



**Сибирский
Психологический
Журнал**

Томск

учащихся класса к окончанию начальной школы будут демонстрировать "уход" от проблем.

8. По результатам наблюдений на занятиях можно сказать, что педагог способен осуществлять отбор информации не только в опоре на актуальные критерии, но и оценивать их с точки зрения стремления к пониманию перспектив развития школы, возможности и необходимости саморазвития. Это говорит о том, что сам педагог находится в состоянии "внутреннего" конфликта, когда он вынужден пользоваться старыми установками, стереотипами, методами (других у него нет) и, одновременно, оценивать свою деятельность как недостаточно адекватную социальным и внутренним требованиям. Т.е. сам педагог нуждается в трансформации профессиональной позиции, профессионального образа мира, путем получения дополнительных знаний со стороны психолога, которые при вписывании в сложившийся профессиональный образ мира, обретут ценность и расширят его. Новые ценности смогут выступать в роли мотивообра-

зующего фактора, когда познавательное противоречие рождается как результат несоответствия метода, опирающегося на субъект-объектную парадигму, новой, ценностной парадигме, для которой необходимо найти адекватные методы.

9. Нами разработана программа психологической поддержки данного педагога с целью содействия трансформации его профессионально-педагогической позиции, развитию профессионального мышления, смены стратегии в ситуациях познавательного противоречия. Первые шаги в реализации данной программы показывают, что действительно, используемая педагогом диагностическая информация о креативности детей предоставляет дополнительные возможности в проектировании образовательного пространства. Работа с педагогами данного образовательного учреждения в этом направлении является целью нашей дальнейшей исследовательской деятельности.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПРОЕКТА "ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ ПОЛУШАРИЙ МОЗГА"

С.А. Богомаз, Т.Е. Левицкая, А.Б. Ковалева (г. Томск)

Научные открытия, свидетельствующие о специализации полушарий мозга человека относительно психических процессов восприятия и переработки информации, стимулировали интерес педагогов и психологов к возможности дифференцированного обучения детей с учетом их индивидуальных различий, детерминированных функциональной асимметрией мозга [7-9].

Апробация такой возможности начала осуществляется в некоторых школах г. Томска в рамках инновационного проекта. В процессе работы над ним у учителей одной из школ появились некоторые сомнения относительно технологичности отбора детей в профильный "левополушарный" класс и возникло желание оценить особенности развития учащихся этого класса. В связи с этим администрация школы предложила нам провести психофизиологическую экспертизу реализации данного проекта.

Методы исследования

Психофизиологическая экспертиза была проведена в конце учебного года во втором классе, в который перед поступлением в школу

были собраны дети с доминирующим левым полушарием (2Б "левополушарный" класс). Ретроспективно нами было установлено, что формирование этого класса проводилось по результатам совместной диагностики детей учителями и школьными психологами. При этом школьные психологи определяли по стандартным методикам уровень готовности детей к школе, а учителя начальных классов выявляли у детей признаки функциональной асимметрии мозга. Для этого учителями использовались стандартные приемы, на основе которых делались заключения о ведущих руке и ноге, ведущем глазе и ухе и, как следствие, - о доминирующем полушарии мозга. После анализа полученных результатов в "левополушарный" класс было отобрано 28 детей. В следующем учебном году в него было принято еще несколько учеников и их общее количество составило к моменту экспертизы 31 человек (14 мальчиков и 17 девочек).

В качестве контрольной группы мы выбрали учащихся 2Д-класса (8 мальчиков и 19 девочек) этой же школы, большинство которых посещало (по крайней мере, с начала обучения в школе) танцевальную или хореографическую секции

(т.е. дети выбрали по тем или иным причинам творческий вид деятельности). На этом основании мы предположили, что дети этого класса могут отличаться своей "правополушарностью" от детей 2Б-класса.

Экспертиза развития учащихся этих двух классов проводилась с помощью 1) оригинальной методики психофизиологического типирования и 2) экспресс-исследования когнитивной и эмоционально-личностной сферы детей.

Психофизиологическая классификация основана на диагностике четырех признаков ФАМ: доминирования одного из полушарий в 1) двигательном и 2) зрительном контроле, 3) особенностей переплетения пальцев рук и 4) особенностей расположения рук в "позе Наполеона". Эти признаки определялись у детей с помощью специального опросника [3] и измерения силы правой и левой рук с помощью детского динамометра. Специфические наборы этих признаков ФАМ характеризуют психофизиологические типы, каждый из которых, как мы предполагаем, соответствует определенному личностному типу по К. Юнгу [4, 5]. Поэтому при последующем изложении экспериментального материала мы будем привлекать термины юнговской типологии.

Для изучения особенностей когнитивной сферы учащихся у них по методике Мюнстерберга определялся показатель избирательности внимания, с помощью Теста Интеллектуального Потенциала (ТИП) чешского психолога П. Ржичана диагностировалась успешность решения невербальных логических заданий, а с помощью теста "Анаграммы" проводилась оценка вербального интеллекта (это тестирование было выполнено совместно со школьными психологами). Каждое правильное решение в каждом из этих трех тестов оценивалось одним баллом. Кроме того, с детьми проводился рисуночный "Краткий тест творческого мышления" П. Торренса. Согласно инструкции этого теста, детям предлагалось дорисовать 10 различных незаконченных фигур. Рисунки оценивались по 4 показателям: Беглость (количество выполненных рисунков), Гибкость (количество тем рисунков, предложенных ребенком), Оригинальность (количество оригинальных рисунков) и Разработанность (количество деталей в рисунках). Три последних показателя теста нормировались на показатель Беглости [6].

Нами использовался также проективный тест, разработанный Г.А. Берулава (1995), предназначенный для изучения когнитивного стиля "интегральность-дифференциальность".

По результатам тестирования для каждого ребенка вычислялись суммарный показатель "деятельностного" стиля и суммарный показатель "теоретического" стиля мышления. Рассчитывалось их соотношение.

Для изучения эмоционально-личностных характеристик обследуемых детей нами был использован метод цветových выборов М. Люшера с последующим вычислением интерпретационных коэффициентов по Г.А. Аминеву (1982).

Кроме того, мы посетили несколько уроков в исследуемых классах и вели наблюдение за особенностями поведения и активностью учащихся на уроках.

Для сравнения успешности обучения школьников исследуемых классов с ними была проведена контрольная работа по математике. Ее задания были подготовлены совместно с классными руководителями и включали задачу на пропорциональное деление, четыре примера на все вычислительные навыки (в пределах ста) и один пример в три действия (сложение, вычитание, деление), геометрическое задание (нахождение периметра прямоугольника), задание на сравнение длин отрезков. Контрольная работа была проведена во 2Б и 2Д-классах одновременно в один учебный день и была проверена совместно классными руководителями в присутствии психолога.

У учащихся были измерены некоторые антропометрические показатели: длина тела и вес, по величинам которых вычислялся весоростовой индекс (как отношение веса в кг к квадрату длины тела в см). Также у обследуемых детей была вычислена прибавка в длине тела и в весе за год. Нами были просмотрены медицинские карты учащихся, с помощью которых была оценена их заболеваемость в момент приема ребенка в школу и во время обучения в школе.

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью пакета программ "Статистика" методом ANOVA/MANOVA.

Результаты исследования и их обсуждение

Предполагая существование разных стилей восприятия информации и способов ее обработки, некоторые педагоги и психологи утверждают целесообразность раздельного обучения в школе левополушарных и правополушарных детей [7, 8]. Действительно, школьных учителей привлекает возможность собрать детей с одинаковым типом доминирования полушарий в одном профильном классе и обеспечить им более адекватные

(природосообразные) условия, которые бы способствовали более полному раскрытию их природных задатков, более оптимальному физическому и психическому развитию, повышению их адаптивных возможностей.

Однако, как показывает наш собственный исследовательский опыт, а также критический анализ литературы, феномен функциональной асимметрии мозга в настоящее время трактуется чрезвычайно упрощенно. В частности, по нашему мнению, отсутствует четкая понятийная связь между рационально-логическим, аналитическим стилем мышления, которое обозначают термином “левополушарное” мышление, и “левополушарным” типом функциональной асимметрии. С нашей точки зрения, между этими понятиями нет полного соответствия, то есть не во всех случаях “левополушарность” сопровождается аналитическим (логическим) мышлением, а возможны и другие варианты.

Неслучайно, что вследствие упрощенного представления о нервно-психической специализации полушарий мозга человека, высока вероятность возникновения различных ошибок. К сожалению, это частично подтвердилось и в данном исследовании.

Так, выполненная нами психофизиологическая диагностика свидетельствовала о том, что профильный 2Б-класс лишь условно можно считать “левополушарным”, а 2Д-класс едва ли уместно рассматривать как “правополушарный”. На это указывает анализ типологической структуры этих двух классов (табл. 1).

Как мы считаем, в пользу “левополушарности” 2Б-класса свидетельствует то, что 1) подавляющее число детей относится к рациональным типам (более 90% от общего количества детей в классе) и 2) значительная часть детей - это интровертированные типы (их почти в 2.5 раза больше, чем детей экстравертированного типа). Однако, в этом классе много детей, имеющих ориентацию мышления на чувства (этические типы), а не на логику. Как можно видеть в таблице 1, логических типов во 2Б-классе приблизительно в два раза меньше, чем этических. Этот последний факт не позволяет нам утверждать, что 2Б-класс отвечает всем критериям “левополушарного” стиля мышления.

Таблица 1.

Типологическая структура исследуемых вторых классов (количество типов в процентах от общего числа детей в каждом классе)

ТИПЫ	2Б-класс	2Д-класс
Рациональные	94%	81%
Иррациональные	6%	18%

Интровертированные	71%	59%
Экстравертированные	29%	41%
Интро/Экстра	2.44	1.45
Логические	32%	48%
Этические	61%	33%
Этические/Логические	1.90	0.69
Сенсорные	3%	11%
Интуитивные	3%	7%

Анализируя структуру контрольного 2Д-класса, мы отметили, что в нем так же, как и во 2Б-классе, много детей рационального типа (80%). Но количество интровертированных типов в этом классе не намного больше количества экстравертированных (соотношение этих типов 1.45), а логические типы несколько преобладают над этическими (соотношение этических типов к логическим составило 0.69). Такие особенности типологической структуры 2Д-класса заставляют подумать о его более выраженной предрасположенности к логическому стилю мышления, чем к творческому.

Обнаруженные особенности типологической структуры сравниваемых классов сделали возможным объяснение результатов исследования когнитивной сферы детей, обучающихся в этих классах. Исходно, не зная типологическую структуру классов, но, учитывая специальный отбор детей в профильный “левополушарный” класс, можно было предположить, что его ученики должны были бы продемонстрировать более высокие результаты по интеллектуальным тестам и более низкие результаты по рисуночному тесту П. Торренса, по сравнению с учениками контрольного 2Д-класса.

Однако, как показала статистическая обработка данных, это не подтвердилось (табл. 2). Напротив, у учеников 2Б-класса были отмечены тенденция к меньшему результату по тесту “Анаграммы”, тенденция к низкому значению индекса ТИП/Ориг и достоверно более низкие средние значения показателя Разр/Бегл рисуночного теста, чем у детей 2Д-класса.

Учащиеся профильного класса имели тенденцию к более низкой результативности по итогам контрольной работы по математике. Так, средняя оценка учащихся 2Б-класса составила $4,2 \pm 0,1$, а средняя оценка учащихся 2Д-класса - $4,5 \pm 0,1$ ($p=0.066$).

Вместе с тем, судя по индексам Ориг/Бегл и ТИП/Ориг, ученики “левополушарного” класса были более творческими ($p<0.05$), чем ученики контрольного класса (табл. 2).

Эти выявленные различия свидетельствуют о несколько менее развитых интеллектуальных способностях учащихся профильного класса и о

некотором преобладании у них творческого потенциала над интеллектуальным, по сравнению с учениками 2Д-класса.

Отметим, что исследование особенностей когнитивного стиля, который определялся с помощью проективной методики “дифференциальность-интегральность” Г.А. Берулавы, показало, что ученики сравниваемых классов не отличались значимо друг от друга по показателям “деятельностный” и “теоретический” стиль мышления (табл. 2). В малой степени у детей отличались показатели избирательности внимания.

Как было установлено, учащиеся обследуемых классов не различались также по средним значениям интерпретационных коэффициентов Г, К, ВБ и С методики цветковых выборов М. Люшера. Отсутствие различий указывает на сходную степень самостоятельности у изучаемых детей, на их равную обращенность к внешнему миру, одинаковую активность симпатической нервной системы и близкие значения уровня стресса.

Это означает, что обнаруженные нами особенности когнитивной сферы учащихся сравниваемых классов не могут быть объяснены на основе различий в их внимании и в их психоэмоциональной напряженности.

Не различались учащиеся 2Б и 2Д классов также по основным антропометрическим показателям. Они имели в среднем одинаковые длину тела и вес, с помощью которых оценивается уровень физического развития. У них не отличались средние значения весоростового индекса (ВМІ), с помощью которого судят о гармоничности физического развития. У детей был приблизительно равный прирост длины тела и прирост веса за год. Ученики сравниваемых классов имели приблизительно равные показатели силы правой и левой руки.

Таблица 2.

Средние значения показателей когнитивной сферы у учеников вторых классов (в баллах)

ПОКАЗАТЕЛИ	2Б-класс	2Д-класс
Внимание	11.6±0.7	10.6±0.6
ТИП	13.1±0.7	13.1±0.7
Анаграммы	11.6±0.7	13.2±0.6
ТИП/Анагр	0.89±0.09	0.84±0.16
Контрольная матем.	4,2±0,1	4,5±0,1
Гибк/Бегл	0.85±0.03	0.84±0.04
Ориг/Бегл	1.08±0.06	0.89±0.07 *
Разр/Бегл	3.70±0.43	6.10±0.97 *
ТИП/Ориг	2.28±0.30	3.35±0.61
ТИП/Гибк	2.54±0.23	2.94±0.42
Деятельностный стиль мышления	7,83±1,19	9,38±1,15

Теоретический стиль мышления	6,97±1,22	5,33±1,20
Деятельностный /Теоретический	5,28±1,20	5,87±1,22

Примечания: * - различия между учениками 2-х классов достоверны с $p < 0.05$. Пояснения в тексте.

Эти данные указывают на то, что физическое развитие детей исследуемых классов протекает сходным образом и не может являться причиной выявленных у них различий в показателях познавательных процессов. В свою очередь, одинаковое физическое развитие может рассматриваться в качестве положительного фактора, свидетельствующего об отсутствии развития психоэмоционального напряжения у учащихся двух сравниваемых классов в процессе учебы (что подтверждается и результатами тестирования по методу Люшера).

Вместе с тем, анализ медицинских карт показал, что во 2Б-классе количество детей, имеющих медицинский диагноз, несколько больше, чем во 2Д-классе (48% и 39%, соответственно). Кроме того, во 2Б-классе было больше детей, у которых при поступлении в школу логопед отметил те или иные отклонения в развитии речи (39% во 2Б и 15% во 2Д-классе). Таким образом, 2Б-класс является менее благополучным с медицинской точки зрения, чем 2Д-класс.

Можно высказать предположение о том, что эти различия в уровне заболеваемости между учениками сравниваемых классов могли в какой-то степени повлиять на результаты их тестирования. Однако, чтобы доказать это, необходимо проведение специальных исследований.

С нашей же точки зрения, полученные данные, не подтвердившие исходную гипотезу о преимуществах детей “левополушарного” класса при решении ими интеллектуальных тестов, в большей степени отражают специфику типологической структуры сравниваемых классов.

Действительно, преобладание во 2Б-классе детей, принадлежащих к этическим типам, могло повлиять на достижение лучшей результативности этого класса по творческому тесту КТТМ и более низкой - по интеллектуальным тестам ТИП и “Анаграммы”, а также по результатам контрольной работы. Напротив, преобладание во 2Д-классе учащихся логического типа могло способствовать достижению в этом классе более высоких показателей по интеллектуальным тестам и низким - по творческому.

Следует обратить внимание на то, что, как показывают наши сравнительные исследования, результативность учащихся 2Б и 2Д-классов по интеллектуальным тестам была достоверно выше ($p < 0.05$) результативности двух вторых классов из другой школы. Это можно расценить как некоторое свидетельство в пользу более высокого уровня когнитивного развития учащихся, достигнутого в изучаемых 2Б и 2Д-классах.

Данные, полученные нами в ходе психофизиологической экспертизы инновационного проекта, можно трактовать с двух точек зрения, в зависимости от той цели, которая ставилась учителями школы. Так, если бы при создании профильного класса они ставили своей целью раннюю специализацию обучения "левополушарных" детей, то с учетом их более низких интеллектуальных показателей тестирования, можно было сделать заключение о том, что эта цель не достигнута. Однако основной целью анализируемого школьного проекта было создание оптимальных условий обучения учащихся с определенной специализацией полушарий мозга. Поэтому, учитывая, что средние результаты тестирования детей профильного класса, в котором преобладают этические типы и в котором наблюдается высокий уровень заболеваемости, лишь в малой степени отличались от средних результатов класса, в котором преобладают логические типы, можно сделать вывод о том, что на данном этапе реализации проекта поставленная цель достигнута. Условия, созданные в ходе учебного процесса для учеников профильного класса, позволили им приблизиться к высокому возрастному уровню развития когнитивной сферы.

Другими словами, несмотря на то, что психофизиологические особенности учащихся с этической ориентацией психики не соответствуют представлениям о "левополушарном" стиле мышления, эффективное педагогическое воздействие способствовало достижению ими высокого интеллектуального уровня.

В связи с этим уместно напомнить о существовании принципиальных различий между понятием "ориентация мышления" по К. Юнгу и понятием "уровень развития мышления". Следует уточнить, что определенная ориентация мышления у человека не означает его строго ограниченных predetermined возможностей индивидуального развития. Напротив, пластичность мозга, возможности социально-обусловленных воздействий и целенаправленная педагогически-воспитательная деятельность

могут создать ребенку условия, которые в пределах свойственной ему биологически-детерминированной ориентации психики наполняют его когнитивную сферу тем содержанием, которое обеспечит оптимальную социальную адаптированность личности.

Вместе с тем, в дальнейшем, из-за выявленных особенностей типологической структуры профильного класса и преобладания в нем детей этического, а не логического типа, по нашему мнению, очевидной становится необходимость коррекции инновационного проекта.

Знание об особенностях типологической структуры профильного класса и отмеченные нами особенности активности учащихся на уроках позволили нам высказать следующее прогностическое предостережение. Так как во 2Б-классе большинство учеников относится к рациональным интровертированным типам, есть опасение, что у них могут возникнуть значительные трудности при переходе в среднюю школьную ступень. Это обусловлено тем, что этот переход сопровождается не только появлением новых учебных предметов, но и новых для детей учителей с их новыми требованиями и стилями общения. В такой ситуации рациональные интровертированные учащиеся, для которых характерна ориентация на привычные, стереотипные формы поведения и эмоционального реагирования, и которые привыкли к специфическим для них условиям обучения, очевидно, будут адаптироваться к новому с большим трудом.

К тому же, такой "интровертированный" класс может отличаться длительным периодом вработывания в новые виды деятельности и более медленным темпом деятельности, низкой активированностью и сдержанностью эмоций, по сравнению с другими классами. В итоге, он может оказаться очень "неудобным" для большинства учителей-предметников. Подобное возможное развитие событий в "левополушарном" классе, по нашему мнению, требует своевременной психологической подготовки учащихся этого класса к встрече с новыми для них условиями обучения.

Важно, что наше прогностическое предположение относительно "неудобства" профильного "левополушарного" класса для учителей-предметников подтвердилось при психологическом исследовании их отношения к параллели вторых классов. Это отношение было оценено нами с помощью методики "цветовой тест отношения" (ЦТО), которая проводилась с учителями рисования, музыки, физкультуры и иностранного языка (4 учителя-предметника).

Эти учителя в течение учебного года преподавали во всех вторых классах и им было предложено сопоставить один из цветов из набора цветных карточек М. Люшера с каждым из этих классов (их в школе 7). По окончании процедуры сопоставления, учителя тестировались по методике цветových выборов (МЦВ). После этого, с учетом цветových предпочтений каждого из учителей, нами вычислялась средняя позиция каждого класса в восьмицветовом ряду. По этой позиции судили об отношении учителей к каждому из классов.

В результате проведения такого тестирования было установлено, что, в то время как большинство вторых классов у учителей-предметников занимали первые четыре позиции в цветовом ряду, 2Б-класс оказался на одной из последних позиций (на пятой). После него, на шестой позиции находился только 2З-класс, в котором обучаются дети с задержкой психического развития.

Полученные данные свидетельствуют о том, что отношение учителей-предметников к учащимся 2Б-класса, несмотря на их словесные утверждения о равном ко всем отношении, можно расценить как эмоционально более напряженные, по сравнению с другими классами. Это экспериментальное подтверждение нашего прогноза относительно возможных трудностей в отношениях между учителями и учениками "рационального, интровертированного" 2Б-класса делает весьма актуальным проведение своевременных психопрофилактических мероприятий в этом профильном классе.

В целом для проектов дифференцированного обучения мы можем рекомендовать школьным учителям составлять профильные классы таким образом, чтобы в них интровертированные и экстравертированные типы учеников были представлены, по возможности, более равномерно.

Таким образом, проведенная психофизиологическая экспертиза свидетельствует о том, что психодиагностика детей, выполненная на основе традиционных представлений о функциональной асимметрии полушарий мозга, может привести к ошибкам при формировании профильных классов. Это создает возможность для появления педагогических ошибок в технологии обучения учащихся, составивших этот класс. Более того, вследствие существования упрощенных представлений о межполушарной специализации в процессах восприятия информации и ее обработки, число таких ошибок может все в большей степени нарастать.

Реализация школьного инновационного проекта на данном этапе позволила обеспечить

условия для развития познавательных процессов у учеников профильного класса и достижения ими высоких результатов психологического тестирования. Вместе с тем, учитывая сложившуюся типологическую структуру этого класса, необходима психолого-педагогическая коррекция проекта.

Наши результаты убеждают, что ранняя дифференциация обучения учащихся соответственно их стилю мышления требует совершенствования методов диагностики и отбора детей в профильные классы, а также разработки принципов формирования таких классов. Не является исключением и разработанный нами типологический подход, поскольку неодолима его адаптация к детям дошкольного возраста, у которых имеются свои возрастные особенности проявления признаков функциональной асимметрии мозга.

Однако наша психофизиологическая модель структуры личности и разработанные на ее основе принципы типобразования позволяют приблизиться к более эффективному выделению у учащихся различных стилей обучения [4]. И если, с нашей точки зрения, о создании на этой основе профильных классов пока еще говорить рано (прежде всего, следует оценить целесообразность их создания), то необходимость учета педагогами этих разных стилей обучения очевидна вне зависимости от того, имеется в виду инновационная или традиционная педагогика.

Литература

1. Аминев Г.А. Математические методы в инженерной психологии. - Уфа, 1982. - С. 19-24.
2. Берулава Г.А. Тест для диагностики когнитивного стиля, "дифференциальность-интегральность". - Бийск: НИИ БИГПТИИ, 1995. - 30 с.
3. Богомаз С.А. Функциональная асимметрия полушарий мозга и проблемы обучения: Методические указания к занятиям по высшей нервной деятельности. - Томск: Изд-во ТГПУ, 1997. - 46 с.
4. Богомаз С.А. К возможности дифференциации обучения школьников с учетом их типологических особенностей ориентации психической активности // Вестник ТГПУ, 1998. - Вып. 4. - С. 52-59.
5. Богомаз С.А., Исаева Т.М. Изучение психофизиологических особенностей школьников с различными профилями функциональной асимметрии мозга. - Сибирский психол. ж-л, 1997. - Вып. 4. - С. 43-48.
6. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов. - М.: ИНТОР, 1995. - 48 с.
7. Молоков Ю.Г. Теория и практика дифференциации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся / Пути

совершенствования педагогических технологий. Поиск. Проблемы. - Хабаровск, 1997. - С. 3-8.

8. Молоков Ю.Г., Поталов А.С. Дифференциация образовательного процесса на основе изучения психофизиологических особенностей детей // Сб.

науч. трудов: Образовательные технологии. - Новосибирск, 1997. - №1. - С. 5-10.

9. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. - М.: Просвещение, 1989. - 239 с.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНО-ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ВУЗа МВД РОССИИ

И.А. Сергеева (г. Иркутск)

Проблема влияния личностно-характерологических особенностей на успешность обучения студентов ВУЗов в настоящее время изучена недостаточно. Доказано, что существует статистически значимая связь между уровнем интеллектуально-мотивационной готовности к обучению и академической успеваемостью.

Однако исследования Б.Г. Бовина и наши исследования по изучению влияния интеллектуально-мотивационной готовности к обучению на академическую успеваемость, проведенные в 1993-1996 гг., показали, что не всегда личности, имеющие высокую интеллектуально-мотивационную готовность к обучению в ВУЗе, могли успешно адаптироваться к условиям обучения в специальных ВУЗах закрытого типа, что неизбежно вызывало снижение академической успеваемости. Полученные в ходе исследования данные свидетельствовали о том, что, наряду с интеллектуально-мотивационной готовностью, существует ряд не менее значимых факторов, влияющих на академическую успеваемость, в частности - личностно-характерологические особенности.

Изучение данной проблемы особенно актуально сегодня, когда разработка более точных критериев отбора в указанные ВУЗы может позволить сократить расходы государства на обучение курсантов, отчисленных за академическую неуспеваемость или завершивших обучение с низким уровнем полученных знаний и потому впоследствии профессионально неуспешными.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что показатели академической успеваемости обусловлены не только интеллектуально-мотивационной готовностью к обучению, но и личностно-характерологическими особенностями курсантов. Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи личностно-характерологических особенностей курсантов и академической успеваемости в указанном ВУЗе.

Объектом исследования явились

характерологические особенности курсантов, а предметом - связь этих особенностей с академической успеваемостью. Исследование проводилось на протяжении четырех учебных семестров; изучаемым контингентом были 160 курсантов второго курса, обучающиеся по специальности "юриспруденция". В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Изучение личностно-характерологических особенностей курсантов: групповое тестирование и проведение индивидуальной диагностической беседы, позволяющей дополнительно оценить достоверность полученных результатов.
2. Выявление значимых личностно-характерологических особенностей, влияющих на академическую успеваемость и установление характера связи этих особенностей с успеваемостью.

В данной работе как основной метод исследования был использован СМИЛ (стандартизированный метод исследования личности) - адаптированный Л.Н. Собчик вариант теста ММРІ (Миннесотского многофакторного исследования личности), в качестве дополнительного диагностического метода - индивидуальная беседа.

Как показатель академической успеваемости нами был взят средний балл по всем предметам на протяжении четырех учебных семестров, вычисленный как по оценкам текущей успеваемости, так и по итогам рубежного контроля и сессий.

Исследования влияния индивидуальных особенностей личности на успеваемость проводились Р.В. Рожанцом на контингенте студентов медицинского института, при этом использовался один из вариантов ММРІ (СМИЛ в адаптации Березина Ф.Б.). В результате были получены усредненные профили в группах студентов с низкой и высокой успеваемостью.

Усредненный профиль исследованных групп плохо успевающих студентов отражает такие черты, как тревожная мнительность, негибкость, склонность к реакциям протеста, неуправляемым