я – настоящее»</u></p> <p><i>Цель:</i> развивать представление о своем «Я», коррекция ошибочных впечатлений в группе.</p> <p><i>Необходимое время:</i> 10 – 15 минут.</p> <p><i>Материалы:</i> бумага и ручки у участников.</p> <p><i>Процедура:</i> Группа делится на группы по 5 человек.</p> <p>1 этап: каждый участник пишет по 10 суждений о каждом члене своей группы (на отдельных листах, т.е. у всех участников должно быть по 4-е листочка). В описания входят: внешние качества (не более 3-х), положительные, отрицательные свойства характера. Участники обмениваются написанными суждениями.</p> <p>2 этап: самоанализ суждений, сравнение с собственными суждениями по методике «Кто Я?»</p> <p align="center"><i>Общее обсуждение.</i></p>

Продолжение

3.	Преодоление	<p><u>Упражнение «Преодоление чувства униженности»</u></p> <p>Сосредоточьтесь на своих переживаниях и осознайте те из них, в связи с которыми вы испытываете чувство унижения. Расслабьте лицо, руки.</p> <p>Успокойтесь.</p> <p>Прочувствуйте, что вы человек, способный управлять своим внутренним состоянием. Испытайте гордость от этого чувства. Вспомните, что ваш противник не может узнать вас, если вы не будете ощущать этого. Вспомните о чем-нибудь приятном и улыбайтесь. Улыбайтесь с насмешкой. Такая улыбка может быть достаточно болезненной для вашего собеседника.</p> <p>Научитесь с помощью насмешливой или презрительной улыбки защищаться от людей, желающих унижить ваше человеческое достоинство.</p>
4.	Невозмутимость	<p><u>Упражнение «Преодоление раздражительности»</u></p> <p>Закройте глаза. Сконцентрируйтесь на своих переживаниях. Представьте ситуацию, когда вы больше всего раздражаетесь, или конкретного человека, вызывающего у вас это чувство. Вызовите образ (по примеру предыдущего упражнения). Максимально активизируйте воображение, переживите ситуацию, когда вы чувствуете, что этот человек раздражает вас до последней степени.</p> <p>Расслабьте лицо и руки, дайте своей воле приказ успокоиться и представьте, что вы абсолютно терпеливы и не поддаетесь ни на какой его вызов. Что бы он ни делал в вашем мысленном представлении, чтобы раздражить вас, вы должны быть терпеливы. Вам это удастся. Похвалите себя, почувствуйте удовлетворение. Зафиксируйте, что вам нравится ваше новое поведение. Улыбнитесь. Растворите в вашем воображении вызванный образ, опустите его. Еще раз похвалите себя. Повторяйте это упражнение в различных вариациях, с разными людьми до тех пор, пока вы перестанете чувствовать раздражительность в ответ на мелкие неприятности повседневной жизни. Таким путем вы можете постоянно работать над собой, изменяя себя.</p>

Продолжение

5.	Спокойствие	<p><u>Упражнение «Зато...»</u> <i>Цель:</i> снижение уровня фрустрации или стресса. Поиск возможных путей ее разрешения.</p> <p>1) Тренер предлагает каждому участнику вкратце описать на листке бумаги какое-либо несбывшееся желание, какую-либо актуальную стрессовую или конфликтную ситуацию, неразрешенную на данный момент или запомнившуюся как трудноразрешимая (допускается анонимность авторства).</p> <p>2) Затем все листки тренер собирает, перемешивает и предлагает участникам следующую процедуру обсуждения:</p> <p>1. каждая написанная ситуация зачитывается на группе и участники должны привести как можно больше доводов к тому, что данная ситуация вовсе не трудноразрешимая, а простая, смешная или даже выгодная с помощью связей типа: «зато...», «могло бы быть и хуже!», «не очень-то и хотелось, потому что...» или «здорово, ведь теперь ...»;</p> <p>2. после того, как зачитаны все ситуации и высказаны все возможные варианты отношения к ним, тренер предлагает обсудить результаты игры и ту реальную помощь, которую получил для себя каждый участник.</p>
6.	Устремление	<p><u>Упражнение «Фокусировка»</u></p> <p><i>Цель:</i> развитие внутренней саморегуляции.</p> <p>Это упражнение выполняется за 10-15 мин. до начала ответственного мероприятия. Удобно расположитесь на стуле. Отдавая самому себе команды, сосредоточьтесь свое внимание на том или ином участке тела и почувствуйте его теплоту. Например, по команде «Тело!» сосредоточьтесь на своем теле, по команде «Рука!» – на правой руке, «Кисть!» – на кисти правой руки, «Палец!» – на указательном пальце правой руки и, наконец, по команде «Кончик пальца!» – на кончике указательного пальца правой руки. Команды следует подавать самому себе с интервалами 10-12 сек.</p>
7.	Воодушевление	<p><u>Упражнение «Дракон»</u></p> <p>Нередко люди испытывают сильную злобу, агрессию по отношению к другим, а чаще – к самим себе. Это мешает вести себя адекватно, нарушает душевную гармонию и разумное восприятие действительности. Если и вы подвержены таким состояниям, представьте себя... драконом! У вас крепкие, сильные лапы, огромные челюсти, острые когти. И этими когтями и зубами вы начинаете пожирать, раздирать на части собственную агрессию. Съешьте ее, жадно щелкая челюстями, разорвите в клочья, чтобы и следа от нее не осталось!</p>

Продолжение

8.	Признание	<p><u>Упражнение «Броуновское движение»</u> Это задача на здоровый эгоизм – упражнение помогает каждому участнику выяснить, чего хочет его тело. Группа изображает броуновское движение: участники ходят по помещению, не вступая ни в какие контакты. Потом, по сигналу, они могут вступать в любые невербальные контакты друг с другом. При этом они должны прислушиваться к своим ощущениям: что с ними происходит, когда другие пытаются идти на контакт с ними, и что происходит, когда они пытаются идти на контакт, а им идут / не идут навстречу.</p> <p>После этого задача усложняется: участники должны передвигаться с закрытыми глазами и, столкнувшись с другим участником, пытаться опознать друг друга.</p>
9.	Отказ	<p><u>Упражнение «Отказ»</u> Не колеблясь, избавляйтесь от вредных эмоций, ощущений, мыслей, которые мешают вам жить. Существует несколько способов отторжения. Так, например, можно негативно «кивать» воображаемому предмету, при этом отпихиваясь от него руками (словно вы бросаете в сторону шар). А можно... стряхнуть с себя весь негатив. Замечали, как отряхается ваша собака, вылезая из воды? Сделайте то же самое. Пусть все вредные ощущения и образы покинут вас раз и навсегда.</p>
0.	Семья	<p><u>Упражнение «Семейный совет»</u> <i>Цель:</i> научиться нейтрализовать комплекс неполноценности и самоутверждение за счет других.</p> <p>Все участники разбиваются на три «семьи». Задание для всех: провести «семейный совет» по проблеме, сформулированной в индивидуальном задании. На «семейном совете» каждый «член семьи» имеет голос вне зависимости от возраста и индивидуальных особенностей и может свободно выражать свое мнение.</p> <p>Председатель «совета» записывает основные идеи, которые обсуждает «семья», решение «совета» и возможные последствия, если решение не будет принято. За ходом «семейного совета» наблюдают по два представителя «общественности», однако «члены семьи» об этом как бы не знают. Наблюдатели нужны для более полного обсуждения хода и результатов «совета». Задания, полученные каждым из трех «семей», содержат определенную проблему, для решения которой нужно найти компромисс.</p> <p><i>Обсуждение:</i> каждая из «семей» рассказывает в общем кругу о том, по какой «легенде» шел «семейный совет», как он проходил, какое решение в конце концов было принято. Наблюдатели делились своими впечатлениями. Всеми оценивались эффективность «семейного совета», особенности коммуникативного поведения.</p>

Согласие родителей (законных представителей) на психолого-педагогическое обследование ребенка

Я, _____,
ФИО родителя (законного представителя)

являясь родителем (законным представителем)

ФИО ребенка (воспитанника)

на _____, даю согласие
 на его(ее) психолого-педагогическое обследование в

наименование образовательной организации

расположенному по адресу:

_____.

Психолого-педагогическое обследование ребенка включает в себя: диагностику уровня показателей интеллектуальной пластичности, саморегуляции поведения, параметров эмоциональной сферы.

Педагог-психолог:

- предоставляет информацию о результатах психолого-педагогического обследования ребенка при обращении родителей (законных представителей);
- не разглашает информацию, полученную в процессе индивидуальной беседы с ребенком и его родителями;
- использует информацию при составлении отчёта.

Конфиденциальность может быть нарушена в следующих ситуациях:

- если ребенок сообщит о намерении нанести серьезный вред себе или другим лицам;
- если ребенок сообщит о жестоком обращении с ним или другими лицами;
- если материалы работы будут затребованы правоохранительными органами.

О таких ситуациях родитель (законный представитель) будет информирован.

Настоящее согласие дано мной «__» _____ 20__ г. и действует на время пребывания моего ребенка в образовательной организации.

Я оставляю за собой право отозвать свое согласие посредством составления соответствующего письменного документа, который может быть представлен мной в адрес образовательной организации по почте заказным письмом с уведомлением о вручении либо вручен лично под расписку представителю _____

наименование образовательной организации

Дата _____