

Выводы. В результате проведения исследования была подтверждена гипотеза о зависимости частот переживания состояний вдумчивости, скуки и сомнения во время решения логических задач от уровня выраженности рефлексивности. Получены статистически значимые данные о влиянии интеллектуальной рефлексии на состояние вдумчивости, личностной и коммуникативной рефлексии на состояние скуки, а также влиянии интеллектуальной рефлексии на состояния, связанные с успешным решением задач.

Таким образом, можно сделать вывод о значимой роли рефлексии в актуализации познавательных состояний. В то же время отсутствие прямого влияния на результаты решения задач подтверждает комплексность явления рефлексии, тесную взаимосвязь её различных аспектов и их разнонаправленное воздействие на эффективность познавательной деятельности.

Литература

Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. // М.: Ин-т психол. РАН, 2004. С. 252-260.

Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110-135.

Прохоров А. О., Юсупов М. Г. Познавательные состояния в учебной деятельности студентов // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2014. № 4 (13). С. 98-109.

Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. N 3. С. 31-40.

Чернов А.В. Влияние рефлексии и ситуации на содержание психических состояний студентов // Материалы 16 Международной научной конференции молодых ученых. СПб. 2013. С. 119-121.

Чернов А.В. Влияние рефлексии на интенсивность психических состояний студентов в ходе учебного процесса в вузе // Известия Смоленского университета. Серия «Психология и педагогика». №4, 2012. С.515-525.

Шадриков В. Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся // Психология. Журнал ВШЭ. 2012. №4.

Nolen-Hoeksema S., Wisco B.E., Lyubomirsky S. Rethinking Rumination // Perspectives on Psychological Science. 2008. Vol. 3 (5). P. 400–424.

THE ROLE OF REFLECTION IN THE ACTUALIZATION OF COGNITIVE STATES DURING SOLVING LOGICAL PROBLEMS

Shayakhmetova L.A., Chernov A.V.

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Abstract. The paper presents empirical results that prove the influence of intellectual and personal reflection, as well as the interaction of these factors on the frequency of experiencing states of boredom, thoughtfulness and doubt. The frequencies of the states are given in the context of the success of performing tasks confirm the indirect influence of reflexivity on the efficiency of cognitive activity.

Key words: cognitive state, reflectivity, reflection, logical problem, efficiency

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В КЛАССАХ УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ РУКОВОДСТВА

Шевелёва А.М.

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

amsheveleva@sfedu.ru, orangecat@rambler.ru

Аннотация: статья содержит результаты сравнительного исследования показателей школьной тревожности учащихся младшей школы из классов учителей с разными стилями педагогического ру-

ководства. Обнаружено, что в классах авторитарных классных руководителей наиболее низкие показатели фактора «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих». Самые высокие показатели данного фактора в классах либеральных учителей. В классах педагогов с демократическим стилем руководства самые высокие показатели фактора «Проблемы и страхи в отношениях с учителями». Менее всего данный показатель выражен у учащихся из классов либеральных педагогов.

Ключевые слова: школьная тревожность, стиль педагогического руководства, авторитарный, демократический, либеральный, учителя, младшие школьники.

Вопрос психологической безопасности и благополучия школьников актуален для любой ступени обучения. Известно, что обучение в школе связано с повышением тревожности, введён даже специфический термин «школьная тревожность» (school anxiety). Считается, что некоторый умеренный уровень тревожности повышает эффективность обучения, так как связан с оптимальным (не слишком слабым, но и не чрезмерным) уровнем активации нервной системы. Определённые нормативные этапы и события школьного цикла усиливают тревожность, способствуя переходу её выраженности к повышенному уровню, требующему профилактики и коррекции. Из этих этапов младшеклассники переживают адаптацию к обучению (первый класс) и подготовку к переходу в школу среднего звена (четвёртый класс). Поскольку ведущая деятельность младшего школьника учебная, а признание авторитета учителя становится одним из важнейших социально-психологических образований, то именно в начальных классах личность классного руководителя и особенности взаимодействия с ним являются ключевыми факторами формирования доминирующих состояний учащихся в процессе обучения.

С целью выявления особенностей школьной тревожности учащихся в классах с разным стилем педагогического руководства классного руководителя мы предприняли данное исследование. В исследовании приняло участие 165 учащихся первых-четвёртых классов средней общеобразовательной школы и 9 педагогов начальных классов – их классных руководителей.

Показатели школьной тревожности выявлялись при помощи опросника школьной тревожности Филлипса (см. Микляева, Румянцева, 2004), стиль педагогического руководства – при помощи методики «Психологический портрет учителя: опыт самодиагностики» (Резапкина, Резапкина, 2006). Для статистической обработки данных были применены критерии Фридмана и Крускала-Уоллиса, коэффициент корреляции Спирмена. Как статистически достоверные рассматривались результаты с уровнем значимости, не превышающим 0,05.

Преобладающие стили педагогического руководства распределились в выборке учителей следующим образом: авторитарный – 4 человека, либеральный – 3 человека, демократический – 2 человека.

Учитывая полученные результаты, можно сделать вывод, что ведущим стилем педагогической деятельности стал авторитарный. Авторитарные учителя оцениваются как «сильные педагоги», являются лидерами в коллективе. Ученик для них — объект воздействия, а не равноправный партнер. Они сами принимают решения и устанавливают контроль за выполнением предъявляемых требований, часто используют свои права, не учитывая ситуацию и мнение детей. Наличие авторитарных тенденций не всегда способствует взаимопониманию и творческой атмосфере на уроке. В то же время, единолично принимая решения, авторитарный руководитель берёт на себя всю полноту ответственности за них. А властная позиция может сочетаться с покровительственным отношением к своим подопечным и родительской заботой.

На втором месте стоит либеральный, или попустительский стиль – это позиция невмешательства, избегания инициативы и ухода от принятия решений, которые передаются ученикам, коллегам, родителям. Организация и контроль деятельности учащихся осуществляется без системы. Педагог занимает позицию стороннего наблюдателя, не вникает в жизнь класса, довольствуется минимальными достижениями. Учитель проявляет нерешительность и колебания, испытывает чувство зависимости от учащихся, старается избегать конфликтов. Во многом взаимодействие между учителем и учеником зависит от настроения, форма воздействия сводится к уговорам.

Меньше всего оказалось учителей с демократическим стилем руководства. Для таких педагогов ученик является равноправным партнером. Они привлекают ребят к принятию решений, прислушиваются к их мнению, поощряют самостоятельность суждений, учитывают не только успеваемость, но и личные качества учеников. Основные методы воздействия: совет, просьба, побуждение к действию (Резапкина, Резапкина, 2006).

На основании стиля руководства классного руководителя из учащихся были сформированы 3 выборки: 1 – классы учителей с авторитарным стилем (два первых класса, второй и четвёртый), 2 – классы учителей с либеральным стилем (второй, третий и четвёртый классы), 3 – классы учителей с демократическим стилем (третий и четвёртый классы). Мы анализировали степень выраженности разных показателей школьной тревожности в каждой выборке, а также сравнивали выборки между собой по каждому из них.

Общим для всех выборок было преобладание факторов «*Страх ситуации проверки знаний*» и «*Страх самовыражения*» – негативные эмоциональные переживания и негативный опыт в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний и достижений и в ситуациях, связанных с самораскрытием, демонстрацией своих возможностей.

Различия между классами педагогов с разным стилем руководства выявлены по показателям «*Страх не соответствовать ожиданиям окружающих*» и «*Проблемы и страхи в отношениях с учителями*». Первый из них наиболее высок среди учеников либеральных учителей, а наиболее низок – среди учеников авторитарных педагогов. Второй имеет самые высокие значения в классах демократичных учителей, а самые низкие – в классах педагогов либеральных.

Корреляционный анализ показал прямую связь между «*Страхом не соответствовать ожиданиям окружающим*» с либеральной составляющей стиля педагогического руководства.

Можно сделать вывод, что попустительство либерального учителя создаёт ситуацию неопределённости и непостоянства. Его требования и критерии оценки неясны и нестабильны, организация и контроль недостаточно системны, постановка целей и задач нечётка. Ребенок не знает, что ожидать от учителя, и что учитель ожидает от него. Поэтому школьники, не имея ясных ориентиров поведения и достижений, критериев их оценки, постоянно сомневаются в правильности своих действий и результатов. Это влечет за собой тревогу относительно оценок, даваемых другими людьми, ожидание негативного оценивания.

В то же время в классах либеральных педагогов может царить расслабленная атмосфера, вплоть до панибратства, дети свободно чувствуют себя в присутствии взрослого. Поэтому фактор «*Проблемы и страхи в отношениях с учителями*» мало выражен. Однако подобная ситуация не является оптимальной для обучения, т.к. не стимулирует на достижения.

В свою очередь авторитарный классный руководитель устанавливает чёткие и стабильные критерии оценки, границы дозволенного, его требования постоянны и определённы. Требовательность сочетается с чёткостью постановки целей и задач. Способы действий задаются учителем в готовом виде, но при этом структурированы, всё «разложено по полочкам». Поэтому ожидания окружающих в лице учителя понятны, а ориентиры чётки. Этим авторитарный педагог оказывает положительное влияние на психоэмоциональное состояние учащихся – дети заранее знают, каковы ожидания педагога, и что нужно делать, чтобы им соответствовать. Авторитарность классного руководителя может проявляться также в опекающем поведении по типу «заботливый родитель».

В психологической литературе отмечается, что авторитарный стиль руководства эффективен в ситуации неопределённости и когда группа находится в состоянии стресса. Это касается не только школы и системы учитель-ученик, но и других разновидностей группового взаимодействия. Мы полагаем, что преобладание авторитарного стиля руководства у классных руководителей первых классов связано не только со стабильными социально-психологическими характеристиками личности данных учителей. А ещё и с тем, что опытные педагоги, работая с первоклассниками, в трудный для них период адаптации к школе, гибко реагируют на требования ситуации и строят своё руководство классом на авторитарной составляющей своего индивидуального стиля. Это чёткие и однозначные

критерии можно/нельзя, правильно/неправильно, хорошо/плохо, полный контроль происходящего в классе, забота и опека над учениками, готовность быть единственным лидером, вести за собой, нести полную ответственность за собственные решения.

В классах же учителей с *демократичным* стилем руководства самые высокие показатели фактора «Проблемы и страхи в отношениях с учителями». Возможно, ученики младших классов ещё не готовы быть с учителем на равных, поэтому партнёрская позиция их пугает. Поэтому имеет место общая негативная эмоциональная окраска отношений со взрослыми в школе, потенциально снижающая успешность обучения.

На основе полученных нами результатов мы можем рекомендовать педагогам уделять внимание самоанализу и психологической диагностике собственной личности, учитывать влияние своих личностных черт на профессиональную деятельность, учитывать особенности различных профессиональных ситуаций и расширять поведенческий репертуар реагирования на них. В качестве обеспечения решения указанных задач выступают психологическое просвещение, обращение за психологической диагностикой и консультированием, участие в социально-психологических тренингах.

Литература

Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004.

Резапкина З., Резапкина Г. Психологический портрет учителя // Школьный психолог. 2006. № 6-7.

SCHOOL ANXIETY PECULIARITIES IN TEACHERS WITH DIFFERENT LEADERSHIP STYLES CLASSES

Sheveleva A. M.

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract: the article contains the comparative study results of primary school students school anxiety indicators in classes of teachers with different pedagogical leadership styles. It is found that the lowest rates of the factor "The fear of not meeting the expectations of others" are in the classes of authoritarian teachers. The highest rates of this factor are in the classes of liberal teachers. In classes of teachers with a democratic leadership style the highest rates of the factor "Problems and fears in relationships with teachers" are found. The lowest rates of this factor are in the liberal teachers classes.

Key words: school anxiety, pedagogical leadership style, authoritarian, democratic, liberal, teachers, primary school students.

ВИКТИМИЗАЦИЯ КАК ИСТОЧНИК ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ. ТЕСТ ВИКТИМИЗАЦИИ ВЗРОСЛЫХ

Шейнов В. П.

Белорусский государственный университет, Минск, Белоруссия

sheinov1@mail.ru

Аннотация. Показана связь виктимизации с отрицательными эмоциональными состояниями. Разработан надежный и валидный тест виктимизации взрослых, диагностирующий семь типов виктимизации: степень незащищенности индивида от манипуляций, общую и реализованную виктимизацию, склонность к агрессивному, саморазрушающему, зависимому и некритичному типу виктимизации. Тест стандартизован. Виктимизация взрослых, диагностированная этим тестом, положительно коррелирует с тревожностью, депрессией, низким самоуважением, склонностью к рисковому поведению и отрицательно связана с ассертивностью – все это соответствует сущности виктимизации.