Частина I

Місце проходження практики: Воркутинський філія Державного Університету Сиктивкара.

Терміни практики: з 14.12.2005 по 27.01.2006 р.

Керівник практики від підприємства: Тутік Анастасія Валеріївна, соціальний педагог-психолог, посада психолога введена перший навчальний рік на 0,25 ст., є зовнішнім сумісником - викладачем психології і педагогіки, основне місце роботи педагогічний коледж Воркутинський, викладач.

Контингент тих, що навчаються: студенти 1-3 курсів факультетів "Менеджменту", "Прикладної інформатики", "Економіки", загальна чисельність студентів очного відділення 356 чоловік у віці від 17 до 22 років.

Основні напрями діяльності: функціональні обов'язки, локальні акти і нормативно-праві акти, що регламентують діяльність психолога у сфері освіти відсутні, оскільки не надані головним Вузом, тому робота психолога носить характер "роботи за замовленням". Річний план роботи відсутній. Психолог займається розробкою програми психолого-педагогического супроводу навчання студента у Вузі під патронажем кафедри психології і педагогіки СИКТГУ, готуватися до тестування профорієнтації в рамках "Дня відкритих дверей" в умовах автоматизованого тестування в умовах комп'ютерних класів, проводить бесіди профорієнтацій із старшокласниками середніх освітніх установ. Виконує невластиві функції, наприклад готує уболівальників команди КВН філії (розучує девізи, стежить за підготовкою плакатів). За замовленням ФСС (фонду сприяння сім'ї) під керівництвом психолога проводив вивчення психологічного стану студентів що пережили терористичні акти (біженців, що мають статус) і воїнів, що брали участь в конфліктах в "гарячих крапках". Для виконання завдання курсового проекту провів дослідження характеристик рефлексії у студентів 1-3 курсів.

Психологічний інструментарій: комп'ютерна система "Профресурс", розробник ГП "Іматон" Санкт-Петербург, 2003 рік, встановлена в комп'ютерних класах на 36 персональних комп'ютерах, включає: 8-ми кольоровий тест Люшера, методику САН, 16-факторний особовий опитувальник Р. Кеттела; Тест розумових здібностей Р. Амтхауера; методика "Оперативна пам'ять";, MMPI, тест профорієнтації "Вибери професію". З бланкових методик присутній дорослий варіант тесту Векслера.

Форми роботи: проводить індивідуальні консультації в основному з відстаючими студентами, групові консультації не проводяться. На лекційних заняттях по психології і педагогіці проводить динамічні тренінги по 5 хвилини через 40 мін після початку лекції.

## Частина II.

***Аналіз протоколу спостережень.***

Діагностичне заняття.

Під керівництвом психолога проведена психодіагностика з використанням особистого інструментарію.

Предмет психодіагностики - діагноста уваги (методика коректурна проба), діагноста пам'яті, особових і інтелектуальних властивостей (методика Піктограма по А.Р. Лурія), діагноста невербального інтелекту (тест Р. Амтхауера).

Клієнт Тарутіна Є. С.,19 років, студентка 2-го курсу за фахом "Менеджмент організації". Самозапрос - інтерес до сомодослідження виник після вивчення тим "Пізнавальні процеси" в рамках лекційного курсу "Психологія і педагогіка".

Процедура обстеження - індивідуальна психодіагностика з використанням стимульного матеріалу, бланків відповідей, секундоміра.

Психодіагностика проходила в два етапи - 1-й день діагноста уваги (методика коректурна проба), обробку результатів, складання висновку і виробітку рекомендацій; 2-й день - обговорення результатів, рекомендацій. Також в два етапи проводилася психодіагностика по решті методик.

Аналіз результатів обстеження:

**Висновок по коректурній пробі:**

Рівень продуктивності уваги (об'єму) на низькому рівні;

Демонструє середній рівень стійкості уваги, найбільша працездатність на 5 хвилині. Динаміка продуктивності нерівномірна на різних етапах дослідження, що може бути пов'язане із змінами в емоційному стані;

Спостерігається висока точність виконання завдання;

В ході експерименту виявлена незначна стомлюваність.

Дані рекомендації:

1) На стійкість уваги - контролювати і планувати роботу. Так само вправи для розвитку стійкості і об'єму уваги - спостереження і опис предметів при зоровому сприйнятті від простих (монета) до складних, багатокомпонентних (картина);

2) Підкреслювати в довільному тексті (напр. газеті) іменники (прикметники, дієслова), з подальшим самоконтролем помилок;

3) Арифметичні операції в "думці" (напр. Віднімати від 200 по 17);

4) Запам'ятовування цитат, афоризмів, віршів, з відтворенням через певні інтервали часу. В результаті коректувальної роботи за два тижні продуктивність уваги на середньому рівні.

**Вивід по піктограмі:**

Характеристика продуктивності логічної пам'яті - опосередковане запам'ятовування вище средневозрастной норми (довготривало);

Характеристика інтелектуальних здібностей: а) уміння вибирати малюнок для узагальнення понять - вище середнього (високий); би) Показує високий рівень адекватності - відповідності образу поняттю; у) кількість стандартних образів має середнє значення, образи відповідають поняттям; г) середня кількість адекватних оригінальних образів, що указує на гармонійність мислення; д) висока гнучкість мислення, оскільки рівень стереотипії низький; е) виявлено співвідношення на користь конкретних образів, що свідчить про конкретне мислення; ж) рівень мислення високий (вище середнього).

Характеристика особових особливостей: а) уравновешенна, стабільна, не схильна до афектів, емоційно стійка. Особових проблем не виявлено; б) присутні риси демонстративності і егоцентризму; у) високий рівень особової організованості, переважання раціонального над емоційним; г0 прагне до самоствердження.

Рекомендацій не вимагається.

**Висновок по тесту Р. Амтхауера:**

У випробовуваної виявлені середньо-вікова норма лексичного запасу, відчуття мови, здатності самостійно формулювати думки, загальній обізнаності в життєвій і науковій сферах.

Володіє середньою здібністю до абстрагування (виділяти загальні і схожі властивості предметів і понять, знаходити відмінності і схожість). В межах вікової норми спостерігаються розумові операції класифікації понять, мовне мислення;

Комбінаторні здібності, уміння бачити семантичні зв'язки, гнучкість мислення і здібність до перемикання в процесі аналізу вище середнього рівня;

Об'єм і точність логічного розподіл відомостей і здібність до узагальнення вище середньої вікової норми і корелює із знаннями в гуманітарній області знань;

Арифметичні здібності і практичне математичне мислення вище середньої вікової норми і свідчить про розвинені аналітичні здібності;

Індуктивне і теоретичне математичне мислення відповідає показникам вище за середньо-вікову норму. Т.ч. розвинена аналітико-синтетична діяльність;

Просторова уява і конструктивні здібності на рівні середніх вікових норм;

Здібність до об'ємно-геометричного аналізу і просторової уяви в діапазоні середньо-вікової норми, т. ч. наочно-дієве мислення розвинене середньо;

Короткочасна пам'ять розвинена середньо, середні здібності і уміння працювати з формальними і смисловими ознаками слів, що зберігаються в оперативній пам'яті

Загальний рівень розвитку інтелекту (IQ) відповідає високому рівню.

Рекомендацій не вимагається.

Коректувальне заняття.

Присутній на лекційному занятті, що проводиться психологом як викладач курсу "Психологія і педагогіка" по темі "Види виховання". Проводився динамічний тренінг в течії 5 хвилини через 40 хвилин після початку лекції. Предметом корекції виступала психофізична втома студентів, яка на думку психолога пояснювала необхідність корекції. Тренінг проводився для всієї учбової групи. Тренінг починався із зручної посадки за учбовими столами (рівна спина, опущені плечі, руки на учбовому столі долонями вгору), потім по команді психолога студенти повинні були посміхатися один одному до рахунку 10, далі зробити по 10 глибоких вдихів, максимально закинути голову назад і потім щільно притиснути підборіддя до грудей, після чого повернути голову управо, зафіксувати положення на 10 секунд і також повернути голову з фіксацією вліво. Потім потрібно було встати повернути корпус управо і вліво, далі максимально закинути ліву руку за праве плече і навпаки, потім схрестити руки на грудях і зробити 10 глибоких вдихів з видихом через ніс, після чого стулити за спиною по черзі праву і ліву руку поперемінно. Далі слідувала зручна посадка за робочий стіл, самомасаж пальців кистей і вушних раковин. Після подібного динамічного тренінгу дійсно активізувався енергетичний і робочий потенціал групи, студенти швидше конспектували і давали зворотний зв'язок на питання викладача.

Замовлення ФСС (фонду сприяння сім'ї).

За замовленням ФСС (фонду сприяння сім'ї) під керівництвом психолога проводив вивчення психологічного стану студентів що пережили терористичні акти (біженців, що мають статус) і воїнів, що брали участь в конфліктах в "гарячих крапках".

Практична значущість дослідження полягає в тому, що в роботі виявляється вплив характеристик терористичного акту на сприйняття пострадавшими своїх особових рис в періоді подолання. Передбачалася наявність у даних осіб порушення ряду особових функцій, що забезпечують успішну адаптацію до навколишнього світу.

Дослідження проводилося з молодими людьми, що пережили терористичні акти в зоні локальних військових конфліктів (Чечня, Таджикистан), в даний час проживають в м. Воркута і що мають статус біженців або учасників бойових дій. Загальне число випробовуваних - 24 людини (11 хлопців і 13 дівчат), студенти 1-3 курсів ВФ СИКТГУ. Вік випробовуваних 17-22 років.

Використовувалися констатуючий і порівняльний методи дослідження. Як емпіричний метод використана методика "Особовий диференціал". Методика є адаптацією "Семантичного диференціала", яка була вироблена в Психоневрологічному інституті ім. Бєхтєрєва. Вона містить відповідно три шкали: Оцінки, Сили і Активності.

В цілому по чиннику "Оцінка" випробовувані демонструють високий рівень самоповаги, схильні більшою мірою сприймати себе як носіїв позитивних, соціально бажаних характеристик. У певному значенні спостерігається задоволеність собою. Такі високі бали по даному чиннику (М=15,7; у хлопців і дівчат відповідно 17,2 і 14,2), ймовірно, відображають захисний характер ("ми потерпілі", "нам нічого соромитися" і так далі). При цьому хлопці і дівчата значущо не відрізняються один від одного.

Результати, отримані по чиннику "Сили", значущо відрізняються від результатів по двох іншим чинникам (М=4,1; 9,8 і 1,3, рН0,05). Таким чином, випробовувані відрізняються недостатністю самоконтролю, нездатністю триматися прийнятій лінії поведінки, залежністю від зовнішніх обставин і оцінок. Багато в чому, ймовірно, це пов'язано з наявністю у всіх випробовуваних фізичної травми того або іншого ступеня, отриманого у момент терористичного акту, і що ускладнює їх нинішнє самопочуття. Особливий внесок у величину цього чинника вносить жіноча частина вибірки. По чиннику "Сили" дівчини значущо (рН0.01) відрізняються від хлопців. Їх залежність від зовнішніх обставин і оцінок, нездатність до самоконтролю особливо велика. Можливо, дівчата гостріше переживають свої фізичні травми, що ускладнює подолання наслідків травматичної події.

По чиннику "Активності" були отримані середньо позитивні результати (М=8,3; 9,7 і 7,6). При цьому оцінки хлопців і дівчат не відрізняються значущо один від одного. Для випробовуваних характерний достатньо високий рівень активності, потреба в наявності інтенсивного міжособового спілкування.

Таким чином, можна відзначити, що за наслідками самооцінок, що пережив терористичний акт, особливо властиві потреба в спілкуванні з тими, що оточують, їх підтримка, несамостійність і низький самоконтроль, який вони, ймовірно, транслюють таким, що оточує їх близьким людям.

Виявлені тенденції порушують соціально-психологічну адаптацію осіб молодого віку що пережили терористичний акт або що служили в "гарячих крапках", тому все це повинно розглядатися як мішень для комплексних мерів в процесі психосоциальной реабілітації.

Хоча емпіричні дані показують, що особа і подолання виступають як модератори відносин "стрессор - наслідки" терористичного акту, вивчення характеру і ступеня дії індивідуальних особливостей особи на розвиток цього стану потребує продовження. Подальше дослідження повинне показати, яким саме образом це відбувається і які наслідки має.

По матеріалах даного дослідження під керівництвом доцента Росіної Н.Л. підготовлена наукова стаття для "Весняних читань", тема: "Терористичний акт: до питання про психологічні наслідки в юнацькому віці".

Збір матеріалу для курсового проекту

Тема: "Характеристика рефлексивності студентів Вузу".

Становлення рефлексії ще недостатньо вивчено. Досліджуючи цей процес, важливо показати, як на нього впливає вивчення психології і інших гуманітарних наук, що формують людину як суб'єкта пізнання інших людей.

Як організаційний метод застосовувався метод поперечних зрізів, типовий для вікової психології. Кожен досліджуваний віковий період склав для студентів один рік. В рамках кожного досліджуваного періоду для вивчення соціально-перцептивної рефлексії використовувався метод особових конструктов Дж. Келлі. Метод полягав в тому, що кожен випробовуваний порівнював пізнаваних людей один з одним (у даному експерименті кожен випробовуваний порівнював п'ять чоловік). Випробовуваний повинен був виявити, що загального між двома людьми і чим вони відрізняються від третього. В результаті випробовуваний складає особові конструкції, що представляють ряд антонімів, наприклад, "добрий - злий", "ввічливий - неввічливий" і тому подібне Аналіз складених особових конструктів здійснювався по наступних критеріях:

1) частотність якостей і сторін іншої людини, що фіксуються всіма випробовуваними досліджуваної групи (наприклад, всі студенти I курсу);

2) їх різнорідність;

3) характер співвідношення суб'єктних якостей, що характеризують людину з боку його включеності в систему міжособових відносин (статус, ролі, ціннісні орієнтації, мотиви, характер);

4) когнітивна складність або простота. Зміни цих кількісних характеристик у міру дорослішання випробовуваних давали нам можливість зробити виводи про якісні перетворення в процесі становлення у них умінь рефлексій.

Для вивчення особової рефлексії застосовувалося написання самохарактеристик, а для вивчення комунікативної рефлексії - творів "Я очима інших". Дослідженням були охоплені студенти 1-3 курсів на класному годиннику (50 чоловік).

Ми прагнули прослідкувати, як рефлексія, обумовлена вузівським періодом навчання, досвідом практичного і художнього пізнання людей, перетвориться під впливом вивчення психології, педагогіки і інших гуманітарних учбових дисциплін на етапі вузівського навчання.

Всі складені студентами кожного курсу оцінні шкали (конструкти) були об'єднані у вісім блоків:

1) комунікативні риси вдачі, що виражають відношення до інших людей,

2) воля,

3) інтелект,

4) емоційно-динамічні якості,

5) відношення до учення і праці,

6) характеристики особи в цілому,

7) риси рефлексій вдачі, що виражають відношення об'єкту пізнання до самого собі,

8) здібності.

Дослідження показало, що становлення рефлексії носить нерівномірний і суперечливий характер. Різнорідність і частотність конструктів нерівномірно збільшується з 1 по 3 курс. Зміни у фіксації окремих якостей і сторін особи носять різнорідний характер. Списи різнорідності і частотності відносяться до 1 і 3 курсам навчання. На II курсі студенти слухають загальний курс "Психологія і педагогіка", у зв'язку з цим на III курсі зміст рефлексії істотно перебудовується.

При збільшенні різнорідності і частотності конструктів у третьокурсників істотно звужується різнорідність по блоку "характеристика особи в цілому", допускаються недиференційовані характеристики окремих якостей, про що свідчить помилковий вибір антонімів або відсутність вибору. Цей факт ми пов'язуємо з тим, що студенти, вивчивши психологію на II курсі, ознайомилися з новими для них науково-психологічними поняттями.

Студенти, ознайомившись з науково-психологічними поняттями, що позначають якості, що характеризують їх особу в цілому ("цілісна натура", "гармонійна особа", "нестандартна особа"), ще глибоко не засвоїли їх сенс і з недостатньою точністю приписували те або інша якість об'єкту пізнання. Останнє пояснюється невмінням застосовувати наукову психологію в практиці пізнання інших людей.

Студенти, отримуючи на II курсі величезну, дуже складну інформацію на лекціях і в процесі самостійної роботи, відразу не встигають її переробити.

Конструкти, складені студентами I курсів, нестереотипні, вони виділяють ті особові якості іншої людини, які пов'язані з вищими людськими цінностями, тобто комунікативні і рефлексії риси вдачі. У студентів III курсу яскравіше виражено сприйняття і розуміння іншої людини як суб'єкта учбової діяльності і праці (інтелектуально-вольовий комплекс рис). З I по III курс спостерігається різке збільшення різнорідності і частотності якостей людей, що характеризуються, особливо їх комунікативних і рефлексій якостей. Менш виражена динаміка різнорідності і частотності емоційно-динамічних якостей. Відбувається збільшення різнорідності комунікативних якостей в характеристиках, складених третьокурсниками, з'являються не згадувані раніше якості: ніжний, зраджений, щиросердий, хороший співбесідник, гнучкий в спілкуванні, чутливий до думки інших, безкомпромісний, непримиренний, ухильний і ін. У блоці якостей рефлексій новими є: егоцентризм, зарозумілість, самолюбність, самовпевненість, честолюбство і ін. На III курсі виразно підвищується здібність до розуміння рефлексії іншої людини. На III курсі називаються не згадувані на 1-II курсах і такі, що рідко вживаються в буденному спілкуванні інтелектуальні, емоційні, вольові якості, причому студенти часто застосовують науково-психологічні терміни, що характеризують людину як індивіда: флегматичний, експресивний, лабільний, рухомий, урівноважений. У характеристиках здібностей, воля, особи в цілому динаміка не простежується. Відношення до учення і праці характеризується тільки студентами II курсу. Інтереси характеризуються тільки третьокурсниками.

З I по III курс кількість особових властивостей, званих студентами при характеристиці інших людей, збільшується. Тобто в цілому, в процесі навчання в університеті когнітивна складність соціально-перцептивної рефлексії студентів підвищується.

Аналіз особової рефлексії ("Я" - Я) дав можливість виділити 17 блоків якостей на III курсі, а на I-II курсах тільки 10 блоків якостей. У студентів I-II курсів відсутні якості рефлексій власної особи, відношення до них інших людей, здібність до рефлексації (міркуванню) про своїх діяльності, поведінці, особі.

Пік становлення особової рефлексії також відноситься до III курсу. Найбільша різнорідність на 1-Ш курсах виявлена в самохарактеристиках інтелектуальних якостей, при цьому різнорідність на 3 курсі зростає в 5 разів. Це пояснюється тим, що у студентів III курсу розвиваються учбові інтереси, інтелектуальні відчуття і інші мотиви учбової діяльності, засвоюються способи учення, тобто вони з головою занурюються в навчання, суб'єктивно цінність її підвищується. Високою різнорідністю характеризуються емоційно-динамічні, комунікативні властивості, характеристики своєї особи в цілому ("нестандартна", "горда", "незалежна", "важка людина" і ін), причому різнорідність блоків емоційно-динамічних, комунікативних, якостей і характеристик особи в цілому з I по III курс зростає в 1,5 разу. Частотність досягає на III курсі 110 фіксацій, тобто кожен з 50 випробовуваних в середньому називають не менше двох комунікативних якостей.

На III курсі студенти вперше називають свої якості рефлексій ("зарозумілість", "скромність", "пихатість", "самокритичність" і ін). Примітно, що на III курсі студенти серйозно замислюються про професійно-особове самовдосконалення. Частіше за весь намір і бажання самовдосконалення носять абстрактний характер ("хочеться добитися більшого", "прагну самоудосконалюватися"), проте деякі студенти ставлять перед собою конкретні цілі: "прагну розвивати свої здібності", "позбавляюся від зла в словах і вчинках", "мета - стати високоосвіченою людиною".

Як відомо, механізмами рефлексії є дії рефлексій. Традиційне їх вивчення здійснюється широко відомим методом міркування вголос, яке супроводжує хід розумового процесу. Ми модифікували цей метод стосовно умов нашого дослідження, направленого на виділення дій рефлексій в самохарактеристиках і творах "Я очима інших". У особовій і комунікативній рефлексії виділено 13 дій рефлексій: твердження ("Вони люблять мене; "Мене не помічають"; "Я ледачий"); фіксація ("Так, так, так думають. Так, так"; "Гм, гм... "); самооцінка; упевненість ("Переконана"; "Упевнений"; "Немає сумніву"); встановлення причинно-наслідкових зв'язків ("Відстає в навчанні, тому що довго хворіла"; "Розгвинтився, зв'язався з ненадійною компанією"); припущення, переосмислення своєї поведінки; питання-самооцінка; вказівка на трудності пізнання себе; питання (самому собі) при рішенні поставленої задачі; вказівка на трудності проникнення в думки і відчуття іншої людини; сумнів і ін.

У особовій рефлексії студентів III курсу, на відміну від особової рефлексії студентів I курсу, з'являються такі дії рефлексій, відсутні на попередніх етапах навчання у вузі, як встановлення причинно-наслідкових зв'язків між фактами поведінки особи, установка на зміну своєї поведінки і особи, рефлексацію своєї поведінки. Поява цих дій рефлексій на III курсі підтверджується виділеними нами одиницями аналізу, що представляють міркування рефлексій, узагальнення і виводи про своє "Я" ("Ще не відповідаю ідеалу"; "Ці труднощі сприяли виробленню системи психологічного захисту"; "Думаю, сформувалися власні погляди"; "Щоб цілеспрямовано розвивати себе"; "Все описую, аналізую в щоденнику" і ін).

На III курсі вперше з'являються вислови студентів про труднощі проникнення в те, як інші розуміють їх особу. У два рази частіше студенти III курсу вживають припущення про те, яких оцінюють і розуміють інші, частіше застосовується "фіксація". Кількість інших дій рефлексій в комунікативній рефлексії декілька зменшується.

Різнорідність і нерівномірність становлення сфери рефлексії у студентів обумовлені вмістом і умовами навчання у вузі, а також відмінностями в рівнях становлення у них професійно-особових якостей. Суперечності, що виникають унаслідок різночасності і нерівномірності цього процесу, можуть бути дозволені шляхом застосування нових технологій, орієнтуючих студентів на самопізнання і формування себе не тільки як суб'єкта, але і як особи.