

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«ЧЕРЕПОВЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

КАШИРСКАЯ Екатерина Владимировна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.**

19.00.07 - педагогическая психология

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
кандидат психологических наук,
доцент МАРАЛОВА Т.П.

Череповец 2014

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.	17
1.1 Проблема речемыслительной деятельности в психологии.	17
1.2 Специфика речемыслительной деятельности психолога.	32
1.3 Становление речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.	56
1.3.1 Развитие внутреннего диалога как психологическое условие формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов в рамках преобразующей стратегии.	63
1.3.2 Формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, как условия формирования речемыслительной деятельности у студентов будущих психологов в рамках преобразующей стратегии.	69
1.3.3 Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов как психологическое условие ее формирования	74
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.	81
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ.	85
2.1 Контингент испытуемых и методики исследования.	85
2.2 Психологический анализ речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.	93
2.3 Психологический анализ становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов.	118
2.4 Психологические условия формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов посредством семинара – практикума, направленного на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности	138
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.	163
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	167
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	173
ПРИЛОЖЕНИЕ	191

ВВЕДЕНИЕ

В течение последних десятилетий профессия психолога неизменно занимает высокое место в рейтинге популярности, постоянно расширяется сфера психологических услуг, повышается ценность данных знаний у населения нашей страны. Следовательно, возрастает интерес к изучению процесса подготовки и становления профессиональных психологических кадров.

В настоящее время в психологии широко исследуются профессиональные компетенции, пути и кризисы профессионального становления психолога. Однако некоторые аспекты остаются недостаточно изученными, но в силу специфики данной профессии являются чрезвычайно актуальными. При всем многообразии существующих средств реализации профессиональной деятельности основным инструментом работы психолога остается его личность и ее особенности. От специалиста требуется, чтобы он «выступал не только как экспериментатор, а как проникательный и способный помочь собеседник» [7, с. 83]. Крайне важным в работе психолога является построение профессионального речевого высказывания и осмысление речи партнера по общению, что вкуче характеризует речемыслительную деятельность специалиста.

Многочисленные данные психофизиологии и нейрофизиологии свидетельствуют о том, что речевые сигналы проникают вплоть до самых глубинных функций человеческого организма, вызывая в них как саногенные, так и патогенные изменения. Следовательно, слово – важнейший фактор не только психотерапевтического, но и общетерапевтического воздействия на процессы и функции в организме человека [62].

При этом на сегодняшний день как в теоретическом, так и в практическом плане проблема формирования речемыслительной деятельности психолога остается слабо изученной. Отдельные исследования

профессиональной речи специалиста и его профессионального мышления недостаточно характеризуют данный аспект деятельности психолога.

Большинством исследователей профессионального общения психолога (Н.А. Аминов, Е.А. Климов, М.В. Молоканов, О.В. Соловьева, А.В. Юнда и др.) акцент делается на рассмотрении внешнего аспекта коммуникативной компетентности специалиста, которая включает в себя высокий уровень речевого развития, позволяющий человеку в процессе общения свободно передавать и воспринимать информацию, умение слушать, строить обратную связь, понимать язык невербального общения и т.д. Зачастую внутренние компоненты коммуникативной компетентности психолога остаются в стороне от специального изучения, но на наш взгляд именно они имеют первостепенное значение, так как результативность общения определяется и особенностями мышления субъекта взаимодействия, его способностью грамотно сформулировать свою мысль и также интерпретировать сообщение собеседника.

В нашей работе мы рассматриваем речемыслительную деятельность психолога в широком плане как процесс, направленный на формулирование и осмысление профессионального речевого высказывания и интегрирующий в себе наглядно-действенное, наглядно-образное и вербальное мышление субъекта. В данном исследовании мы считаем возможным остановиться на рассмотрении внутренних аспектов речевой активности будущего психолога, не умаляя важности изучения коммуникативных моментов.

Речемыслительная деятельность является высшей формой психической деятельности человека. Л.С. Выготский одним из первых дал определение речемыслительной деятельности как сложного динамического целого, в котором отношение между мыслью и словом обнаруживается в форме движения через ряд внутренних планов, как переход от одного плана к другому.

Анализ литературы подтверждает, что проблема речемыслительной деятельности достаточно неоднозначна и сложна. Изучение данного

феномена носит междисциплинарный характер, речемышление рассматривается в качестве предмета изучения в таких науках как психология (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.М. Матюшкин, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и другие); педагогика (Л.И. Айдарова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.А. Менчинская, К.Д. Ушинский); философия (Л.П. Буева, М.К. Мамардашвили, Ю.М. Шилков); лингвистика и психолингвистика (Т.В. Ахутина, А. Валлон, И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Л.В. Сахарный и другие).

В работе психолога речемыслительная деятельность играет особо важную роль, которая определяется целью и характером труда, поскольку обычные условия и функции получают здесь дополнительную нагрузку, и общечеловеческие аспекты общения наделяются профессиональными компонентами (Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев) [92], [100].

Психолог должен обладать обширным профессиональным словарным запасом, уметь спонтанно выстраивать грамотную коммуникацию, быть активным и гибким в процессе взаимодействия с людьми, уметь совмещать традиционные и инновационные техники работы, постоянно совершенствовать свою речемыслительную деятельность.

При этом в рамках классического университетского образования формированию речемыслительной деятельности будущих психологов уделяется недостаточно внимания, часто молодые специалисты проходят стихийный путь становления своей речемыслительной деятельности, что приводит к возникновению ряда трудностей при столкновении с реальной профессиональной задачей.

Так, среди речевых ошибок начинающих психологов исследователями отмечаются: использование профессиональной терминологии без объяснения значений терминов, многословность или длительное бесцельное молчание, неточные названия чувств, неправильные формулировки мыслей,

невнимательность к словам клиента, искажения в процессе репродукции текста и интерпретации [114].

Т.В. Рыцарева отмечает, что начинающий психолог часто испытывает затруднения в процессе интерпретирования запроса клиента и формулирования гипотезы в силу недостаточности собственного опыта практической деятельности [148]. Обозначенные проблемы красноречиво свидетельствуют о недостаточной сформированности речемыслительной деятельности у молодых специалистов.

Часто при наличии серьезного теоретического базиса и развитой личностной профессиональной мотивации начинающий психолог сталкивается с противоречием между собственной высокой теоретической компетентностью и крайней неготовностью к практической деятельности. Так как, с одной стороны, ему не хватает опыта, а с другой – он не привык самостоятельно формулировать профессиональное высказывание, спонтанно решать и преобразовывать практические задачи речевыми средствами, что составляет большую часть профессиональной деятельности психолога.

Анализ научной литературы показал, что малоразработанными в современной педагогической психологии являются вопросы диагностики уровня сформированности речемыслительных действий и операций, прогнозирования и поиска стратегий становления речемыслительной деятельности психолога, технологий и техник ее развития на этапе обучения в вузе. Решение обозначенных проблем является важным для психологического оснащения системы высшего образования.

Таким образом, **теоретическая и практическая актуальность** темы диссертационного исследования обусловлена следующими факторами:

- противоречием между недостаточной теоретической разработанностью проблемы речемыслительной деятельности студентов - будущих психологов и высокими требованиями к качеству речемыслительной деятельности работающих специалистов данного профиля;

- противоречием между значительной речевой ответственностью психолога и недостатком внимания к формированию данной компетенции в процессе обучения в вузе;

- противоречием между обширными теоретическими знаниями студента – психолога и отсутствием готовности у будущего специалиста самостоятельно преобразовывать и решать практические задачи средствами речемышлительной деятельности.

Отсюда **цель** настоящего исследования: выявить психологические особенности и условия формирования речемышлительной деятельности у студентов - будущих психологов.

Объектом исследования выступает речемышлительная деятельность студентов - будущих психологов.

Предметом исследования являются психологические особенности речемышлительной деятельности и условия ее формирования у студентов - будущих психологов.

Для решения обозначенной проблемы выдвинуты следующие **гипотезы:**

1) речемышлительная деятельность студентов – будущих психологов как динамичный процесс формулирования и осмысления профессионального речевого высказывания характеризуется языковыми, собственно речевыми и смысловыми особенностями. В зависимости от сочетания этих особенностей существуют различные типы речемышлительной деятельности. Предполагается, что оптимальным является тип, у которого языковые, собственно речевые и смысловые особенности речемышлительной деятельности выражены на высоком уровне;

2) студенты – будущие психологи разных типов речемышлительной деятельности различаются личностными характеристиками, связанными с умением ориентироваться в ситуациях психологического содержания, что может послужить основой для формирования речемышлительной деятельности;

3) на основе характеристики поведения студентов в процессе решения ими учебно-профессиональных задач средствами речемыслительной деятельности можно выделить адаптивную и преобразующую стратегии становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов как альтернативные. Предполагается, что оптимальной является преобразующая стратегия становления речемыслительной деятельности;

4) в качестве психологических условий формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов могут выступать:

- актуализация преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности через развитие внутреннего диалога и формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач;

- развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

Эти условия могут быть реализованы в рамках специальной программы, в основе которой лежит семинар – практикум, направленный на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов.

Цель и гипотезы исследования определили его основные **задачи**.

1. Проанализировать теоретические исследования речемыслительной деятельности. На основе анализа и обобщения психолого-педагогической литературы теоретически обосновать типологию речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

2. Разработать систему методических средств диагностики уровня развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

3. На основе анализа психологических особенностей речемыслительной деятельности и степени их сформированности у

обучающихся выделить типы речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

4. Выявить личностные характеристики студентов – будущих психологов, связанные с умением ориентироваться в ситуациях психологического содержания, как опоры для организации работы по формированию речемыслительной деятельности.

5. Изучить стратегии становления речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов на основе анализа поведения обучающихся в процессе решения ими учебно-профессиональных задач и выявить психологические условия формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов.

6. Разработать и апробировать семинар - практикум, направленный на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов; оценить эффективность проведенной работы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- теория деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Н.И. Жинкин, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) и концепции речемыслительной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, С.Д. Канцельсон, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.Д. Наседкин, Т.К. Решетникова, А.Н. Соколов, О.К. Тихомиров, Г.П. Щедровикий, Л.В. Щерба и др.);

- общепсихологическая теория мышления (А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, М.А. Холодная и др.) и теории профессионализации мыслительной и речевой деятельности (Б.Г. Ананьев, В.П. Андронов, Н.К. Гарбовский, Н.Т. Ерчак, А.К. Маркова, Л.Б. Никольский, С.Д. Смирнов и др.);

- концепции внутренней диалогичности личности (М.М. Бахтин, А.В. Брушлинский, А.В. Визигина, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, А.В. Россохин, Т.А. Флоренская и др.);

- теории профессионального практического мышления (А.А. Баталов, Д.Н. Завалишина, М.М. Кашапов, Ю.К. Корнилов, В.Н. Пушкин, Б.М. Теплов и др.).

В качестве **основных методов исследования** выступили методы наблюдения, опроса, экспертной оценки, контент-анализа, тестирования; констатирующий и формирующий эксперименты; математико-статистические методы обработки материалов исследования.

Использовались следующие методики исследования: методика экспертной оценки уровня развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов; методика контент–анализа оценивания параметров речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов; методика диагностики практической направленности мышления Л.П. Урванцева - Н.В. Володиной; методика диагностики направленности мышления на поиск/припоминание информации, предложенная И.Ю. Владимировым, Е.А. Горюшиной; методика исследования внутренних диалогов, предложенная Т.Н. Березиной.

Для статистической обработки данных применялись математико-статистические методы: коэффициент корреляции Пирсона, критерий χ^2 — угловое преобразование Фишера.

Эмпирическое исследование проводилось базе ФГБОУ ВПО «Череповецкий Государственный Университет», в нем приняли участие студенты специальности «Психология» в количестве 226 человек, в возрасте от 17 до 24 лет.

Надежность и достоверность результатов исследования достигалась методологической аргументированностью исходных теоретических положений, адекватностью применяемых методов целям исследования, пролонгированным характером проведенной работы, значительным объемом экспериментальных данных и репрезентативностью выборки, повторяемостью и устойчивостью результатов констатирующего и

формирующего экспериментов, возможностью репродукции и проведения опытно-экспериментальной работы в других учебных заведениях, применением методов математической статистики.

Организационная база исследования. Эмпирическое исследование проводилось в течение 2007-2014 г.г. и включало ряд этапов.

На первом этапе (2007 - 2010) был проведен теоретический анализ проблемы речемыслительной деятельности студентов - будущих психологов, разрабатывались и апробировались методики для диагностики уровня развития языковых, собственно речевых, смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

На втором этапе (2010 - 2012) проводился анализ типологических особенностей и стратегий становления речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов. Изучался уровень развития внутреннего диалога и интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач у студентов - будущих психологов, относящихся к разным типам речемыслительной деятельности; выявлялись стратегии становления речемыслительной деятельности.

На третьем этапе (2012 - 2014) разрабатывалась и проводилась программа формирования речемыслительной деятельности, в основе которой лежит семинар – практикум, направленный на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов, оформлялась диссертационная работа.

Научная новизна исследования состоит:

- в определении специфики речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов как динамического процесса формулирования и осмысления профессионального речевого высказывания;
- в определении языковых (профессиональный словарный запас, легкость выделения предмета говорения, интегративность семантической памяти), собственно речевых (продуктивность и динамичность) и смысловых

(гибкость и креативность вербального мышления) особенностей речемышлительной деятельности будущего психолога, которые являются основанием для выделения типов речемышлительной деятельности студентов – будущих психологов;

- в обосновании роли преобразующей стратегии становления речемышлительной деятельности, актуализация которой выступает эффективным условием формирования речемышлительной деятельности у студентов – будущих психологов;

- в выявлении психологических условий формирования речемышлительной деятельности, которыми являются, во-первых, актуализация преобразующей стратегии становления речемышлительной деятельности через развитие внутреннего диалога и формирование интенциональности речемышлительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач; во-вторых, развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышлительной деятельности.

Теоретическое значение исследования. Разработана теоретическая модель речемышлительной деятельности студентов – будущих психологов, раскрыто ее содержание, изучены языковые, собственно речевые и смысловые особенности речемышления будущих психологов, обоснованы психологические условия формирования речемышлительной деятельности, включающие в себя актуализацию преобразующей стратегии становления речемышлительной деятельности через развитие внутреннего диалога и формирование интенциональности речемышлительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, и развитие психологических особенностей речемышлительной деятельности.

Практическое значение. Результаты данного исследования положены в основу разработки и внедрения программы формирования речемышлительной деятельности студентов – будущих психологов. Разработан ряд методик для определения уровня развития языковых,

собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности, а также методика проведения семинара - практикума, направленного на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов.

Основные положения, выносимые на защиту.

1. Речемыслительная деятельность студентов – будущих психологов определяется как динамичный процесс формулирования и осмысления профессионального речевого высказывания. Она характеризуется такими психологическими особенностями как языковые особенности, включающие профессиональный словарный запас, легкость выделения предмета говорения, интегративность семантической памяти; собственно речевые особенности, предполагающие продуктивность и динамичность речемыслительной деятельности; смысловые особенности, объединяющие гибкость и креативность вербального мышления. Разный уровень сформированности данных параметров у студентов – будущих психологов определяет типологические особенности их речемыслительной деятельности. Выделено четыре типа речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов. Первый тип предполагает высокий уровень сформированности всех трех групп психологических особенностей речемыслительной деятельности у обучающихся. Вторым типом характеризуется только двумя высоко развитыми ее сторонами. Данный тип делится на подтипы в зависимости от того, какая группа особенностей развита слабо. Третий тип предполагает наличие только одной хорошо сформированной группы параметров речемышления и также делится на подтипы. Четвертый тип обозначает низкий уровень сформированности всех трех групп особенностей речемыслительной деятельности у обучающихся и является самым неблагоприятным.

2. Успешность становления и реализации речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов взаимосвязана с их

личностными особенностями, такими как адаптивность, социальная активность, уверенность, решительность, внимательность, низкий уровень тревожности и вспыльчивости.

3. Процесс становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов непосредственно связан с процессом их личностно – профессионального развития. На основании анализа способа формирования речемыслительных действий и операций, а также на основе характеристики поведения студентов в процессе решения ими учебно-профессиональных задач средствами речемыслительной деятельности выделяются альтернативные стратегии становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов: адаптивная и преобразующая.

4. Актуализация преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности через развитие внутреннего диалога и формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, а также развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности выступают эффективными условиями формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов. Средством развития речемыслительной деятельности является семинар - практикум, направленный на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей.

Апробация исследования. Материалы исследования обсуждались на заседаниях кафедры психологии и педагогики Череповецкого государственного университета; на научно-методических и аспирантских семинарах кафедры психологии и педагогики Череповецкого государственного университета (2007 – 2014г.г.) Основные результаты исследования представлены в материалах 5-й международной научно-практической конференции «Глобальный научный потенциал» (Тамбов,

2009); 3-й международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» (Москва, 2009); Всероссийской научно-практической конференции «Череповецкие научные чтения» (Череповец, 2009, 2012, 2013); 10-й международной заочной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» (Москва, 2013); 2-й международной научно-практической конференции «Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи» (Москва, 2013). Материалы диссертации отражены в 11 публикациях, три из них в рецензируемых журналах ВАК: «Вестник Череповецкого государственного университета» (2012, 2013г.г.), «Казанская наука» (2013г.).

Внедрение результатов. Результаты исследования используются в учебном процессе в Череповецком государственном университете при проведении спецкурса «Психологические особенности речемыслительной деятельности психолога» и на семинарах и мастер-классах по проблематике исследования.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав основного текста, заключения; библиографического списка и 9 приложений.

Во введении обоснованы актуальность темы, проблема, цель, объект, предмет, задачи, гипотезы, методология и методы исследования, а также его научная новизна, теоретическое и практическое значение, изложены основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе содержится анализ современного состояния проблемы речемыслительной деятельности, освещенной в зарубежной и отечественной литературе, рассматриваются особенности формирования речемыслительной деятельности как профессиональной компетенции психолога. Излагается типология речемыслительной деятельности, анализируются стратегии ее становления, а также психологические условия формирования речемышления психолога, в заключение представлена теоретическая модель речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

Во второй главе описывается контингент испытуемых и методики исследования; приводятся результаты эмпирического выделения типов речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов; анализируются личностные особенности обучающихся; выявляются стратегии становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов; определяется уровень развития у них внутреннего диалога и уровень выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач. Раскрывается содержание, и обсуждаются результаты проведения семинара - практикума, направленного на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов.

В заключении обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы.

В основном тексте диссертации содержится 23 таблицы, 5 рисунков. Библиографический указатель включает 189 источников, из них 7 на иностранном языке. В приложениях приводятся тексты используемых в исследовании методик, таблицы с первичными данными диагностики, программа занятий семинара - практикума.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.

Первая глава диссертационного исследования содержит анализ современного состояния проблемы речемыслительной деятельности, освещенной в зарубежной и отечественной литературе, анализ особенностей формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов и ее значение для профессиональной деятельности психолога. Рассматриваются альтернативные стратегии становления речемыслительной деятельности и психологические условия формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов.

1.1 Проблема речемыслительной деятельности в психологии.

В данном параграфе нами предлагается теоретический анализ проблемы речемыслительной деятельности. Задача изучения взаимосвязи мышления и речи, несмотря на чрезвычайную ее актуальность, далека от окончательного решения. Анализ литературы подтверждает, что проблема речемыслительной деятельности достаточно неоднозначна и во многом противоречива.

Нами были проанализированы основные теоретико-методологические положения по проблеме речемыслительной деятельности в области психологии (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.М. Матюшкин, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и другие) [4],[6],[42],[72],[104],[106],[112], [131], [143],[182]; педагогики (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.А. Менчинская, К.Д. Ушинский) [97],[107],[113],[167]; философии (Л.П. Буева, М.К. Мамардашвили, Ю.М. Шилков) [29],[109],[179]; лингвистики и психолингвистики (Т.В. Ахутина, А. Валлон, И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, С.Д. Канцельсон, А.А. Леонтьев, Л.В. Сахарный, N.Chomsky и

другие) [17],[30],[52],[69],[74], [80],[152],[183], что позволило нам уточнить теоретико-методологический базис исследования и адекватно подойти к решению задач настоящей диссертационной работы.

Несмотря на наличие множества работ, посвященных изучаемому феномену, сам термин «речемышлительная деятельность» неоднозначно трактуется разными авторами. В литературе встречаются такие понятия как «речевая и мыслительная деятельность» [10], «речевое мышление» [101], «вербальное мышление» [136]. Впервые термин «речемышлительная деятельность» мы встречаем в трудах Л.С. Выготского [42].

На наш взгляд, трудность формулирования и изучения проблемы речемышлительной деятельности обусловлена, прежде всего, сложностью и противоречивостью самой природы мышления и речи человека. Оба этих явления сочетают в себе социальное и биологическое (соответственно двойственной природе человека). С одной стороны, речемышлительная деятельность представляет собой порождение мозга человека как биологического вида, с другой стороны, она является социальным продуктом, поскольку и сам человек явление социальное.

Именно этим, по всей видимости, объясняется то труднообозримое многообразие концепций, которые существуют относительно взаимодействия психических процессов мышления и речи.

Ретроспективный анализ позволяет нам выделить как минимум два полярных подхода к пониманию взаимосвязи мышления и речи.

Первая точка зрения предполагает полное отождествление изучаемых процессов.

Платон в своей книге – диалоге «Кратил» одним из первых обсуждает возможность тождественности процессов мышления и речи. Он полагает, что мышление – это «рассуждение, которое душа ведет сама с собою о том, что она наблюдает» [130, с. 822]. По Платону, мыслить – значит рассуждать, то есть, мнение – это словесное выражение, обращенное к себе и молча.

Позднее данную позицию разделял И.Кант, утверждая, что «мыслить – значит говорить с самим собой» [79, с. 237]; а также Гегель, полагающий, что «мы думаем названиями и что мыслить без слов невозможно» [47. с. 273].

Авторы «Всеобщей рациональной грамматики» А. Арно и К. Лансло также утверждают, что «различные виды значений, заключенные в словах можно понять лишь в том случае, если мы предварительно уясним себе, что происходит в наших мыслях, потому что слова были изобретены только для того, чтобы передавать наши мысли» [15, с. 156].

Наиболее убежденно данный подход отстаивал Т. Гоббс, утверждавший, что думать – значит, употреблять слова [50], а также языковеды той эпохи В. Гумбольдт и Г. Штейнталь, для них язык был главным деятелем «духа» и никакая мысль не могла существовать без языка. По мнению Г. Штейнталья взаимосвязь речи и мышления отражается в процессе говорения, который включает три последовательных компонента: содержание мысли, внутреннюю речь и артикуляцию [56], [157].

Идеи В. Гумбольдта и Г. Штейнталья получили развитие в работах известного отечественного ученого-лингвиста А.А. Потебни, который утверждал, что язык – это основной способ мышления, творческая деятельность, организующая мысль. А.А. Потебня отмечал: «язык есть средство не выражать уже готовую мысль, а создавать ее;... он не отражение сложившегося мирозерцания, а слагающая его деятельность. Чтобы уловить свои душевные движения, чтобы осмыслить свои внешние восприятия, человек должен каждое из них объективировать в слове и слово это привести в связь с другими словами» [132, с. 172]. При всем этом А.А. Потебня полностью не отождествлял мысль и слово, утверждая, что элементарные чувственные обобщения возможны без слов (например, у животных и еще не говорящих детей).

Известного отечественного физиолога И.П. Павлова также отчасти можно назвать приверженцем концепции тождественности мышления и речи. Его учение о существовании двух сигнальных систем доказывает, что

мышление человека всегда осуществляется в теснейшей связи с языком. «Мышление совершается не до облачения его в форме языка, а на основе языка. Не готовые мысли воплощаются в слова, а мысли возникают с образованием слов» [123, с. 57].

При этом все учения, предполагающие тождественность мышления и речи, сталкиваются с невозможностью самой постановки вопроса о взаимосвязи мышления и речи. «Если мысль и слово совпадают, если это одно и то же, никакое отношение между ними не может возникнуть и не может служить предметом исследования, как невозможно представить себе, что предметом исследования может явиться отношение вещи к самой себе. Кто сливает мысль и речь, тот закрывает сам себе дорогу к постановке вопроса об отношении между мыслью и словом и делает наперед эту проблему неразрешимой. Проблема не разрешается, но просто обходится» [42, с. 9]

В противоположность первому теоретическому подходу, второй – развивает идею о независимости мышления и речи.

Сторонники этого направления выступали против отождествления языка с мышлением, при этом они рассматривали мышление как первичный доязыковой процесс отражения действительности, то есть мышление первично, а язык вторичен и служит для «обработки» результатов мышления.

Авторы данной концепции (А. Бергсон, Дж. Беркли, А. Шопенгауэр и другие) полагали, что язык нужен исключительно для общения, а мышление протекает без слов, более того, мысли умирают в тот момент, когда они воплощаются в слова [180]. Существовало мнение, что мысли, трансформируясь в форму языка, теряют свое истинное значение. А.Бергсон писал, что живая мысль несоизмерима с языком, что слова мешают схватыванию истинного смысла понятия [48].

А Л. Витгенштейн поделил все высказывания на осмысленные (информативные повествования о фактах и событиях) и бессмысленные (которые не соответствуют ничему в действительности, но в силу своей

языковой оболочки создают видимость наличия в них информации о действительности). Кроме того за пределами внешней речевой формы находится невысказываемое – это, например, религиозный опыт, мистическое мироощущение и т.п. [38]

А. Шопенгауэр признавал исключительную важность языка для умственного развития и считал слова «драгоценным материалом», однако в то же время полагал, что «настоящей, живой жизнью мысль живет только до тех пор, пока она не перейдет границы, где начинаются слова; тут она окаменеет и отныне становится мертвой» [180, с. 458]. Сторонники этого направления к «безречевому» мышлению относили самые высокие и отвлеченные формы философского мышления. «Кто способен мыслить только при посредстве языка, тот еще не испытал, что значит отвлеченное и подлинное мышление», - писал Е. Дюринг [157, с.85].

Тем самым в рамках данного подхода речевое мышление разделяется на образующие его элементы, чужеродные друг по отношению к другу - на мысль и слово. «...Эти исследователи пытаются затем, изучив чистые свойства мышления как такового, независимо от речи, и речь как таковую, независимо от мышления, представить себе связь между тем и другим как чисто внешнюю механическую зависимость между двумя различными процессами» [42, с. 10]. Таким образом, в целом данный подход также становится несостоятельным, препятствует комплексному изучению проблемы взаимосвязи мышления и речи.

Как показывает проведенный теоретический анализ на протяжении длительного времени мышление и речь рассматривались как одновременные процессы, совмещающие в себе личностный и деятельностный аспекты.

Можно предположить, что именно двухаспектность изучаемых нами явлений всегда была камнем преткновения в исследовании природы мышления и речи, а также причиной обозначенных односторонних концепций и различного рода крайних точек зрения на их взаимодействие. С.Л. Рубинштейн так описывает эти моменты: «Трудность решения вопроса

о соотношении мышления и языка, мышления и речи связана в значительной мере с тем, что при постановке ее в одних случаях имеется в виду мышление как процесс, как деятельность, в других – мысль как продукт этой деятельности; в одних случаях имеется в виду язык, в других речь." [145, с. 102-103].

В рамках психологии теоретические положения Л.С. Выготского относительно взаимосвязи мышления и речи позволили объединить преимущества двух выше обозначенных полярных подходов. Он одним из первых рассматривал вопрос отношения мысли к слову, признавая эту проблему центральной в психологической науке. В противовес атомистическому и функциональному анализу, Л.С. Выготский определял сознание как целое, в котором отдельные функции связаны и проявляются в единстве.

Одно из ключевых положений концепции Л.С. Выготского о взаимосвязи процессов мышления и речи звучит так: «... отношение мысли к слову есть, прежде всего, не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно – от слова к мысли» [42, с.49]. «...В значении слова завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением, - отмечал Л.С. Выготский. - ...С психологической точки зрения значение слова, прежде всего, представляет собой обобщение. Но обобщение, как это легко видеть, есть чрезвычайно словесный акт мысли, отражающий действительность совершенно иначе, чем она отражается в непосредственных ощущениях и восприятиях» [42, с. 345].

Он одним из первых сделал попытку теоретически разобраться в специфических особенностях речи «про себя» и «для себя», что по праву делает его предтечей и основателем современной психолингвистики. Им был намечен ряд предложений относительно происхождения внутренней речи, ее синтаксиса и семантики, в работах выдающегося ученого она рассматривается как механизм речевого мышления человека.

Тем самым Л.С. Выготский определяет речемышление как сложное динамическое целое, в котором отношение между мыслью и словом обнаруживается как движение через ряд внутренних планов, как переход от одного плана к другому. По его мнению, речемыслительная деятельность наряду с мыслительной является высшей формой психической деятельности человека. И если мыслительная деятельность основана на отражательной способности сознания человека и осуществляет познавательную функцию, то речемыслительная деятельность выполняет функции мыслительной деятельности, но с помощью в некотором роде «вторичного» познания мира через общение [42].

Таким образом, для психологической школы Л.С. Выготского речь и мышление выступают в парадигме деятельности, а речевые и мыслительные процессы рассматриваются под углом зрения «деятельностного фрейма» [99].

В психологии теория деятельности возникла в противовес механистическим концепциям элементаризма и функционализма (Б.Г. Ананьев, М.Я. Басов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.И. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин). Прежде всего, данная теория утверждает активный характер взаимодействия организма с окружающей средой [18], [181].

Важным аспектом теории деятельности является понимание ее в качестве механизма формирования сознания: «психика, психическая деятельность выступает для нас не как нечто прибавляющееся к жизни, но как своеобразная форма проявления жизни, необходимо возникающая в ходе ее развития» [103, с 480].

Таким образом, теоретические воззрения Л.С. Выготского о взаимосвязи мышления и речи в рамках деятельностного подхода, в нашей работе стали исходным моментом, доказывающим возможность выявления психологических особенностей речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов через анализ их речевой продукции, поскольку

«внешняя речь есть процесс превращения мысли в слово, материализация и объективизация мысли» [42, с.210-211].

Тем самым структура речемыслительной деятельности как формы активности субъекта включает в себя такие базовые компоненты как мотив, цель, действия, операции (как способы выполнения действий), а также личностные установки субъекта и непосредственные результаты или продукты деятельности [102]. При этом обозначается тесная взаимосвязь процессов мышления и речи, но не их тождественность. Мышление и речь имеют разные генетические корни и в плане онтогенетического развития, и в процессе филогенеза. Однако можно проследить переходный момент, когда мышление становится речевым, а речь - интеллектуальной. [42].

Вслед за Л.С. Выготским проблема речемыслительной деятельности рассматривалась в работах Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна и др. Так Б. Г. Ананьев полагал, что «механизмы речевого мышления всегда своеобразны в зависимости от того, в какой речевой деятельности они формируются» [8, с. 56], а П.П. Блонский показал связь данных процессов с практической деятельностью [27].

При этом анализ работ П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна и других ученых показывает, что мышление и речь не являются единым процессом. «Говорить – еще не значит мыслить. Мыслить – это значит познавать: говорить – это значит общаться» [144, с 47]. С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что речь имеет свою структуру, не совпадающую со структурой мышления: грамматика отражает структуру речи, а логика – структуру мышления [146].

Доказательством этого положения является различие выполняемых мышлением и речью функций, а также существование разных видов мышления, каждый из которых в разной степени связан с речью.

Традиционно принято выделять такие виды мышления как наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Все перечисленные виды мышления могут сосуществовать в одной и той же деятельности,

однако. В зависимости от ее характера и целей, доминирует тот или иной вид мышления.

Первичным видом мышления С.Л. Рубинштейн обозначал наглядно-действенное мышление как мышление «в действии и действием, которое совершается в действии и в действии выявляется» [146, с 341]. При наглядно-действенном мышлении решение задачи осуществляется путем реального физического преобразования ситуации. Выполняемые человеком операции представляют собой своеобразную экстерниоризацию сформировавшегося ранее внутреннего плана действий. Именно на этапе планирования в этом виде мышления и обнаруживается активная работа речи.

Наглядно-образное мышление предполагает манипулирование образами. С его помощью воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета, образ может фиксировать одновременное видение предмета с разных точек зрения. Многолетние экспериментальные исследования Ф.Н. Шемякина и взаимосвязи образа и слова показали, что даже в языковом мышлении идет переработка образного материала [177].

Несомненно, что словесно-логическое мышление, характеризующееся использованием понятий и логических конструкций, не может протекать без использования речи – данная его особенность отражена в названии. Для изучения речемыслительной деятельности большее значение имеют такие разновидности словесно-логического мышления как конкретное и абстрактное, которые невозможны без языка и которые в фило- и оттогенезе появляются позднее, чем наглядно-действенное и наглядно-образное.

Исходя из этого одинаково неправомерно как установление тождества между мышлением и речью, так и идея о том, что речь является простым выражением мысли, ее внешней формой. Неразрывность связи мышления и речи проявляется в основном в сфере словесно-логического мышления, которое «не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи» [42, с.79].

Как полагает Б.А. Бенедиктов, недождественность речи и мышления проявляется в том, что одна и та же мысль может быть выражены вполне адекватно разными лексико-грамматическими средствами одного или нескольких языков [22].

Дальнейший анализ литературы по проблеме взаимосвязи мышления и речи позволил определить функции этих процессов. М.Н. Шардаков утверждает, что «функцией мышления является познание и творческое построение объектов мира в их связях и отношениях, а функция речи заключается в обобщенном обозначении результатов познания, в общении между людьми, в обмене мыслями между ними» [175, с.22].

Н.Ю. Курчатова определяет речемыслительную деятельность как «процесс преобразования и осмысления внешней действительности языковыми и логическими средствами, ориентирующийся на достижение цели в зависимости от нужд человека, и средство общения, обслуживающее различные стороны человеческой деятельности» [93, с.96].

При проведении междисциплинарного анализа научных работ, посвященных изучению взаимосвязи мышления и речи, особого внимания заслуживают исследования лингвистов и психолингвистов (И.Н. Горелов, В. Гумбольдт, С.Д. Канцельсон, А.А. Леонтьев, А.А. Потебня, К.Ф. Седов, Е.Ф. Тарасов, Л.В. Щерба и другие) [53],[56],[80],[101],[132],[153],[161],[178].

Нам близка трактовка понятия речемыслительной деятельности С.Д. Канцельсона, который рассматривает ее как процесс порождения речи, тесно переплетающийся с процессом порождения мысли и осуществляемый механизмами речевого мышления [80].

Вслед за ним Л.В. Щерба констатировал: «наблюдение за языком является наблюдением за мышлением..., заставляя человека останавливаться на потоке своей речи, а, следовательно, и мышлении, заставляя членить его на части, вдумываться в соотношение этих частей, сравнивать их друг с другом и углублять это понимание» [178, с.339].

В лингвистике отношения языка и мышления понимаются следующим образом: «язык есть средство не выражать уже готовую мысль, а создавать ее» [178, с.130]. Наиболее ярко трактовка и исследование речевой деятельности как языковой деятельности представлена в работах представителей американской школы психолингвистики (N. Chomsky и др.), по определению которых речевая деятельность в основном и является операциональной языковой деятельностью [183].

Данный подход углубляет наше представление о мышлении и речи как деятельности и дает возможность структурировать ее.

Важное значение для изучения речемышлительной деятельности составили работы психолингвиста Н.И. Жинкина и ученых его школы (И.Н. Горелов, И.А. Зимняя, А.И. Новиков, К.Ф. Седов и другие) [52],[69],[74],[120],[153]. Согласно Н.И. Жинкину сложность речемышления раскрывается в мгновенном и обычно не замечаемом самонаблюдении говорящего, вынесении решений, отборе и замене слов «на ходу», отмене и всплывании конструкций предложений [69].

В рамках психолингвистики при исследовании речемышлительной деятельности, ключевой является категория внутренней речи, так как она проясняет многие аспекты формирования и восприятия высказываний в процессе общения. Внутренняя речь – это результат длительной эволюции речевого сознания, и в норме механизм внутренней речи завершает свое формирование к подростковому возрасту [52].

Изучение особенностей внутренней речи было учтено нами при выборе условий, необходимых для формирования речемышлительной деятельности студентов – будущих психологов. Забегая вперед, можно отметить, что таким условием выступает развитие внутреннего диалога.

Также исследования психолингвистов помогли нам подойти к вопросам структурирования речемышлительной деятельности. В научной литературе представлено несколько моделей порождения речи, как перехода от внутреннего плана - мышления, к внешнему оформлению высказывания -

речи (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и другие) [17],[42],[69],[74],[101],[102],[106],[146]. Большинство из этих моделей представляют уровневую структуру, состоящую из стадий, фаз, происхождение которых приводит к разворачиванию мысли в текст. «Фазное» понимание речевой деятельности было впервые предложено С.Л. Рубинштейном [144].

Характеризуя фазы речевой деятельности, разные авторы в своих трудах выделяют неодинаковое их количество.

Так Л.С. Выгодский выделяет пять самостоятельных фаз речемышлительной деятельности. Первое звено порождения речи – это ее мотивация - «смутное желание», «чувствование», «намерение» [42, с.163], вторая фаза – это мысль, которая в современной трактовке обозначается как речевая интенция, третья фаза предполагает опосредование мысли во внутреннем слове, то есть, процесс внутреннего программирования речевого высказывания. Четвертая фаза – опосредование мысли в значениях внешних слов, и, наконец, пятая фаза речемышления предполагает опосредование мысли в словах или акустико-артикуляционную реализацию речи [42].

Большинство моделей фазной организации речемышлительной деятельности, предложенные в психолингвистике в 60 – 80-х гг. XX века являли собой конкретизацию и дальнейшее обоснование концепции, предложенной Л.С. Выготским. А.А. Леонтьев [99] также выделяет пять фаз речемышлительной деятельности, Т.А. Ладыженская – четыре [97], а И.А. Зимняя – три фазы [74].

С нашей точки зрения наиболее оптимальным является описание фаз речемышлительной деятельности, предложенное И.А. Зимней. Согласно ее исследованиям в структуре речемышлительной деятельности можно выделить три стадии: побудительно - мотивационную, ориентировочно - исследовательскую и исполнительную [74].

Первая характеризуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели деятельности. По мнению И.А. Зимней источником речевой деятельности в любом ее проявлении говорение (письмо) или слушание (чтение) является коммуникативно-познавательная потребность. Следовательно, на данном этапе формируется и осознается мотив будущего высказывания, который позволяет субъекту быть активным и продуктивным в процессе речемыслительной деятельности.

Вторая фаза является аналитико-синтетической (по С.Л. Рубинштейну) [144]. Данная ступень предполагает выбор способов формулирования своей мысли или понимание мысли заданной извне. Задачи второй фазы – это планирование, программирование и внутренняя языковая организация речемыслительной деятельности. На этом этапе происходит активизация языкового компонента, успешность прохождения данной фазы может зависеть от того насколько рационально структурирован лексический материал в сознании индивида, позволяющий легко и быстро оперировать различными понятиями.

Третья фаза любой деятельности предполагает исполнение и реализацию выбранных на предыдущем этапе способов. В отношении речемыслительной деятельности эта фаза может быть как выражена внешне (говорение), так и протекать во внутреннем плане в форме слушания.

Можно сделать вывод, что не все процессы мышления завершаются созданием речевых высказываний, но появление речевого высказывания – это всегда свидетельство предшествующей ему работы мысли (Е.С. Кубрякова, Л.В. Сахарный, А.М. Шахнарович) [89],[152],[176].

Тем самым в структурном плане речемыслительная деятельность - это целенаправленный, мотивированный и осмысленный процесс познания действительности с использованием речевых средств.

В самом общем виде речемыслительная деятельность может быть определена как процесс формулирования и осмысления речевого высказывания. Под предметом речемыслительной деятельности стоит

понимать некую речемыслительную задачу, направленную на поиск той речевой информации, которая составит содержание речевого сообщения.

Речемыслительная деятельность опосредуется вербальными средствами, то есть грамматически организованными словами, которые являются наиболее мощными орудиями интеллекта и важнейшим условием осуществления высших психических функций человека, реализующимися через речемыслительные действия и речемыслительные операции.

Речемыслительное действие — это одна из форм и составляющих речемыслительной деятельности человека. Каждое такое действие характеризуется интенциональным и операциональным аспектами. Интенциональный аспект определяется тем, что должно быть достигнуто (получено) в результате речемыслительной деятельности, а операциональный аспект связан с составом речемыслительных операций, в совокупности которых реализуется речемышление субъекта.

К основным речемыслительным действиям можно отнести следующие: обобщение, доказательство, опровержение, сопоставление, оценивание, способами их речевой реализации являются комментирование, освещение какого-либо вопроса, осмысление, выдвижение гипотез.

Подводя итог первого аспекта теоретического исследования, необходимо отметить, что в целях более детального анализа феномена речемыслительной деятельности были изучены существующие подходы к пониманию взаимосвязи мышления и речи. Обозначены две противоположные концепции относительно изучаемого феномена, одна точка зрения предполагает полную тождественность мышления и речи (Г. Гегель, Т. Гоббс, В. Гумбольдт, Г. Штейнталь, И.П. Павлов и др.), другая - основана на том, что мышления и речь – это абсолютно не связанные друг с другом процессы (А. Бергсон, Дж. Беркли, Л. Витгенштейн, А. Шопенгауэр и др.). В данной работе понимание речемыслительной деятельности основывается на учении Л.С. Выготского, доказавшего взаимозависимость речи и мышления, но не тождественность данных процессов. Также в трудах

многих отечественных психологов и психолингвистов (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.) подчеркивается процессуальный характер речемышления, что делает правомерным использование соответствующего термина в данном диссертационном исследовании.

Итак, общетеоретическое исследование проблемы речемыслительной деятельности показало, что исходные теоретические позиции требуют более подробного изучения в контексте проблемы развития речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов. А именно, более глубокого исследования особенностей профессионального речемышления психолога, уточнения психологических условий и способов формирования речемыслительной деятельности, а также стратегий ее становления на этапе профессиональной подготовки будущих специалистов – психологов.

Этому вопросу посвящен следующий параграф нашего диссертационного исследования.

1.2 Специфика речемыслительной деятельности психолога.

Дальнейшее продвижение нашего исследования сопряжено с углублением понимания психологической сути речемыслительной деятельности во взаимосвязи с профессиональной деятельностью психолога.

Профессионализм психолога определяется как идеальный уровень выполнения профессиональной деятельности, которая зарождается из постепенного оформления профессиональных знаний, умений, качеств в профессиональные ценности [154]. При его изучении большое внимание уделяется профессиональному развитию психолога, выделяются критерии профессионализма, рассматриваются отдельные аспекты становления личности профессионала.

Несмотря на большую и глубокую разработанность вопроса становления личности психолога в системе классического высшего образования, современная политика в области подготовки квалифицированных психологических кадров требует рассмотрения личности профессионала-психолога в контексте компетентностного подхода.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960 - начале 1970-х г.г. в западной, а в конце 1980-х г.г. в отечественной литературе зарождается специальное направление - компетентностный подход в образовании. При этом на сегодняшний день не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция» [155].

Одними из первых авторы толкового словаря под редакцией Д.И. Ушакова пытались обозначить различия между понятиями компетентность и компетенция: «Компетентность - осведомлённость, авторитетность; компетенция - круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий» [165, с. 243].

В.Н. Введенский считает, что целесообразность введения термина «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания.

Он объединяет в себе такие понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др. То есть, компетентность - это некая личностная характеристика, а компетенция - совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик [61].

В современных исследованиях понятие «профессиональная компетентность» обозначает характеристику субъекта деятельности быть способным выполнять свои профессиональные обязанности на уровне современных требований. То есть, компетентность – это то, чего достиг из желаемого и требуемого обучающийся, а уровень компетентности – это характеристика результатов образовательной практики для отдельного человека. В свою очередь, профессиональная компетенция – это то, что полагается (образовательным стандартом, программой обучения, заказчиком образовательных услуг и пр.) как образ результата, который должен быть достигнут в итоге получения образования [60],[77].

Профессиональная компетентность психолога включает в себя широкий спектр задач и функций. В настоящее время сформировались три достаточно самостоятельные области профессиональной деятельности психолога: исследовательская (психолог-исследователь), педагогическая (преподаватель психологии), практическая (психолог – практик). Обновленный образовательный стандарт по направлению подготовки «Психология» обозначает еще один вид профессиональной деятельности психолога – организационно-управленческая деятельность [1]. В соответствии с каждым из обозначенных направлений необходимо обосновать адекватную версию профессиональной компетентности специалиста. Выделяются профессиональные компетентности психолога - исследователя, психолога - педагога, психолога - практика, и психолога - управленца.

Безусловно, вышеперечисленные профессиональные компетентности имеют свою специфику, заключающуюся в разном наборе компетенций,

которые основаны на функциональной структуре конкретного вида профессиональной деятельности. Так для психолога-исследователя важными являются компетенции, связанные с изучением и обработкой опыта отечественных и зарубежных исследований, применением стандартизированных методик. Для психолога – педагога основными являются компетенции, связанные со сбором и оформлением учебных материалов, проведением практических занятий в рамках утвержденного плана и программ. Для психолога-практика определяющее значение имеют основные функции и формы практической деятельности, такие как профилактика, диагностика, тренинг, коррекция, консультация, терапия [1].

Несмотря на существенные различия в составе компетенций того или иного вида профессиональной деятельности психолога, существуют общие требования к его знаниям, умениям, навыкам и личностным качествам.

На наш взгляд одной из базовых, сквозных компетенций, которая одинаково обслуживает различные виды профессиональной деятельности психолога, является развитая речемыслительная деятельность, так как именно она выступает основным инструментом работы специалиста.

Даже в таком виде профессиональной деятельности как психологическая диагностика, где на первый взгляд не требуется активного участия речемыслительных операций, значение их велико. В.П. Зинченко подчеркивает этот факт: «...искусство диагностики состоит вовсе не в тестировании, а в интерпретации» [75, с. 88].

Между тем, на сегодняшний день проблема профессионального речемышления психолога остается слабо изученной. Большинство исследователей (Н.А. Аминов, Е.А. Климов, М.В. Молоканов, О.В. Соловьева, А.В. Юнда и др.) в основном рассматривают внешний коммуникативный аспект профессионального общения психолога в отрыве от изучения его внутренних мыслительных процессов. Или, напротив, авторами (Н.П. Локалова, А.К. Маркова, К.М. Романов и др.) изучается

профессиональное мышление психолога отдельно от его профессиональной речи [7],[83],[105],[110],[141].

Так как профессиональная речь психолога всегда связана с его профессиональным мышлением, базируется на нем, а профессиональное мышление специалиста часто облекается в речевую форму для решения конкретной практической задачи, мы предприняли попытку рассмотреть в совокупности имеющиеся взгляды на профессиональное мышление психолога и его профессиональную речь.

Проанализируем подходы к пониманию профессионального мышления психолога. Мышление – это общественно-историческое явление, объединяющее в себе особенности труда и социальной практики человека, «люди, развивающие свое материальное производство и свое материальное общение, изменяют вместе с этой действительностью также свое мышление и продукты своего мышления» [111. с. 25].

Сам термин «профессиональное мышление» начинает широко применяться со второй половины XX века. В общем виде оно определяется как «...тот тип мышления, который позволяет обновлять знания, повышать квалификацию, критически мыслить и находить новые оригинальные способы решения профессиональных задач, хорошо ориентироваться в стремительном потоке разнообразной информации...» [12, с. 88-89].

Анализ литературы подтверждает, что проблема профессионального мышления в психологии изучалась с различных позиций. В частности, исследовался его понятийный аппарат и структура (А.А. Баталов, Т.Ф. Кузенная, А.К. Маркова, С.Д. Смирнов) [19],[110]; предлагались образцы профессионального мышления и способы его оптимального формирования посредством введения новых образовательных парадигм (А.А. Вербицкий, М.М. Кашапов) [34],[81]; рассматривались отдельные типы профессионального мышления (врачебное, техническое, архитектурное, художественное, педагогическое) (В.П. Андронов, Д.Н. Завалишина, М.М. Кашапов, Т.В. Кудрявцев, В.Н. Пушкин, J. Stevens) [12],[70],[81],[90],[134],

[189]. В области педагогической психологии выявлены основные закономерности формирования умственных действий и понятий, изучены характеристики типов мышления, реализуемых в учебной деятельности (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, З.А. Решетова, Н.Ф. Талызина, Н.И. Чуприкова) [45],[57],[138],[174].

Теоретический анализ показал, что проблема формирования профессионального мышления сегодня считается одной из важнейших в психологии и требует дальнейшей разработки.

В настоящее время можно говорить о существовании как минимум двух подходов к пониманию сущности профессионального мышления.

Первый подход представляет концепция С.Л. Рубинштейна о детерминации мышления «внешними условиями через внутренние» [143], где конкретная задача обуславливает объективное содержание мыслительного акта. В данном случае основное внимание уделяется анализу специфических профессиональных задач.

Другой подход связан с концепцией П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, которая позволяет рассматривать профессиональное мышление как выражение определенного типа ориентировки субъекта профессиональной деятельности в ее предмете и условиях, что и обуславливает характер решаемых задач [44].

Мы склонны придерживаться первой точки зрения и согласны с определением В.П. Андропова, описывающим профессиональное мышление как рефлексивную умственную деятельность по решению профессиональных задач [13].

З.А. Решетова в качестве отличительных особенностей профессионального мышления специалиста выделяет «...умение выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно и оригинально решать, как обычные, так и неординарные задачи в определенной предметной области» [138, с. 54].

Е.Э. Смирнова предполагает, что «профессиональное мышление есть способность специалиста рассмотреть любую проблему или ситуацию в первую очередь под углом зрения своей профессии» [155, с 26].

А.К. Маркова приводит свое определение «Профессиональный тип мышления – это преобладающее использование принятых именно в данной профессиональной области приемов решения проблемных задач, способов анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений, способов вычерпывания предметов труда: профессиональные задачи нередко обладают неполнотой данных, дефицитом информации, ибо профессиональные ситуации быстро меняются...» [110, с. 90].

Необходимо отметить тот факт, что профессиональные задачи в рамках определенной профессиональной деятельности имеют ряд специфических особенностей, нас в данном случае интересует профессиональные задачи психолога.

Как отмечает К.М. Романов каждая предметно-профессиональная задача в профессиях группы «человек-человек» (по типологии Е.А. Климова [83]) в какой-то степени психологизирована, поскольку «к числу составляющих ее условий относятся психологические факторы: особенности, черты характера, интересы и другие индивидуально психологические особенности партнера» [141, с 324]. Согласно данной точке зрения в целостную систему профессионального мышления вида «человек – человек» помимо предметно-профессионального мышления необходимо включить гуманитарно-психологическое мышление, в структуре которого существуют особые механизмы, такие как эмпатия, идентификация и рефлексия [141].

Психолог – профессионал, как и другие специалисты, начинает работу с выделения своего предмета мышления, в данном случае таковым выступает психическая реальность, которая существенным образом отличается от социальной, физической, химической или биологической реальности и, по мнению Л.С. Выготского, характеризуется знаковостью, обратимостью,

интенциональностью, структурированностью, рефлексивностью, диалогичностью [43].

Профессиональное мышление психолога направлено на смысловое преобразование практических задач. Оно отличается повышенной зависимостью от потребностно-мотивационной и эмоциональной сферы личности, то есть опосредует отношения субъекта не только с другими людьми, но и с самим собой, являясь составной частью самосознания [141, с. 325-328].

Данный тип мышления направлен не просто на анализ отдельных свойств психической реальности, а на исследование именно тех свойств психической реальности, которые проявляются в определенной проблеме. Поэтому наиболее значимым показателем профессионализации психолога является не количество используемых знаний, а принципы их отбора и способы использования [160].

По мнению Н.П. Локаловой, «профессиональное мышление психолога должно быть направлено на глубокий анализ имеющихся в его распоряжении данных, их синтез и осуществление на этой основе сложнейшей аналитико-синтетической деятельности – интерпретации... Именно поэтому так велики требования к собственным умственным особенностям самого психолога, которые должны характеризоваться осознанностью и обобщенностью мыслительных операций, гибкостью процессов мышления» [105, с.94].

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что профессиональное мышление психолога - это гибкое, эмпатийное и рефлексивное мышление, предметом которого выступает психическая реальность. Оно оказывается нацеленным на решение профессиональной задачи каждый раз новым уникальным способом, учитывающим потребности и мотивы субъекта профессионального взаимодействия и свои собственные.

Забегая вперед, можно отметить, что именно теоретический анализ подходов к пониманию профессионального мышления психолога во многом позволил нам выделить альтернативные стратегии становления

речемышлительной деятельности у студентов – будущих психологов, в основе которых лежит определенная степень внутренней диалогичности индивида и интенциональности его речемышлительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач.

Однако в обозначенных подходах профессиональное мышление психолога рассматривается вне связи с профессиональной речью специалиста. Между тем согласно концепции Л.С. Выгодского речевая деятельность профессионала невозможна без предварительной работы мысли, как и формирование профессионального понятийного мышления немислимо без включения речевых механизмов.

В целях определения речемышлительной деятельности психолога перейдем к теоретическому анализу взглядов на профессиональную речь.

Необходимость использования профессиональной речи возникает в ситуациях общения в профессиональных сферах. Впервые о профессиональной речи в нашей стране заговорили в XVIII веке. Тогда появилась нужда в специальном языке, который способен передавать достигнутые в определенной научной сфере знания [62].

Профессиональная речь связана с рациональным употреблением профессиональных терминов. «Термин – это слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности» [62, с.34]. Именно терминология обеспечивает информационное взаимопонимание специалистов одной области на национальном и межнациональном уровнях. Л.Б. Никольский считает, что: «речь представителей профессионального объединения отличается от общенародной лишь наличием большего или меньшего количества производственных терминов и оборотов речи» [119, с 45].

Помимо терминов в профессиональной речи и общестилистическая лексика приобретает свою специфику. Следовательно, необходимыми качествами потребителя профессионального языка является собственно профессионализм и владение национальным литературным языком, на базе

которого строится общение. Таким образом, при переходе специалистом на профессиональный язык, в целом он по-прежнему остается национальным литературным языком, лишь наполняется специальными выражениями и терминами.

В связи с этим Н.К. Гарбовский довольно широко рассматривает понятие профессиональной речи. Он относит к ней любую коммуникацию на профессиональные темы, независимо от того, протекает она в устной или письменной форме, в официальной или неофициальной обстановке. Тем самым любое языковое общение в ходе профессиональной деятельности есть профессиональная речь [46].

С точки зрения В.Н. Прохоровой основным необходимым качеством специалиста, который использует речь в конкретной области знания, является его профессионализм, который требует владения понятийно – категориальным аппаратом определенной сферы деятельности и соответствующей ему системой терминов [133].

Выше изложенные положения относительно подходов к пониманию профессиональной речи являются чрезвычайно важными для нашего исследования, так как позволяют определить специфику речемыслительной деятельности психолога, отличающейся от речемыслительной деятельности других специалистов.

Исследователи профессиональной речи (Т.Г. Винокур, А.И. Девятайкин, Н.В. Тобурокова, Н.В. Шевченко) рассматривают профессиональный язык как порождение диалога, в отличие от художественной речи, которую они характеризуют как порождение монолога. Это объясняется тем, что профессиональная сфера всегда предлагает обсуждение проблемы, что делает ее в большей степени направленной на взаимодействие с собеседником [21],[37].

О.Н. Паршина в своем диссертационном исследовании под профессиональным диалогом понимает такое взаимодействие, в котором хотя бы один из участников использует его в профессиональных целях, и

которое протекает в официальной обстановке. Важным отличием профессионального диалога является внимание к профессиональной точности речи [124].

То есть, применительно к проблеме изучения речемыслительной деятельности психолога, профессиональную речь можно определить как речь диалогическую, основанную на использовании специальных терминов. В связи с этим важно развитие собственной внутренней диалогичности психолога, которая предполагает открытость, гибкость, контакт с реальностью и ответственную позицию [36].

Анализируя понятие профессиональной речи, целесообразно подробнее рассмотреть ее качества в их связи с личностью самого носителя профессиональной речи, что позволит обозначить отличительные особенности речемыслительной деятельности психолога.

В этом плане наиболее оптимальным нам кажется подход Н. Т. Ерчака к изучению связи профессиональной речи с личностью специалиста [67]. Он рассматривает качества профессиональной речи через призму основных компонентов психики человека: образов, эмоций и знаков. В соответствии с выделенными компонентами можно говорить о таких качествах профессиональной речи как образность, то есть умение создавать адекватные речевому сообщению образы; эмоциональность, которая позволяет профессионалу иметь или передавать адекватные сообщению переживания; точность, информативность и осознанность того насколько произносимая речь соответствует замыслу и условиям взаимодействия. В овладении данными качествами речи большое значение имеют структуры памяти профессионала. Существует зависимость: чем тоньше, сохраненные памятью различия в элементах и значениях действительности, тем точнее может быть выражена и понята мысль [67].

Анализ данного подхода показывает, что качества профессиональной речи неразрывно связаны с разными сторонами психики специалиста, при этом базой для использования профессиональной речи является

мыслительная деятельность субъекта. Это также подтверждает правомерность рассмотрения феномена речемыслительной деятельности в качестве базовой компетенции специалиста – психолога.

Проведенный теоретический анализ проблем профессионального мышления и речи психолога подводит нас к необходимости представить в совокупности рассмотренные точки зрения в обобщенном понятии «речемыслительная деятельность психолога».

Одной из первых попытку объединить мышление и речь в структуре профессиональной компетентности психолога делает Г.А. Абрамова, утверждая, что предметом профессионального мышления психолога выступает психическая реальность, которая становится доступной только в форме текста. «Психолог, фиксируя психическую реальность как предмет своего мышления, использует для этого свою психическую реальность как текст, способный обозначить наличие другого текста. Необходимым условием при этом является различие текстов психолога и другого человека, чью психическую реальность психолог хочет, может и должен сделать предметом своего профессионального мышления» [3, с. 28].

Важными отличительными особенностями профессиональной речемыслительной деятельности психолога по мнению Г.А. Абрамовой являются выраженность границ в тексте специалиста; определенность интенциональности речемышления, которая обнаруживается в строгой дифференциации личных и профессиональных мотивов.

Чрезвычайно важным компонентом речемыслительной деятельности психолога является умение профессионала использовать доступную для понимания другим человеком систему грамматических, лексических, художественных знаков построения текста. Динамичность речи и мышления обнаруживается в том, что текст может быть изменен психологом в соответствии с ситуацией, одно и то же сообщение может быть изложено разными способами.

При этом целостность речемыслительной деятельности специалиста основывается на использовании им научных понятий. «Психическая реальность, представленная в виде научных понятий, в мышлении психолога существует как открытая система – она доступна для мышления других людей, владеющих подобными понятиями, так как логика мышления отражена в структуре этих понятий» [3, с. 30].

Проведенный теоретический анализ проблемы профессионального мышления и речи психолога позволяет нам определить речемыслительную деятельность психолога как динамичный процесс формулирования и осмысления профессионального речевого высказывания.

В виду того, что развитая речемыслительная деятельность является одной из базовых компетенций психолога и занимает центральное место в его профессиональной деятельности, можно предположить, что она одинаково обслуживает исследовательские, педагогические, практические и организационно-управленческие компетентности специалиста.

В структурном плане речемыслительная деятельность психолога обладает теми же характеристиками, что другие виды деятельности.

Так предметом речемыслительной деятельности психолога выступает определенная речемыслительная задача, ее целями является изучение собственной психической реальности специалиста и исследование психической реальности другого субъекта, которые зафиксированы в научных понятиях.

Основу речемыслительной деятельности психолога составляют профессиональные речемыслительные действия и операции, направленные на решение профессиональной задачи.

Ниже представлены основные виды речемыслительных действий психолога и входящих в них операций.

1. Обобщение высказываний собеседника предполагает формулировку общего вывода, общего положения, основанного на изучении отдельных фактов и явлений в запросе клиента.

К речемыслительным операциям специалиста при обобщении можно отнести: 1) выбор критерия для обобщения содержания текста (по основным жалобам клиента, по временному параметру, по характеру эмоциональности высказываний и т.д.); 2) отбор основного материала по избранному критерию; 3) сопоставление отобранного материала, выделение общего и различного в нем; 4) путем проведения контент-анализа определяются иерархические отношения в отобранном материале; 5) исключение всего второстепенного и формулировка общего положения.

2. Доказательство, как речемыслительное действие психолога, имеет целью выдвижение аргументов в защиту высказанной идеи или предположения (например, консультативной гипотезы или научно-исследовательского теоретического предположения).

Можно перечислить следующие операции данного действия: 1) фиксация фактов, противоречащих ранее выдвинутому представлению или фиксация несоответствия какой-либо имеющейся информации; 2) перебор возможных объяснений; 3) предварительное обобщение возможных объяснений в форме профессиональной гипотезы; 4) выдвижение и проверка гипотезы; 5) возможная корректировка гипотезы (расширение условий и критериев); 6) очередная проверка гипотетического предположения; 7) окончательная фиксация непротиворечивости.

3. Опровержение – важное речемыслительное действие, как практика специалиста, исследователя, так и педагога, управленца, оно требует от психолога внутренней уверенности и смелости, а также владения такими речемыслительными операциями как: 1) осмысление того или иного положения, гипотезы, мысли; 2) выявление несоответствия общего положения факту или группе фактов, явлений, процессов; 3) указание на ту часть общей мысли, которая не объясняет обсуждаемого факта, явления, процесса.

4. Оценивание чаще встречается в работе педагога, руководителя, возможно исследователя, но практически исключается в профессиональной

деятельности практического психолога. Оно основано на последовательном использовании следующих речемыслительных операций: 1) осмысление мотивов оценивания; 2) определение критериев оценки чего-либо; 3) наложение критериев оценки на объект обсуждения; 4) фиксация результата проверки критерия; 5) обобщение результатов оценивания; 6) ограничение результатов оценивания применительно конкретным условиям.

5. Резюмирование – одно из основных речемыслительных действий в профессиональной деятельности психолога любого профиля предполагает реализацию следующих этапов: 1) выбор аспектов, которые будут подытоживаться; 2) выделение элементов, которые предстоит подытожить; 3) конструирование модели резюмирования и ее заполнение конкретным материалом.

6. Введение и истолкование психологических терминов включает такие операции как: 1) осмысление темы высказывания; 2) осмысление и формулировка мотивов введения психологических терминов, например, для создания баланса общих знаний, в целях повышения психологической грамотности собеседника и исключения неточного употребления понятий.

При этом речемыслительная деятельность психолога в процессуальном плане обладает теми же этапами, что и просто речемыслительная деятельность. В данной работе мы основываемся на концепции И.А. Зимней, согласно которой речемышление имеет трехфазное строение, включает побудительно-мотивационную, ориентировочно-исследовательскую и исполнительскую стадии [74].

На первом этапе определяется сама речемыслительная задача, у специалиста формируется коммуникативно-познавательная потребность, анализируется сущность исследуемой тематики. Большое значение отводится работе ассоциаций, так как определяется сам предмет говорения, формулируется первичная канва будущего высказывания. Для успешного прохождения данной фазы требуется не только хорошее владение профессиональными языковыми операциями, но и развитыми

мыслительными умениями: вычленишь, различить, сгруппировать, конкретизировать, абстрагировать информацию. В работе психолога – исследователя и педагога данная фаза связана с его собственными интересами и профессиональными планами, в деятельности практического психолога и психолога – управленца основной мотив может быть задан извне: запросом клиента или необходимостью производить организационно-управленческую работу в коллективе.

Вторая, ориентировочно-исследовательская, фаза речемыслительной деятельности предполагает выбор и систематизацию средств и способов осуществления деятельности, основную роль начинают играть процессы формулирования мысли, направленные на развертывание замысла в речевое сообщение, его лексико-грамматическое структурирование [74]. На данном этапе в речемыслительной деятельности большое значение приобретает гибкость вербального мышления [137].

Гибкость мышления, в отличие от ригидности, рассматривается в психологии как уровень лабильности мыслительной деятельности, который соответствует меняющимся условиям ситуации. По определению В.А. Крутецкого гибкость – это «подвижность мыслительных процессов, многообразие аспектов в подходе к решению задач, легкое и свободное переключение от одной умственной операции к другой [88, с.9]. Гибкость вербального мышления психолога является важным условием легкого переключения на профессиональную систему языка, исключая бытовые, разговорные средства и способы выражения мысли, а также она выражается в легкости изменения направлений мыслей и в дивергентности, то есть, в широте охвата содержания.

Третья фаза речемыслительной деятельности психолога является исполнительской и проявляется либо в воспроизведении речевого высказывания собеседнику, либо в слушании речи другого человека. Данный этап является результатом успешного прохождения предыдущих фаз и определяется продуктивностью и динамичностью речемышления психолога,

которая определяется объемом профессионального высказывания, количеством гипотетических предположений и общей речемыслительной активностью профессионала.

Обозначенные фазы речемыслительной деятельности психолога подтверждают специфичность его профессиональной деятельности, что позволяет говорить о существовании психологических особенностей речемыслительной деятельности психолога, которые, с одной стороны, определяют терминологическое своеобразие речемышления специалиста, с другой - свидетельствуют об особенностях речемыслительных операций, направленных на смысловое преобразование практических задач.

В данной работе, опираясь на подход Т.К. Решетниковой к проблеме формирования речемыслительной деятельности в процессе обучения иностранному языку, мы выделили три группы психологических особенностей речемыслительной деятельности психолога: языковые, собственно речевые и смысловые [137].

С нашей точки зрения профессиональная речемыслительная деятельность, вследствие ее насыщенности научными понятиями, хоть и реализуется посредством родного языка, существенно отличается самим способом своего формирования, что сближает ее с процессом овладения иностранным языком и, следовательно, делает правомерным выделение данных ее особенностей. Так, согласно взглядам Л.С. Выгодского, и процесс овладения иностранным языком, и процесс становления профессионального речемышления проходит одинаковый путь от произвольного использования специальных понятий в начале обучения к после-произвольному использованию этих же понятий в профессиональной деятельности [42].

Первую группу психологических особенностей речемыслительной деятельности психолога представляют языковые особенности, включающие в себя профессиональный словарный запас специалиста и логическую его организацию. По мнению нобелевского лауреата, исследователя процессов принятия решения Д. Канемана «хороший врач-диагност собирает множество

названий-ярлыков, связывающих идею болезни с ее симптомами, возможными причинами, предыдущими событиями, путями ее развития и последствиями, а также способами ее излечить или облегчить течение. Изучение языка медицины – неотъемлемая часть изучения ее самой» [78. с. 4]. Перефразируя данное высказывание можно отметить, что изучение языка психологии – это неотъемлемая часть изучения ее самой.

Грамотная профессиональная речь основана на рациональном употреблении терминов: чем более структурированным будет словарный запас специалиста, тем эффективнее будет его профессиональное взаимодействие. Развитые языковые особенности речемышления психолога позволяют ему быстро определить самую практическую задачу. В данном случае большое значение приобретает уровень развития всех его мыслительных операций (анализ, синтез, конкретизация, обобщение, абстрагирование).

Однако наряду с характеристиками мышления и профессионального языка психолога в группу данных особенностей входит такой показатель речемыслительной деятельности как интегративность семантической памяти, которая выступает производной двух психических процессов – вербального мышления и словесно-логической памяти.

«Семантическая память – это особый вид долговременной памяти для правил, идей и общих понятий о мире, включая других людей; она обычно основывается на обобщениях или образах, связанных с событиями, опытом и усвоенными знаниями» [170, с. 384]. Семантическая память базируется на знании слов и языка. Этот вербальный тип памяти, в противовес эпизодической и процедурной, оперирует значениями и понятиями. При этом чем лучше организована структура семантической памяти, тем быстрее индивид может подобрать нужное слово в конкретной ситуации, то есть, она определяет легкость выделения предмета говорения, который предстоит вербализовать в данной речевой ситуации [186].

Тем самым высокий уровень интегративности семантической памяти у психолога позволяет ему быстро актуализировать нужное профессиональное понятие, найти ему эквивалентную замену, что связано не только с высокой готовностью словесно-логической памяти, но и с рациональной структурной организацией лексического материала в памяти индивида.

Вторую группу характеристик речемыслительной деятельности психолога составляют собственно речевые особенности, которые включают в себя продуктивность и динамичность речемышления: то насколько быстро субъект формулирует профессиональное речевое высказывание, насколько объемна и наполнена его речь. Также данный параметр речемышления отражает степень мыслительной активности и скорость продуцирования речевого высказывания.

При недостаточном развитии собственно речевых особенностей речемыслительной деятельности профессиональное общение может быть затруднено, так как развертывание цепи суждений по определенному вопросу должно происходить динамично, в темпе, характеризующим нормальное протекание речевой деятельности (в среднем 250 слогов в минуту). В противном случае возникают паузы хезитации (неуверенности), которые как раз свидетельствуют о трудностях, возникающих у специалиста при переходе от мысли к слову [170].

Третья группа особенностей речемыслительной деятельности представляет смысловые особенности. В данном случае особое значение приобретает умение специалиста глубоко проникнуть в смысловую структуру мышления собеседника, правильно интерпретировать его запрос и все последующие суждения, легко переходить от одной тематики к другой и готовность работать в условиях неопределенности.

В качестве характеристик смысловой стороны речемыслительной деятельности можно выделить гибкость и креативность вербального мышления, что лежат в основе быстрого переключения на новую языковую систему средств и способов формирования и формулирования мысли [117].

Гибкость обеспечивает легкость в смене направления мысли и быстроту перебора словесных вариантов при создании полноценного по содержанию и форме речевого высказывания. Что касается профессионального речемышления психолога, то в данном случае креативность вербального мышления проявляется как способность уйти от шаблонных решений, абстрагироваться от упроченных систем связей и отношений. Она основана на глубоком понимании смысла практической задачи и является основой создания оригинального в смысловом плане высказывания, что позволяет легко перейти от одной темы высказывания к другой.

Тем самым развитые смысловые особенности речемышлительной деятельности предполагают умение построить четкий план, спрогнозировать результат его реализации и своевременно перестроить речь в соответствии с изменяющимися условиями, что во многом определяет эффективность решения специалистом сложных практических задач.

Таким образом, для эмпирической проверки уровня развития речемышлительной деятельности у будущих психологов мы полагаем достаточным остановиться на изучении обозначенных языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышлительной деятельности.

В своем исследовании мы сознательно отвлекаемся от многообразных других сторон речемышлительной деятельности по двум причинам: во-первых, некоторые качества профессионального словесно-логического мышления достаточно хорошо изучены в психологии, например, качества обобщения изучались Г.Г. Сабуровой [150], способность к опережающему отражению – И.А. Зимней [73], скорость и содержание ассоциаций – Ю.А. Самариним [151] и т.д.; во-вторых, намеренное увеличение количества исследуемых параметров зачастую не приводит к положительному результату.

Что касается успешности становления и реализации речемышлительной деятельности психолога, то она может быть связана с определенными личностными особенностями индивида. Так, по мнению ряда

исследователей, качество речемышлительной деятельности психолога взаимосвязано с уровнем развития таких его личностных свойств как рефлексивность (К.М Романов) [141]; внимательность, решительность (Г.А. Абрамова) [3]; быстрота реакции, сообразительность (З.А. Решетова) [138]; социальная активность, коммуникабельность (И.А. Зимняя) [74]; адаптивность (А.К. Маркова, Б.М. Теплов) [110],[162]; интернальность (Н.П. Локалова) [105]; способность к запоминанию и воспроизведению информации (Н.Т. Ерчак, Т.К. Решетникова) [67], [137]; уверенность и низкий уровень тревожности (Е.Н. Чеснакова) [173].

Забегая вперед, можно отметить, что в данном исследовании обозначенные личностные свойства, связанные с умением ориентироваться в ситуациях психологического содержания, выступали опорой для развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышления у студентов – будущих психологов, но не являлись предметом глубокого изучения.

Таким образом, психологические особенности речемышлительной деятельности психолога обнаруживают себя в тексте - ее продукте. Однако, на наш взгляд, данные параметры могут по-разному проявляться в речемышлении специалиста, то есть у него может отмечаться разный уровень сформированности языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышлительной деятельности.

У одних людей может быть в большей степени развит профессиональный словарный запас, они легко ориентируются в терминах и психологических понятиях, но им может не хватать гибкости или общей продуктивности речемышлительной деятельности. У других людей, напротив, могут быть развиты смысловые и собственно речевые особенности речемышлительной деятельности, но слабо организован языковой материал, недостаточно сформированы основные мыслительные операции.

Следовательно, в зависимости от выраженности тех или иных психологических особенностей изучаемого феномена можно сделать

предположение о существовании определенных типов речемышлительной деятельности психолога, они представлены в таблице 1.

Таблица 1

Типы речемышлительной деятельности психолога.

Типы	Подтипы	<u>Собственно речевые особенности</u> (уровень продуктивности и динамичности речемышлительной деятельности)		<u>Смысловые особенности</u> (гибкость и креативность вербального мышления)		<u>Языковые особенности</u> (профессиональный словарный запас, уровень интегративности семантической памяти)	
		Высокий	Низкий	Гибкое	Ригидное	Высокий	Низкий
1 тип	нет	+		+		+	
2 тип	А	+		+			-
	В		-	+		+	
3 тип	А	+			-		-
	В		-	+			-
4 тип	нет		-		-	+	-

Остановимся на содержательном описании гипотетически выделенных типов.

Первый тип предполагает высокий уровень сформированности всех трех групп психологических особенностей речемышлительной деятельности. Высокий уровень логической организованности языкового материала, интегративности семантической памяти сочетается с высоким уровнем продуктивности и динамичности речемышлительной деятельности и гибким, креативным вербальным мышлением. Предполагается, что это оптимальный тип речемышлительной деятельности психолога. Такой специалист обладает хорошо развитым и структурированным профессиональным словарным запасом, проявляет инициативность во взаимодействии с людьми и демонстрирует гибкость на этапе планирования высказывания, что позволяет ему быть более продуктивным в условиях реализации своей профессиональной деятельности.

Второй тип характеризуется только двумя высоко развитыми сторонами речемыслительной деятельности из трех. В данном случае можно разделить этот тип на отдельные подтипы.

В первом случае (подтип А) у психолога будут хорошо развиты собственно речевые и смысловые особенности речемыслительной деятельности. В данной ситуации субъект демонстрирует динамичность и продуктивность речемыслительной деятельности, а также гибкое и креативное вербальное мышление. При этом система его семантической памяти недостаточно структурирована, ему трудно выделить предмет говорения и подобрать нужные научные понятия.

В другом случае (подтип Б) у субъекта будут хорошо сформированы собственно речевые и языковые особенности речемышления при недостаточном развитии смысловых. Этот вариант свидетельствует о том, что при достаточно объемном профессиональном словарном запасе и легкости вступления в контакт в ситуации профессионального общения психолог обладает ригидным вербальным мышлением, то есть, склонен пользоваться готовыми эталонами решения профессиональной задачи, не учитывая особенности конкретной ситуации.

В третьем варианте (подтип В) специалист показывает гибкое и креативное вербальное мышление, развитый профессиональный словарный запас, хорошее владение теоретической базой и недостаточный уровень динамичности и продуктивности речемыслительной деятельности. Такой человек может являться хорошим исполнителем, но ему трудно проявлять инициативу в процессе постановки и решения профессиональных задач.

Третий тип предполагает наличие только одной хорошо сформированной группы психологических особенностей речемыслительной деятельности специалиста и также делится на подтипы.

Первый вариант (подтип А) предполагает хорошо развитыми только собственно речевые особенности. Динамичность и продуктивность речемыслительной индивида сочетается с ригидностью его вербального

мышления и низким уровнем развития языковых особенностей. Обычно речь такого субъекта обыденна и стереотипна, во многом он склонен полагаться на свой житейский опыт.

Во втором случае (подтип Б) специалист обладает гибким и креативным вербальным мышлением, но ему не хватает динамичности и продуктивности речемыслительной деятельности, его профессиональный словарный запас скуден и мало структурирован.

Третий вариант (подтип В) представляет собой сочетание развитых языковых особенностей в сочетании с низким уровнем динамичности и продуктивности речемыслительной деятельности и ригидным вербальным мышлением. Речь такого специалиста может быть перегружена терминами и научными предположениями, между тем ему не хватает определенной чувствительности, чтобы правильно оценить ситуацию.

Четвертый тип речемыслительной деятельности предполагает низкий уровень сформированности всех трех групп психологических особенностей речемыслительной деятельности. Вероятно, данный тип является самым неблагоприятным для становления профессиональных компетентностей психолога, но в ситуации целенаправленного формирования данных качеств и наличии сильных компенсаторных механизмов субъект может быть вполне успешен в своей профессиональной деятельности.

Конечно, приведенная типология имеет упрощенный характер. В то же время она задает некую систему координат для исследования феномена речемыслительной деятельности психолога. И, как показывает наш анализ, если в процессе профессиональной подготовки не уделяется должного внимания целенаправленному развитию речемыслительной деятельности специалиста, то ее психологические особенности формируются неравномерно, или могут быть не сформированы вовсе, заставляя работника сомневаться в своей профессиональной компетентности и искать пути для компенсации недостающих навыков и умений.

Итак, в данном разделе мы рассмотрели специфику речемыслительной деятельности психолога. Профессиональное речемышление занимает центральное место в системе профессиональной деятельности специалиста, ее языковые, собственно речевые и смысловые психологические особенности обслуживают значимые компетентности психолога - исследователя, практика, педагога и управленца. На основании теоретического анализа исследований, посвященных изучению профессионального мышления и профессиональной речи, нами было сформулировано определение речемыслительной деятельности психолога как динамического процесса формулирования и осмысления профессионального речевого высказывания.

Также, основываясь на взаимосвязи языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности, выделены ее типы в зависимости от уровня выраженности того или иного параметра. Тем самым мы обозначили необходимость целенаправленного формирования данной компетенции у студентов – будущих психологов.

Описание процесса становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов и психологических условий ее формирования приводится нами в следующем параграфе настоящего исследования.

1.3 Становление речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

Речемыслительная деятельность психолога, являясь базовой профессиональной компетенцией специалиста данного профиля, проходит длительный путь становления, который не ограничивается рамками вузовской подготовки. Однако именно на этом этапе формируется общее представление о будущей профессиональной деятельности, намечаются основные пути и способы ее реализации.

На наш взгляд, развитие отдельных профессиональных компетенций не может происходить вне контекста личностного и профессионального становления будущего психолога. Процесс формирования профессиональных навыков является целостным, на него влияют как личностные качества субъекта обучения, так и система профессиональной подготовки. Таким образом, необходимо рассматривать процесс становления речемыслительной деятельности психолога во взаимосвязи с комплексным личностно-профессиональным развитием специалиста.

При этом современная система профессиональной подготовки не полностью соответствует требованиям образовательного стандарта, многие обозначенные там компетенции формируются стихийно, в том числе и профессиональное речемышление психолога. В результате часто молодые специалисты заканчивают профессиональную подготовку с солидным багажом психологических знаний, но недостаточно сформированным профессиональным словарным запасом. Их вербальное мышление ригидно, из-за чего они сталкиваются с массой трудностей в процессе самостоятельного решения практических задач.

Перед нами стоит задача выделить пути целенаправленного формирования речемыслительной деятельности у будущих психологов.

Помимо образовательной системы на профессиональное развитие индивида оказывают влияние его личностные особенности, отражающие определенную жизненную позицию. Так, если субъект в разных сферах

жизни проявляет активность и самостоятельность, велика вероятность того, что и в рамках профессиональной деятельности он воспользуется той же стратегией. И, наоборот, если в жизни и работе человек стремится избегать сложностей, не желает брать на себя ответственность, то данный подход отразится и на особенностях формирования профессиональных компетенций.

Таким образом, все условия и факторы профессионального развития личности реализуются в рамках определенной стратегии. Многими авторами (К. А. Абульханова – Славская, Л.И. Анцыферова, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, А. Маслоу, Л.М. Митина, Д. Холланд и др.) подтверждается, что стратегия личностно-профессионального развития во многом соответствует общей жизненной стратегии человека. Профессиональное развитие неотделимо от личностного. В их основе лежит принцип саморазвития, определяющий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [5], [14],[84],[91],[115].

Рассмотрим подходы к определению жизненных стратегий. Традиционно данные категории в психологии изучаются в теории личности. С.Л. Рубинштейн связывал этот феномен с развитием субъекта и его становлением как личности, где определяющим фактором выступает его активность, творчество [146].

В своем комплексном исследовании жизненных стратегий Ю.М. Резник и Е.А. Смирнов выделяют три параметра стратегии жизни: личностное, культурное и социально-организационное измерение, которые выражаются, соответственно, в жизненных сценариях, историях и планах [135].

О.С. Васильева и Е.А. Демченко под стратегией жизни понимают «такой способ бытия, систему ценностей и целей, реализация которых, согласно представлениям человека, позволяет сделать его жизнь наиболее эффективной» [32, с. 74]. Следовательно, необходимость выбора жизненной стратегии связана с разрешением противоречия. При этом Е.Ю. Коржова выделяет следующие этапы решения проблемы: восприятие противоречия

как стратегической задачи; поиск причин противоречия; определение частных задач (тактических); нахождение способов решения, которые воспринимаются как выбор некой поведенческой стратегии [86].

У взрослого человека жизненная стратегия во многом соотносится с его профессиональной позицией, так как на данном этапе труд является ведущей деятельностью и оказывает существенное воздействие на личность [14]. Профессиональные достижения, их оценка окружающими людьми формируют самооценку и уверенность специалиста в себе.

Стратегии личностно-профессионального развития личности можно обосновать на основе анализа исследований по проблеме профессионального развития личности (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Бодров, Л.М. Митина, Э.Э. Сыманюк и др.) [5],[61],[115].

Наиболее конструктивными, с нашей точки зрения, являются предложенные Л.М. Митиной модели профессионального функционирования и личностно-профессионального развития, которые определяют отношение человека к профессии и рассматривают альтернативные стратегии его профессионального развития.

Первая модель адаптивного поведения характеризуется такими этапами развития личности в профессии: 1) стадия профессиональной адаптации, где основными движущими силами профессионального развития выступают противоречия между возросшими требованиями деятельности и сформированными в процессе обучения знаниями, умениями и навыками; 2) стадия профессионального становления, где движущей силой выступает противоречие между индивидуальным стилем деятельности и необходимостью приспособления к внешним ее требованиям; 3) стадия профессиональной стагнации, на которой возникает снижение активности под воздействием стереотипов и шаблонов деятельности.

Во второй модели личностно-профессионального развития Л.М. Митина выделяет иные стадии, факторы и противоречия развития: 1) стадия профессионального самоопределения, на которой происходит соотнесение

знаний о себе и других, что обуславливает отражение в сознании необходимости собственных преобразований; 2) стадия профессионального самовыражения, где основная движущая сила - стремление к более полной реализации своих возможностей под воздействием мотивирующих факторов; 3) стадия самореализации, на которой происходит осознание себя как профессионала, возникает потребность выйти за рамки профессии во всестороннем развитии [115].

В первой модели у индивида доминирует пассивная стратегия профессионального поведения, что проявляется в подчинении профессиональной деятельности внешним обстоятельствам. Во второй модели доминирует активная стратегия, она проявляет себя в стремлении к профессиональному самовыражению и самореализации личности.

Л.М. Митина в своем исследовании стратегий личностно-профессионального развития исходила из положения С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни. Первый способ жизни – это путь приспособления – адаптации к окружающей действительности, к требованиям и ожиданиям социума. Второй способ существования связан с проявлением развитой внутренней рефлексии, человек активно взаимодействует с собой, четко определяет свои потребности, чувства, ставит свои собственные цели. В данном случае основным определяющим фактором выступает активность и творчество личности как организатора и преобразователя своей жизни [146].

Профессиональная подготовка студента – будущего психолога связана с постоянным разрешением им психологических противоречий средствами своей речемыслительной деятельности. Предположительно описанные ранее типы речемыслительной деятельности на практике проявляют себя в разных стратегиях ее становления, что характеризует предпочтение обучающихся решать учебно-профессиональные задачи определенным способом, используя различные приемы и операции.

Обозначенные Л.М. Митиной пути личностно-профессионального развития послужили методологической основой для выделения нами

адаптивной и преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности у будущих психологов, как альтернативных. В основе данных стратегий находится способ освоения речемыслительных действий и операций студентами и решение ими на этой основе учебно-профессиональных задач.

Адаптивная стратегия становления речемыслительной деятельности характеризуется тенденцией к подчинению своей деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных норм и ожиданий. Специалист с такой стратегией, как правило, руководствуется постулатом экономии сил, использует в основном наработанные алгоритмы осмысления и решения профессиональных задач, превращает свой опыт в штампы и стереотипы. Такой подход практически исключает проявление творческой активности самого субъекта, получающего профессию.

В целях уточнения содержания адаптивной стратегии нам кажется необходимым развести понятия «социальная адаптация» и «личностная адаптация». Так социальная адаптация является одним из основных механизмов социализации личности и связана с умением человека работать в коллективе, преодолевать трудности, не впадая в состояние фрустрации. А личностная адаптация – «это пассивное, конформное принятие целей и ценностных ориентаций группы, подчинение среде, неспособность к гибкому поведению и спонтанности» [115, с. 88] Именно этот вид адаптации характерен для первой стратегии. Обучающийся с адаптивной стратегией становления речемыслительной деятельности, даже обладая солидными теоретическими знаниями, не всегда может быстро сориентироваться в новой ситуации и изменить план действий в соответствии с поставленной задачей.

В противовес адаптивной, преобразующая стратегия становления речемыслительной деятельности связана со стремлением самостоятельно решать жизненные задачи и, при необходимости, противостоять среде, активно воздействовать на нее. В рамках такой стратегии студент отстаивает свою независимость от внешнего давления и ожиданий других людей,

проявляет свои творческие способности. Обучающиеся, обладающие данной стратегией склонны детально исследовать запрос, прежде чем приступить к формулированию высказывания и разрешению ситуации. Их интересует не только результат решения, но и сам процесс. Студенты с преобразующей стратегией восприимчивы к инновациям, готовы применять их в собственной деятельности.

В таблице 2 наглядно представлены отличительные особенности стратегий становления речемыслительной деятельности.

Таблица 2

Стратегии становления речемыслительной деятельности студентов –
будущих психологов.

Стратегии становления речемыслительной деятельности	Способ освоения речемыслительных действий и операций	Характеристика поведения студента в процессе решения учебно-профессиональных речемыслительных задач
Преобразующая	Активный	Активный, проявляет инициативу, осуществляет самостоятельный поиск проблемного поля и новых возможностей самореализации, оптимизирует речемыслительную деятельность, проявляет личностную ответственность
Адаптивная	Пассивный	Приспособление, подчинение внешним условиям, бездеятельность, стремление использовать речевые шаблоны и стереотипы, нуждается в подробной инструкции.

С нашей точки зрения преобразующая стратегия становления речемыслительной деятельности более конструктивна. Ее актуализация позволяет будущему специалисту самостоятельно управлять процессом развития своей речемыслительной деятельности, который будет продолжаться на протяжении всей профессиональной карьеры.

Внутренние компоненты преобразующей стратегии с точки зрения Л.М. Митиной - это профессиональная компетентность, творческая практическая направленность личности. Регулятором личностно-

профессионального развития является осознание и преобразование внутренних противоречий [115].

Теоретический анализ процесса становления речемыслительной деятельности будущего психолога, позволяет нам гипотетически выделить ряд психологических условий формирования данной компетенции у студентов – будущих психологов.

Ввиду того, что речемышление психолога выступает сложным феноменом, мы предполагаем, что комплексный процесс развития речемыслительной деятельности целесообразно выстраивать в нескольких планах: можно выделить внутренние (смысловые) и внешние (инструментальные) условия ее формирования.

Обозначенные преимущества преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности утверждают необходимость воспитывать в будущем специалисте определенное смысловое отношение к решению профессиональных задач, активно воздействовать на глубинные механизмы функционирования психики. Актуализация данной стратегии может выступать внутренним условием формирования речемыслительной деятельности у будущих психологов. Выделяются частные условия актуализации преобразующей стратегии.

1) Развитие внутреннего диалога, который непосредственным образом связан с осознанием и преобразованием внутренних противоречий. При этом внутренний диалог – это общий механизм, вытекающий из самой природы мышления и речи.

2) Формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач. Данное условие активизирует творческую направленность личности.

С другой стороны, речевые аспекты речемыслительной деятельности могут формироваться только в ходе проявления непосредственной речевой активности индивида, поэтому необходимо развивать и отрабатывать конкретные навыки профессиональной речемыслительной деятельности

психолога, опираясь на ее особенности. Исходя из этого, внешним условием формирования речемыслительной деятельности может выступать развитие ее языковых, собственно речевых и смысловых особенностей, что обеспечивает профессионализм, грамотность и активность субъекта обучения.

Таким образом, психологическими условиями формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов могут быть:

- актуализация преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности через развитие внутреннего диалога и формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практической задач;
- развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

Выделенные частные психологические условия актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее психологических особенностей являются ключевыми понятиями в нашей работе. Каждое из них имеет множественные интерпретации, следовательно, необходимо ввести понятийный (категориальный) строй, принятый в нашей работе.

1.3.1 Развитие внутреннего диалога как психологическое условие формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов в рамках преобразующей стратегии.

Поиск средств и механизмов, способствующих формированию речемыслительной деятельности у студентов - будущих психологов, обратил наше исследовательское внимание на феномен внутреннего диалога.

Предпосылкой к этому явилось понимание того, что содержание любого взаимодействия предполагает связь, обмен и взаимное влияние людей друг на друга. Таким образом, процесс становления

речемышлительной деятельности и ее реализации неизменно связан с понятием диалога.

В нашей работе мы преследовали цель показать, как взаимосвязаны между собой внешний и внутренний диалог в профессиональном общении, и какое влияние оказывает сложная внутренняя диалогичность индивида на протекание его речемышлительной деятельности.

Само понятие диалога вошло в отечественную психологию из искусствоведческих трудов М.М. Бахтина, который определял его как само бытие человека. «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для себя» [20, с.434]. Именно эта мысль как нельзя точно отражает суть профессиональной деятельности психолога.

Изучению диалога в профессиональной деятельности психолога посвящены работы И.И. Васильевой, А.Ф. Копьева, Л.А. Петровской, А.С. Спиваковской, А.У. Хараша. Ими диалог рассматривается как наиболее эффективный способ общения психолога и наделяется следующими характеристиками: взаимность воздействия участников общения, стремление встать на позиции другого, уважение и доверие, способность активно применять широкий спектр коммуникативных умений [31],[85], [128], [171].

Несомненно, приведенное выше описание диалогического общения психолога берет свое начало в русле гуманистической и экзистенциальной психологии, где идеи диалога получили широкое распространение. В клиентцентрированном подходе диалог призван обеспечивать процессы феноменологического понимания и самопонимания, в результате чего клиент находит ресурсы для преодоления трудности в себе самом, соприкасаясь со своей тенденцией к самоактуализации [139]. А название экзистенциального подхода уже соотносит его с понятием диалога, так как экзистенция есть «отношение, которое относит себя к самому себе и в этом отношении-к-себе-самому относит себя к иному» [122, с. 26].

Таким образом, в работе психолога диалог занимает важное место, так как ее специфика предполагает понимание скрытых от непосредственного наблюдения внутренних механизмов развития личности в целом, отдельных психических процессов, состояний человека, его межличностных отношений и причин возникновения различных проблем. Умение поддерживать диалог напрямую связано с активностью специалиста, с его способностью взять на себя ответственность за принимаемые решения, что согласуется с преобразующей стратегией становления речемыслительной деятельности.

Между тем, анализ литературы подтверждает, что одной из основных задач в работе психолога является не только взаимодействие с людьми, но и активизация их взаимодействия с самими собой. Поэтому так важно развитие внутренней диалогичности самого специалиста, которая предполагает открытость, гибкость, принятие, обмен смыслами, контакт с реальностью и ответственную позицию [36].

В нашей работе развитие внутреннего диалога рассматривается как одно из условий формирования речемыслительной деятельности у будущих психологов в рамках преобразующей стратегии ее становления. Благодаря ему, запускаются как внутренние, так и внешние механизмы речемышления, проявляется творческая активность личности.

Несмотря на внешнюю субъективную ясность понятия «внутреннего диалога», данный феномен не имеет на сегодняшний день однозначного толкования.

Теоретический анализ психолого-философских трудов формирует представление о внутреннем диалоге как о феномене сознания, самосознания, мышления и речи (А.В. Брушлинский, Дж. Верч, Л.С. Выготский, Г.М. Кучинский, А.Б. Орлов, В.Ф. Петренко, Ж. Пиаже, Е.Т. Соколова, А.А. Ухтомский,) [28],[35],[42],[95],[121],[126],[129],[156],[166]; как о механизме возникновения и развития измененных состояний сознания (А.В. Россохин) [142]; как о механизме поиска и определения субъектом

своей жизненной позиции (В.С. Библер, А.Ф. Копьев, Т.А, Флоренская) [26],[85],[168].

Внутренняя диалогичность личности традиционно рассматривается в концепции Л.С. Выготского о происхождении высших психических функций. Он описывает внутренний диалог через процесс интериоризации как регулятор поведения человека в проблемных ситуациях посредством осознания и преодоления затруднений [42].

Впоследствии А.В. Россохин определил внутренний диалог как «интрапсихический процесс, протекающий в речевой диалогической форме, направленный на разрешение интеллектуально-неоднозначной, личностно и эмоционально - значимой, конфликтной проблематики» [142, с. 98].

Г.М. Кучинский рассматривает внутренний диалог как одну из форм общения человека с самим собой, где он выступает обязательным компонентом продуктивного мыслительного процесса [95]. Важным является то, что внутренний диалог может не только следовать за внешним, но и предшествовать ему. Так, предшествующий внутренний диалог играет роль своеобразного социально-психологического тренинга, в ходе которого вырабатываются определенные формы поведения, создаются условия для изменения отношения к себе, другому, ситуации [95].

Г. Херманс предлагает концепцию внутренней диалогичности личности, которая имеет социальное и культурное происхождение, она формируется в диалоге со значимыми другими. Он, опираясь на концепцию полифонического сознания Бахтина, выделяет в структуре самосознания множество относительно самостоятельных «голосов» («Я-позиций»), которые ранее представляли собой участников некоторых социальных отношений. Каждая из этих позиций выражает различные части личностного сознания, порождая соответствующие им воспоминания (нарративы) [184], [185].

Функциями внутреннего диалога в профессиональной деятельности психолога выступают: регуляция, самоконтроль и организация собственного

поведения; взаимосвязь внешнего и внутреннего диалога; рефлексия своей деятельности, ценностей и позиций [172]. Описанные функции также характеризуют преобразующую стратегию становления речемыслительной деятельности, отражая основные ее принципы.

Существенным для нас является подтверждение позитивной роли внутреннего диалога в активизации работы самосознания по самоизменению, когда определенная степень раздвоенности «Я» вполне нормальна и может способствовать личностному росту [64]. Это подразумевает особый вид внутреннего диалога, связанного с размышлением о себе, ситуации, проблеме.

Таким образом, в нашей работе внутренний диалог определяется как развернутая внутренняя речевая активность субъекта, направленная на значимые для него объекты действительности и собственное «Я». Специфика этой активности определяется взаимодействием двух и более несовпадающих точек зрения, которые рассматриваются одним и тем же субъектом [23].

Внутренний диалог является труднодоступной областью для экспериментального изучения в обычных условиях. В связи с этим многие исследования посвящены его анализу в особых ситуациях, таких как измененные состояния сознания (С. Гроф) [55], психотерапевтические ситуации (Э. Берн, Ф. Перлз) [24],[125]. На сегодняшний день создано лишь небольшое количество методик для исследования внутренней диалогичности личности (А.В. Визигина, Е.Н. Галунова, В.В. Столин) [36],[159].

Наиболее интересным подходом к изучению внутреннего диалога нам представляется концепция, предложенная Т.Н. Березиной. В своем определении автор противопоставляет внутренний диалог монологу, наделяя его следующими характеристиками: как минимум есть две стороны личности, общающиеся между собой, при этом реализуются субъект – субъектные отношения, и обе стороны при диалоге активны [23].

Для анализа внутреннего диалога Т.Н. Березина выделяет единые для всех людей структуры – местоимения, они являются основными смысловыми

единицами анализа внутренней речи, так как с помощью них внутри психики индивидуума моделируются внутренние взаимоотношения [23].

По мнению автора местоимения первого лица (Я, Мне/Меня, Мы, Нас/Нам) отвечают за самовыражение личности, чем чаще человек употребляет данные местоимения, тем лучше осознает различные части своей личности, здесь можно говорить о развитом внутреннем монологе. Употребление местоимений второго лица (Ты/Вы, Тебе/Тебя, Вам/Вами) по отношению к себе связано с общим уровнем рефлексии человека, развитым внутренним диалогом и степенью его самокритичности. Местоимения третьего лица и имена собственные (Он/Она, Ему/Его, Они, Им/Ими) отвечают за принадлежность к обществу, но могут обозначать и отсутствие собственной позиции личности, желание снять с себя ответственность [23, с. 204].

Помимо трудностей, связанных с диагностикой внутреннего диалога, неизменно встает вопрос о механизмах и инструментах его формирования.

Развитие внутренней диалогичности выступает одним из аспектов работы в психоанализе, психосинтезе, нарративной терапии. Так в психоанализе и нарративной психотерапии развивающий эффект достигается путем осознания конфликтности разных сторон личности. При этом психоанализ акцентирует внимание на проявлениях бессознательного, а нарративная практика в большей степени ориентирована на работу с содержанием сознания клиента. В психосинтезе терапевтический эффект достигается за счет интеграции смыслов, присущих отдельным частям личности, и обращении к духовному центру «Я» [64],[65]. Сильным приемом, обеспечивающим активизацию внутреннего диалога, является рефлексия [146].

Отдельный интерес вызывает методика развития личности в ходе внутреннего диалога, предложенная Н.А. Евченко. В ее основе заложена актуализация и взаимодействие разных состояний «Я». Человек с помощью методики М. Куна «Кто Я» анализирует себя с привлекательной и

непривлекательной точки зрения, далее рассматривается сходство и различие характеристик приписанных себе человеком, и вследствие самопознания активизируется внутренняя диалогичность личности [65].

Таким образом, развитие внутреннего диалога может являться эффективным психологическим условием формирования речемыслительной деятельности и актуализации преобразующей стратегии ее становления у студентов – будущих психологов. Воздействуя на глубинные слои психики, он формирует самосознание индивида, а также положительную мотивацию речевого высказывания. Помимо этого, внутренний диалог, объединяя в себе процессы внутренней и внешней речи, помогает структурировать языковые, собственно речевые и смысловые особенности речемыслительной деятельности. В результате целенаправленного развития внутреннего диалога обучающийся может легче ориентироваться в психологических теориях и понятиях, быстро формулировать рабочие гипотезы, спонтанно решать учебно-профессиональные задачи, что в полной мере отражает содержание преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности у будущих психологов.

Перейдем к теоретическому анализу второго выделенного нами психологического условия формирования речемыслительной деятельности в рамках преобразующей стратегии ее становления.

1.3.2 Формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, как условия формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов в рамках преобразующей стратегии.

В качестве второго показателя актуализации преобразующей стратегии становления речемышления у студентов – будущих психологов выделяется интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач. Данный феномен отражает творческую направленность речемыслительной деятельности, с помощью

которой субъект находит новые смыслы в заданной ситуации и преобразовывает ее.

Уже в процессе обучения в вузе от студентов требуется не только владение определённым профессиональным теоретическим базисом, но и способность самостоятельно решать практические задачи, к разряду которых относятся учебно-профессиональные задачи.

Учебно-профессиональные задачи представляют собой разновидность учебных задач. При этом основное отличие учебной задачи от других, согласно Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми взаимодействует субъект [182].

Учебно-профессиональные задачи объединяют в себе деятельность по получению знаний, умений, навыков и отработку их на практике. К подобным задачам студентов – будущих психологов относится производственная практика, опыт работы по специальности, педагогическая практика, подготовка статей и тезисов для участия в научно-практических конференциях. Широкое применение таких заданий позволяет использовать знания системно, объединять абстрактный предмет учебной деятельности и реальный предмет профессиональной [34].

Во всех этих случаях от речемыслительной деятельности студента требуется грамотность и спонтанность, умение работать в нестандартных неопределённых условиях. При этом именно в процессе решения учебно-профессиональных задач будущие специалисты испытывают наибольшие трудности. С нашей точки зрения формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, позволяет как развить речемыслительную деятельность обучающихся, так и во многом преодолеть существующие противоречия между учебной и реальной профессиональной деятельностью.

Выраженная интенциональность речемышления, связанная со смысловым преобразованием практических задач, свидетельствует о

возможности совершать индивидом «разумное» действие, что характеризует уровень его практического интеллекта [146, с.330].

По определению В. Кёлера практический интеллект – это способность к разумному, осмысленному действию, при этом действие признается разумной интеллектуальной операцией, если оно находится в соответствии с той ситуацией, в которой оно совершается [82].

Вслед за В.Кёлером О. Липман Х. Боген в своей работе «Наивная физика» рассматривали практический интеллект как особые знания об окружающих предметах и своем теле, позволяющие адекватно действовать в той или иной предметной ситуации [87]. В таком понимании практического интеллекта не общее познание мира является самоцелью, внимание направляется на те свойства предметов, которые влияют на успех действия.

Большой вклад в изучение практического интеллекта во взаимосвязи с речемышлением человека внес Л.С. Выготский. На протяжении многих лет считалось, что эти процессы имеют разные корни и в деятельности человека протекают параллельно, независимо друг от друга. В противовес такой точке зрения Л.С. Выготский полагает, что манипулирование с предметами у ребенка совершенно преобразуется, как только речь включается в него, при этом роль речи усиливается по мере усложнения ситуации, и попытки прервать речь иногда останавливают и действие. Все это позволили Л.С. Выготскому сделать вывод о том, что «проговаривание и действие ... являются единой сложной психической функцией» [42, с. 22].

Можно предположить, что выделенная Л.С. Выготским закономерность имеет и обратное влияние, то есть, развивая практическую направленность речемыслительной деятельности, мы формируем у индивида способность грамотно формулировать мысль, исходя из потребности разрешить конкретную задачу. Этот факт в своих исследованиях подтверждает и С. Скрибнер, доказав, что развитый практический интеллект индивида оказывает влияние на формирование его речевых и мыслительных операций [187].

В рамках психологии труда направленность речемыслительной деятельности на осмысление и преобразование практических задач характеризуется достаточной сложностью, требует от субъекта точности и внимательности, умения быстро переходить от наблюдения к активному действию и обратно [143].

Б.М. Теплов связывает данный феномен со способностью индивида решать сложные задачи в жестких естественных, а не лабораторных условиях, «иначе говоря, дело не в отдельной, абстрактно взятой идее, а в целостном решении конкретного вопроса, и притом решении «ответственном», то есть неотрывном от исполнения» [162, с. 270].

Тем самым, интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач, оказывается тесно связанной с профессиональным самосознанием индивида, требует от него принятия ответственных и самостоятельных решений, что является основным постулатом преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и подтверждает ее связь с направленностью на смысловое преобразование практических задач.

Ю.К. Корнилов выделяет следующие отличительные черты такого вида направленности: это направленность на преобразование, непосредственная связь с деятельностью, действенная природа и индивидуализированность [87]. Неоспорим тот факт, что данный вид направленности требует накопления определенных знаний, умений и опыта, но этот опыт не абстрактен, а образует четко-организованную структуру [163].

М.М. Кашапов отмечает, что формирование у обучающихся интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, способствует укреплению мотивации их речемыслительной деятельности, так как индивид не просто накапливает знания, а получает их непосредственно в процессе решения какой-либо жизненной, профессиональной или учебно-профессиональной ситуации [81].

Опираясь на обозначенные особенности данного вида интенциональности речемышления можно выделить и пути ее развития.

При решении студентами учебно-профессиональных задач можно использовать моделирование профессиональной деятельности, условия которой приближены к реальным, при этом присутствует некоторая неопределенность и неточность ситуации [164]. Также можно использовать различные варианты незавершенных формулировок учебно-профессиональных задач, когда студентам необходимо разобраться не только в условиях задачи, но и обозначить саму проблему, требующую решения.

Безусловно, что творческая активность позволяет формировать направленность на решение практических задач, заставляет уходить от привычных стереотипов, находя новые и, порой, абсурдные варианты разрешения ситуации.

А.В. Карпов и Ю.К. Корнилов отмечают, что для такого вида интенциональности речемышления характерна яркая эмоциональная окраска. Субъект включается в решение задачи со всеми индивидуальными, личностными и профессиональными свойствами. Таким образом, развивая эмоциональную сферу личности, мы также формируем направленность речемыслительной деятельности на решение практических задач [160].

Тем самым развитая интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач, отвечает основным принципам преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов и может выступать эффективным условием формирования речемышления будущих специалистов.

Перейдем к подробному рассмотрению внешнего (инструментального) условия формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов.

1.3.3 Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов как психологическое условие ее формирования.

Исходя из теоретического анализа, речемыслительная деятельность психолога характеризуется языковыми, собственно речевыми и смысловыми особенностями. Данные параметры речемышления, несомненно, проявляются уже в процессе профессионального обучения и нуждаются в целенаправленном развитии.

Охарактеризуем специфику проявления психологических особенностей речемыслительной деятельности студентов в процессе решения ими учебно-профессиональных задач.

Языковые особенности включает в себя профессиональный словарный запас, владение основными мыслительными операциями для логической организации языкового материала, интегративность семантической памяти, то есть структуру профессионального языка студента. В процессе обучения с каждым курсом, с каждым новым предметом индивид овладевает новыми научными понятиями, системами теорий и различными профессиональными точками зрения. В результате у него формируется собственный профессиональный язык, и от того, насколько хорошо сформирован и структурирован его профессиональный словарный запас, во многом зависит как успешность его настоящей учебной деятельности, так и будущей профессиональной. Развитые языковые особенности предполагают легкость выделения предмета говорения, лица с высоким уровнем сформированности данного параметра могут быстро подобрать нужные слова и понятия в конкретной учебно-профессиональной ситуации, их речь насыщена психологическими терминами, но и не перегружена ими.

Вторая группа психологических особенностей речемыслительной деятельности предполагает ее продуктивность и динамичность. На этапе профессиональной подготовки это в первую очередь будет связано с активностью студента в процессе решения учебно-профессиональных задач.

Лица с развитыми собственно речевыми особенностями речемышления демонстрируют высокий уровень учебной мотивации, проявляют интерес к профессии, достаточно быстро решают предложенные задания, их письменные работы объемны и содержательны. Мышление таких студентов оригинально, а их речевые высказывания – выразительны.

Смысловые особенности речемыслительной деятельности включают в себя гибкость и креативность вербального мышления. В учебной ситуации это проявляется в скорости переключения на новую языковую систему средств и способов формулирования мысли. Гибкость обеспечивает легкость в смене направления мысли. Обучающийся с достаточно развитыми смысловыми особенностями речемышления легко ориентируется в условиях задачи, он выдвигает различные варианты решения в зависимости от меняющейся ситуации, предлагает разные гипотезы, «чувствует» контекст высказывания собеседника.

Как и в случае речемыслительной деятельности профессионала, можно предположить существование ее типологии у студентов – будущих психологов. Нами было выделено четыре типа, которые характеризуются разным уровнем сформированности того или иного параметра речемышления. Подробнее о них можно прочитать в параграфе 1.2 настоящей работы.

Как уже было показано ранее, процесс становления профессиональной речемыслительной деятельности может быть аналогичен процессу овладения иностранным языком. Поэтому, правомерным будет воспользоваться взглядами исследователей на процесс обучения иностранному языку.

Так Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» доказал: в отличие от спонтанных житейских понятий (которые базируются на низших психических функциях и со временем становятся произвольными) научные понятия формируются только на платформе высших психических функций и с течением времени могут стать после-произвольными, что будет говорить о высоком профессионализме субъекта, использующего их [42].

Точно также и развитие иноязычных способностей происходит по направлению от высших психических функций к низшим. Важным аргументом служит рассмотрение И.А. Зимней иноязычной речевой деятельности как самостоятельного вида деятельности, обладающего своей структурой и содержанием, овладение которой происходит в условиях отличных от овладения родным языком [73]. Т.К. Решетникова следующим образом обозначает необходимость целенаправленного развития речемышления у студентов: «снижение характерной для овладения родным языком сензитивности в студенческом возрасте, отсутствие необходимой плотности общения и практического опыта при усвоении новой системы языковых средств и способов формулирования мысли должны компенсироваться целенаправленным развитием качеств познавательных процессов, составляющих основу иноязычных способностей» [136, с. 6].

То же самое можно сказать и о развитии профессионального речемышления психолога, когда отсутствие погруженности в профессиональную среду и недостаток психологической практики можно компенсировать целенаправленным развитием определенных особенностей речемыслительной деятельности будущего специалиста.

Тем более что данный возрастной период, названный Б.Г. Ананьевым «студенческий возраст», является сензитивным для развития большинства высших психических функций [9]. В экспериментальной психологии был получен ряд данных, свидетельствующих о том, что наиболее активно после полового созревания формируются мнемические, психомоторные, сенсорно-перцептивные и, особенно, речемыслительные функции. В этом возрасте наблюдается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения словесно-логических задач [8].

Эти данные позволяют считать испытуемых студенческого возраста наиболее подходящим контингентом для проведения нашего исследования речемыслительной деятельности, так как обучающиеся вуза репрезентируют собой возраст с наивысшими показателями развития вербального мышления.

Т.К. Решетниковой разработаны методики, направленные на развитие как иноязычных способностей, так и речевой способности на родном языке. Задания на развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности представляют собой практические задачи по формулированию мысли, которые постепенно усложняются. Они включают в себя ассоциативный эксперимент, методику трансформации пословиц. Помимо этого используются упражнения на репродукцию текста, условием задачи по формулированию речевого высказывания является описание фабульных и нефабульных картин, когда содержание высказывания обуславливается действительностью, изображенной на картинах [137].

Тем самым выделяются конкретные инструменты формирования особенностей речемыслительной деятельности, которые, адаптировав, можно использовать для развития речемышления студентов – будущих психологов. Так работа с ассоциациями на психологические темы развивает подвижность профессионального словарного запаса, а беглость ассоциаций позволяет сделать гибким вербальное мышление. Методика трансформации пословиц направлена на формирование инициативности и продуктивности речемыслительной деятельности, но она активизирует и языковой компонент речемышления, позволяя легко выделять предмет говорения, помимо пословиц можно также использовать определения научных понятий.

Описание картин позволяет развивать все три параметра речемыслительной деятельности, а также благотворно влияет на актуализацию творческой стороны личности, что отвечает содержанию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности.

Robert L. Solso рассматривает проблему развития мышления человека средствами изобразительного искусства. Он утверждает, что чем глубже субъект анализирует содержание художественного произведения, тем в большей степени задействуются механизмы его сознания, в частности

активизируются речевые центры в коре больших полушарий головного мозга [188].

Известно, что, говоря на привычном разговорном языке, субъект направляет основное внимание на содержание высказывания. Отбор необходимых языковых средств из долговременной памяти и удержание результатов формулирования мысли в оперативной памяти осуществляются без направленного контроля сознания. По определению Н.А. Бернштейна, данные процессы происходят на уровне фонового автоматизма [25].

На начальном этапе развития профессиональной речемыслительной деятельности профессиональные речевые обороты и научные понятия еще недостаточно закреплены в долговременной памяти студента, еще нет навыка оперирования ими. Следовательно, внимание обучающегося неизбежно направлено и на формальную сторону акта говорения: на отбор языковых средств и составление из них фразы. В результате перед студентом встает достаточно трудная мыслительная задача по распределению внимания, с одной стороны, на оперирование языковыми единицами, «извлеченными» из долговременной памяти, с другой - на удержание логической последовательности раскрытия предмета высказывания. Поэтому перевод процесса отбора профессиональных языковых средств на уровень фонового автоматизма можно определить, как своеобразную задачу формирования языковых особенностей речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов [73].

Таким образом, в процессе формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов, можно использовать технологии, которые применяются для обучения людей иностранному языку, задействовать как вербальные, так и невербальные средства развития профессионального психологического речемышления.

Помимо психологических факторов, влияющих на развитие психологических особенностей речемыслительной деятельности, выделяются педагогические способы их формирования.

Н.Ю. Курчатова обозначает движущие силы, обеспечивающие эффективную активизацию речемыслительной деятельности. Во-первых, это формирование устойчивой положительной мотивации на осуществление активизации речемыслительной деятельности, выраженной в стремлении обучающихся к самостоятельной творческой речемыслительной деятельности. Во-вторых, создание педагогом доверительной образовательной среды, где отношения между участниками процесса строятся на сотрудничестве и взаимопомощи. В-третьих, предоставление возможности каждому учащемуся реализовывать творческие идеи, осуществлять самоконтроль и самооценку речемыслительной деятельности [94].

О.А. Ильясовой рассматриваются и систематизируются психолого-педагогические приемы активизации речемыслительной деятельности обучающихся: использование проблемного обучения, этот поисковый метод обучения противопоставляется методу восприятия готовых выводов педагога [58]; самостоятельная деятельность обучающихся [68]; прием сравнения; эвристическая беседа; наблюдение [76].

Таким образом, динамика развития речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов определяется сменой репродуктивного уровня построения высказывания (использование готовых схем) творческим, гармонизацией и усложнением всех групп ее психологических особенностей.

Тем самым можно предположить, что развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности будет являться эффективным условием ее формирования у студентов – будущих психологов.

Проведенный анализ позволяет сформировать теоретическую модель речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов, включающую ее характеристики, психологические условия и методы формирования, которая представлена на рисунке 1 (стр.80).

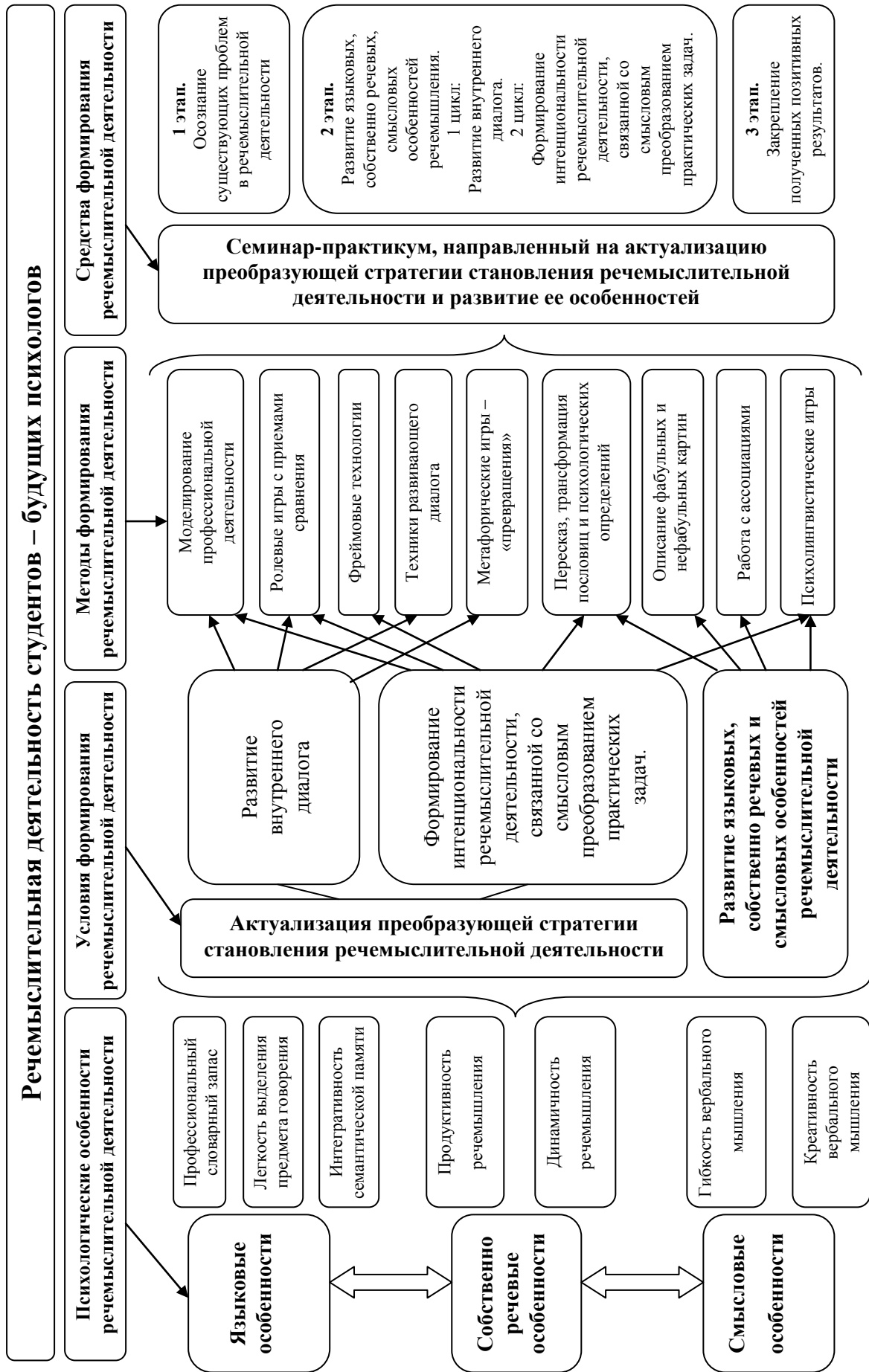


Рисунок 1 Модель формирования речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

Данная модель – это схематичное описание речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов, ее психологических особенностей. Языковые особенности объединяют в себе профессиональный словарный запас, легкость выделения предмета говорения, интегративность семантической памяти; собственно речевые – продуктивность и динамичность речемышления; смысловые особенности представлены гибкостью и креативностью вербального мышления.

На схеме обозначены условия формирования речемыслительной деятельности: актуализация преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие психологических особенностей речемыслительной деятельности; перечислены методы ее формирования: моделирование профессиональной деятельности, ролевые игры, фреймовые технологии, техники развивающего диалога, метафорические игры, пересказ, трансформация пословиц и психологических определений, описание картин, работа с ассоциациями, психолингвистические игры.

Основным средством формирования речемыслительной деятельности обозначен семинар – практикум, направленный на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей, его план включает три этапа. Цель первого этапа – осознание существующих проблем в речемыслительной деятельности. Второй этап направлен на развитие особенностей речемышления и состоит из двух циклов: развитие внутреннего диалога и формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач. Завершающий этап ориентирован на закрепление полученных позитивных результатов.

Таким образом, целенаправленное развитие речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов требует комплексного подхода и объединяет как внутренние – смысловые, так и внешние – инструментальные условия ее формирования.

Выводы по 1 главе.

Проведенный в первой главе настоящего исследования теоретический анализ речемыслительной деятельности показал сложность и противоречивость изучаемого феномена. Исторически можно выделить два противоположных подхода к пониманию данного феномена. Одна концепция предполагает полную тождественность мышления и речи, другая - основана на том, что мышление и речь – это абсолютно разные, не связанные друг с другом процессы. В рамках нашего исследования определение речемыслительной деятельности опирается на учение Л.С. Выготского о взаимосвязи речи и мышления, но не тождественности данных процессов. В самом общем виде речемыслительная деятельность может быть определена как процесс формулирования и осмысления речевого высказывания.

Нами изучена специфика речемыслительной деятельности психолога. На основании теоретического анализа исследований, посвященных изучению профессионального мышления и профессиональной речи, нами было сформулировано определение речемыслительной деятельности психолога как динамичного процесса формулирования и осмысления профессионального речевого высказывания.

Тем самым мы показали, что развитая речемыслительная деятельность психолога является базовой компетенцией, которая обслуживает компетентности психолога в разных областях: исследовательской, педагогической, практической и организационно - управленческой.

Содержательный анализ проблемы речемыслительной деятельности позволяет рассматривать данный феномен в трех аспектах: языковые особенности речемыслительной деятельности, включающие профессиональный словарный запас и умение оперировать психологическими понятиями; собственно речевые особенности, отражающие продуктивность и динамичность речемыслительной деятельности; смысловые особенности, включающие гибкость и креативность вербального мышления.

Общетеоретическое исследование проблемы речемыслительной деятельности показало, что исходные теоретические позиции требуют более подробного изучения в контексте проблемы формирования речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов, а именно более глубокого исследования психологических особенностей профессионального речемышления психолога. Основываясь на взаимосвязи языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности, выделены ее типы в зависимости от уровня сформированности тех или иных параметров. В результате мы обозначили необходимость целенаправленного формирования данной компетенции у студентов – будущих психологов.

Как показал теоретический анализ, процесс становления речемыслительной деятельности психолога занимает длительное время и не ограничивается этапом профессионального обучения, следовательно, имеет смысл формировать у студентов не только профессиональное речемышление, но и конструктивную стратегию его становления.

Гипотетически нами выделены адаптивная и преобразующая стратегии становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов как альтернативные. Адаптивная стратегия связана с пассивным приспособлением к существующей ситуации. В процессе решения учебно-профессиональных задач студент, выбирая такой путь, ориентируется на готовые шаблоны и варианты решения.

Более продуктивной на наш взгляд является преобразующая стратегия становления речемыслительной деятельности, связанная с проявлением творческой активности субъекта и направленностью на практическое преобразование действительности.

Нами были гипотетически обозначены два основных психологических условия формирования речемыслительной деятельности у студентов будущих психологов. Актуализация преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности через развитие внутреннего диалога и

формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, сожжет выступать внутренним (смысловым) условием формирования профессионального речемышления. А развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности - внешним (инструментальным) условием ее формирования.

Мы подробно изучили данные условия и способы формирования речемышления с точки зрения их структуры, функций, видов и особенностей развития.

На наш взгляд, эффективным средством формирования речемыслительной деятельности является программа, в основе которой лежит семинар - практикум, направленный на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов.

Основными принципами развития речемыслительной деятельности являются принцип диалогизации, принцип проблематизации, принцип персонификации и индивидуализации. Выдвинутые нами положения позволили сформулировать задачи, логику эмпирического исследования и определить его методы.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ.

Во второй главе излагаются результаты эмпирического исследования проблемы формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов, описывается формирующий эксперимент, направленный на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов, анализируются его результаты, обосновывается технология развития речемыслительной деятельности, формулируются общие выводы.

2.1 Контингент испытуемых и методики исследования.

Теоретический анализ проблемы речемыслительной деятельности психолога показал, что ее становление в рамках традиционного профессионального обучения проходит достаточно стихийно, что делает актуальным вопрос ее целенаправленного формирования у студентов – будущих психологов.

Опираясь на взаимосвязь разных групп психологических особенностей речемыслительной деятельности, были выделены некоторые ее типологические особенности. На основании сочетания трех параметров: уровня развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей – логически выделены четыре типа речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

Показаны возможные взаимосвязи, существующие между типами речемыслительной деятельности и характером стратегий ее становления у обучающихся. Гипотетически выделены две стратегии становления

речемышлительной деятельности у студентов – будущих психологов: адаптивная и преобразующая.

Актуализация преобразующей стратегии становления речемышлительной деятельности через развитие внутреннего диалога и формирование интенциональности речемышлительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, и развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышлительной деятельности предполагаются эффективными условиями ее формирования.

Таким образом, цель настоящего исследования: выявить психологические особенности и условия формирования речемышлительной деятельности у студентов – будущих психологов.

Эмпирическое исследование проводилось в течение 2007-2014 г.г. на базе ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец.

Исследование включало ряд этапов. На первом этапе (2007 - 2010) проводился теоретический анализ проблемы речемышлительной деятельности студентов - будущих психологов, разрабатывались и апробировались методики для диагностики уровня развития языковых, собственно речевых, смысловых особенностей речемышлительной деятельности.

На втором этапе (2010 - 2012) проводился анализ типологических особенностей и стратегий становления речемышлительной деятельности студентов – будущих психологов. Изучались уровень развития внутреннего диалога и интенциональности речемышлительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач у студентов - будущих психологов, относящихся к разным типам речемышлительной деятельности; выявлялись стратегии становления речемышлительной деятельности.

На третьем этапе (2012 - 2014) разрабатывалась и проводилась программа формирования речемышлительной деятельности, в основе которой лежит семинар – практикум, направленный на актуализацию преобразующей

стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов, оформлялась диссертационная работа.

В исследовании приняли участие 226 студентов – будущих психологов в возрасте от 17 до 24 лет.

В соответствии с поставленными задачами нами была разработана система методов и средств диагностики языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов. В качестве методов исследования выступили: тестирование, экспертная оценка, контент-анализ, констатирующий и формирующий эксперименты, математико-статистические методы обработки данных исследования. Остановимся более подробно на методиках исследования.

1. Для диагностики у студентов уровня сформированности профессионального словарного запаса, интегративности семантической памяти, продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности, гибкости и креативности вербального мышления использовалась методика экспертной оценки.

Как показал теоретический анализ, речемыслительная деятельность является достаточно сложной областью для психологической диагностики, так как она характеризуется психологическими особенностями, выделить которые в реальной речи можно только с использованием сложных диагностических процедур. В связи с этим для анализа языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности нам показалось целесообразным использовать метод экспертной оценки. Экспертами выступили преподаватели кафедры психологии и педагогики ЧГУ в количестве 10 человек. Им предлагалось, в специальных бланках оценить уровень развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей у студентов – будущих психологов по 8-ми бальной шкале (0-7). Выводы делались экспертами на основе их мнения о том, каким

профессиональным словарным запасом владеет студент, насколько он активен и инициативен в процессе решения учебно-профессиональных задач, насколько быстро может ориентироваться в поставленных задачах и адаптироваться к учебно-профессиональной ситуации. Для этого преподавателям было предложено подробное описание психологических особенностей речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

В целях повышения надежности методики, полученные результаты были стандартизированы, это позволило нам выделить группы студентов высоким, средним и низким уровнем развития исследуемых параметров речемыслительной деятельности (бланк методики, процедура обработки и интерпретации данных представлены в приложении 1).

2. Для подтверждения результатов экспертной оценки и уточнения показателей сформированности языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности у студентов - будущих психологов нами был использован метод контент-анализа. Материалом для анализа выступили тексты психологических портретов, которые обучающиеся составляли по проективной методике «Колесо жизненного баланса» Дж. Кэмерон [96].

Нами были выделены показатели речемыслительной деятельности в тексте психологического портрета через количественный и качественный анализ полученных данных. Для последнего были выделены лексический, стилистический и содержательный уровни.

Количественный анализ текста характеризует продуктивность и динамичность речемыслительной деятельности. Мы предполагаем, что чем больше объем составленного испытуемым психологического портрета, тем более развиты у него собственно речевые особенности речемыслительной деятельности.

Уровень развития языковых особенностей определялся качественным лексическим анализом текста психологического портрета, а именно

количеством используемых психологических понятий и профессиональных речевых оборотов. Примерами наиболее часто встречающихся в текстах терминов могут служить: «саморазвитие», «пра-семья», «стрессоустойчивость», «социальная адаптация», «коммуникабельность», «самооценка» и т.п. К профессиональным речевым оборотам можно отнести следующие: «таким образом, ... можно сформулировать некоторые рекомендации...»; «семья выступает группой поддержки»; «обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о доминировании в личной жизни данного субъекта сферы учебы и работы». Они являются показателями владения студентами такими мыслительными операциями как анализ, синтез, классифицирования, категоризация и т.д. Показателем развития языковых особенностей является процент использования в тексте специальных терминов и профессиональных речевых оборотов.

Смысловые особенности речемыслительной деятельности в рамках контент-анализа исследовались с помощью содержательного и стилистического анализа текста, выделены показатели уровня развития данного параметра речемыслительной деятельности у студентов.

Во-первых, показателем гибкого вербального мышления является наличие в тексте вступления и заключения к психологическому портрету личности студента.

Во-вторых, гибкость вербального мышления характеризуется использованием в тексте приемов резюмирования и обратной связи («таким образом», «то есть»).

В-третьих, показателем креативности вербального мышления является использование в тексте интерпретаций («можно предположить, что этот человек...»), то есть попыток объяснить тот или иной показатель в «колесе жизненного баланса».

В-четвертых, оценивалась единая стилистическая направленность текста, его целесообразность, а именно отсутствие выражений бытового характера или, напротив, сложных для понимания фраз с неоднозначной

трактовкой. Например, «Позитивные изменения Вы заметите уже после первых шагов ... пора действовать», «Полученные данные искажены и не могут быть приняты, а точнее ставится под сомнение их верность, что возможно не превышает и 0,5%». Этот параметр свидетельствует о том, насколько правильно обучающийся смог уловить смысл и контекст задания.

Полученные данные также были стандартизированы в целях повышения надежности методики и для дальнейшего проведения корреляционного анализа. Описание методики «Колесо жизненного баланса», инструкция по составлению психологического портрета, процедура обработки и интерпретации данных представлены в приложении 2.

3. Для определения уровня выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, у студентов - будущих психологов, нами была использована методика диагностики практической направленности мышления Л.П. Урванцева - Н.В. Володиной [41].

Цель методики определить уровень выраженности практической направленности мышления у испытуемых. Ее текст состоит из 33 вопросов закрытого типа. Испытуемому предлагается выбрать один из предложенных вариантов ответа, который больше всего соответствует их представлениям. В результате тестирования можно определить уровень выраженности практической направленности мышления респондентов: низкий, средний и высокий уровень. Бланк методики, процедура обработки и интерпретации данных представлены в приложении 3.

4. В дополнение к предыдущей методике использовалась методика диагностики направленности мышления на поиск/припоминание информации, предложенная И.Ю. Владимировым, Е.А. Горюшиной [39].

Цель методики – определить познавательную направленность испытуемых либо на припоминание имеющейся у них в памяти информации, либо на поиск нового решения. Текст методики состоит из 55 утверждений, респонденту предлагается оценить степень согласия с утверждениями по 4-х

бальной шкале. В результате тестирования можно выявить уровень выраженности направленности мышления на поиск или припоминание информации. Бланк методики, процедура обработки и интерпретации данных представлены в приложении 4.

5. Для оценки уровня развития внутреннего диалога у студентов - будущих психологов, использовалась методика исследования внутренних диалогов, предложенная Т.Н. Березиной [23]. Для анализа внутреннего диалога Т.Н. Березина выделяет единые для всех людей структуры - местоимения.

По мнению автора, частое применение местоимений первого лица (Я, Мне/Меня, Мы, Нас/Нам) свидетельствует о развитом внутреннем монологе индивида. Употребление местоимений второго лица (Ты/Вы, Тебе/Тебя, Вам/Вами) по отношению к себе связано с общим уровнем рефлексии человека и высоким развитием внутреннего диалога. А местоимения третьего лица и имена собственные (Он/Она, Ему/Его, Они, Им/Ими) отвечают за социализацию, но могут обозначать и отсутствие собственной позиции личности, желание снять с себя ответственность [23, с. 204].

Данная методика представляет собой модификацию теста Розенцвейга. Испытуемым предлагалось по три темы, в каждой они должны были описать от первого лица мысли двух персонажей в момент самой ситуации, через некоторое время после ситуации, а также любые мысли героев в детстве. В итоге получилось по 25-30 предложений на испытуемого. Далее с помощью контент-анализа были выделены разные группы местоимений, используемых студентами для выражения своих мыслей. Бланк методики, процедура обработки и интерпретации данных представлены в приложении 5.

6. Диагностика личностных характеристик студентов - будущих психологов, связанных с умением ориентироваться в ситуациях психологического содержания, проводилась нами на основе качественного анализа данных методики диагностики практической направленности мышления Л.П. Урванцева - Н.В. Володиной и методики диагностики

направленности мышления на поиск/припоминание информации, предложенная И.Ю. Владимировым, Е.А. Горюшиной.

Были выделены вопросы, отражающие такие личностные свойства обучающихся как: социальная активность, интернальность, адаптивность, вспыльчивость, быстрота реакции, рефлексивность, сообразительность, коммуникабельность, решительность, уверенность, тревожность, уровень развития внимательности и памяти. Полученные результаты по перечисленным параметрам переводились в дихотомическую шкалу. Подробное описание процедуры выделения личностных особенностей представлено в приложении 6.

В ходе проведения констатирующего и формирующего экспериментов мы руководствовались методами психолого-педагогического исследования В.И. Загвязинского, Р. Атаханова [71]. Были созданы экспериментальная и контрольная группа. Подтверждение более высоких результатов в экспериментальной группе служит доказательством эффективности проведенной работы [71].

Экспериментальная и контрольная группы формировались на основе результатов диагностики по показателям сформированности психологических особенностей речемыслительной деятельности. При этом состав групп был примерно одинаковым как по выше обозначенным показателям, так и по второстепенным параметрам, таким как возраст, курс обучения, уровень профессиональных знаний. Это позволило нам исключить влияние неучтенных факторов на процесс формирования речемыслительной деятельности.

При обработке материалов исследования применялись математико-статистические методы: коэффициент корреляции Пирсона, критерий ϕ^* — угловое преобразование Фишера [66], [49].

Итак, охарактеризовав конкретные методики исследования, перейдем непосредственно к анализу результатов экспериментального исследования.

2.2 Психологический анализ речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

Проведенный теоретический анализ показал, что речемыслительная деятельность психолога может характеризоваться языковыми, собственно речевыми и смысловыми особенностями.

Тем самым перед нами стоит задача экспериментально выявить обозначенные особенности речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов и проверить предположение о существовании типов речемыслительной деятельности, которые выделяются на основе сочетания разного уровня выраженности языковых, собственно речевых и смысловых ее особенностей у студентов – будущих психологов.

Также, в соответствии с поставленными задачами и выдвинутыми гипотезами, нам необходимо определить значимые для формирования речемыслительной деятельности личностные свойства обучающихся, связанные с умением ориентироваться в ситуациях психологического содержания.

Как уже отмечалось, в плане психологической диагностики речемыслительная деятельность является достаточно сложным феноменом. Выделение психологических особенностей речемышления в реальной речи представляется трудным и требует использования сложных диагностических процедур. В рамках нашего исследования для определения уровня сформированности профессионального словарного запаса, интегративности семантической памяти, продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности, а также гибкости и креативности вербального мышления студентов - будущих психологов использовалась методика экспертной оценки и контент-анализа. На наш взгляд эти методы в большей степени соответствуют задачам данного исследования, и позволяют качественно оценить проявление особенностей речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов. Результаты диагностики по указанным методика представлены в таблицах 1 - 6 приложения 7.

Использование двух методик для оценивания характеристик речемыслительной деятельности студентов - будущих психологов повышает надежность полученных результатов. Корреляционный анализ, произведенный с применением коэффициента корреляции Пирсона, свидетельствует о наличии статистически значимой взаимосвязи между показателями сформированности психологических особенностей речемыслительной деятельности, выявленными по двум методикам: по показателю развития языковых особенностей – $r = 0,52$, при $p \leq 0,01$, по показателю развития собственно речевых особенностей речемыслительной деятельности – $r = 0,79$, при $p \leq 0,01$, по показателю сформированности смысловых особенностей – $r = 0,84$, при $p \leq 0,01$. Тем самым, подтверждается надежность полученных результатов, что позволяет нам объединить данные по методикам экспертной оценки и контент-анализа и представить общие показатели. Для этого первичные данные по двум методикам были стандартизированы и суммированы, после чего на основе полученных общих результатов были выделены три уровня развития языковых, собственно речевых, смысловых особенностей речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов.

Общие результаты показателей сформированности языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности у студентов - будущих психологов, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Обобщенные показатели развития психологических особенностей речемыслительной деятельности у студентов - будущих психологов (по двум методикам).

Уровни развития групп особенностей	Количество испытуемых (%)		
	Языковые особенности	Собственно речевые особенности	Смысловые особенности
Высокий	30	36	48
Средний	30	12	12
Низкий	40	52	40

В целом из таблицы 3 видно, что уровни развития языковых особенностей распределены между студентами – будущими психологами относительно равномерно, собственно речевые и смысловые особенности тяготеют к крайним (высокому и низкому) уровням. Можно предположить, что данные две группы психологических параметров речемыслительной деятельности студентов либо сформированы, либо нет. Проанализируем полученные результаты более подробно.

Из таблицы 3 видно, 30% обучающихся обладают высоким уровнем сформированности языковых особенностей речемыслительной деятельности. Данные студенты владеют развитым профессиональным словарным запасом, умеют быстро ориентироваться в предмете говорения. Они способны быстро анализировать, синтезировать, классифицировать и обобщать лексический материал, в устных ответах демонстрируют хорошее владение профессиональными терминами, легко ориентируются в психологических теориях и понятиях. В их письменных работах психологические термины и специальные речевые обороты встречаются с максимальной частотой 19%, то есть 1/5 речи этих студентов носит сугубо профессиональный характер, что отличает ее от речи обывателя.

Также 30% испытуемых демонстрируют средний уровень развития языковых особенностей речемышления, что говорит о наличии у них достаточно развитого профессионального словарного запаса. Использование данными обучающимися психологических терминов и профессиональных речевых оборотов составляет 5% - 11% от текста. При этом встречаются обороты разговорной речи, поэтому требуется анализ данной ситуации для выявления возможных путей улучшения этого показателя.

Среди студентов - будущих психологов 40% демонстрируют низкий уровень развития языковых особенностей речемыслительной деятельности, что свидетельствует о недостаточно сформированном у них профессиональном словарном запасе и отсутствии логической организации языкового материала в силу низкого развития основных мыслительных

операций. Они с трудом ориентируются в предмете говорения, что делает их речь неграмотной, теряется профессиональная специфика высказывания, а, следовательно, и профессионализм будущего специалиста. В большей степени в их высказываниях встречаются обороты разговорной речи и примеры бытового характера, психологические термины и понятия занимают только 4% от общего текста.

Также из таблицы 3 видно, что 36% студентов обладают высоким уровнем сформированности собственно речевых особенностей речемыслительной деятельности. Данные обучающиеся проявляют высокую активность в процессе решения учебно-профессиональных задач, они легко вступают в контакт с собеседником, проявляют инициативу в профессиональном общении, их речь объемна (размер текста достигает 374 слов) и разнообразна, они способны быстро и качественно сформулировать речевое высказывание.

12% респондентов демонстрируют средний уровень сформированности собственно речевых особенностей речемыслительной деятельности, продуктивность и динамичность их речемышления носит непостоянный характер, максимальный объем их текстов составил 288 слов.

Больше половины обучающихся (52%) обладают низким уровнем продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности. Они испытывают трудности при необходимости проявить активность на семинарских и лабораторных занятиях, не стремятся вступать в контакт с педагогом и другими студентами в процессе решения учебно-профессиональных задач, формально подходят к выполнению заданий. Максимальный объем текста составляет у них только 104 слова, также данные обучающиеся испытывают затруднения при необходимости быстро сформулировать речевое высказывание.

По группе смысловых особенностей речемыслительной деятельности были получены следующие результаты: 48% испытуемых демонстрируют высокие показатели сформированности гибкости и креативности вербального

мышления, они легко ориентируются в сложившейся ситуации и быстро адаптируются к меняющимся условиям. У данных студентов хорошо развито умение спонтанно перестроить свою речь с обыденной на профессиональную, сохраняя грамотность и научность речевого высказывания. По методике контент-анализа гибкость и креативность вербального мышления оценивалась с помощью содержательного и стилистического анализа текстов психологических портретов. Работы обучающихся с высокими показателями по данному параметру разнообразны, носят целостный характер, в их текстах присутствуют выводы, логические обоснования личностных характеристик автора рисунка. Примером может служить следующий текст.

Галина М.

«Охарактеризуем автора данного «колеса жизненного баланса». По рисунку видно, что это человек, у которого неоднозначно складываются дела в обозначенных сферах жизни. Можно предположить, что автор диаграммы ощущает себя не вполне гармоничной личностью, об этом свидетельствует отсутствие целостности в его работе. Больше всего времени у этого человека уходит на общение с пра-семьей, поэтому можно сделать вывод, что он уважает и ценит своих родителей. Очевидно, семья оказывает ему сильную поддержку. Также достаточно много времени посвящается взаимодействию с собственным «Я» и саморазвитию, это говорит о положительной динамике его личностного самоопределения. При этом на данный момент времени не актуализирована такая сфера жизни как любовь и отношения, следовательно, у автора рисунка либо не хватает времени на личную жизнь, либо он сам пока не хочет заводить с кем-либо отношения по нам неизвестным причинам. На такие сферы жизни, как здоровье, учеба и развлечения отводится примерно равное количество времени, но нам субъективно кажется, что именно эти стороны своей жизни данный человек хотел бы развить. Таким образом, «колесо жизни» этого человека непропорционально, но по желанию его автора, его можно исправить.»

Примечание: жирным шрифтом обозначены фразы, свидетельствующие о гибкости и креативности речемышления испытуемого (наличие вступления и заключения, приемы резюмирования и интерпретации, научное изложение фактов и т.п.)

Данный портрет личности характеризует высокий уровень гибкости вербального мышления.

Средним уровнем развития смысловых особенностей речемышлительной деятельности обладает 12% студентов - будущих психологов. Такие обучающиеся относительно легко ориентируются в учебно-профессиональных задачах, однако в ситуациях, требующих быстрой реакции их речь может быть недостаточно грамотной и не всегда понятной собеседнику, им трудно быстро уловить смысл высказывания субъекта взаимодействия.

Примером текста, отражающего такой уровень гибкости и креативности вербального мышления, может быть следующая работа:

Марина З.

*«Больше всего в жизни человека на данный период времени занимает учеба. Сейчас для него это важнее. **Целеустремленный, ответственный.** Так как на учебу уходит практически все свободное время, то очень малое значение придается любви и отношениям, при этом отношения с пра-семьей хорошие. **Можно сказать, что это человек семейный,** друзья занимают тоже важное место в жизни человека. **Всегда придет на помощь, выручит.** Занимается саморазвитием, высока духовность, богатый внутренний мир. Спортom не занимается, **но скорее всего, поддерживает здоровый образ жизни.***

*Таким образом, в жизни человека присутствуют все сферы. Очень насыщенная, интересная жизнь. **Но следует, повысить внимание к любви и отношениям за счет учебы. Выделить больше времени на свободный отдых и встретить свою вторую половинку.***

Примечание: жирным шрифтом обозначены фразы, свидетельствующие о гибкости и креативности речемышления испытуемого (наличие вступления и заключения, приемы резюмирования и интерпретации, научное изложение фактов и т.п.)

В данном психологическом портрете сделаны попытки интерпретирования (*Так как на учебу уходит практически все свободное время, то очень малое значение придается любви и отношениям, при этом отношения с пра-семьей хорошие*) и резюмирования (*Таким образом, в*

жизни человека присутствуют все сферы), есть определенные предположения о личности автора рисунка (*Целеустремленный, ответственный*). Однако в тексте отсутствует вступление, многие предложения носят односложный характер, используются слишком жесткие формулировки.

Как видно из таблицы 3, 40% студентов обладают ригидным вербальным мышлением, им нелегко переключаться с одного задания на другое, спонтанное решение учебно-профессиональных задач вызывает у них трудности, они не обладают способностью правильно оценить учебно-профессиональную ситуацию и быстро решить практическую задачу. В беседе такие обучающиеся часто используют примеры бытового характера и элементы разговорной речи, неуместные в профессиональном общении.

Примером такого текста может быть следующий психологический портрет.

Анна М.

*«Данный человек уделяет больше внимания таким сторонам жизни как любовь и отношения, наверное, у него есть вторая половинка. Много времени занимает учеба и работа, отношения с родителями. Меньше всего внимания уделяется здоровому образу жизни и друзьям. **Возможно это ответственный домашний человек**, больше внимания уделяет своему духовному развитию и образованию; мало уделяет внимания своему физическому развитию друзьям в силу недостатка времени».*

Примечание: жирным шрифтом обозначены фразы, свидетельствующие о гибкости и креативности речемышления испытуемого (наличие вступления и заключения, приемы резюмирования и интерпретации, научное изложение фактов и т.п.)

В данной работе отсутствует вступление и заключение, описание личности носит разорванный характер, нет рекомендаций по гармонизации жизненного баланса, некоторые фразы повторяются недопустимое количество раз (*уделяет внимание*). Скучное и однообразное изложение свидетельствует о ригидности вербального мышления автора психологического портрета.

Как было показано в теоретической главе настоящего исследования все многообразие проявлений психологических особенностей речемыслительной деятельности можно представить в виде типологии. В зависимости от сформированности тех или иных групп ее параметров можно выделить четыре типа речемыслительной деятельности. Так первый тип предполагает высокий уровень развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей, второй тип характеризуется только двумя хорошо сформированными группами параметров и делится на подтипы. Третий тип предполагает наличие только одной развитой стороны речемышления и также делится на подтипы, а четвертый тип характеризуется низким уровнем развития всех трех параметров речемыслительной деятельности.

В целях выделения типов речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов мы перешли от трех выделенных уровней (высокий, средний, низкий) к двум уровням (высокий и низкий) выраженности психологических особенностей речемыслительной деятельности, благодаря совмещению результатов двух методик и процедурам стандартизации. Сопоставление полученных данных позволило нам выделить типы и подтипы речемыслительной деятельности на основе различного сочетания групп ее особенностей. Результаты выделения типов речемыслительной деятельности студентов - будущих психологов представлены в таблице 4.

Таблица 4

Типы речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

Типы	Под- типы	<u>Языковые особенности</u>	<u>Собственно речевые особенности</u>	<u>Смысловые особенности</u>	Количество студентов (%)	
1 тип	нет	+	+	+	29	
2 тип	А	-	+	+	4	14
	Б	+	+	-	5	
	В	+	+	-	5	
3 тип	А	-	+	-	6	24
	Б	-	-	+	13	
	В	+	-	-	5	
4 тип	нет	-	-	-	33	

Из таблицы 4 видно, что обнаружены представители всех четырех типов речемыслительной деятельности. Тем самым подтверждается наше предположение о наличии разных типов речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

При этом распределение студентов по типам речемыслительной деятельности является неравномерным.

Обнаружено достаточно большое число студентов (29%) **первого типа речемыслительной деятельности**, они имеют высокие показатели по всем трем параметрам. Такие студенты умеют оперировать психологическими терминами и понятиями, проявляют активность на практических занятиях, участвуют в дискуссиях на психологические темы. Для них характерно умение своевременно оценить психологическую ситуацию: если задача задается спонтанно, то они могут легко справиться с ее выполнением. Вероятно, такое соотношение языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности субъекта позволяет ему быть более продуктивным в процессе решения учебно-профессиональных задач.

14% студентов **второго типа речемыслительной деятельности** обладают только двумя высокоразвитыми ее параметрами из трех. В связи с этим данный тип делится на подтипы.

Для подтипа А второго типа речемыслительной деятельности характерно сочетание высокого уровня развития собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности и низкого уровня развития языковых ее особенностей. 4% студентов - будущих психологов приходится на группу с данным подтипом, они инициативны и активны в процессе решения учебно-профессиональных задач, обладают гибким и креативным вербальным мышлением, однако, профессиональный словарный запас такого студента остается скудным.

Подтип В второго типа демонстрируют 5% студентов – будущих психологов. Этот подтип характеризуется наличием обширного профессионального словарного запаса, высоким уровнем продуктивности и

динамичности речемышления и ригидным вербальным мышлением. Такой обучающийся умеет оперировать психологическими терминами, он проявляет активность на занятиях. При этом речь его точна и соответствует заданной учебно-профессиональной ситуации только в случае длительной подготовки к выступлению. Если задача формулируется спонтанно, речь студента становится более обыденной, включает массы примеров бытового характера и разговорные выражения.

Также 5% студентов – будущих психологов относятся к *подтипу В второго типа* речемыслительной деятельности. Они умеют своевременно оценить учебную ситуацию, готовы спонтанно решать речевые задачи психологического плана, но не проявляют активности на занятиях, их речь не отличается объемом и содержательностью.

В целом среди представителей второго типа речемыслительной деятельности 75% студентов демонстрируют высокий уровень сформированности языковых особенностей речемыслительной деятельности. По 63% студентов приходится на высокий уровень развития остальных параметров.

У 24% студентов определяется **третий тип речемыслительной деятельности**, для которого характерен высокий уровень развития только одной группы психологических особенностей речемыслительной деятельности. Данный тип также делится на подтипы.

Для *подтипа А третьего типа* характерны высокие показатели продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности при низких показателях гибкости и креативности вербального мышления и плохо сформированном словарном запасе. Такой студент очень активен на занятиях, проявляет инициативу в процессе решения учебно-профессиональных задач, но при этом он часто путается в теории и определениях. Ему трудно быстро и правильно оценить психологическую ситуацию, речь его обыденная, насыщена примерами бытового характера. Таких студентов насчитывается 6%.

Обучающиеся *подтипа Б третьего типа* (13%) демонстрируют высокий уровень гибкости и креативности вербального мышления в сочетании с низким уровнем продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности и низким уровнем логической организации профессионального словарного запаса. Для такого студента характерно умение правильно оценить психологическую ситуацию и готовность спонтанно решать учебно-профессиональную задачу, однако при этом он неинициативен на семинарских и лабораторных занятиях, профессиональный словарный запас его скуден, он с трудом запоминает и воспроизводит термины.

Для *подтипа В третьего типа* (5%) характерно сочетание высокого уровня развития языковых особенностей речемыслительной деятельности и ригидного вербального мышления с низким уровнем продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности. Такому студенту в ситуации профессионального общения будет трудно вовремя включиться в профессиональный контекст работы, в этом случае речь может стать перегруженной терминами, при этом быть непонятной собеседнику. Предположительно студенты с такими особенностями речемыслительной деятельности легче выполняют письменные задания, чем устные.

В целом из всех студентов, относящихся к третьему типу речемыслительной деятельности, 25% демонстрируют высокий уровень продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности, 54% - высокий уровень гибкости и креативности вербального мышления и 21% - хорошо развитый профессиональный словарный запас. Следовательно, в данной группе, при общем относительно низком уровне сформированности психологических особенностей речемыслительной деятельности, доминируют лица с достаточно гибким и креативным вербальным мышлением.

Максимальное число студентов (33%) относится к **четвертому типу речемыслительной деятельности**, который характеризуется низким

уровнем сформированности языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности. У таких обучающихся снижена продуктивность и динамичность речемыслительной деятельности, они демонстрируют ригидное вербальное мышление и скудный, логически неструктурированный профессиональный словарный запас. Предположительно, данный тип речемыслительной деятельности является самым неблагоприятным для развития профессиональных компетенций специалиста - психолога.

Для большей наглядности на рисунке 2 представлены четыре типа речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов. По каждому типу указано количество студентов в процентах, имеющих высокий уровень развития психологических особенностей речемышления.

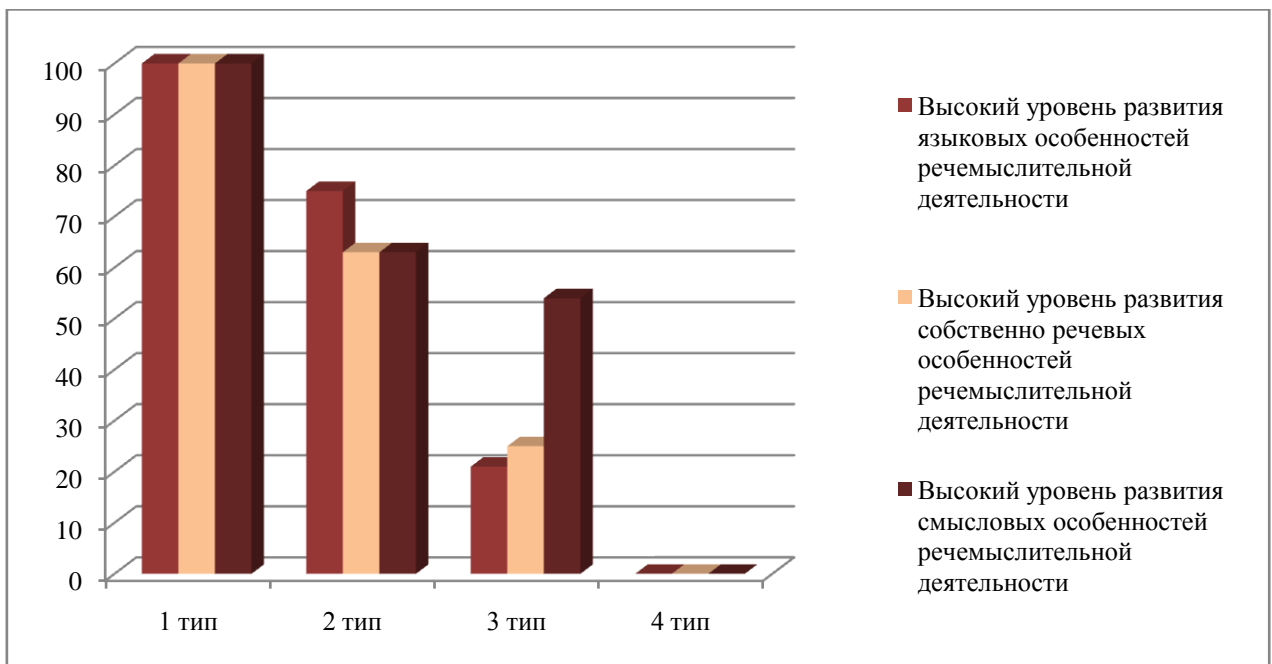


Рисунок 2 Типы речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

В целях выявления статистически значимых различий между группами студентов, относящихся к разным типам речемыслительной деятельности по параметрам сформированности языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности, мы использовали критерий χ^2 — угловое преобразование Фишера.

Полученные в результате математико-статистической обработки результаты сравнения групп студентов – будущих психологов разных типов речемыслительной деятельности представлены в таблице 5.

Таблица 5

Статистически значимые различия между группами студентов – будущих психологов разных типов речемыслительной деятельности по параметрам выраженности ее особенностей.

Психологические особенности речемыслительной деятельности (высокий уровень развития)	1 и 2 тип	1 и 3 тип	1 и 4 тип	2 и 3 тип	2 и 4 тип	3 и 4 тип
Языковые особенности	4,836	11,966	18,400	5,153	9,899	5,375
Собственно речевые особенности	6,036	11,447	18,400	3,551	8,669	5,911
Смысловые особенности	6,036	8,147	18,400		8,669	9,322

Примечание: жирным шрифтом обозначены статистически значимые различия при $p \leq 0,01$.

Как видно из таблицы 5 по всем показателям между типами речемыслительной деятельности обнаружены статистически значимые отличия, что также подтверждает наше предположение о возможности выделения типов речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

При этом наиболее ярко речемыслительная деятельность студентов проявляется в процессе решения ими учебно-профессиональных задач. Одной из таких задач может выступать педагогическая практика обучающихся и последующее составление самоотчетов о ее прохождении.

В целях иллюстрации психологических особенностей речемыслительной деятельности будущих психологов нами приводятся самоотчеты студентов о подготовке и проведении лекции по психологии.

**Самоотчет о подготовке и проведении лекции по психологии студентки О.Д.
4 курса (1 тип речемыслительной деятельности).**

Описание события и процесса подготовки к нему: моя лекция была по возрастной психологии на тему «Младенчество. Новорожденность. Кризис 1 года» у 1 курса студентов специальностей «Педагогика» и «Технологии предпринимательства».

Готовилась к ней достаточно долго и тщательно, пытаясь учитывать пожелания и комментарии студентов, которые уже провели свою первую лекцию. Использовала материалы своих лекций, что-то брала из учебников, в общем, **компоновала материал, чтобы он был доступен и понятен студентам – не психологам.** Помимо материала к лекции я приготовила еще наглядную мультимедийную презентацию по теме. К преподавателю подходила два раза. Первый раз для консультации по материалу лекции, я подкорректировала основные теоретические моменты и во второй раз принесла материал за день до лекции, чтобы уточнить окончательный вариант.

Основные трудности во время события и их преодоление: **На этапе подготовки трудность заключалась в подборе необходимой информации.** Информации по теме было много (тем более, что в 1 лекции мне нужно было рассказать про три этапа), а всю ее нужно сжать, выбрать самое основное и рассказать так, чтобы понятно студентам педагогических специальностей. Справилась, благодаря поддержке и помощи преподавателя.

Также были трудности с распределением времени лекции и с удерживанием внимания аудитории.

Оставшиеся 15 минут на лекции я заполнила написанием небольшой работой по материалу лекции – «кто как слушал». **Пыталась привлечь внимание примерами, делать интонацией акценты, делать паузы.**

Общие выводы.

Во-первых, мне понравилось вести лекции, рассказывать, объяснять – **это было открытием.**

Во-вторых, я оценила труд преподавателей, побывав на их месте. Сколько всего нужно сделать, чтобы провести лекцию: подготовить материал, подготовиться самой, поддерживать дисциплину и внимание в группе, даже голос необходимо формировать более строгий что ли, или громкий, и другие не менее важные вещи.

В-третьих, я поняла необходимость этой практики вообще. **Для тех, кто собирается преподавать, этот первый опыт, безусловно, важен,** но и для других, важен сам опыт выступления в качестве лектора перед незнакомой аудиторией, посмотреть, как ты себя будешь вести, как будешь себя чувствовать и вообще под силу тебе такая практика или нет.

В данном самоотчете примером хорошей сформированности языковых особенностей речемыслительной деятельности является четкое выделение предмета сообщения; разумное употребление профессиональных речевых

оборотов (они выделены жирным шрифтом); развитые собственно речевые особенности характеризуются большим объемом текста самоотчета. Кроме того, студентка достаточно быстро сориентировалась в задаче и сформулировала высказывание, что говорит о сформированной динамичности ее речемышлительной деятельности. О гибкости и креативности речемышлительной деятельности свидетельствуют четкое понимание смысла задания, учет педагогической ситуации (лекция читалась для студентов непсихологических специальностей), использовались дополнительные материалы, также она быстро сориентировалась в конце лекции и дала учащимся дополнительное задание. О гибкости вербального мышления свидетельствуют и выводы, приведенные в самоотчёте.

**Самоотчет о подготовке и проведении лекции по психологии студентки Я.Б.
4 курса (2 тип речемышлительной деятельности).**

Описание события и процесса подготовки к нему: я читала лекцию по «**Основам психологического консультирования**» для студентов - психологов, это была лекция по особенностям консультирования различных клиентов. По большей части я готовилась по лекциям, которые давали раньше нам, но я использовала и список литературы, который был указан научным руководителем, чтобы собрать более качественный материал. Я переживала, **что в моей речи мало терминологии, поэтому старалась сделать текст лекции более научным.** В итоге пришлось даже упрощать материал.

Основные трудности во время события и их преодоление: пока не пришел научный руководитель, я испытывала чувства эйфории, радости, удовольствия, но когда пришел преподаватель, я очень сильно испугалась, у меня начал «заплетаться язык», начала путать слова, напряжение в конце лекции было невыносимым. Самое трудное для меня **контролировать эмоции**, при ответах на вопросы реагировала сразу, не раздумывая, ответы сами приходили в голову, я просто говорила и получала удовольствие.

Общие выводы: **мне требуется больше эмоциональной обратной связи** от научного руководителя, и **пора учиться контролировать свои эмоции**, нельзя быть **такой импульсивной**. Больше всего понравилось ощущение, что ты можешь что-то дать.

Данный самоотчет отличается меньшим объемом, по сравнению с предыдущей работой, используется меньше профессиональных языковых средств (они выделены жирным шрифтом), были трудности с подготовкой

материала и внедрением нужного числа терминов. Однако при этом у студентки достаточно хорошо развита гибкость и креативность вербального мышления, она смогла сориентироваться в сложной ситуации, также в тексте самоотчета присутствуют выводы, резюмирование и интерпретация.

**Самоотчет о подготовке и проведении лекции по психологии студентки М.З.
4 курса (3 тип речемышлительной деятельности).**

Описание события и процесса подготовки к нему: я читала лекцию по «Возрастной психологии», в процессе подготовки сначала я узнавала тему лекции у преподавателя и искала материал по той теме, которую мне дали, в основном я ориентировалась на записи, которые я делала раньше по этой дисциплине, смотрела план подобной лекции. Но пришлось пользоваться и учебником, хотя материал там выстроен плохо, первоисточники я не читала по этой теме, потому что материала и так оказалось достаточно.

Основные трудности во время события и их преодоление: основные трудности были на этапе подготовки, связанные со сбором материала, а если есть материал и план, то читать лекцию не трудно. На вопросы удавалось отвечать, так как был материал, и трудностей с ответами на них не возникало. Когда задавали вопросы по математической статистике, сложно было сориентироваться сразу, хорошо, что формула была записана у меня.

Общие выводы: возможно можно когда-нибудь попробовать себя в роли преподавателя. В целом после практики остались хорошие впечатления.

Объем самоотчета студентки третьего типа речемышлительной деятельности небольшой, что свидетельствует о недостаточном развитии собственно речевых особенностей речемышления, кроме того она достаточно долго формулировала свое высказывание. В тексте практически отсутствуют профессиональные речевые обороты. Возможно, лучше всего у испытуемой развиты смысловые особенности речемышления, она смогла быстро сориентироваться в незнакомой ситуации, ответила на вопросы, но в целом выводы и логическая организация материала не соответствуют высокому уровню.

Самоотчет о подготовке и проведении лекции по психологии студентки Л.Б. 4 курса (4 тип речемыслительной деятельности).

Описание события и процесса подготовки к нему: я узнала о теме лекции практически в последний момент, это была лекция по психологии для заочников. Я взяла материал из подобных лекций, которые вели нам, и из интернета.

Основные трудности во время события и их преодоление: было трудно сосредоточиться на материале, вопросы сбивали меня с толку, не могла сразу найти ответ, вспоминала те примеры, которые приводили нам преподаватели.

Общие выводы: я не буду работать преподавателем – это не мое.

Текст данного самоотчета демонстрирует низкий уровень развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности обучающейся, о чем свидетельствует скудный объем текста, отсутствие профессиональных речевых оборотов, а также ригидное вербальное мышление студентки.

Таким образом, мы проиллюстрировали особенности речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов, относящихся к разным типам речемыслительной деятельности.

Как показал теоретический анализ проблемы речемыслительной деятельности, ее качество может быть взаимосвязано с наличием у субъекта определенных личностных свойств, связанных с умением ориентироваться в ситуациях психологического содержания. Изучение личностных характеристик студентов разных типов речемыслительной деятельности позволит нам подробнее понять особенности функционирования речемышления будущих специалистов, выявить своеобразие каждого типа речемыслительной деятельности, а также определить пути развития речемыслительной деятельности у студентов.

Для экспериментального анализа мы выделили такие личностные свойства обучающихся как социальная активность, быстрота реакции, внимательность, коммуникабельность, сообразительность, рефлексивность, уверенность, интернальность, адаптивность, решительность, вспыльчивость, тревожность, внимательность и особенности памяти.

Для оценки выделенных личностных параметров нами были использованы результаты теста практической направленности мышления, составленного Л.П. Урванцевым и Н.В. Володиной и данные методики диагностики направленности мышления на поиск/припоминание информации, предложенной И.Ю. Владимировым, Е.А. Горюшиной. Результаты диагностики по указанным методикам представлены в таблицах 7 – 8 приложения 7. Качественный анализ данных методик позволил нам выделить обозначенные личностные свойства студентов, которые оценивались по дихотомической шкале: с тенденцией к высокому и низкому уровню развития личностных характеристик.

На рисунке 3 по каждому типу речемышлительной деятельности указано процентное количество студентов, обладающих высоким уровнем выраженности личностных свойств, связанных с умением ориентироваться в ситуациях психологического содержания.

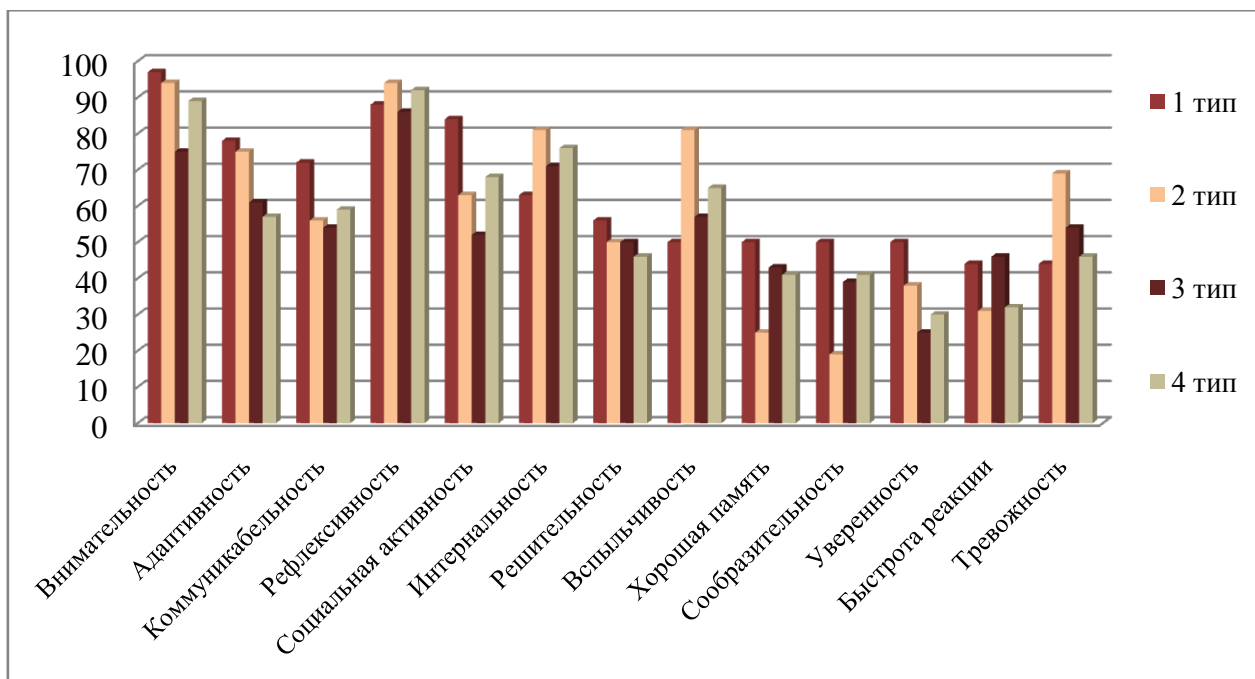


Рисунок 3 Личностные свойства студентов – будущих психологов разных типов речемышлительной деятельности.

В целях выявления статистически значимых различий между группами студентов разных типов речемышлительной деятельности по выделенным личностным параметрам мы использовали критерий ϕ^* — угловое

преобразование Фишера. Полученные в результате математико-статистической обработки данные сравнения групп студентов – будущих психологов разных типов речемыслительной деятельности представлены в таблице 6.

Таблица 6

Статистически значимые различия между группами студентов – будущих психологов разных типов речемыслительной деятельности по личностным параметрам.

№	Личностные параметры	1 и 2 тип	1 и 3 тип	1 и 4 тип	2 и 3 тип	2 и 4 тип	3 и 4 тип
1	Быстрота реакции						
2	Адаптивность		2,033	2,659		1,81	
3	Социальная активность	1,859	3,421	1,746			1,852
4	Тревожность	2,354				2,222	
5	Вспыльчивость	2,967		1,781	2,373	1,711	
6	Внимательность		3,021		2,459		2,473
7	Коммуникабельность		2,049				
8	Интернальность	1,754		1,664			
9	Хорошая память	2,418			1,728		
10	Сообразительность	3,087			2,017	2,306	
11	Уверенность		2,863	2,414			
12	Рефлексивность						1,869
13	Решительность						

Примечание: жирным шрифтом обозначены статистически значимые различия при $p \leq 0,01$; обычным шрифтом — статистически значимые различия при $p \leq 0,05$.

Как следует из таблицы по многим параметрам между группами студентов – будущих психологов разных типов речемыслительной деятельности получены значимые статистические отличия, в частности по параметрам социальной активности, адаптивности, вспыльчивости, внимательности, сообразительности и уверенности. Данные результаты позволяют говорить о наиболее существенных связях между выделенными для типологии характеристиками речемыслительной деятельности (уровень развития языковых, собственно речевых и смысловых ее особенностей) и этими личностными свойствами, связанными с умением ориентироваться в ситуациях психологического характера.

Максимальное число статистически-значимых отличий обнаружено между группами студентов первого и второго, первого и третьего, первого и четвертого типа речемыслительной деятельности, что подтверждает принципиальное отличие личностных особенностей обучающихся, относящихся к данным типам речемыслительной деятельности. Меньшее число статистически значимых отличий обнаружено между группами будущих психологов третьего и четвертого типа речемыслительной деятельности.

Исходя из полученных результатов, опишем личностные свойства студентов – будущих психологов разных типов речемыслительной деятельности.

Как видно из рисунка 3 большинство студентов первого типа демонстрируют высокий уровень внимательности, социальной активности, адаптивности, коммуникабельности. Это сочетание качеств с одной стороны, обеспечивает гибкое и креативное вербальное мышление обучающихся с первым типом речемышления, а с другой - подкрепляет продуктивность их речемыслительной деятельности, они могут легко включиться в работу нового коллектива и принимают активное участие, как в учебных, так и во внеучебных мероприятиях. Также студенты первого типа речемыслительной деятельности демонстрируют более высокие по сравнению с представителями других типов показатели решительности, сообразительности и уверенности, что позволяет им качественно решать задачи практического плана, требующие спонтанного осмысления ситуации и готовности действовать быстро. Обучающиеся данного типа обладают достаточно хорошей памятью, они легче остальных запоминают и воспроизводят информацию – это обеспечивает формирование языковых особенностей речемыслительной деятельности, развивает профессиональный словарный запас, у них структурирован опыт решения учебно-профессиональных задач.

Также стоит отметить достаточно низкий уровень тревожности и вспыльчивости, характерный для студентов первого типа речемыслительной деятельности. Это позволяет им отслеживать и контролировать свои эмоциональные состояния: быть более успешными в процессе решения учебно-профессиональных задач.

Между группой студентов – будущих психологов первого типа и остальными группами обучающихся выявлено максимальное число статистически значимых различий.

Студенты второго типа речемыслительной деятельности, у которых в отличие от первого типа хорошо сформированы только две стороны речемышления, характеризуются более низкими значениями коммуникабельности, социальной активности, способности к запоминанию и воспроизведению информации и высокими значениями тревожности и вспыльчивости. Однако у них в большей степени, чем у других групп обучающихся, актуализированы такие личностные свойства, как рефлексивность, интернальность, они также показывают высокий уровень внимательности, как и представители первого типа.

Предположительно студенты – будущие психологи, относящиеся ко второму типу речемыслительной деятельности, обладают хорошей чувствительностью к ситуациям психологического содержания, высоким уровнем эмпатии, они умеют правильно распознать психологическую проблему и найти верный путь решения учебно-профессиональной задачи. Однако неуверенность в себе создает им трудности на пути решения практических задач в сжатые сроки и в ситуации неопределенности.

Студенты третьего типа речемыслительной деятельности отличаются от представителей первого и второго типа тем, что у них хорошо сформирована только одна группа особенностей речемыслительной деятельности. Для данных обучающихся характерны самые высокие показатели быстроты реакции. При столкновении с проблемой, они

предпочитают сразу приступить ее решению, не особенно вдаваясь в условия и содержание ситуации.

Будущие специалисты такого типа демонстрируют низкие, по сравнению с первым типом значения внимательности, коммуникабельности, адаптивности, социальной активности и уверенности. Они редко участвуют в групповых дискуссиях, избегают командных форм работы, низко оценивают свои способности и с трудом продуцируют новые идеи. Обучающиеся данной группы достаточно вспыльчивы и тревожны, что может оказывать негативное влияние на качество решения ими учебно-профессиональных практических задач средствами речемыслительной деятельности.

Рассмотрим личностные характеристики студентов, принадлежащих к четвертому типу речемыслительной деятельности, который считается самым неблагоприятным и характеризуется низким уровнем развития всех трех групп особенностей речемыслительной деятельности. У таких обучающихся по сравнению со студентами других типов существенно снижены показатели адаптивности и решительности. Также студенты четвертого типа демонстрируют низкие значения уверенности, быстроты реакции. Такое сочетание личностных качеств может создавать им трудности при необходимости быстро и качественно решить учебно-профессиональную задачу. Будущим психологам четвертого типа трудно выстраивать грамотную речь в ситуациях, требующих незамедлительного решения проблемы, часто их профессиональное высказывание изобилует примерами бытового характера и не соответствует заданной проблеме.

При этом большинство студентов четвертого типа демонстрируют достаточно высокие показатели внимательности, рефлексивности, социальной активности, что позволяет выделить общественный интерес обучающихся этого типа в качестве компенсаторного механизма развития речемыслительной деятельности. Также по сравнению со вторым и третьим типом студенты четвертого типа речемыслительной деятельности обладают сниженной тревожностью и относительно хорошей сообразительностью, что

может создавать почву для целенаправленного формирования их профессионального речемышления.

В целом, в соответствии с полученными математико-статистическими данными, обозначенными в таблице 6, можно сделать вывод, что в большей степени качество речемыслительной деятельности взаимосвязано с такими личностными особенностями как уверенность (обнаружены отличия при $p \leq 0,01$), адаптивность (обнаружены отличия при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$) и социальная активность (обнаружены отличия при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$). Эти данные подтверждают наше предположение о том, что студенты – будущие психологи разных типов речемыслительной деятельности различаются определенными личностными характеристиками, связанными с умением ориентироваться в ситуациях психологического содержания.

Дополнительно нами был проведен математико-статистический анализ данных с применением критерия корреляции Пирсона в целях обнаружения компенсаторных механизмов формирования речемыслительной деятельности и выделения опорных личностных свойств, связанных с качеством речемышления будущего специалиста.

В результате нами было обнаружено значительное количество взаимосвязей между различными личностными свойствами студентов – будущих психологов. Пропорциональная зависимость обнаружена между такими качествами, как адаптивность и рефлексивность ($r=0,18$ при $p \leq 0,01$) вспыльчивость и решительность ($r=0,30$ при $p \leq 0,01$), хорошая память и решительность ($r=0,26$ при $p \leq 0,01$), хорошая память и внимательность ($r=0,21$ при $p \leq 0,01$), коммуникабельность и сообразительность ($r=0,21$ при $p \leq 0,01$), коммуникабельность и решительность ($r=0,19$ при $p \leq 0,01$), внимательность и коммуникабельность ($r=0,21$ при $p \leq 0,05$), хорошая память и сообразительность ($r=0,23$ при $p \leq 0,01$), хорошая память и решительность ($r=0,26$ при $p \leq 0,01$), сообразительность и решительность ($r=0,19$ при $p \leq 0,05$), адаптивность и социальная активность ($r=0,14$ при $p \leq 0,05$), социальная активность и решительность ($r=0,17$ при $p \leq 0,05$), вспыльчивость и

интернальность ($r=0,16$ при $p\leq 0,05$). Следовательно, ключевыми личностными свойствами, связанными с умением ориентироваться в ситуациях психологического содержания, для студентов – будущих психологов являются решительность, сообразительность, коммуникабельность и хорошая память. Так тренируя способность к запоминанию и воспроизведению информации, мы способствуем развитию решительности и сообразительности студентов, что в дальнейшем позволит им быстрее и качественнее решать неоднозначные практические учебно-профессиональные задачи.

Обратно-пропорциональная зависимость обнаружена между социальной активностью и тревожностью ($r= - 0,43$ при $p\leq 0,01$), вспыльчивостью и сообразительностью ($r= - 0,20$ при $p\leq 0,01$), вспыльчивостью и рефлексивностью ($r= - 0,16$ при $p\leq 0,05$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что актуализируя социальную активность и рефлексивность субъекта обучения и повышая его сообразительность, как способность легко ориентироваться в новой ситуации, можно снизить показатели тревожности и вспыльчивости учащегося, что вероятно улучшит показатели его речемыслительной деятельности.

Таким образом, при проведении развивающей работы по формированию речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов необходимо параллельно создавать условия для развития таких личностных свойств студентов как уверенность, адаптивность, социальная активность, решительность, внимательность, и снижения уровня тревожности и вспыльчивости.

Таким образом, в данном разделе мы экспериментально изучили языковые, собственно речевые и смысловые особенности речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов, степень их проявления и на основе данного анализа выделили и обосновали четыре типа речемыслительной деятельности обучающихся. Помимо этого нами были выявлены личностные свойства студентов – будущих психологов, связанные

с умением ориентироваться в ситуациях психологического содержания, как опоры для организации работы по формированию речемыслительной деятельности. К таким качествам в первую очередь относятся адаптивность, уверенность и социальная активность, также качество речемыслительной деятельности может быть связано с такими личностными свойствами индивида как внимательность, тревожность, вспыльчивость и решительность.

Тем самым подтвердились наше предположение о существовании типов речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов, основанных на различном сочетании языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышления. Подтвердилась и гипотеза относительно того, что студенты разных типов речемыслительной деятельности различаются личностными характеристиками, связанными с умением ориентироваться в ситуациях психологического содержания, что может послужить основой для формирования речемыслительной деятельности.

Психологический анализ процесса становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов представлен нами в следующем параграфе настоящего исследования.

2.3 Психологический анализ становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов.

Дальнейшее продвижение нашего диссертационного исследования связано с изучением процесса становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов. Перед нами стоит задача выявить психологические условия формирования речемыслительной деятельности у обучающихся.

Как показал теоретический анализ, процесс становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов является достаточно длительным, и оказывается неразрывно связанным с особенностями личностно-профессионального развития специалиста в области психологии. Профессиональное речемышление предполагает, с одной стороны, развитые практические навыки формулирования речевого высказывания. С другой стороны, сам процесс осмысления поставленной задачи и последующее решение ее средствами речемыслительной деятельности включают работу определенных внутренних механизмов, связанных с общей профессиональную позицию психолога.

Предположительно типы речемыслительной деятельности, описанные нами в предыдущем параграфе, на практике проявляют себя в рамках той или иной стратегии, что характеризуется предпочтением будущих психологов решать учебно-профессиональные задачи определенным способом, используя различные приемы и операции. В теоретической части работы мы обосновали адаптивную и преобразующую стратегии становления речемыслительной деятельности как альтернативные.

Адаптивная стратегия связана со стремлением субъекта к подчинению внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных норм, требований и ожиданий. При этом он, как правило, чаще использует наработанные алгоритмы решения профессиональных практических задач, превращая свой опыт в штампы, шаблоны, стереотипы. Во многом на сегодняшний день данная стратегия является ведущей и подкрепляется системой традиционного

образования. Но мы оцениваем ее, как недостаточно эффективную. Возможно, данная стратегия в большей степени характерна для студентов, относящихся к неблагоприятному четвертому типу речемышления.

Вторая - преобразующая стратегия становления речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов - предполагает большую самостоятельность и активность обучающихся в процессе реализации речемышления и решении учебно-профессиональных задач. В рамках такой стратегии студент отстаивает свою независимость от внешнего давления и ожиданий других людей, проявляет свои творческие способности. Эта стратегия нам кажется оптимальной, предположительно, она более характерна для обучающихся первого типа речемыслительной деятельности.

Следовательно, в качестве эффективных условий формирования речемыслительной деятельности можно выделить актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов, что будет являться внутренним (смысловым) условием, и развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности как внешнее (инструментальное) условие.

Что касается последнего, то необходимость целенаправленного формирования психологических особенностей речемыслительной деятельности обоснована нами в предыдущем параграфе. Подтвержден тот факт, что развитый профессиональный словарный запас, продуктивность и динамичность речемыслительной деятельности, а также гибкость и креативность вербального мышления характеризуют студентов оптимального типа речемыслительной деятельности.

В данном разделе мы экспериментально проанализируем стратегии становления речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

Ввиду отсутствия методик диагностики данных стратегий, нами выбран и обоснован в теоретической части работы путь их анализа на основе

сочетания у студентов разного уровня развития внутреннего диалога и уровня выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач. Так как именно творческое преобразование практических задач и развитый внутренний диалог выступают показателями преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности.

Проведенный теоретический анализ показал, что исследование внутренней диалогичности личности является достаточно сложной проблемой. Это связано с широтой изучаемого феномена и неоднозначностью его формулировки.

Развитый внутренний диалог предполагает открытость, гибкость, обмен смыслами и контакт с реальностью личности [36].

Нам близко понимание внутреннего диалога, как развернутой внутренней речевой активности субъекта, направленной на значимые для него объекты действительности и собственное «Я». Специфика данной активности определяется взаимодействием двух и более несовпадающих точек зрения, которые рассматриваются одним и тем же субъектом [23].

В данном определении интегрируются понятие речемыслительной деятельности и процесс решения умственной задачи. Тем самым именно через исследование внутреннего диалога нам предоставляется возможным изучить стратегии становления речемыслительной деятельности обучающихся.

В настоящей работе исследование внутреннего диалога у студентов - будущих психологов проводилось с помощью методики Т.Н. Березиной. На основе анализа результатов методики нами было выделено три уровня развития внутреннего диалога у студентов – будущих психологов: высокий, средний и низкий. Результаты первичной диагностики по данной методике представлены в таблице 9 приложения 7.

Что касается второго критерия, интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач,

отражает сложный вид психической деятельности, вплетенный в практическую профессиональную деятельность специалиста; показывает способность индивида к преобразованию определенной ситуации в неопределенных и меняющихся условиях. Интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач, определяет профессиональное самосознание индивида, требует от него принятия ответственных и самостоятельных решений. Тем самым уровень выраженности данной интенции также может характеризовать стратегии становления речемыслительной деятельности.

Исследование интенциональности речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов проводилось нами с помощью методики диагностики практической направленности мышления Л.П. Урванцева - Н.В. Володиной. Результаты диагностики по указанной методике представлены в таблице 7 приложения 7. После процедуры стандартизации мы представили результаты методики в дихотомической шкале, выделив высокий и низкий уровни выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач.

Таким образом, внутренний диалог и интенциональность речемыслительной деятельности легли в основу выделения стратегий становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов.

На наш взгляд низкий уровень развития внутреннего диалога и низкий уровень выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач (сокращенно – уровень интенциональности), определяют адаптивную стратегию становления речемыслительной деятельности. И, наоборот, преобразующая стратегия предполагает высокий уровень развития внутренней диалогичности и интенциональности речемыслительной деятельности. В практическом плане можно предположить существование смешанной стратегии становления речемыслительной деятельности, когда один из

показателей использования преобразующей стратегии проявляется на высоком уровне, а другой - на низком.

В целях эмпирического выделения преобразующей, адаптивной и смешанной стратегии становления речемыслительной деятельности и установления взаимосвязи между их характеристиками необходимо провести анализ выраженности интенциональности речемыслительной деятельности и уровней развития внутреннего диалога у обучающихся. Экспериментальное выделение стратегий становления речемыслительной деятельности в процентах по всей выборке представлено в таблице 7.

Таблица 7

Сочетание различных уровней развития внутреннего диалога и уровней интенциональности у студентов – будущих психологов (в процентах).

Уровни интенциональности	Уровни развития внутреннего диалога.		
	Высокий	Средний	Низкий
Высокий	25	13	14
Низкий	6	19	23

Примечание: жирным шрифтом выделены показатели по преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности, а курсивом по адаптивной стратегии.

Как видно из таблицы 7 четверть студентов – будущих психологов демонстрируют высокие показатели выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, и высокий уровень развития внутреннего диалога, что соответствует преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности. Это активные обучающиеся с развитой рефлексией, они стремятся преобразовывать окружающую действительность, выбирают нестандартные задания и темы исследования, проявляют себя зрелой личностью, готовы брать на себя ответственность за принятие решений. Также они активно проявляют творческие способности, осознают свои потребности и способны противостоять ожиданиям других людей, если они не соответствуют их собственным.

Примерно такое же количество испытуемых (23%) обладают низким уровнем выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, и низким уровнем развития внутреннего диалога, что характеризует адаптивную стратегию становления речемыслительной деятельности. Такие студенты в основном ориентируются на внешние обстоятельства, склонны подчиняться нормам, стремятся использовать в работе стандартные алгоритмы решения учебно-профессиональных задач, что приводит к шаблонности. Им трудно проявлять свои творческие способности, так как этому, вероятно, предшествует страх ошибки, они стремятся все сделать по образцу.

Оставшиеся 52% испытуемых демонстрируют смешанную стратегию становления речемыслительной деятельности, из которых 13% обладают средним уровнем развития внутреннего диалога и высоким уровнем выраженности интенциональности речемыслительной деятельности. Такой вариант смешанной стратегии в большей степени тяготеет к показателям использования преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности. 19% обучающихся также владеют средним уровнем развития внутреннего диалога и низким уровнем выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, что приближает данную стратегию к адаптивной.

Из таблицы 7 видно, что достаточно редко встречаются сочетания высокого уровня развития внутреннего диалога и низкого уровня выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, таких студентов насчитывается 6%, достаточно редко обнаруживается обратное сочетание низкого уровня развития внутреннего диалога и высокой выраженности интенциональности речемыслительной деятельности (14%). Можно предположить, что эти характеристики связаны между собой.

Математико-статистический анализ, произведенный с применением коэффициента корреляции Пирсона, подтверждает это предположение и свидетельствует о наличии статистически значимой взаимосвязи между

показателями выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, и уровнем развития внутреннего диалога у студентов – будущих психологов ($r = 0,34$, при $p \leq 0,01$).

Так как стратегии становления речемыслительной деятельности студентов отражаются в различных способах и приемах решения учебно-профессиональных задач средствами речемыслительной деятельности, возникает необходимость проанализировать, как проявляются языковые, собственно речевые и смысловые особенности речемыслительной деятельности у обучающихся с разными стратегиями становления речемышления.

Для данного анализа мы выбрали студентов, у которых обнаружена адаптивная или преобразующая стратегии становления речемыслительной деятельности. Результаты оставшихся респондентов не учитывались. Для большей наглядности мы сравнили стратегии становления речемыслительной деятельности по соотношению высоких показателей сформированности языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышления.

Показатели проявления психологических особенностей речемыслительной деятельности студентами – будущими психологами с разными стратегиями становления речемыслительной деятельности представлены в таблице 8, в процентах по каждой стратегии.

Таблица 8

Показатели проявления психологических особенностей речемыслительной деятельности студентами – будущими психологами с разными стратегиями становления речемыслительной деятельности (в процентах).

Психологические особенности речемыслительной деятельности (высокий уровень)	Стратегии становления речемыслительной деятельности	
	Преобразующая	Адаптивная
Языковые особенности	64	19
Собственно речевые	75	8
Смысловые особенности	68	27

Как видно из таблицы 8 самые высокие показатели сформированности и логической организованности профессионального словарного запаса, продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности, а также гибкости и креативности вербального мышления демонстрируют студенты с преобразующей стратегией становления речемыслительной деятельности. Среди обучающихся с адаптивной стратегией становления речемыслительной деятельности только 19% обладают сформированными языковыми особенностями, 8% - высоким уровнем развития собственно речевых особенностей, 27% - развитыми смысловыми особенностями.

В целях выявления статистически значимых различий между группами студентов – будущих психологов с разными стратегиями становления речемыслительной деятельности по обозначенным параметрам мы использовали критерий χ^2 — угловое преобразование Фишера. Математико-статистический анализ подтвердил наличие статистически значимых различий между группами по уровню развития языковых особенностей ($\chi^2=4,968$ при $p \leq 0,01$), по уровню развития собственно речевых особенностей ($\chi^2=7,926$ при $p \leq 0,01$), по уровню сформированности смысловых особенностей ($\chi^2=4,411$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, уже на данном этапе подтверждается наше предположение о том, что преобразующая стратегия становления речемыслительной деятельности является оптимальной на этапе формирования речемыслительной деятельности.

Проведя анализ сформированности психологических особенностей речемыслительной деятельности у обучающихся с преобразующей и адаптивной стратегиями становления речемыслительной деятельности, следует изучить показатели использования различных стратегий студентами разных типов речемыслительной деятельности. Данные представлены на рисунке 4.

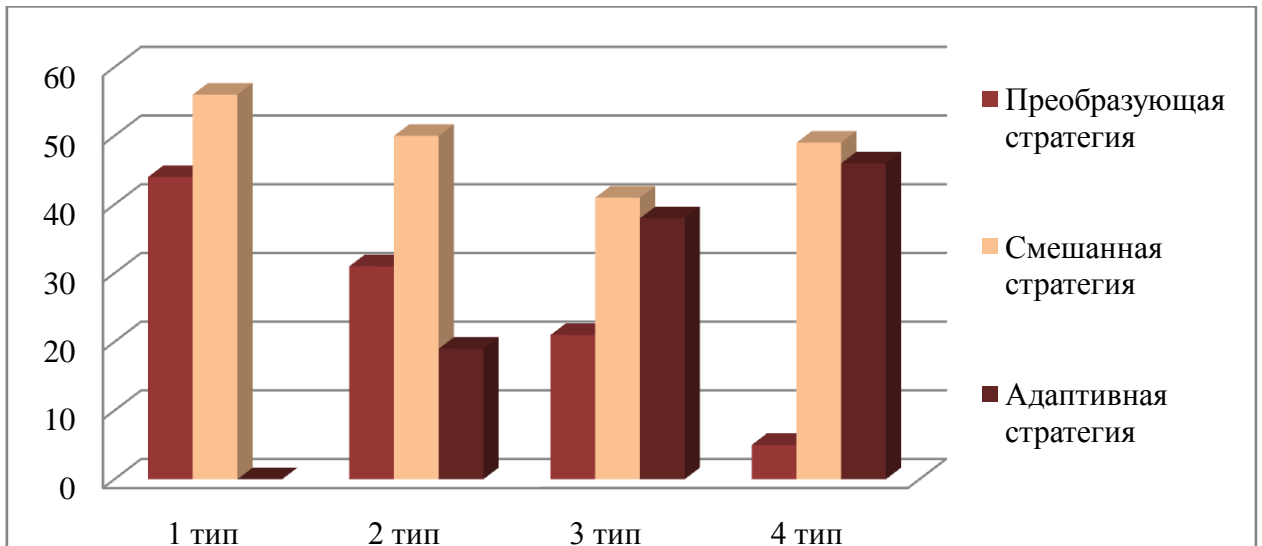


Рисунок 4 Показатели использования стратегий становления речемыслительной деятельности студентами – будущими психологами разных типов речемыслительной деятельности.

Как видно из рисунка у всех групп обучающихся доминирует смешанная стратегия становления речемыслительной деятельности. При этом большое количество студентов первого типа речемыслительной деятельности (44%) ориентируются на преобразующую стратегию ее становления, адаптивную стратегию из данной группы обучающихся не использует никто. Следовательно, для оптимального типа речемышления характерен достаточно высокий уровень развития внутреннего диалога и интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач.

Среди обучающихся, относящихся ко второму типу речемыслительной деятельности, 31% ориентируются на преобразующую стратегию становления речемыслительной деятельности, 50% - на смешанную и 19% - на адаптивную стратегию. Тем самым прослеживается определенная тенденция: чем ниже уровень развития психологических особенностей речемыслительной деятельности студентов, тем ниже и уровень их самостоятельности, ответственности, они тяготеют к шаблонам и стереотипам.

Так в группе испытуемых третьего типа только 21% респондентов склонны использовать преобразующую стратегию, а адаптивная характерна уже для 38% испытуемых.

И показателен анализ стратегий становления речемыслительной деятельности у студентов четвертого типа речемыслительной деятельности. В данном случае только 5% обучающихся опирается на преобразующую стратегию становления речемыслительной деятельности, а многие (46%) ориентированы на адаптацию. Отсутствие инициативы и самостоятельности в вопросе принятия решений приводит к стагнации речемыслительной деятельности, так как она неотъемлемым образом связана со всеми сторонами личности.

В целях выявления статистически значимых различий между группами студентов – будущих психологов разных типов речемыслительной деятельности по параметрам использования ими преобразующей и адаптивной стратегии становления речемыслительной деятельности мы использовали критерий χ^2 — угловое преобразование Фишера.

Полученные в результате математико-статистической обработки показатели сравнения групп обучающихся разных типов речемыслительной деятельности представлены в таблице 9.

Таблица 9

Статистически значимые различия между группами студентов – будущих психологов разных типов речемыслительной деятельности по параметрам использования стратегий ее становления.

Стратегии становления речемыслительной деятельности	1 и 2 тип	1 и 3 тип	1 и 4 тип	2 и 3 тип	2 и 4 тип	3 и 4 тип
Преобразующая стратегия		2,727	5,858		3,455	2,829
Адаптивная стратегия	4,163	7,256	8,734	1,922	2,784	

Примечание: жирным шрифтом обозначены статистически значимые различия при $p \leq 0,01$; обычным шрифтом — при $p \leq 0,05$.

Как следует из таблицы 9, по параметрам использования преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности

студенты первого типа существенно отличаются от студентов третьего и четвертого типа. Также обнаружены значимые отличия между группами обучающихся, относящихся к первому типу и остальными типами речемыслительной деятельности по показателям использования адаптивной стратегии. Тем самым подтверждается наше предположение - чем выше уровень сформированности речемыслительной деятельности индивида, тем в большей степени для него характерна преобразующая стратегия становления речемыслительной деятельности, показателями которой являются развитый внутренний диалог и выраженная интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач.

Проведенный эмпирический анализ стратегий становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов показывает важность более детального изучения показателей преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности у обучающихся. Необходимо рассмотреть в отдельности параметры развития внутреннего диалога у студентов – будущих психологов и уровень выраженности у них интенциональности речемыслительной деятельности, а также взаимосвязь этих показателей с психологическими особенностями и типами речемыслительной деятельности.

Показатели развития внутреннего диалога у студентов - будущих психологов в процентах представлены в таблице 10.

Таблица 10

Показатели развития внутреннего диалога у студентов - будущих психологов (в процентах).

Уровни развития внутреннего диалога	Количество студентов
Высокий	32
Средний	32
Низкий	36

Как видно из таблицы 8, данные распределились равномерно. Высоким уровнем развития внутреннего диалога обладают 32% студентов - будущих

психологов. Их речь отличается большим разнообразием, они используют разные формы речи. В основном во внутренней речи доминирует сложный диалог, когда в процессе внутренней коммуникации присутствует более двух сторон, собственное Я представляется глазами Другого человека, размышляющего об индивидууме или рассказывающего о нем кому-то третьему [23]. Как показывает теоретический анализ, лица с развитым внутренним диалогом обладают высоким уровнем рефлексивности, эмпатии, самокритичности, у них более широкий кругозор и выше уровень развития общего интеллекта. Благодаря внутреннему рассуждению такой человек способен легко поставить себя на место другого, услышать, как свои потребности, так и потребности собеседника. Лица с развитым внутренним диалогом являются открытыми для взаимодействия с миром, это активные творческие личности, стремящиеся к преобразованию действительности.

Средним уровнем развития внутреннего диалога также обладают 32% обучающихся, у данной группы в сознании из всех форм внутренней речи чаще обнаруживается простой диалог или монолог. То есть в процессе внутренней коммуникации присутствует не более двух сторон, что позволяет говорить об относительно развитой рефлексивности и самокритичности этих испытуемых, однако уровень их активности и творческих способностей будет ниже по сравнению с первой группой студентов. При этом они обладают неплохой базой для развития внутреннего диалога, на основе возможного преобразования простых форм диалогического мышления путем решения сложных интеллектуальных задач.

Низкий уровень развития внутреннего диалога демонстрируют 36% испытуемых, их внутриречевая активность снижена. Таким учащимся не свойственны глубокие рассуждения. Обдумывая проблему, они сосредоточены на собственной личности, либо рассматривают ее абстрактно без опоры на имеющийся опыт и знания. У них снижена рефлексивность, способность к самокритике, что может приводить к неоднократному

повторению однотипных ошибок. Таким людям труднее проявлять эмпатию, зачастую они не осознают даже свои собственные потребности.

Проанализировав показатели развития внутреннего диалога у студентов - будущих психологов, необходимо исследовать, как связаны различные параметры речемыслительной деятельности с уровнями развития внутреннего диалога обучающихся. Показатели развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности у студентов - будущих психологов с разным уровнем развития внутреннего диалога представлены в таблице 11 в процентах по каждой группе особенностей речемыслительной деятельности.

Таблица 11

Показатели развития особенностей речемыслительной деятельности у студентов - будущих психологов с разным уровнем развития внутреннего диалога (в процентах).

Уровни развития внутреннего диалога	Особенности речемыслительной деятельности					
	Языковые особенности		Собственно речевые особенности		Смысловые особенности	
	Высокие показатели	Низкие показатели	Высокие показатели	Низкие показатели	Высокие показатели	Низкие показатели
Высокий	64	36	72	28	72	28
Средний	55	45	50	50	53	47
Низкий	17	83	12	88	29	71

Как видно из таблицы 11 самые высокие показатели сформированности языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности демонстрируют студенты с высоким уровнем развития внутреннего диалога. А среди студентов с низким уровнем развития внутреннего диалога хорошо развитым и структурированным профессиональным словарным запасом обладают только 17% обучающихся, высокими показателями продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности - 12% испытуемых, высокими показателями гибкости и креативности вербального мышления обладают 29% студентов.

В целях выявления статистически значимых различий между группами студентов - будущих психологов с разным уровнем развития внутреннего диалога по выделенным особенностям речемыслительной деятельности мы использовали критерий φ^* — угловое преобразование Фишера. Полученные в результате математико-статистической обработки результаты сравнения групп студентов с разным уровнем развития внутреннего диалога представлены в таблице 12.

Таблица 12

Статистически значимые различия между группами студентов - будущих психологов с разным уровнем развития внутреннего диалога по параметрам речемыслительной деятельности.

Особенности речемыслительной деятельности	Уровни развития внутреннего диалога		
	Высокий и средний уровень	Высокий и низкий уровень	Средний и низкий уровень
Языковые особенности		3,100	2,466
Собственно речевые особенности	2,178	3,819	2,417
Смысловые особенности	1,850	3,603	1,894

Примечание: жирным шрифтом обозначены статистически значимые различия при $p \leq 0,01$; обычным шрифтом — при $p \leq 0,05$.

Как видно из таблицы 12 по всем параметрам речемыслительной деятельности обнаружены статистически значимые различия между группами студентов - будущих психологов с разным уровнем развития внутреннего диалога. Наиболее значимые различия обнаружены между группами с высоким и низким уровнем развития внутреннего диалога. Следовательно, внутренний диалог может влиять на развитие и проявление психологических особенностей речемыслительной деятельности.

Далее рассмотрим показатели сформированности внутреннего диалога у студентов разных типов речемыслительной деятельности. Данные представлены в таблице 13 в процентах по каждому типу речемыслительной деятельности.

Показатели развития внутреннего диалога у студентов - будущих психологов разных типов речемышлительной деятельности (в процентах).

Уровни развития внутреннего диалога	Типы речемышлительной деятельности			
	1 тип	2 тип	3 тип	4 тип
Высокий	56	38	32	8
Средний	44	31	18	33
Низкий	0	31	50	59

Проанализируем полученные данные: 56% студентов - будущих психологов первого типа речемышлительной деятельности демонстрируют высокий уровень развития внутреннего диалога, а оставшиеся 44% владеют средним уровнем, низким уровнем развития внутреннего диалога из данной группы не обладает никто. Следовательно, внутренняя диалогичность личности определенным образом влияет на речемышлительную деятельность индивида, обеспечивая развитие инициативности и продуктивности речемышлительной деятельности, гибкости вербального мышления, а также интегративности семантической памяти.

Студенты второго типа речемышлительной деятельности в равных пропорциях демонстрируют средний и низкий уровень развития внутреннего диалога. Высокий уровень развития внутреннего диалога характерен для 38% испытуемых данного типа. Что касается третьего типа речемышлительной деятельности, то из данной группы обучающихся 32% обладают высоким уровнем развития внутреннего диалога, 18% - средним и половина студентов – низким уровнем развития внутреннего диалога.

И, наконец, среди испытуемых четвертого типа речемышлительной деятельности только 8% демонстрируют высокий уровень развития внутреннего диалога, 33% обладают средним уровнем выраженности данного параметра и больше половины обучающихся этой группы (59%) показывают низкий уровень развития внутреннего диалога.

Тем самым определенно прослеживается тенденция, обнаруживающая взаимосвязь уровня развития внутреннего диалога и уровня

речемышлительной деятельности. Это подтверждают результаты математико-статистического анализа данных, проведенного с помощью критерия φ^* — угловое преобразование Фишера, которые представлены в таблице 14. Сравнение производилось по показателям выраженности высокого уровня развития внутреннего диалога у студентов – будущих психологов.

Таблица 14

Статистически значимые различия между группами студентов разных типов речемышлительной деятельности по уровню развития внутреннего диалога.

Внутренний диалог	Типы речемышлительной деятельности					
	1 и 2 тип	1 и 3 тип	1 и 4 тип	2 и 3 тип	2 и 4 тип	3 и 4 тип
Высокий уровень	1,675	2,666	6,543		3,564	3,551

Примечание: жирным шрифтом обозначены статистически значимые различия при $p \leq 0,01$; обычным шрифтом — при $p \leq 0,05$.

Как видно из таблицы, обнаружены статистически значимые различия между первым типом речемышлительной деятельности и тремя другими по уровню развития внутреннего диалога, также обнаружены значимые различия между вторым и четвертым, третьим и четвертым типом речемышления. Подтверждается предположение о том, что развитый внутренний диалог взаимосвязан с развитыми языковыми, собственно речевыми и смысловыми особенностями речемышлительной деятельности.

Таким образом, мы рассмотрели особенности проявления внутреннего диалога у студентов – будущих психологов, выявили уровни его развития во взаимосвязи с показателями сформированности их речемышлительной деятельности.

Перейдем к анализу второго выделенного нами параметра стратегий становления речемышлительной деятельности – ее интенциональности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, у студентов – будущих психологов.

На наш взгляд интенциональность речемышлительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач, во многом

является детерминантом речемышлительной деятельности психолога, формируя мотивы этой деятельности, она позволяет анализировать и обобщать определенные задачи в контексте взаимодействия с другим человеком.

Как показал проведенный анализ примерно половина студентов – будущих психологов (52%) обладает достаточно высоким уровнем выраженности интенциональности речемышления, связанной со смысловым преобразованием практических задач. Такие обучающиеся предприимчивы и самостоятельны, их идеи всегда находят реализацию, они могут экономично и быстро решать учебно-профессиональные задачи, при этом стремятся учесть все элементы ситуации и возможные последствия. В памяти они в основном хранят ту информацию, которой смогут в дальнейшем воспользоваться. Также данные студенты легко соглашаются участвовать в новых для себя видах деятельности, неудачи воспринимают как препятствия, которые необходимо решить.

Вторая половина студентов (48%) обладает низким уровнем выраженности интенциональности речемышлительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач. Эта группа обучающихся в большей степени ориентирована на интеллектуальную деятельность, они ценят доказательность, логичность. Однако воплощение замыслов в жизнь часто составляет для них трудность, эмоционально воспринимают неудачи. Такие студенты приходят в замешательство при необходимости действовать быстро, спонтанно, они труднее других приспособляются к окружающим изменениям.

Проанализировав показатели выраженности интенциональности речемышлительной деятельности у студентов – будущих психологов, необходимо изучить, как она связана с уровнем развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышлительной деятельности. Показатели развития психологических особенностей речемышлительной деятельности у студентов – будущих психологов с разным

уровнем выраженности интенциональности речемыслительной деятельности представлены в таблице 15 в процентах по каждой группе психологических особенностей речемышления.

Таблица 15

Показатели развития психологических особенностей речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов с разным уровнем интенциональности речемыслительной деятельности (в процентах).

Уровни интенциональности	Особенности речемыслительной деятельности					
	Языковые особенности		Собственно речевые особенности		Смысловые особенности	
	Высокие показатели	Низкие показатели	Высокие показатели	Низкие показатели	Высокие показатели	Низкие показатели
Высокий	48	52	61	46	51	50
Низкий	52	48	39	54	49	50

Как видно из таблицы 15 группы студентов с разным уровнем выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, демонстрируют практически одинаковые показатели сформированности языковых и смысловых особенностей речемышления. Следовательно, на эти характеристики интенциональность речемыслительной деятельности, оказывает меньше влияния. При этом обнаружено, что среди лиц с высокими показателями сформированности собственно речевых особенностей речемышления 61% испытуемых обладают высокими показателями интенциональности речемыслительной деятельности. Таким образом, можно предположить, что выраженная интенциональность речемышления, связанная со смысловым преобразованием практических задач, частично взаимосвязана с продуктивностью и динамичностью речемыслительной деятельности субъекта.

Проведя анализ взаимосвязи психологических особенностей речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов с разным уровнем выраженности интенциональности их речемыслительной деятельности, следует рассмотреть показатели выраженности данной

направленности у обучающихся разных типов речемыслительной деятельности. Данные представлены в таблице 16 в процентах по каждому типу.

Таблица 16

Показатели выраженности интенциональности речемыслительной деятельности у студентов - будущих психологов разных типов речемыслительной деятельности (в процентах).

Уровни интенциональности	Типы речемыслительной деятельности			
	1 тип	2 тип	3 тип	4 тип
Высокий	56	50	57	46
Низкий	44	50	43	54

Как видно из таблицы 16 принципиальных различий по показателям выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, у студентов разных типов речемыслительной деятельности не обнаружено. Однако присутствуют определенные тенденции, позволяющие судить о некоторой взаимосвязи интенциональности речемыслительной деятельности и качеством речемыслительной деятельности обучающихся. Так среди представителей первого типа больше половины (56%) обладают высоким уровнем интенциональности, а среди студентов четвертого типа таких только 46%. Однако математико-статистический анализ полученных данных, проведенный с помощью критерия ϕ^* — угловое преобразование Фишера, не обнаружил статистически значимых различий между типами речемыслительной деятельности по данному критерию.

Предположительно полученные результаты свидетельствуют о том, что лица с низким уровнем выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, также могут демонстрировать развитую речемыслительную деятельность, тренируя ее навыки в ходе практической деятельности. Но, как показал эмпирический анализ стратегий становления речемыслительной деятельности, в совокупности с развитым внутренним диалогом именно

высокий уровень интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, характеризует преобразующую стратегию становления речемышления. Тем самым подчеркивается важность формирования данной направленности в целях комплексного развития речемыслительной деятельности субъекта.

Итак, в данном разделе мы изучили стратегии становления речемышления, обозначили их взаимосвязь с уровнем развития речемыслительной деятельности.

На данном этапе частично подтверждается наше предположение о том, что психологическими условиями формирования речемыслительной деятельности могут выступать: во-первых, актуализация преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности через развитие внутреннего диалога и формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач; во-вторых, развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

Таким образом, проведенная работа позволила обозначить основные позиции формирующего эксперимента. С учетом выделенных условий формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов нами была разработана программа формирования речемыслительной деятельности, основу которой составляет семинар - практикум, направленный на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов.

Данная программа формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов и оценка ее результативности представлены в следующем параграфе настоящей работы.

2.4 Психологические условия формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов посредством семинара – практикума, направленного на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей.

Речемыслительная деятельность является одной из базовых компетенций психолога. Это динамичный процесс формулирования и осмысления профессионального речевого высказывания, средство профессионального общения, которое обслуживает различные стороны деятельности психолога и является необходимым условием становления его профессиональной компетентности.

Как показал проведенный анализ, языковые, собственно речевые, и смысловые особенности речемыслительной деятельности могут по-разному проявляться в зависимости от той стратегии становления речемыслительной деятельности, которую использует обучающийся. Оптимальной является преобразующая стратегия, связанная с проявлением творческой активности субъекта и направленностью на практическое преобразование действительности.

В качестве условий формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов выделены:

- актуализация преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности через развитие внутреннего диалога и формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач;
- развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов.

Выделенные в ходе эмпирического исследования типологические особенности речемыслительной деятельности, а также психологические условия ее формирования, явились предпосылкой для организации и

проведения коррекционно - развивающей работы со студентами – будущими психологами.

Перед нами стоит задача эмпирически проверить предположение о том, что в рамках разработанной и апробированной программы формирования речемыслительной деятельности реализуются обозначенные психологические условия. При этом актуализация преобразующей стратегии выступает внутренним условием формирования речемыслительной деятельности, так как определяет характер осмысления профессиональной ситуации, задействует глубинные механизмы функционирования психики. Развитие психологических особенностей речемышления является в большей степени внешним условием, так как помогает учащимся тренировать свою речемыслительную активность, создает инструменты для решения учебно-профессиональных задач средствами речемыслительной деятельности.

Следовательно, целью проведения формирующего эксперимента явилась актуализация преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов. Согласно полученным экспериментальным данным только 29% обучающихся демонстрируют высокий уровень развития всех трех групп психологических особенностей речемыслительной деятельности, и также только 25% студентов ориентируются на оптимальную преобразующую стратегию ее становления. Показателями использования данной стратегии являются развитый внутренний диалог и выраженная интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач. Именно на формирование данных параметров будет направлена коррекционно - развивающая работа по актуализации преобразующей стратегии становления речемышления.

В психолого-педагогической литературе описаны различные формы и способы проведения развивающей и коррекционной работы, которые могут быть использованы для активизации обозначенных условий. Так, широкие возможности для формирования выделенных параметров дает применение

игровых техник. В игре активизируются воображение и память, жизненный опыт, что придает процессу общения эмоциональный характер [116]. Среди игротехник можно выделить организационно - деятельностные игры [149], организационно-обучающие игры [59], ролевые и имитационные игры [118]. Также в качестве средств актуализации преобразующей стратегии становления речемышления может использоваться социально-психологический тренинг [127], тренинги, направленные на развитие творческого мышления и актерского мастерства [140],[158], тренинг социальной активности [40], эмоциональный тренинг [54], метафорический тренинг [33], и различные формы активизации интеллектуальной работы: беседы, мозговые штурмы, позиционные дискуссии [76], [11].

С целью актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развития ее особенностей нами была разработана программа формирования речемыслительной деятельности. Ее основу составил семинар – практикум, который объединяет в себе как активные методы взаимодействия с обучающимися, так и традиционные - беседы, диспуты, дискуссии, направленные на уточнение содержания понятия «речемыслительная деятельность» [115]. Выбор такой формы работы обусловлен контингентом студентов, задействованных в формирующем эксперименте. В основном это лица четвертого неблагоприятного типа речемыслительной деятельности с адаптивной стратегией ее становления. Следовательно, они могут быть не готовы сразу проявлять активность, кроме того возникает необходимость развить у них представление о месте речемыслительной деятельности в профессиональной деятельности психолога. Для этого перед семинаром-практикумом в рамках разработанной программы были проведены вводные лекции по темам: «Проблема речемыслительной деятельности в психологии», «Особенности речемыслительной деятельности психолога», «Некоторые аспекты становления речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов».

Семинар-практикум включает в себя различные формы коррекционной работы, направленные на развитие внутреннего диалога, формирование выраженной интенциональности речемышлительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач. При этом развитие психологических особенностей речемышления является сквозной практической задачей данного семинара-практикума.

Программа семинара - практикума, направленного на актуализацию преобразующей стратегии становления речемышлительной деятельности и развитие ее особенностей предполагает реализацию принципов диалогизации, проблематизации, персонификации и индивидуализации [108].

Принцип диалогизации связан с активным взаимодействием участников коррекционной работы друг с другом, а также с ведущим. Диалогизация отношений определяет взаимную заинтересованность собеседников во мнениях друг друга, равенство позиций и сотрудничество. Данный принцип подразумевает использование специально организованных и спонтанных дискуссий, которые позволяют обозначить разные точки зрения собеседников, в результате чего появляется поле для развития внутреннего диалога. Как показал теоретический анализ, внешний диалог оказывается неразрывно связанным с внутренней диалогичностью личности.

При этом в процессе диалога активно формируется речемышлительная деятельность. Так, чтобы достигнуть цели общения субъект должен задействовать все три группы особенностей речемышления, если средств и навыков недостаточно, студент видит, чему он должен научиться.

Второй принцип проблематизации предполагает создание условий для самостоятельного обнаружения и постановки обучающимся учебно-профессиональных задач, связанных с активизацией речемышления. Реализация данного принципа достигается путем применения специальных упражнений, основанных на моделировании будущей профессиональной деятельности, используются приемы недосказанности, так, чтобы студент сам мог определить суть проблемы и выделить нужные задачи. Это создает

условия для развития интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач.

Принцип персонификации подразумевает активную работу с чувствами, переживаниями и эмоциями, как элементами личностного опыта. Это позволяет обучающимся определить те свои личностные особенности, которые мешают эффективному профессиональному общению и блокируют проявление активности в процессе решения учебно-профессиональных задач. Реализация данного принципа достигается благодаря организованному рефлексивному осмыслению – анализу переживаний студентов в ситуациях взаимодействия.

Четвертый принцип индивидуализации предполагает учет мнения каждого, опору на различия участников в ситуации взаимодействия, что может существенным образом повлиять на систему взаимоотношений студентов. Необходимо отметить, что благодаря индивидуальным различиям обучающихся возможна реализация всех вышеизложенных принципов.

В качестве конкретных методов и приемов актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов выступили: моделирование профессиональной деятельности психолога, ролевые игры, использование приема сравнения [76], фреймовые технологии, работа с ассоциациями [137], описание фабульных и нефабульных картин, методики пересказа, трансформации психологических определений [73], метафорические игры «превращения» [33], методика развития личности в ходе внутреннего диалога [65], техники развивающего диалога [173], психолингвистические игры [54], а также техники психодрамы [98],[147], психосинтеза [16], гештальт-терапии [125], логотерапии [169].

Программа семинара-практикума включает три этапа, каждый из которых характеризуется особым комплексом задач, методов и приемов, направленных на развитие внутреннего диалога, формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со

смысловым преобразованием практических задач, и развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышления во всех сферах психической жизни учащегося: мотивационной, когнитивной, аффективной и поведенческой. Непосредственное формирование речемыслительной деятельности предполагает проведение трех вводных лекций и семинара-практикума, рассчитанного на шестнадцать двухчасовых занятий, программа которого представлена в таблице 17.

Таблица 17

Программа семинара - практикума, направленного на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов.

Задачи этапа	Методы, приемы	Психологические механизмы
1 этап. Организационно – подготовительный		
<ul style="list-style-type: none"> - создание установки на активный коррекционно-развивающий процесс; - установление позитивного эмоционального контакта между всеми членами группы; - установление правил групповой работы; - выявление и осознание существующих проблем. 	<ul style="list-style-type: none"> - беседа; - прием: выявление ожиданий; - проективное рисование; - упражнения на ассоциации; - игры на групповое взаимодействие; - упражнения на релаксацию. 	<p>от осознания проблем в своей речемыслительной деятельности к стремлению актуализировать у себя преобразующую стратегию становления речемыслительной деятельности, развить языковые, собственно речевые и смысловые особенности речемышления.</p>
2 этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.		
1 цикл. Развитие внутреннего диалога		
<ul style="list-style-type: none"> - формирование представлений о принципах реализации внутреннего диалога; - развитие представления о взаимосвязи уровней развития внутреннего диалога с типологическими особенностями речемышления и его влиянии на профессиональную речемыслительную деятельность психолога; - овладение способами 	<ul style="list-style-type: none"> - позиционные дискуссии; - методика работы с ассоциациями; - проективное рисование и интерпретация; - игротерапия; - проективные методики описания фабульных и нефабульных картин; - методики развивающего диалога; - упражнения на релаксацию; - метафорические 	<p>от представления о принципах функционирования внутреннего диалога и его влиянии на профессиональное речемышление к изменению собственной внутренней диалогичности и через это к отслеживанию проявлений внутреннего диалога в процессе решения учебно-профессиональных задач</p>

<p>саморегуляции;</p> <ul style="list-style-type: none"> - выявление внутренних барьеров и противоречий, мешающих реализации речемыслительной деятельности в процессе решения учебно-профессиональных задач; - внедрение сложного внутреннего диалога в процесс решения учебно-профессиональных задач средствами речемыслительной Деятельности 	<p>упражнения «Превращения»;</p> <ul style="list-style-type: none"> - ролевые игры; - моделирование профессиональных ситуаций; - работа с субличностями; - психосинтез - приемы психодрамы - написание эссе-пьесы «Беседа с самим собой на злободневную тему». 	<p>средствами речемыслительной деятельности</p>
<p>2 этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.</p> <p>2 цикл. Развитие интенциональности речемыслительной деятельности</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - формирование представления о значимости интенциональности речемыслительной деятельности для профессионального речемышления психолога; - осознание трудностей, возникающих в случае необходимости спонтанно решать учебно-профессиональную задачу средствами речемыслительной деятельности; - обучение применению навыков речемыслительной деятельности в условиях реализации направленности на решение практических задач. 	<ul style="list-style-type: none"> - позиционная дискуссия; - мозговой штурм; - работа с ассоциациями; - пересказ; - упражнения на развитие памяти - отработка навыков составления вопросов; - методика трансформации научных психологических определений; - ролевые игры; - моделирование профессиональных ситуаций; - приемы саморегуляции; - метод незавершенных формулировок учебно-профессиональных задач. 	<p>от формирования представления о роли интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, в процессе становления профессиональной речемыслительной деятельности к осознанию трудностей, препятствующих спонтанному решению учебно-профессиональных задач, и через это к активизации интенциональности речемышления, связанной со смысловым преобразованием практических задач, в учебно-профессиональных ситуациях.</p>

3 этап. Завершающий.		
<ul style="list-style-type: none"> - подведение итогов работы; - закрепление полученных позитивных результатов; - получение обратной связи от участников семинара - практикума; - проведение повторной диагностики уровня развития внутреннего диалога, выраженности направленности на решение практических задач и уровня сформированности языковых, речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> - беседа; - игры на групповое взаимодействие; - методики диагностики внутреннего диалога, выраженности направленности на решение практических задач; - составление психологического портрета по результатам проективной методики «Пирог жизни» 	Рефлексия произошедшего за период проведения семинара - практикума.

Раскроем представленную программу семинара-практикума.

Выделенные в ходе экспериментального исследования типологические особенности речемыслительной деятельности, связанные с уровнем сформированности тех или иных ее особенностей, и результаты экспериментального изучения личностных свойств студентов позволили определить большую или меньшую значимость отдельных этапов семинара - практикума для обучающихся разных типов речемыслительной деятельности, с разным уровнем развития внутреннего диалога и выраженности интенциональности речемыслительной деятельности.

Первый этап – организационно – подготовительный.

Его цель – создать благоприятные условия для работы в группе, сориентировать участников в специфике семинара - практикума, как форме развития речемыслительной деятельности. Также данный этап предполагает развитие продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности и осознание обучающимися необходимости целенаправленной актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей. Основным изменениям подвергаются мотивационные процессы.

Первый этап оказывается наиболее значимым для студентов с адаптивной стратегией становления речемыслительной деятельности, для обучающихся второго типа, подтипа В, третьего типа, подтипов Б, В, четвертого типа речемыслительной деятельности, так как именно такие сочетания ее особенностей предполагают низкий уровень выраженности продуктивности и динамичности речемышления.

Таким образом, начало работы в группе строится от осознания студентами – будущими психологами проблем в своей речемыслительной деятельности к стремлению актуализировать у себя преобразующую стратегию становления речемыслительной деятельности, развить языковые, собственно речевые и смысловые особенности речемышления.

Второй этап семинара – практикума - основной, его прохождение является важным для студентов всех типов речемыслительной деятельности, так как в ходе него активно формируются все группы ее особенностей.

Личностные свойства студентов, относящихся к разным типам речемыслительной деятельности (см. 2.2), позволяют нам в ходе развивающей и коррекционной работы опираться на ресурсные личностные особенности обучающихся. Так лица второго типа речемыслительной деятельности эмоциональны, внимательны, демонстрируют высокие показатели рефлексивности и интернальности. Следовательно, в ходе семинара - практикума им легче эмоционально раскрыться и помочь в этом другим участникам, они могут давать конструктивную обратную связь.

В работе с обучающимися третьего типа следует опираться на такие их личностные характеристики, как быстрота реакции, эмоциональность, сообразительность и развитая способность к запоминанию. Они могут достаточно быстро реагировать на происходящее, хорошо отмечать свои изменения и изменения других участников в ходе работы, развивая тем самым внутренний диалог.

Студенты четвертого типа речемыслительной деятельности при низком уровне сформированности особенностей речемышления обладают

достаточной рефлексивностью, социальной активностью, внимательностью, интернальностью и сообразительностью. Им нужно предлагать больше заданий на развитие уверенности, решительности, сравнение и наблюдение.

Что касается обучающихся первого благоприятного типа речемыслительной деятельности, то их присутствие крайне важно в ходе развивающей и коррекционной работы, они являются эталонными участниками, а кроме того, демонстрируют высокий уровень уверенности, решительности, внимательности, адаптивности и социальной активности. Это создает поле для развития личностных качеств остальных участников.

Основная цель второго этапа – развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности обучающихся, при этом данный этап состоит из двух циклов занятий, которые соответствуют двум направлениям по актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов. Первый цикл направлен на развитие внутреннего диалога обучающихся, второй – на формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач. Каждый цикл предполагает проработку выделенных условий на когнитивном, аффективном и поведенческом уровнях.

Следовательно, в первом цикле работа связана с развитием представлений студентов о функционировании внутреннего диалога и его взаимосвязи с речемыслительной деятельностью психолога.

На когнитивном уровне работа направлена на расширение представлений о принципах реализации внутреннего диалога, отслеживание взаимосвязи уровней развития внутреннего диалога с типологическими особенностями речемышления, его влияние на профессиональную речемыслительную деятельность психолога. Средствами являются рефлексивные дискуссии, игровые техники, метафорические игры, а также приемы, основанные на работе с ассоциациями, методика развития личности с помощью внутреннего диалога на материале теста «Кто Я? Какой Я?».

Итогом на данном уровне является система знаний обучающихся о себе, а также формирование потребности в развитии внутренней диалогичности, как условия развития речемыслительной деятельности.

На аффективном уровне осуществляется работа с эмоциональным состоянием студентов, выявляются внутренние барьеры и противоречия, мешающие реализации профессиональной речемыслительной деятельности. В данном случае используются методики, основанные на работе с субличностью, проективные рисуночные методики, описание фабульных картин, техники саморегуляции.

На поведенческом уровне студенты – будущие психологи обучаются способам применения сложного внутреннего диалога как условия актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности через использование ролевых игр и приемов моделирования профессиональных ситуаций. Используются методики составления тематического словаря, продуцирования консультативных гипотез, описание нефабульных картин.

Таким образом, работа по развитию внутреннего диалога, как показателя актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности, осуществляется через представление о принципах функционирования внутреннего диалога и его влиянии на профессиональное речемышление к изменению собственной внутренней диалогичности и через это к отслеживанию проявлений внутреннего диалога в процессе решения студентами учебно-профессиональных задач средствами речемыслительной деятельности. Прохождение данного цикла наиболее важно для лиц, демонстрирующих низкий уровень развития внутреннего диалога.

Целью второго цикла является формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, у студентов – будущих психологов.

Изначально работа направлена на формирование у обучающихся когнитивных представлений о значимости данной направленности в процессе реализации профессионального речемышления: используется анализ конкретных ситуаций, групповая беседа, применяются техники развития креативности и моделирование профессиональной деятельности. Также на этом этапе целесообразна работа с ассоциациями, мозговой штурм.

С целью изменения аффективных реакций обучающихся осуществляется работа по осознанию ими собственных трудностей, возникающих в случае необходимости спонтанно решать учебно-профессиональную задачу средствами речемыслительной деятельности. Применяются методы групповой дискуссии, ролевые игры и психотерапевтические приемы, связанные с использованием психодрамы, гештальт-терапии.

Для того чтобы скорректировать поведенческие стереотипы студенты обучаются применять навыки речемыслительной деятельности при решении творческих практических задач. В этих целях используются приемы незавершенных формулировок учебно-профессиональных задач и моделирование будущей профессиональной деятельности. При этом сложность и неопределенность профессиональной задачи варьируется, ставя будущего специалиста перед необходимостью самостоятельно справляться с трудными ситуациями.

Таким образом, работа по развитию интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, у студентов – будущих психологов строится от формирования представления о роли интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, в процессе становления профессиональной речемыслительной деятельности к осознанию трудностей, препятствующих спонтанному решению учебно-профессиональных задач, и через это к активизации интенциональности речемышления, связанной со смысловым

преобразованием практических задач, в учебно-профессиональных ситуациях.

Прохождение второго цикла представляет особую важность для студентов с низким уровнем развития продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности, ригидным вербальным мышлением, плохо структурированным профессиональным словарным запасом, а также для обучающихся с низкой выраженностью интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач.

При этом на протяжении всего второго этапа предполагается проведение упражнений на отработку языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

Третий этап семинара - практикума – завершающий. Его целью является подведение итогов групповой работы и проведение повторной диагностики для подтверждения эффективности проведенной работы. На данном этапе проводится рефлексия произошедших изменений в процессе занятий, внимание участников акцентируется на позитивных результатах.

Конспекты занятий семинара – практикума приведены в приложении 8.

В качестве иллюстрации практической работы по формированию речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов приведем два примера упражнения, направленного на моделирование профессиональной деятельности.

Цель упражнения: развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности, формирование умения спонтанно решать учебно-профессиональные задачи.

Процедура упражнения заключается в следующем: студенту предлагается психологическая задача, иллюстрирующая реальный запрос клиента, учащемуся необходимо спонтанно сформулировать консультативные гипотезы и рекомендации для клиента.

Ситуация №1 (испытуемый С.Л.).

Инструкция: «Представьте, что к Вам обратились за помощью по решению следующей проблемы: в молодой семье между супругами постоянно возникают конфликты из-за распределения ролей, каждый из них хочет принимать окончательное решение, быть главой семьи. Как Вы думаете, почему возникла такая ситуация и какие рекомендации Вы можете дать по разрешению данного рода конфликтов?»

Протокол упражнения:

С.Л.: То есть ... В данной ситуации, когда два супруга конфликтуют по поводу лидерства в семье возможны ... варианты такого, значит, развития событий. Первое это мы берем ... диагностику, то есть мы узнаем, как вот воспитывались данные дети в своих родительских семьях ... Что они ... какую позицию занимали у них родители, насколько мама была лидером в семье, насколько папа был лидером в семье. И уже из этой позиции мы можем посмотреть, что, почему идет вот это вот противоречие, борьба, эти противоречия, борьба, то есть может быть оба так сказать...

Пауза 2 секунды

С.Л.: ... супруга они имели так сказать одинаковые точки зрения ... на лидерство в семье. То есть, если жена видела, что у нее лидер мама в семье, а муж видел, что лидер папа в семье, то, так сказать, как бы несогласие в этом вопросе закономерно.

Пауза 2 секунды.

С.Л.: Вот.

Пауза 2 секунды.

С.Л.: Вторая значит, вторым этапом, ну если мы все-таки продиагностировали данную позицию, мы должны, так сказать, может быть усадить их за стол переговоров ... семейный, то есть они должны ответить на такие вопросы: «Что дает им это лидерство в семье?», «Для чего оно нужно?», «Почему они не могут уступить своему партнеру, своему супругу в этом лидерстве?». Я считаю, что...

Пауза 3 секунды.

С.Л.: ...Как сказать...

Пауза 3 секунды.

С.Л.: Для помощи в этом вопросе очень хороша ... христианская психология, потому что в ней все достаточно четко и грамотно прописано, почему главный все-таки супруг в семье, почему жена должна ему подчиняться, это нисколько не унижает ее положение в семье, что все-таки муж он тоже в подчинительной позиции находится, потому что он слушается Бога. То есть, он не сам по себе дает какие-то приказания, а то есть его деятельность, тоже так сказать контролируется. ... И в рамках именно христианской психологии идет мнение о том...

Пауза 2 секунды.

С.Л.: ... что муж может соглашаться с женой по некоторым вопросам, но главное в этом, чтобы дети ну видели ... лидера отца и чтобы хотя бы для детей он был неприкасаемым лидером. Муж может сказать жене: «Ты права на самом деле» И потом уже выдать какую-то новую точку зрения детям, как уже, как свою, может быть, а не то, что он пошел...

Пауза 2 секунды.

С.Л.: ... за женой (*примечание: голос испытуемого стал тихим*)... Ну я считаю, что соблюдение вот этих вот некоторых основных постулатов христианской психологии, если конечно люди верующие, если может быть возможно их склонить к вере, может помочь в разрешении данного вопроса.

Ситуация №2 (испытуемый А.Ч.).

Инструкция: «Представьте, что к Вам обратились за помощью по решению следующей проблемы: Учительница истории Мария Ивановна поставила двойку ученице 10«А» класса Ане Кузнецовой за контрольную. Девочка оскорбила учительницу и вышла

из класса на глазах других учеников, сильно хлопнув дверью. Возмущенная учительница вызвала родителей Ани в школу. Что бы Вы посоветовали учительнице и родителям Ани для урегулирования данной ситуации?»

Протокол речи студента (испытуемый А.Ч.)

Пауза 5 секунд.

А.Ч: ... Ну во-первых, это придерживаться каких-то правил, не переходить на личности, сдерживать свои эмоции при разрешении данного конфликта.

Пауза 2 секунды.

А.Ч: Учительнице, наверное, не быть категоричной в определении поведения девочки. И ...

Пауза 2 секунды.

А.Ч: ...обратиться...

Пауза 7 секунд.

А.Ч: ... к собственному...

Пауза 5 секунд.

А.Ч: ... пониманию, возможно, ее действия тоже были не верны. И может быть, эта оценка также была не оправдана, и не осуждать девочку за такое поведение. Так. А родителям, не обвинять во всем преподавателя, потому что двойка - это может быть объективная как бы оценка той работы, которую девочка совершила.

Пауза 2 секунды.

Ведущий: А по отношению к девочке, какое поведение можно рекомендовать родителям?

Пауза 7 секунд.

А.Ч: Во-первых, двойка – это определенная отметка и определенный уровень знаний в определенный момент, и с пониманием отнестись, что возможно вот эта отметка вызвана какими-то...

Пауза 2 секунды.

А.Ч: ... не тем, что она не знает, допустим, а какими-то иными причинами.

Ведущий: Будучи на месте родителей Вы бы стали осуждать ее поведение?

Пауза 7 секунд.

А.Ч: Скорее я бы осудила, но как бы это вот, осудила именно на уровне констатации факта, что ты поступила неправильно.

Как видно из приведенных в качестве иллюстраций протоколов упражнения на моделирование профессиональной деятельности, студенты по-разному справляются с поставленной задачей. В первом случае испытуемый проявлял активность в процессе работы, паузы не были длительными, что свидетельствует о продуктивности и динамичности речемышления, сформированном профессиональном словарном запасе и относительной легкости выделения предмета говорения, было предложено решение задачи в рамках определенной психологической концепции, что говорит о креативности вербального мышления данного студента.

Во втором случае ответ испытуемого был достаточно кратким, частые паузы – хезитации и тот факт, что ведущему приходилось задавать

уточняющие вопросы, свидетельствуют о пока еще недостаточно развитой динамичности и продуктивности речемыслительной деятельности. В речи студента присутствуют рекомендации бытового характера, что говорит о низком уровне гибкости вербального мышления данного студента.

В завершении формирующего эксперимента необходимо оценить эффективность проведенного семинара - практикума. За критерии эффективности мы принимаем качественные характеристики изменений обучающихся по выделенным нами основным направлениям формирования речемыслительной деятельности. Конкретные показатели эффективности по каждому направлению работы представлены в таблице 18.

Таблица 18

Критерии и показатели эффективности семинара – практикума.

Критерии	Показатели
Развитие внутреннего диалога	-Преобладание высокого уровня развития внутреннего диалога (сложного внутреннего диалога).
Формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач	- Повышение выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач.
Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности	- Расширение профессионального словарного запаса, повышение легкости выделения предмета говорения и уровня интегративности семантической памяти - Повышение уровня продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности. - Повышение уровня гибкости и креативности вербального мышления.

Перечислим методики, используемые нами в целях оценки эффективности проведения данного семинара - практикума, направленного на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов. В ходе повторной диагностики применялись: методика контент-анализа оценивания параметров речемыслительной деятельности студентов - будущих психологов с частичным изменением содержания; методика диагностики практической направленности мышления Л.П. Урванцева - Н.В.

Володиной; методика оценивания направленности мышления на поиск / припоминание информации, предложенная И.Ю. Владимировым, Е.А. Горюшиной; методика исследования внутренних диалогов Т.М. Березиной; опрос участников семинара практикума об эффективности проведенной работы.

Спустя шесть месяцев после окончания семинара – практикума производились отсроченные замеры уровня сформированности психологических особенностей речемыслительной деятельности с помощью методики экспертной оценки.

Содержание этих процедур подробно описано в параграфе 2.1. Результаты по указанным методикам после проведения повторной диагностики в экспериментальной и контрольной группе представлены в приложении 9.

Семинар - практикум, направленный на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей, проводился со студентами третьего курса специальности «Психология», которые составили экспериментальную группу в количестве 40 человек.

Для проведения семинара – практикума мы целенаправленно отобрали обучающихся, имеющих в основном адаптивную и смешанную стратегии становления речемыслительной деятельности и в большинстве своем относящихся к четвертому типу речемыслительной деятельности, который является наиболее проблематичным с точки зрения развития особенностей речемышления. Выбор участников был обусловлен тем, что в группе с изначально низкими показателями речемыслительной деятельности интереснее и нагляднее проследить динамику формирования речемыслительной деятельности. Контрольную группу также составили студенты третьего курса специальности «Психология» в количестве 38 человек.

Данные первичной и повторной диагностики вышеперечисленных параметров у студентов экспериментальной и контрольной групп были сопоставлены между собой.

Так в ходе формирующего эксперимента изменилось распределение студентов по типам речемыслительной деятельности. Результаты представлены на рисунке 5.

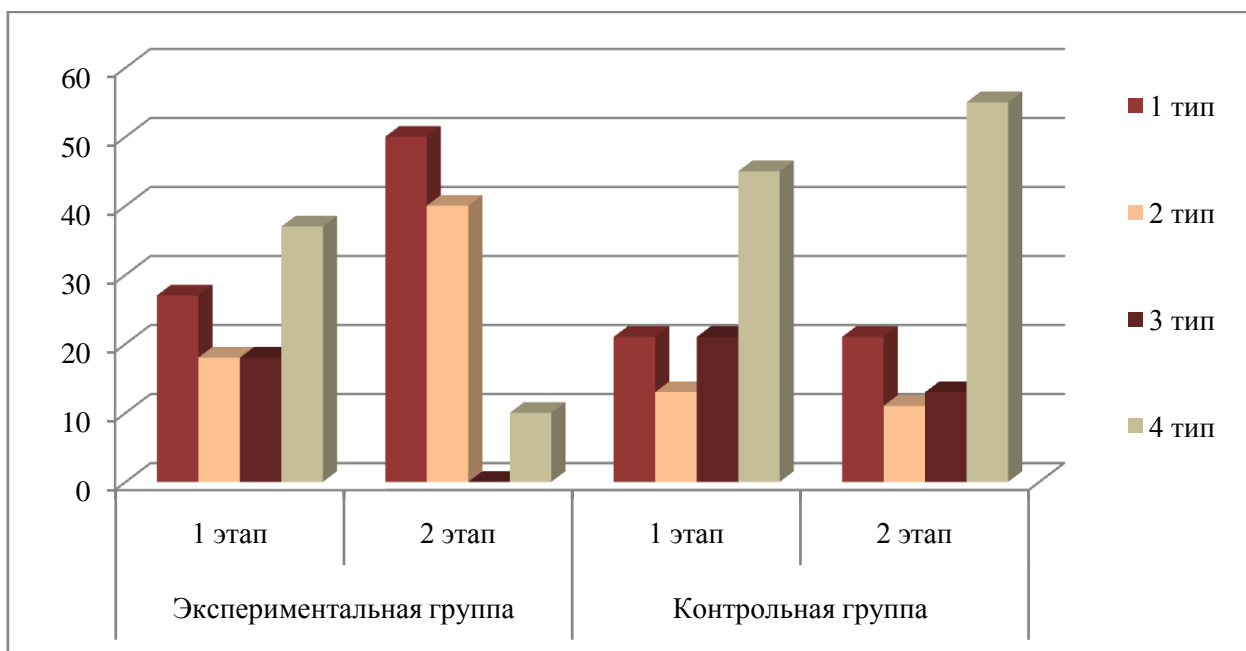


Рисунок 5 Типы речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов экспериментальной и контрольной группы.

В результате прохождения семинара - практикума среди студентов экспериментальной группы на 23% возросло количество обучающихся оптимального типа речемыслительной деятельности, количество лиц четвертого типа снизилось на 27%. В контрольной группе, напротив, число испытуемых, относящихся к четвертому типу, увеличилось на 10%.

Тем самым подтверждается наше предположение о том, что актуализация преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее языковых, собственно речевых и смысловых особенностей являются эффективными условиями формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов.

В целях выявления статистически значимых различий между группами студентов – будущих психологов экспериментальной и контрольной группы на первом и втором этапе эксперимента, а также для подтверждения эффективности проведенной работы мы использовали критерий φ^* — угловое преобразование Фишера. Полученные в результате математико-статистической обработки сравнения групп обучающихся экспериментальной и контрольной группы представлены в таблице 19.

Таблица 19

Статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группой по типам речемыслительной деятельности.

Типы речемыслительной деятельности	Значения φ^* по сравнению экспериментальной и контрольной группы 1 этап	Значения φ^* по сравнению экспериментальной и контрольной группы 2 этап	Значения φ^* по сравнению результатов испытуемых экспериментальной группы на 1 и 2 этапе
1 тип	<i>0,622</i>	2,732	2,083
2 тип	<i>0,609</i>	3,059	2,148
3 тип	<i>0,335</i>	3,258	3,817
4 тип	<i>0,719</i>	4,533	2,894

Примечание: жирным шрифтом обозначены различия при $p \leq 0,01$, обычным — при $p \leq 0,05$, курсивом – значимые различия отсутствуют.

Как видно из таблицы 19 на первом этапе эксперимента статистически значимые различия по типам речемыслительной деятельности между экспериментальной и контрольной группой обнаружены не были. После проведения семинара-практикума в экспериментальной группе произошли существенные изменения, увеличилось число обучающихся первого и второго типа, за счет чего снизилось количество студентов третьего и четвертого типа речемыслительной деятельности. Это подтверждают обнаруженные статистически значимые различия на втором этапе исследования между экспериментальной и контрольной группой и внутри экспериментальной группы при сравнении первичных и повторных показателей обучающихся.

Внутренним (смысловым) условием формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов мы считаем актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности.

В таблице 20 в процентах представлены показатели использования стратегий становления речемыслительной деятельности студентами экспериментальной и контрольной группы.

Таблица 20

Показатели использования стратегий становления речемыслительной деятельности студентами экспериментальной и контрольной группы (в процентах).

Стратегии становления речемыслительной деятельности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	1 этап	2 этап	1 этап	2 этап
Преобразующая стратегия	8	50	8	8
Смешанная стратегия	52	35	60	63
Адаптивная стратегия	40	15	32	29

Как видно из таблицы 20 в экспериментальной группе произошли существенные изменения, свидетельствующие об актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности у данных студентов.

При этом в контрольной группе существенных изменений не обнаружено, что может свидетельствовать об эффективности проведенной работы. Следовательно, семинар - практикум является продуктивной формой работы, направленной на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее психологических особенностей.

В целях детальной оценки эффективности проведенной работы проанализируем в отдельности показатели развития внутреннего диалога, выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, параметры развития психологических особенностей речемыслительной деятельности у

студентов – будущих психологов экспериментальной и контрольной группы на разных этапах коррекционно – развивающей работы по формированию речемыслительной деятельности.

Особенности изменения показателей сформированности речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов представлены в таблице 21 в процентах по каждой группе и каждому этапу.

Таблица 21

Особенности изменения показателей сформированности речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов экспериментальной и контрольной группы (в процентах).

Параметры	Экспериментальная группа		φ* 1 этап	Контрольная группа		φ* 2 этап
	1 этап	2 этап		1 этап	2 этап	
Высокий уровень развития внутреннего диалога	27	55	<i>0,102</i>	26	24	2,856
Высокий уровень выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач	18	65	0	18	26	3,553
Высокий уровень развития языковых особенностей речемыслительной деятельности	45	90	<i>0,719</i>	37	34	5,681
Высокий уровень развития собственно речевых особенностей речемыслительной деятельности	35	83	<i>1,068</i>	24	18	5,906
Высокий уровень развития смысловых особенностей речемыслительной деятельности	40	83	<i>0,269</i>	37	24	5,253

Примечание: статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группой выявлены с помощью критерия φ* — угловое преобразование Фишера (жирным шрифтом обозначены различия при $p \leq 0,01$, курсивом – значимые различия отсутствуют).

Данные повторной диагностики показали, что в результате прохождения семинара-практикума на 28% увеличилось число студентов с

высоким уровнем развития внутреннего диалога, на 47% - с высоким уровнем выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, а также на 45% возросло количество обучающихся, которые демонстрируют высокие показатели сформированности языковых особенностей, на 48% - собственно речевых и на 43% - смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

Следовательно, обучающиеся экспериментальной группы стали более открытыми для взаимодействия, они быстрее ориентируются в условиях поставленной задачи, могут самостоятельно формировать учебно-профессиональные ситуации. Кроме того расширился профессиональный словарный запас участников семинара - практикума, увеличилась продуктивность и динамичность их речемыслительной деятельности, вербальное мышление стало более гибким и креативным.

Как видно из таблицы 21, статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группой студентов – будущих психологов при повторной диагностике обнаружены по всем выделенным параметрам, что, в целом, свидетельствует об успешном прохождении участниками экспериментальной группы всех этапов семинара - практикума.

Эффективность проведенной работы подтверждают и полученные при сравнении первичных и повторных результатов испытуемых экспериментальной группы значения критерия φ^* — угловое преобразование Фишера по уровню развития внутреннего диалога ($\varphi^*=2,585$ при $p \leq 0,01$), по показателям интенциональности речемыслительной деятельности ($\varphi^*=4,468$ при $p \leq 0,01$), по уровню сформированности языковых особенностей речемыслительной деятельности ($\varphi^*=4,745$ при $p \leq 0,01$), собственно речевых особенностей речемыслительной деятельности ($\varphi^*=4,239$ при $p \leq 0,01$), по уровню развития смысловых особенностей ($\varphi^*=3,779$ при $p \leq 0,01$).

Наличие позитивных изменений отмечали и сами участники семинара-практикума. Их ответы были разбиты на группы в соответствии с критериями эффективности семинара – практикума (см. таблицу 22).

Таблица 22

Оценка эффективности семинара - практикума студентами
экспериментальной группы.

Критерии	Варианты отзывов
Развитие внутреннего диалога	<ul style="list-style-type: none"> - Я стал больше задумываться о разных сторонах проблемной ситуации. - Я научился искать альтернативные решения учебных задач. - Стал лучше осознавать свои потребности. - Я научился отделять свои мысли от эмоций и ощущений в теле. - Мне теперь легче говорить о себе. - Я умею четко определять свои желания.
Формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач	<ul style="list-style-type: none"> - Мне легче придумывать новые идеи. - Я не боюсь теперь предлагать разные варианты решения. - Такое чувство, что я стал лучше соображать на практических занятиях. - Я перестала бояться педагогической практики, даже интересно попробовать себя в роли педагога. - Мой мозг как будто стал работать быстрее, мне стало легче придумывать новые нестандартные идеи. - Я легко отвечаю на дополнительные вопросы преподавателей, нет страха сказать что-то не то. - Сейчас я лучше представляю себе будущую работу психологом.
Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - Многие научные понятия «улеглись в голове по полочкам». - Я стал лучше запоминать учебный материал. - Мне сказали, что мои ответы на семинарах стали объемнее и содержательнее, хотя раньше я говорил односложно. - Я стал намного легче ориентироваться в конкретных заданиях, лучше понимаю, что от меня хотят. - На занятиях по психологическому консультированию стало легче придумывать вопросы клиенту, гипотезы, рекомендации. - У меня снизилась тревожность перед выступлением на публику. - В моей речи стало меньше слов - «паразитов». - Теперь не молчу долго, если мне задают вопрос. Решение быстрее приходит на ум.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что проведенная работа по формированию речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов является продуктивной не только для профессионального, но и для личностного развития обучающихся.

Это также подтверждает тот факт, что в результате формирующего эксперимента изменился личностный профиль студентов экспериментальной группы. Показатели изменения личностных характеристик у студентов – будущих психологов экспериментальной и контрольной группы на разных

этапах эксперимента в процентах по каждой группе представлены в таблице 23.

Таблица 23

Показатели изменения личностных характеристик у студентов – будущих психологов экспериментальной и контрольной группы (в процентах).

№	Личностные параметры	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		1 этап	2 этап	1 этап	2 этап
1	Быстрота реакции	27	65	26	26
2	Адаптивность	55	75	66	50
3	Социальная активность	55	65	34	34
4	Тревожность	45	27	50	66
5	Вспыльчивость	55	45	66	71
6	Внимательность	83	83	82	66
7	Коммуникабельность	45	65	26	26
8	Интернальность	8	45	21	21
9	Хорошая память	45	73	61	50
10	Сообразительность	27	65	29	34
11	Уверенность	65	90	55	34
12	Рефлексивность	83	90	90	76
13	Решительность	27	73	26	21

Как видно из таблицы 23, у студентов экспериментальной группы в ходе прохождения семинара - практикума существенно возросли показатели быстроты реакции, адаптивности, коммуникабельности, уверенности и решительности, они демонстрируют хорошую способность к запоминанию и воспроизведению информации, а показатели тревожности и вспыльчивости, напротив, снизились. При этом в контрольной группе существенных изменений в личностных характеристиках обучающихся не произошло.

Таким образом, подтвердились все обозначенные в рамках данной работы предположения.

Выделенные на основании эмпирического исследования типологические особенности речемыслительной деятельности и стратегии ее становления у студентов – будущих психологов явились предпосылкой для организации и проведения формирующего эксперимента, направленного на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной

деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов. Показателями использования преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности выступили развитый внутренний диалог и выраженная интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач.

В качестве формы работы, направленной на реализацию поставленных условий, был выбран семинар - практикум, состоящий из трех этапов и основанный на принципах диалогизации, проблематизации, персонификации и индивидуализации.

Первый этап - организационно-подготовительный, в данном случае основному воздействию подвергались мотивационные процессы в структуре личности студентов.

Второй этап был направлен на развитие психологических особенностей речемышления и включал в себя два последовательных цикла, первый нацелен на развитие внутреннего диалога на всех уровнях психического функционирования: когнитивном, аффективном и поведенческом; второй цикл включал работу по развитию интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач также, на всех уровнях функционирования психики.

Третий этап – завершающий, предполагал проведения повторной диагностики и подведение итогов коррекционной работы.

Таким образом, анализ и обобщение результатов эксперимента позволяют считать актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности эффективными условиями ее формирования, а семинар – практикум – эффективной формой работы по реализации выше обозначенных условий.

Выводы по 2 главе.

Вторая глава посвящена эмпирическому исследованию речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов, анализу процесса становления речемыслительной деятельности, позволившему сделать следующие выводы.

1) Выбор и разработка системы методов и методик для выявления уровня сформированности психологических особенностей речемыслительной деятельности обусловлены теоретическими положениями о речемыслительной деятельности психолога, а также о путях ее становления у студентов – будущих психологов. Уровень развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности определялся с помощью двух методов: экспертной оценки и контент-анализа. При анализе результатов были выделены показатели и критерии, по которым оценивалась речемыслительная деятельность обучающихся.

2) Выявление в ходе экспериментального исследования групп студентов – будущих психологов разных типов речемыслительной деятельности подтверждает выдвинутое в теоретической части работы предположение о существовании типологии речемыслительной деятельности, которая построена на основании разного сочетания трех параметров: уровня развития языковых особенностей (профессиональный словарный запас, легкость выделения предмета говорения, интегративность семантической памяти); собственно речевых особенностей (продуктивность и динамичность речемыслительной деятельности); уровня развития смысловых особенностей (гибкость и креативность вербального мышления). Эмпирически были выявлены обучающиеся всех четырех типов и шести подтипов речемыслительной деятельности.

Первый тип предполагает высокий уровень развития всех трех групп особенностей речемыслительной деятельности. Он встречается у 29% обучающихся.

Второй тип характеризуется только двумя хорошо сформированными особенностями и, соответственно, делится на три подтипа в зависимости от того, какой из трех параметров находится на низком уровне развития. Такое сочетание языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышления проявляется у 14% испытуемых.

Третий тип речемыслительной деятельности предполагает наличие только одной развитой стороны речемышления и также делится на подтипы, в соответствии с тем, какой из трех параметров находится на высоком уровне развития, к данному типу относятся 22% студентов.

Четвертый тип является неблагоприятным и характеризуется низким уровнем развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности. Такое сочетание параметров речемышления встречается у 33% обучающихся.

3) Ввиду того, что речемыслительная деятельность является сложным и противоречивым феноменом, мы исследовали личностные свойства студентов, связанные с умением ориентироваться в ситуациях психологического содержания. Были выделены такие характеристики как решительность, рефлексивность, социальная активность, коммуникабельность, сообразительность, внимательность, адаптивность, способность к запоминанию и воспроизведению информации, уверенность, быстрота реакции, тревожность, вспыльчивость и интернальность. По результатам проведенного анализа нами были обозначены те личностные особенности, которые взаимосвязаны с качеством речемыслительной деятельности, к ним относятся: социальная активность, адаптивность, уверенность, внимательность, решительность, а также уровень тревожности и вспыльчивости.

4) В результате констатирующего эксперимента нами были выявлены адаптивная и преобразующая стратегии становления речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов как альтернативные. Данные стратегии определяют способ освоения речемыслительной деятельности

студентами и решение ими на этой основе учебно-профессиональных задач. Обучающихся с преобразующей стратегией насчитывается 25%, а с адаптивной стратегией - 23%, остальные 52% испытуемых используют смешанную стратегию.

5) Актуализация преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов выступают эффективными психологическими условиями формирования речемыслительной деятельности. Показателями использования преобразующей стратегии является развитый внутренний диалог и выраженная интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач. Наши предположения подтверждает проведенный эмпирический анализ, в результате которого обнаружено, что студенты с преобразующей стратегией демонстрируют высокие показатели продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности, гибкости и креативности вербального мышления, у них лучше структурирован и развит профессиональный словарный запас. Проведенный математико-статистический анализ с помощью критерия ϕ^* — угловое преобразование Фишера подтвердил наличие статистически значимых различий между группами студентов с разными стратегиями становления речемыслительной деятельности по уровню сформированности ее особенностей и по ее типам.

Проведенный эмпирический анализ показал, что для первого, оптимального, типа речемыслительной деятельности характерен достаточно высокий уровень развития внутреннего диалога и высокий уровень выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, что соответствует преобразующей стратегии. Напротив, для четвертого типа характерны низкие показатели развития внутреннего диалога и выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, что говорит о

преобладании адаптивной стратегии становления речемыслительной деятельности у данной группы испытуемых.

б) Эффективным средством формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов выступает семинар - практикум, направленный на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей. Семинар – практикум включает в себя три этапа: первый - организационно-подготовительный; второй, основной, этап делится на два цикла, в первом цикле предполагается развитие внутреннего диалога на всех уровнях функционирования психики, во втором цикле – развитие интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, и на протяжении всего второго этапа ведется работа по развитию языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышления; третий этап – завершающий.

Данные повторной диагностики показали, что в результате прохождения семинара - практикума большее количество студентов демонстрирует высокий уровень сформированности психологических особенностей речемыслительной деятельности, ориентируется на преобразующую стратегию становления речемыслительной деятельности. В ходе формирующего эксперимента изменилось и распределение студентов по типам речемыслительной деятельности, возросло число обучающихся первого и второго типа.

Таким образом, анализ и обобщение результатов эксперимента позволяют считать эффективным средством формирования речемыслительной деятельности обучающихся программу ее развития, в основе которой лежит семинар - практикум, направленный на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов.

Заключение.

Итак нами было проведено исследование речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов.

Целью данной работы было выявление психологических особенностей и условий формирования речемыслительной деятельности у студентов - будущих психологов. В рамках нашего исследования мы рассматриваем речемыслительную деятельность в широком плане как процесс, объединяющий в себе наглядно-действенное, наглядно-образное и вербальное мышление субъекта. Мы в большей степени остановились на рассмотрении внутренних аспектов речевой активности будущего психолога, не умаляя важности изучения коммуникативных моментов. Это обусловлено тем, что чаще всего будущие психологи испытывают трудности с формулированием речевого высказывания - одной из основных профессиональных задач специалиста. При этом в рамках традиционного вузовского обучения формированию данной компетенции у будущих психологов уделяется недостаточно внимания.

Теоретический и эмпирический анализ данной проблемы позволил сделать следующие выводы.

1. Речемыслительная деятельность является сложным феноменом, предметом изучения многих наук: психологии, педагогики, философии, лингвистики и психолингвистики. Ретроспективный анализ показал, что существуют противоречивые точки зрения на вопрос взаимосвязи процессов мышления и речи.

Нам наиболее близко представление о речемыслительной деятельности, сформулированное в трудах Л.С. Выготского. В самом общем виде речемыслительная деятельность определяется как процесс осмысления и формулирования мысли посредством речи.

На материале исследований профессионального мышления и профессиональной речи нами было сформулировано определение

речемышлительной деятельности психолога - это динамичный процесс осмысления и формулирования профессионального речевого высказывания. К основным речемышлительным действиям психолога относятся обобщение высказываний собеседника, доказательство, опровержение, оценивание, введение и истолкование терминов.

При этом речемышление профессионала в области психологии существенным образом отличается от речемышлительной деятельности других специалистов и характеризуется языковыми особенностями (профессиональный словарный запас, легкость выделения предмета говорения, интегративность семантической памяти), собственно речевыми особенностями (продуктивность и динамичность речемышлительной деятельности) и смысловыми особенностями (гибкость и креативность вербального мышления). Основываясь на взаимосвязи языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышлительной деятельности, выделены ее типы в зависимости от уровня выраженности того или иного параметра.

2. У студентов – будущих психологов в процессе обучения начинает формироваться профессиональная речемышлительная деятельность, которая характеризуется разным уровнем развития ее психологических особенностей. На основании различий по данным критериям выделяются четыре типа речемышлительной деятельности.

Первый, оптимальный, тип, который предполагает высокий уровень развития всех трех групп психологических особенностей речемышлительной деятельности, встречается у 29% обучающихся.

Второй тип характеризуется только двумя хорошо сформированными параметрами и, соответственно, делится на три подтипа в зависимости от того языковые, собственно речевые или смысловые особенности находятся на низком уровне развития. Такое сочетание структурированности профессионального словарного запаса, продуктивности и динамичности

речемышления, гибкости и креативности вербального мышления характерно для 14% испытуемых.

Третий тип речемыслительной деятельности предполагает наличие только одной развитой стороны речемышления и также делится на подтипы, в соответствии с тем, какой из трех параметров находится на высоком уровне развития. К данному типу относятся 22% студентов.

Четвертый, неблагоприятный, тип, который характеризуется низким уровнем развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности, встречается у 33% обучающихся.

3. Студенты – будущие психологи, относящиеся к разным типам речемыслительной деятельности, обладают определенными личностными свойствами, связанными с умением ориентироваться в ситуациях психологического содержания. Были выделены такие личностные характеристики обучающихся как решительность, рефлексивность, социальная активность, коммуникабельность, сообразительность, внимательность, адаптивность, способность к запоминанию и воспроизведению информации, уверенность, быстрота реакции, тревожность, вспыльчивость и интернальность. Выделены наиболее значимые личностные свойства студентов, взаимосвязанные с качеством их речемыслительной деятельности. Как показал проведенный эмпирический анализ, к таковым относятся: адаптивность, социальная активность, уверенность, внимательность, решительность, низкий уровень тревожности и вспыльчивости.

4. Процесс становления речемыслительной деятельности является достаточно длительным и продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности специалиста. Тем самым он оказывается тесно связанным с процессом личностно-профессионального развития психолога, так как формирование отдельной профессиональной компетенции невозможно в отрыве от целостного профессионального развития. Студенты разных типов речемыслительной деятельности склонны использовать разные

способы решения учебно-профессиональных задач, у них различные профессиональные позиции. На основании анализа способа развития речемыслительных действий и операций, а также на основе характеристики поведения студентов в процессе решения учебно-профессиональных задач выделяются адаптивная и преобразующая стратегии становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов как альтернативные. Адаптивная стратегия характерна для 23% обучающихся, и преобразующая – ее выбирают 25% студентов.

Первая стратегия, которая связана со стремлением субъекта к подчинению внешним обстоятельствам, характерна для 23% обучающихся. При этом индивид, как правило, руководствуется постулатом экономии сил, использует в основном наработанные алгоритмы решения профессиональных задач. В результате данная стратегия может способствовать стагнации речемыслительной деятельности специалиста; в данном случае не учитываются личностные ресурсы психолога.

Вторая – преобразующая стратегия становления речемыслительной деятельности - предполагает большую самостоятельность и активность студентов в процессе решения учебно-профессиональных. В рамках такой стратегии индивид отстаивает свою независимость от внешнего давления и ожиданий других людей, проявляет свои творческие способности. Показателями использования данной стратегии являются развитый внутренний диалог и выраженная интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач. Преобразующая стратегия характерна для 25% студентов.

Таким образом, в данной работе мы выделили следующие условия формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов: во-первых, это актуализация преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности через развитие внутреннего диалога и формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических

задач; во-вторых, развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышлительной деятельности. При этом актуализация преобразующей стратегии выступает внутренним (смысловым) условием формирования речемышлительной деятельности у студентов – будущих психологов, развитие ее психологических особенностей – внешним (инструментальным) условием.

Правомерность выделения обозначенных условий формирования речемышления у будущих психологов подтверждает проведенный эмпирический анализ, в результате которого обнаружено, что студенты с преобразующей стратегией демонстрируют высокие показатели продуктивности и динамичности речемышлительной деятельности, гибкости и креативности вербального мышления, у них лучше структурирован и развит профессиональный словарный запас. Проведенный математико-статистический анализ с помощью критерия ϕ^* — угловое преобразование Фишера подтвердил наличие статистически значимых различий между группами студентов с разными стратегиями становления речемышлительной деятельности по уровню сформированности ее особенностей и по ее типам. Для обучающихся четвертого типа в большей степени характерен выбор адаптивной стратегии, лица первого типа, напротив, тяготеют к преобразующей стратегии становления речемышлительной деятельности.

Также проведенный эмпирический анализ показал наличие статистически значимой взаимосвязи между показателями сформированности особенностей речемышлительной деятельности и уровнем развития внутреннего диалога у обучающихся. Полученные данные позволили в дальнейшем планировать и осуществлять коррекционно - развивающую работу, направленную на формирование речемышлительной деятельности у студентов – будущих психологов.

5. Целью проведения формирующего эксперимента явилась актуализация преобразующей стратегии становления речемышлительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов.

Частными условиями актуализации данной стратегии выступили развитие внутреннего диалога; формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач; и развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышления.

Программа формирования речемыслительной деятельности включает в себя лекции и семинар – практикум, состоящий из трех этапов.

Первый этап - организационно-подготовительный; второй, основной, направлен на формирование особенностей речемышления и делится на два цикла: в первом цикле предполагается развитие внутреннего диалога, во втором цикле – интенциональности речемыслительной деятельности; третий этап – завершающий.

В результате прохождения семинара - практикума большее количество студентов демонстрирует высокий уровень развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышления. В ходе формирующего эксперимента изменилось и распределение студентов по типам речемыслительной деятельности, возросло число обучающихся первого и второго, благоприятных, типов.

Анализ и обобщение результатов эксперимента позволяют считать семинар - практикум, направленный на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей, эффективным средством формирования речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов.

Таким образом, по каждому из выделенных направлений мы получили данные, свидетельствующие о позитивных изменениях речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов: поставленные задачи выполнены, все выдвинутые предположения подтверждены. Поэтому проведенную работу считаем целесообразной и эффективной.

Список литературы и использованных источников.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 «Психология» [Электронный ресурс]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 декабря 2009 года, регистрационный номер 759. Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm759-1.pdf. - 12.10.2013.
2. 126 эффективных упражнений по развитию вашей памяти [Текст] /Изд. 3-е, без изменений. – Волгоград: Учитель, 2006. – 191 с.
3. Абрамова, Г.А. Психологическое консультирование: Теория и опыт [Текст] / Г.А. Абрамова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 240 с.
4. Абульханова-Славская, К.А. Проблема определения субъекта в психологии. Субъект действия, взаимодействия, познания [Текст] /К.А. Абульханова–Славская. - М.: Московский психол.-соц. инст., Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - С. 73-85.
5. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] /К.А. Абульханова–Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
6. Алмаев, Н.А. Психологические основания выбора слов при построении речи: автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] /Н.А. Алмаев. – М., 1997. – 25 с.
7. Аминов, Н.А., Молоканов, М.В. О компонентах специальных способностей будущего школьного психолога [Текст] /Н.А. Аминов, М.В. Молоканов //Психологический журнал. - 1992. - № 5. - С. 104 - 110.
8. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] /Б.Г. Ананьев. - М.: Наука, 1977. – 380 с.
9. Ананьев, Б.Г. Психология человека. Избранное [Текст] /Б.Г. Ананьев. – СПб.: Наука, 1997. – 90 с.

10. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания [Электронный ресурс]. – Введ. 2012. – 03. – 01. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-60800.html>. – 01.11.2013.
11. Андреева, Г.М. Современная социальная психология [Текст] /Г.М. Андреева. - М., 1981. – 361 с.
12. Андронов, В.П. Духовность личности и профессиональное мышление специалиста: монография [Текст] /В.П. Андронов. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2009. – 160 с.
13. Андронов, В.П. Психологические основы формирования профессионального мышления (на материале профессии врача – хирурга). Автореф. дис. ... док. психол. наук [Текст] /В.П. Андронов. – М., 1992 – 32 с.
14. Анцыферова, Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни [Текст] /Л.И. Анцыферова //Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: сб. ст. - М., 1990. - С. 7 - 17.
15. Арно А., Лансло К. Всеобщая рациональная грамматика (Грамматика Пор-Рояля) [Текст] /Пер. с фр. Ю.С. Маслова, Е.Д. Панфилова, М.В. Гординой. - Л.: Изд. ЛГУ, 1991. – 211 с.
16. Ассаджолли, Р. Психосинтез. Принципы и техники /Пер. с англ. Е. Перовой. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. - 416 с.
17. Ахутина, Т.В., Горелов, И.Н. и др. Исследование речевого мышления в психолингвистике [Текст] /Т.В. Ахутина, И.Н. Горелов. - М.: Наука, 1985. – 240с.
18. Басов, М.Я. Избранные психологические произведения [Текст] /М.Я. Басов. — М., 1975. — 432 с.
19. Баталов, А.А. Понятие профессионального мышления: методологические и идеологические аспекты [Текст] /А.А. Баталов. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1985. – 231 с.

20. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского [Текст] /М.М. Бахтин. - М.,1963. – 471 с.
21. Белянин, В.П. Психоллингвистика [Текст] /В.П. Белянин. – 5-е изд.- М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2008. – 232 с.
22. Бенедиктов, Б.А. Психология овладения иностранным языком [Текст] /Б.А. Бенедиктов. – М.: Высшая школа, 1974. – 335 с.
23. Березина, Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности [Текст] /Т.Н. Березина. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 319 с.
24. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [Текст] /Пер с англ. А.В. Ярхо. - М.: Прогресс, 1988. – 246 с.
25. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности [Текст] /Н.А. Бернштейн. - М.: Медгиз, 1966. – 253 с.
26. Библер, В.С. Понимание Л.С. Выготским внутренней речи и логика диалога [Текст] /В.С. Библер //Методологические проблемы психологии личности: сб. ст. - М., 1981. - С. 117-134.
27. Блонский, П.П. Избранные психологические и педагогические произведения в 2-х томах [Текст] /Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1979, - Т.1. - 304 с., Т. 2. - 399 с.
28. Брушлинский, А.В., Поликарпов, В. А. Мышление и общение [Текст] /А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. - Минск, 1990. – 344 с.
29. Буюва, Л.П. Человек: деятельность и общение [Текст] /Л.П. Буюва. - М., 1978. - 57 с.
30. Валлон, А. Психическое развитие ребенка [Текст] /Пер с фр. Л.И. Анцыферова. - М.: Просвещение, 1967. – 169 с.
31. Васильева, И.И. Психологические особенности диалога: Дис. ...канд. психол. наук [Текст] /И.И. Васильева – М.,1984. – 181 с.
32. Васильева, О.С., Демченко, Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека [Текст] /О.С. Васильева, Е.А. Демченко //Вопросы психологии. - 2001. - №2. - С.74-85.

33. Вачков, И.В. Метафорический тренинг [Текст] /И.В. Вачков. – 2-е изд. – М.: «Ось – 89», 2006. – 144с.
34. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие [Текст] /А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207с.
35. Верч, Дж. Голоса разума: Социокультурный подход к опосредованному действию [Текст]/ Дж. Верч. Пер с англ. - М.: Тривола, 1996. – 176 с.
36. Визигина, А.В. Роль внутреннего диалога в самосознании личности: Дис. ...канд. психол. наук [Текст] /А.В. Визигина. - М., 1987. –195 с.
37. Винокур, Т.Г. К характеристике говорящего. Интенция и реакция [Текст] /Т.Г. Винокур //Язык и личность: сб. ст. – М.: Наука, 1989. – С.11-23.
38. Витгенштейн, Л. Избранные работы / Пер. с нем. и англ. В. Руднева. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. — 440 с.
39. Владимиров, И.Ю., Горюшина, Е.А. Направленность на поиск/припоминание информации как личностная предпосылка построения актуальной модели ситуации взаимодействия [Электронный ресурс] /И.Ю. Владимиров, Е.А. Горюшина. - Ярославль, 2006. – Режим доступа: <http://practicalthinking.narod.ru/poisk-pripom.htm> – 14.06.2013
40. Волков, В.Б. Тренинг социальной активности [Текст] /В.Б. Волков. – СПб.: Речь, 2005. – 184 с.
41. Володина, Н. В., Урванцев, Л.П. Опросник для диагностики практической направленности мышления [Текст] /Н.В. Володина, Л.П. Урванцев // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Коллективная монография /Под ред. А.В. Карпова и Ю. К. Корнилова. - Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. – С. 35-57.

42. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] /Л.С. Выготский.- изд. 5, испр. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
43. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики [Текст] /Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
44. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] /П.Я. Гальперин. – М.: Логос, 1999. – 298 с.
45. Гальперин, П.Я., Запорожец, А.В., Карпова, С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии [Текст] /П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова. – М.: Изд-во Московского гос. ун-та, 1978. – 118 с.
46. Гарбовский, Н.К. Профессиональная речь (функционально-стилистический аспект) [Текст] /Н.К. Гарбовский //Функционирование системы языка и речи: сб. ст. - М., 1989 – С. 31-35.
47. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа [Текст] /Под ред. Е.П. Ситковского. - М.: Мысль, 1977. – 471 с.
48. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов пед. вузов [Текст] /В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351с.
49. Гмурман, В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика: Учеб. Пособие для вузов [Текст] /В.Е. Гмурман. - 9-е изд., стер. – М.: Высш. шк., 2003. - 479с.
50. Гоббс, Т. Человеческая природа /Пер. с лат. и англ. Н. А. Фёдоров, А. Гутерман //Гоббс Т. Сочинения: в 2-х т. - М.: Мысль, 1989/1991.- 622/731 с.
51. Горбушина, О.П. Психологический тренинг. Секреты проведения [Текст] /О.П. Горбушина.- СПб.: Питер, 2008. – 176 с.

52. Горелов, И.Н. Вопросы теории речевой деятельности. Психолингвистические основы искусственного интеллекта [Текст] /И.Н. Горелов. – Таллин: Валгус, 1986. – 196 с.
53. Горелов, И.Н., Седов, К.Ф. Основы психолингвистики. Учебное пособие [Текст] /И.Н. Горелов, К.Ф. Седов.- изд.3-е перераб. – М.: Издательство «Лабиринт», 2001. – 304 с.
54. Грачева, Л.В. Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой. Самоиндукция эмоций, упражнение актерского тренинга, исследования [Текст] /Л.В. Грачева. – СПб.: Издательство «Речь», 2004. – 120 с.
55. Гроф, С. За пределами мозга: Рождение, смерть, трансценденция в психотерапии [Текст] /С. Гроф. - М.: Изд. Трансперсонального института, 1994. – 504 с.
56. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию [Текст] /Пер с нем. и под ред. Г.В. Рамишвили. – изд. 2-е. - М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. - 400 с.
57. Давыдов, В.В. Деятельностная теория мышления [Текст] /В.В. Давыдов. – М.: Научный мир, 2005. - 240с.
58. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] /В.В. Давыдов. - М., 1986. - 240с.
59. Давыдов, В.В., Неверкович, С.Д., Самоукина, Н.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей [Текст] /В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович, Н.В. Самоукина //Вопросы психологии. -1990. - № 3. - С. 76-84.
60. Демин, В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. [Текст] /В.А. Демин //Стандарты и мониторинг в образовании. - 2000. - №4 - С. 34-42.
61. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований [Текст] /А.А. Деркач. - М.: РАМС, 2000. - 223с.

62. Деркач, Т.В. Формирование профессионально-речевой культуры будущих специалистов по физической культуре и спорту в условиях обучения в вузе: автореф. дисс. ... канд. психол. наук [Текст] /Т.В. Деркач. - Чебоксары, 2009 – 21 с.
63. Евтихов, О.В. Практика психологического тренинга [Текст] /О.В. Евтихов. – СПб.: Издательство «Речь», 2005.- 256 с.
64. Евченко, Н.А. Подходы к определению понятия «внутренний диалог» в психологической литературе [Текст] /Н.А. Евченко //Вестник СамГУ. - 2012. - №2/1 (93). – С. 156 – 159.
65. Евченко, Н.А. Методика развития личности в ходе внутреннего диалога. [Электронный ресурс]. Научно-издательский центр «Социосфера». Режим доступа: http://sociosphera.com/conference/2012/iii_mezhdunarodnaya_nauchnoprakticheskaya_konferenciya_psihologopedagogicheskie_problemy_lichnosti_i_socialnogo_vzai – 14.08.2013
66. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов. Учебник [Текст] /О.Ю. Ермолаев. – 2-е изд., испр. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 336 с.
67. Ерчак, Н.Т. Психология профессиональной речи: учеб.-метод. пособие [Текст] /Н.Т. Ерчак. – М., 2007. – 196 с.
68. Есипов, Б.П. Поиски путей повышения эффективности уроков [Текст] /Б.П. Есипов //Сов. педагогика. - 1962. - №8. - С. 17-30.
69. Жинкин, Н.И. Язык, речь, творчество [Текст] /Н.И. Жинкин. - М.: Наука, 1998. – 298 с.
70. Завалишина, Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления [Текст] /Д.Н. Завалишина. - М., 1985. — 222 с.
71. Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] /В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

72. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка [Текст] /Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М.: Просвещение, 1986. – 320 с.
73. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] /И.А. Зимняя. – М., 1984. – 160 с.
74. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] /И.А. Зимняя – М., 2001. – 456 с.
75. Зинченко, В.П. Очень субъективные заметки о психологической диагностике [Текст] /В.П. Зинченко //Человек. – 2001. - №1. – С. 87-93.
76. Ильясова, О.А. Активизация мыслительной деятельности учащихся [Текст] /О.А. Ильясова //Вестник КАСУ. – 2008. - №1. – С. 75-79.
77. Исаева, Н.А. Профессиональные компетенции практического психолога в образовании [Текст] /Н.А. Исаева //Психология образования в XXI веке: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции: сб. ст. – Воронеж: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. – С. 369 - 371.
78. Канеман, Д. Думай медленно... Решай быстро [Текст] /Д. Канеман – М.: АСТ, 2014. – 656 с.
79. Кант, И. Сочинения: В 6-ти т. Т. 3. Критика чистого разума [Текст] / Пер. с нем. Б.А.Фохта; Под общ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана; АН СССР. Ин-т философии. – М.: Мысль, 1963/1966.– 799 с.
80. Канцельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление [Текст] /С.Д. Канцельсон. – Л.: Наука, 1972. – 213 с.
81. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления. Монография [Текст] /М.М Кашапов. - СПб.: Алетейя, 2000. - 463 с.
82. Кёлер, В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян [Текст] /В. Кёлер. - М., 1930.—206 с.

83. Климов, Е.А. Введение в психологию труда. Учеб. пособие для вузов по специальности «Психология» [Текст] /Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 199 с.
84. Кон, И.С. Жизненный путь человека как предмет междисциплинарного исследования [Текст] /И.С. Кон //Человек в системе наук: сб. ст. - М., 1989. - С. 471 – 483.
85. Копьев, А.Ф. Психологическое консультирование. Опыт диалогической интерпретации [Текст] /А.Ф. Копьев //Вопросы психологии. - 1990. - № 3. – С. 17 - 25.
86. Коржова, Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека [Текст] /Е.Ю. Коржова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Издательство «СОЮЗ», 2002. – 334 с.
87. Корнилов, Ю.К. Психология практического мышления. Монография [Текст] /Ю.К. Корнилов. - Ярославль, 2000. - 205 с.
88. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников [Текст] /В.А. Крутецкий. - М.: Издательство: «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 1998 (серия «Психологи отечества») - 416 с.
89. Кубрякова, Е.С. Особенности речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона [Текст] /Е.С. Кубрякова //Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи: сб. ст. - М., 1991. – С.82 - 140.
90. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления [Текст] /Т.В. Кудрявцев. - М., 1975.— 340 с.
91. Кудрявцев, Т.В., Шегуров, В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности [Текст] /Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегуров //Вопросы психологии. - 1983. - № 2. - С. 51-59.

92. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] /Н. В. Кузьмина. — М.: Исслед. центр пробл. качества подгот. спец., 2001. - 144 с.
93. Курчатова, Н.Ю. Педагогическая система активизации речемыслительной деятельности старших школьников [Текст] /Н.Ю. Курчатова //Известия Саратовского университета. - 2009. - Т.9. Сер. Философия, Психология, Педагогика. - Вып.3. - С. 95 - 99.
94. Курчатова, Н.Ю. Педагогические условия активизации речемыслительной деятельности студентов [Текст] /Н.Ю. Курчатова //Инновационные методы и технологии в условиях новой образовательной парадигмы: сб. науч. тр. – Саратов: Из-во Сарат.ун-та, 2008. – С. 139-142.
95. Кучинский, Г.М. Психология внутреннего диалога [Текст] /Г.М. Кучинский. - Минск, 1988. – 206 с.
96. Кэмерон, Дж. Путь художника [Текст] /Пер. с англ. Д Сирромахи. - М., 2008. – 272 с.
97. Ладыженская, Т.А. Система по развитию устной речи учащихся [Текст] /Т.А. Ладыженская. - М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
98. Лейтц, Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама [Текст] /Я.Л. Морено. - М., 1994. - 352 с.
99. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] /А.А. Леонтьев. – изд. 4-е. - М., 2005. – 289 с.
100. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] /А.А. Леонтьев. – изд 3-е – М., 1999. – 365 с.
101. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] /А.А. Леонтьев. – М., 1969. – 214 с.
102. Леонтьев, А.Н. Общее понятие о деятельности [Текст] /А.Н. Леонтьев //Основы теории речевой деятельности: сб. ст. - М., 1974. – С. 5 - 20.
103. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст]/А.Н. Леонтьев. – М., 1959. – 378с.

104. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный источник] /А.Н. Леонтьев. М., 1975. Режим доступа: <http://www.klex.ru/v4> - 16.06.2013.
105. Локалова, Н.П. Предмет психологии и специфика профессионального мышления психологов [Текст] / Н.П. Локалова //Вопросы психологии. – 2004. - №5. – С. 93-95.
106. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] /А.Р. Лурия. – Ростов на Дону: Феникс, 1998. – 416 с.
107. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка [Текст] /М.Р. Львов — М., 1997. —256 с.
108. Малышева, Е.Ю. Эмоционально-личностное общение как условие развития устной речи младших школьников. Дисс. ... канд. психол. наук [Текст] /Е.Ю. Малышева. – М., 2004. – 198 с.
109. Мамардашвили, М.К. Формы и содержание мышления [Текст] /М.К. Мамардашвили. – М., 1968. – 191 с.
110. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 324 с.
111. Маркс, К., Энгельс, Ф. Немецкая идеология Т.3. [Текст] /Под ред. Я.Б. Турчинса. - М.:Госполитиздат, 1955. – 650 с.
112. Матюшкин, А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения [Текст] /В. Оконь. Основы проблемного обучения: сб. ст. – М., 1968. - С. 186-203.
113. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды [Текст] /Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
114. Минакова, М. Исследование ошибок начинающих психологов-консультантов [Электронный ресурс] /М. Минакова. – Режим доступа: <http://maria-psy.ru/?q=nauchno-issledovatelskie-statji>. – 25.11.2013.

115. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] /Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-педагогический институт, 1998. – 200 с.
116. Молоканов, М.В. Личностные компоненты профессиональной успешности практических психологов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] /М.В. Молоканов. - М., 1994. – 24 с.
117. Налимов, В.В. Спонтанность сознания: вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности [Текст] /В.В. Налимов. - М.: Прометей, 1989. – 280 с.
118. Никифорова, О.И. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. /О.И. Никифорова. - Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/514267/> - 12.05.2013
119. Никольский, Л.Б. Синхронная социоллингвистика (Теория и проблемы) [Текст] /Л.Б. Никольский. - М., 1976. – 298 с.
120. Новиков, А.И. Семантика текста и ее формализация [Текст] /А.И. Новиков. – М., 1983. – 295 с.
121. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека [Текст] /А.Б. Орлов //Вопросы психологии. - 1995. - №2. – С. 5 - 19.
122. Орлов, А.Б., Лэнгле, А, Шумский, В.Б. Экзистенциальный анализ и клиентоцентрированная психотерапия: сходство и различие [Текст] /А.Б. Орлов, А. Лэнгле, В.Б. Шумский //Вопросы психологии. - 2007. - № 6. - С. 21-36.
123. Павлов, И.П. Полное собрание трудов в шести томах. Т.3. Физиология высшей нервной деятельности [Текст] /И.П. Павлов. - М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1951 – 392с.
124. Паршина, О.Н. Профессиональный диалог: автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] /О.Н. Паршина. - Саратов, 1994. - 18 с.

125. Перлз, Ф. Практика гештальттерапии. [Текст] /Пер с нем. М.П. Папуш; Под ред. А.В. Корнева. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2005. – 480 с.
126. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики [Текст] /В.Ф. Петренко. – изд. 2-е доп. - СПб.: «Питер», 2005. – 480 с.
127. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] /Л.А. Петровская. - М., 1982. – 210 с.
128. Петровская, Л.А., Спиваковская, А.С. Воспитание как общение - диалог [Текст] /Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская //Вопросы психологии. - 1983. - №2. - С. 85-89.
129. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] /Ж. Пиаже. - СПб.: Союз, 1999. – 225с.
130. Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Т.1. [Текст] /Пер. Т. Васильевой. - М., 1990 – 861 с.
131. Платонов, К.К. Структура и развитие личности [Текст] /К.К. Платонов. - М.: Наука, 1986. – 254 с.
132. Потебня, А. Мысль и язык [Текст] /А. Потебня. – Киев, 1993. – 192 с.
133. Прохорова, В.Б. Актуальные проблемы современной русской лексикологии [Текст] /В.Б. Прохорова - М., 1973. – 74 с.
134. Пушкин, В.Н. Оперативное мышление в больших системах [Текст] /В.Н. Пушкин. – М. - Л., 1965. — 375 с.
135. Резник, Ю.М., Смирнов, Е.А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа) [Текст] /Ю.М. Резник, Е.А. Смирнов. - М.: Институт человека РАН, Независимый ин-т гражданского об-ва, 2002. – 192 с.
136. Решетникова, Т.К. Зависимость успешности овладения иностранным языком от особенностей речемыслительной деятельности субъекта обучения (на материале иноязычных способностей): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук [Текст] /Т.К. Решетникова. - М., 1981. – 22с.

137. Решетникова, Т.К. Зависимость успешности овладения иностранным языком от особенностей речемыслительной деятельности субъекта обучения (на материале иноязычных способностей): Дисс. ... канд. психол. наук [Текст] /Т.К. Решетникова. - М., 1981. – 199 с.
138. Решетова, З.А. Психологические основы профессионального обучения [Текст] /З.А. Решетова. – М.: изд-во МГУ, 1985. – 207с.
139. Роджерс, К. Клиентцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии [Текст] /К. Роджерс //Психологическое консультирование и психотерапия: сб. ст. /Сост. А.Б. Орлов. - М.: ООО «Вопросы психологии», 2004. - С.154-165.
140. Рождественская, Н.В., Толшин, А.В. Креативность: пути развития и тренинги [Текст] /Н.В. Рождественская, А.В. Толшин. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
141. Романов, К.М. Особенности профессионального мышления работников социальной сферы. [Текст] /К.М. Романов //Обновляющаяся Россия: формирование нового гуманитарного пространства: материалы Меркушкинских научных чтений. – Саранск: «Красный октябрь», 1997. – С. 321 – 328.
142. Россохин, А.В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе [Текст] /А.В. Россохин. - М.: Когито-центр, 2010. – 304 с.
143. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] /С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1958. - 147с.
144. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии в двух томах [Текст] /С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. –488/328 с.
145. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии [Текст] /С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 2003. – 254 с.
146. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] /С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

147. Рудестам, М.К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика [Текст] /М.К. Рудестам. - М., 1993. - 368 с.
148. Рыцарева, Т.В. Трудности первых шагов психолога-консультанта [Электронный ресурс] / Т.В. Рыцарева. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2619>. – 20.10.2013.
149. Рябцев, В.К. Развитие рефлексивных способностей в процессе профессионализации средствами организационно - деятельностной игры: Дис. ... канд. психол. наук [Текст] /В.К. Рябцев. - М., 1995. - 187с.
150. Сабурова, Г.Г. Некоторые экспериментальные факты к проблеме соотношения речевого действия и языкового правила [Текст] /Г.Г. Сабурова // Исследования языка и речи: Ученые записки МГПИИЯ им. М.Тореза. - М., 1971. – С. 54-65.
151. Самарин, Ю.А. Об ассоциативной природе умственной деятельности [Текст] /Ю.А. Самарин // Вопросы психологии. - 1957. - №2. - С. 80-87.
152. Сахарный, Л.В. Формирование механизма текстообразования в онтогенезе [Текст] /Л.В. Сахарный. //Междунар. конф. «Ребенок в современном мире»: мир ребенка и его язык. – М – СПб., 1993. – Т.3. – С. 67-75.
153. Седов, К.Ф. Принципы построения современной отечественной психолингвистики [Текст] /К.Ф. Седов //Вопросы психолингвистики. - 2007. - №5. – С. 23-31.
154. Сикорская, Т.В. Возможности развития профессионализма практического психолога средствами логоанализа. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук [Текст] /Т.В. Сикорская. - М., 2005. – 23 с.
155. Смирнова, Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием [Текст] /Е.Э. Смирнова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 136 с.

156. Соколова, Е.Т., Бурлакова, Н.С. К Обоснованию метода диалогического анализа случая [Текст] /Е.Т. Соколова, Н.С. Бурлакова //Вопросы психологии. - 1997. - №2. – С.61 – 76.
157. Соколов, А.Н. Внутренняя речь и мышление [Текст] /А.Н. Соколов. - М.:«Просвещение», 1967. – 248 с.
158. Степанов, С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (науко-практика интенсивного развития человека и организаций) [Текст] /С.Ю. Степанов. - М., Петрозаводск, 1996. – 340 с.
159. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] /В.В. Столин. - М., 1983. – 286с.
160. Субъект и объект практического мышления [Текст]: коллективная монография /Под ред. А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова. — Ярославль: «Ремдер», 2004. — 246 с.
161. Тарасов, Е.Ф. Введение в психолингвистику (лекции) [Текст] /Е.Ф. Тарасов. – М., 1991. – 186 с.
162. Теплов, Б.М. Ум полководца [Текст] /Б.М. Теплов //Проблемы индивидуальных различий: монография. - М.: Прогресс, 1961. – С.252 -344.
163. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Текст] /О.К. Тихомиров. - М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 242 с.
164. Ткачева, С. В. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе [Электронный ресурс] /С. В. Ткачева. - Режим доступа: http://www.stavedu.ru/_docs/pdf/methods/bank/xp/master/01.pdf - 04.09.2013.
165. Толковый словарь русского языка [Текст] /Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 2004. – 450 с.
166. Ухтомский, А.А. Избранные труды [Текст] /А.А. Ухтомский. - М.: Наука, 1978. – 371 с.

167. Ушинский, Н.Д. Собрание сочинений в одиннадцати томах. Т.10. [Текст] /Н.Д. Ушинский. – М. - Л., 1995. – 495 с.
168. Флоренская, Т.А. Диалог как метод психологического консультирования (духовно-ориентированный подход) [Текст] /Т.А. Флоренская //Психологический журнал. - 1994. - Т. 15. - №5.–С.12-15.
169. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / Пер. с англ. И общ ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева.- М.: Прогресс, 1990.- 367 с.
170. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] /Д. Халперн. 4-е междунар. издание.– СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
171. Хараш, А. У. "Другой" и его функция в развитии "Я" [Текст] /А.У. Хараш //Общение и развитие психики: сб.ст. - М., 1986. - С. 31-46.
172. Худобина, Е.Ю. Психология внутреннего диалога [Текст] /Е.Ю. Худобина. - Ульяновск, 1996. – 134 с.
173. Чеснакова, Е.Н. Метод построения развивающих диалогических отношений «учитель – ученик». Дисс. ... канд. психол. наук [Текст] /Е.Н. Чеснакова. – СПб., 2005. – 259 с.
174. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) [Текст] /Н.И. Чуприкова. – М.: Столетие, 1994. – 192 с.
175. Шардаков, М.Н. Мышление школьника [Текст] /М.Н. Шардаков. – М., Учпедгиз., 1963. – 256 с.
176. Шахнарович, А.М. Проблемы психолингвистики [Текст] /А.М. Шахнарович. – М., 1987. – 334 с.
177. Шемякин, Ф.Н. Ориентация в пространстве [Текст] /Ф.Н. Шемякин // Психологическая наука в СССР. М., 1959. - Т. 1. - С. 140 - 142.
178. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] /Л.В. Щерба. –М., 2004. – 432 с.
179. Шилков, Ю.М. Мышление как диалог [Текст] /Ю.М. Шилков //Диалектическая культура мышления. СПб.,1992. - 324с.

180. Шопенгауэр, А. Полное собрание сочинений в 4-х т. Т.3. [Текст] /Пер. и ред. Ю. И. Айхенвальда. - М., 1904. – 655 с.
181. Шорохова, Е.В. Принцип детерминизма в психологии [Текст] /Е.В. Шорохова //Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1968. – 302 с.
182. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] /Д.Б. Эльконин. - М., Учпедгиз, 1960. – 228 с.
183. Chomsky, Noam. The psychology of language and thought [Электронный ресурс] /Noam Chomsky. - Режим доступа: http://monkeyfist.com/ChomskyArchive/linguistics/psychology_html - 13.07.2013.
184. Hermans, H.J.M. The construction of a personal position repertoire: method and practice [Текст] /H.J.M. Hermans //Culture & Psychology. 2001. - V. 7(3). - Pp. 323-365.
185. Hermans, H.J.M. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning [Текст] /H.J.M. Hermans //Culture & Psychology. 2001. V. 7(3). Pp. 243-281.
186. Klix, F. On structure and functioning of semantic memory [Текст] /F. Klix, J. Hoffman //Cognition and memory. – Amsterdam, 1980. – 367p.
187. Scribner, S. Thinking in action: some characteristics of practical thought [Текст] / S. Scribner //Practical intelligence. Cambridge Un. Press, 1986. – 234 p.
188. Solso, Robert L. The psychology of art and evolution of the conscious brain [Текст] /Robert L. Solso. p. cm. – (MIT Press/ Bradford Books series in cognitive rpsychology), 2003. – 278 p.
189. Stevens, J. An observational study of skilled memory in waitresses [Текст] |J. Stevens //Laboratory for Cognitive Studies of Work - CUNY Graduate Center. 1990 – 147 p.

Методика экспертной оценки речемыслительной деятельности студентов - будущих психологов.

Инструкция: Уважаемый коллега, в предложенном бланке Вам предлагается оценить уровень сформированности языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности у студентов, обучающихся на специальности «Психология» по 8-ми бальной шкале («0» - очень плохо; «7» - очень хорошо).

Описание параметров речемыслительной деятельности:

- 1) Языковые особенности речемыслительной деятельности отражают профессиональный словарный запас студента, то, как он умеет оперировать профессиональными терминами и теориями, легкость выделения предмета говорения, точность употребления профессиональных понятий. Грамотная профессиональная речь основана на рациональном употреблении профессиональных терминов.
- 2) Собственно речевые особенности речемыслительной деятельности проявляются в продуктивности и динамичности речемышления учащегося, на практике это можно отследить по легкости вступления в контакт с субъектом общения, желаний и возможности взаимодействовать с другим человеком в рамках профессиональной коммуникации, студент с высокими показателями по данному параметру проявляет активность в ходе лекционных, практических и лабораторных занятий, охотно участвует в психологических демонстрациях, его работы объемны и насыщены содержательной информацией, он достаточно быстро формулирует свою мысль.
- 3) Смысловые особенности речемыслительной деятельности характеризуются гибкостью и креативностью вербального мышления, что предполагает умение своевременно перестроиться с обыденной речи на профессиональную, при этом сама речь остается предельно понятной собеседнику. Учащийся может точно уловить контекст задачи, проявляет самостоятельность в процессе ее решения. Студент с высокими показателями по данному параметру способен решать профессиональные задачи спонтанно, сохраняя при этом высокое качество их выполнения.

№	Фамилия Имя студента	Оценка языковых особенностей	Оценка собственно речевых особенностей	Оценка смысловых особенностей
1 курс				
1				
2				
3				
...				
2 курс				
1				
2				
3				
...				
3 курс				
1				
2				
3				
...				
4 курс				

1				
2				
3				
...				
5 курс				
1				
2				
3				
...				

Обработка результатов: оценки всех экспертов по каждому показателю у каждого студента складываются, и находится среднее арифметическое значение, которое и является показателем уровня развития параметров речемыслительной деятельности.

Нормы:

0-2 – низкий уровень развития параметров речемыслительной деятельности;
 3-5 – средний уровень развития параметров речемыслительной деятельности;
 6-7 – высокий уровень развития параметров речемыслительной деятельности.

Методика контент-анализа оценивания параметров речемыслительной деятельности студентов - будущих психологов.

1 этап. Подготовка стимульного материала – проективная методика «Колесо жизненного баланса».

Инструкция:

Начертите круг. Разделите его на шесть секторов. Обозначьте каждый из них: любовь/отношения, здоровье и спорт, учеба/работа, общение с друзьями/развлечения, область «Я»/саморазвитие, общение с родителями и другими близкими родственниками. В каждом секторе поставьте точку – тем ближе к окружности, чем больше, по вашим ощущениям, вы реализовали себя в этой сфере жизни. Соедините точки, таким образом, Вы получили колесо Вашего жизненного баланса.

Зашифруйте свой рисунок, так чтобы никто по Вашей диаграмме не догадался о ее авторстве.

Пример рисунка:



2 этап. Составление психологического портрета.

Инструкция: Перед Вами рисунок - диаграмма «Колесо жизненного баланса», выполненный студентом, будущим психологом.

Данная методика показывает то, как человек распределяет силы и время между разными сферами жизни (любовь/отношения, здоровье и спорт, учеба/работа, общение с друзьями/развлечения, область «Я»/саморазвитие, общение с родителями и другими близкими родственниками), при этом, чем ближе к окружности ставится точка в том, или ином секторе, тем больше, по ощущению испытуемого он реализовал себя в этой сфере жизни.

Ваша задача - составить психологический портрет личности данного студента. В тексте психологического портрета необходимо раскрыть следующие вопросы:

- Каким сферам жизни испытуемый уделяет больше внимания, а каким меньше?

- Насколько гармонична личность испытуемого на Ваш взгляд?
- Опишите предполагаемый темперамент испытуемого, его самооценку, уровень удовлетворенности своей жизнью.
- Если рисунок кажется Вам дисгармоничным, предложите рекомендации по уравновешиванию жизненных сфер данного студента.

3 этап – обработка текста.

1. Подсчитайте количество слов в тексте психологического портрета – это показатель развития собственно речевых особенностей речемыслительной деятельности:

Нормы:

Низкий уровень – количество слов до 104.

Средний уровень – количество слов от 105 до 288.

Высокий уровень – количество слов свыше 289

2. Подсчитайте процент использования психологических терминов и профессиональных речевых оборотов в тексте психологического портрета (количество терминов / количество слов *100) – это показатель сформированности языковых особенностей речемыслительной деятельности.

Нормы:

Низкий уровень – до 4%.

Средний уровень – 5 – 11%.

Высокий уровень – 12-19%

3. Отметьте и подсчитайте следующие содержательные и стилистические моменты в тексте:

- наличие в тексте вступления и заключения к психологическому портрету личности студента, будущего психолога (начисляется по баллу за вступление и заключение).
- наличие в тексте приемов резюмирования и обратной связи (1 балл за каждый использованный прием)
- наличие интерпретаций (1 балл за каждый использованный прием)
- единая стилистическая направленность текста, а именно отсутствие выражений бытового характера или напротив сложных для понимания фраз с неоднозначной трактовкой (1 балл).

Это показатели развития смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

Нормы:

Низкий уровень: 0 – 4 балла;

Средний уровень: 5 – 15 баллов;

Высокий уровень: 16-25 баллов.

Методика диагностики практической направленности мышления

Л.П. Урванцева - Н.В. Володиной.

Инструкция: Продолжите пожалуйста приведённые ниже высказывания одним, соответствующим именно Вам вариантом (А или Б – вариантов "не знаю" или "и то, и другое" быть не должно). Отвечайте по порядку, не пропуская вопросов. Помните: "правильных" и "неправильных" ответов не бывает.

1. Вам больше подходит работа, заключающаяся в :
 - А) рассмотрении интересных явлений, выяснении новых закономерностей
 - Б) создании полезных продуктов- удобных и надёжных
2. Ваше хобби больше связано:
 - А) с получением знаний, открытием чего-либо нового (чтение, путешествия)
 - Б) с созданием определённых продуктов (сочинение стихов, песен, рисование...).
3. При столкновении с проблемой Вы:
 - А) действуете не сразу, так как знания и варианты решения приходят после того как Вы поймёте, в чём именно проблема.
 - Б) начинаете действовать в некотором направлении сразу, ещё не имея чёткого плана - понимание причин противоречия приходит через некоторое время.
4. По-вашему, учёба в ВУЗе должна быть направлена на:
 - А) знания в определённой сфере
 - Б) компетентность в работе.
5. В Вашей семье больше поощрялись:
 - А) знания в разных сферах, эрудиция, успехи в учёбе.
 - Б) самостоятельное разрешение проблем, находчивость, прикладные умения.
6. Чтобы хорошо изучить предмет, Вам важнее:
 - А) потрогать его руками, проверить в действии
 - Б) понаблюдать за ним, узнать о происхождении, свойствах, строении.
7. Когда родители занимались чем-то с Вами, это чаще было:
 - А) совместное изучение чего-либо нового и интересного (посещение музеев и зоопарков, чтение, просмотр телепередач)
 - Б) совместное преобразование или создание чего-либо нового (конструирование, починка, готовка)
8. Когда какое-либо бытовое устройство выходит из строя, Ваше ощущение растерянности:
 - А) длится несколько дольше, чем хотелось бы
 - Б) будет минимальным, даже, если Вы впервые оказались в данной ситуации.
9. Что преобладает у Вас в критической ситуации?
 - А) желание сначала обдумать всё, найти одно верное решение
 - Б) немедленное включение в ситуацию, фиксация всех её особенностей, роли, интуитивное ощущение решения.
10. Если бы всё определялось Вашим желанием, Вы начали бы работать:
 - А) ещё во время учёбы - чем раньше, тем лучше
 - Б) после учёбы (сначала нужно получать знания, а потом применять их)
11. Вы решительный человек?
 - А) да
 - Б) нет
12. В школьном возрасте Вам больше нравилось посещать:
 - А) кружки, в которых занимались созданием чего-либо
 - Б) факультативы
13. Выберите понравившееся утверждение:

А) "теория без практики мертва"

Б) "практика без теории слепа"

14 В организации школьных праздников, покупке коллективных подарков Вы:

А) с удовольствием принимали участие как организатор или помощник

Б) активно не участвовали, хотя, возможно и посещали праздники, присоединялись к поздравлениям

15. Необходимость сделать что-то сложное и важное:

А) часто тяготит Вас, Вы не знаете, с какой стороны подступиться к проблеме

Б) редко вызывает отрицательные эмоции- Вы просто начинаете делать, что считаете нужным

16. В школе чтобы лучше понять материал, Вам требовалось:

А) привести примеры его появления в жизни

Б) повторить, из чего он состоит и почему так организован

17. Вам более интересны люди:

А) имеющие широкий кругозор

Б) применяющие свои знания на практике

18. В школе Вам больше нравились:

А) те предметы, которые связаны с реальной жизнью и могут изучаться с опорой на неё (труд, ОБЖ, информатика, психология...)

Б) предметы, описывающие незнакомые стороны жизни, требующие представление картины мира (история, геометрия, химия, астрономия..)

19. У Вас чаще возникают вопросы:

А) об устройстве мира, взаимосвязи вещей, вопросы, на которые порой нет одного ответа

Б) вопросы о средствах и способах реализации конкретных действий

20. Вы склонны восхищаться:

А) уникальностью явления, стройностью и точностью природного закона.

Б) оригинальностью задумки, смелостью и простотой воплощения сложной идеи, прогнозами

21. Ваши проблемы:

А) имеют конкретный характер - в своём истинном виде присущи только Вам. Обычно Вы знаете, что сделать, чтобы их решить

Б) обычно носят глобальный характер, по-разному описываются классиками литературы (безответная любовь, одиночество, непонимание), они сложно решаемы.

22. Вы скорей всего назвали бы себя:

А) любознательным человеком

Б) находчивым человеком

23. Вы задумываетесь о Ваших особенностях:

А) потому что Вам нравится познавать себя, интересно открывать новые качества и возможности

Б) чтобы понять, что Вам мешает, а что помогает эффективной деятельности.

24. По-вашему, важнее:

А) разобраться с проблемой - решить её

Б) выяснить, почему она возникла

25. В школе Вас больше поощряли (отмечали):

А) за понимание материала, любознательность, хорошую ориентацию в нём

Б) за находчивость и сообразительность

26. При необходимости ознакомиться с правилами какой-либо игры Вы:

А) предпочитаете понаблюдать со стороны, выслушать чьё-нибудь объяснение - так лучше видны все роли и законы игры

Б) предпочитаете быстрее включиться в игру, освоить правила в процессе - даже, если сначала будет ничего не понятно

27. Вы обычно читаете:

- А) для извлечения конкретной пользы из материала
 Б) для удовольствия или развития кругозора
- 28.** Когда долго нет никакого занятия, Вы:
 А) скучаете, ищете, что можно сделать
 Б) размышляете о различных вещах, напрямую не связанных с реальной жизнью.
- 29.** В ситуации нехватки времени:
 А) Вам трудно сосредоточиться на проблеме и применить имеющиеся у Вас знания
 Б) Вы не затрудняетесь- легко ускоряетесь, информация и нужные действия сами приходят в голову
- 30.** Собираясь провести каникулы (отпуск) в другой стране, Вы:
 А) предварительно узнали бы её историю, культуру, памятники, родившихся там известных людей
 Б) заранее выяснили бы, какие там обычаи и нравы, отношение к туристам; где можно остановиться и как провести время, что лучше купить
- 31.** Вы предпочли бы:
 А) знать один иностранный язык, но глубоко, во всех тонкостях- как родной
 Б) знать несколько языков не полностью, а на уровне примерного понимания и передачи мыслей
- 32.** Услышав новое, неизвестное слово, Вы:
 А) почти всегда смотрите его значение в словаре или спрашиваете у кого-либо
 Б) интересуетесь значением, но посмотреть в словаре обычно не получается.
- 33.** По-вашему, удобней готовиться к экзамену:
 А) по учебникам и конспектам, улавливая суть предмета, организацию знания, основные понятия
 Б) по предложенным преподавателем вопросам, составляя полный ответ на каждый из них.

Ключ:

За каждый ответ дается 1 балл.

"А"-6,10,11,12,13,14,16,18,21,24,27,28.

"Б"-1,2,3,4,5,7,8,9,15,17,19,20,22,23,25,26,29,30,31,32,33.

Нормы:

низкая выраженность	1-12баллов
средняя выраженность	13-21 балл
высокая выраженность	22-33 балла

Испытуемый с низкой выраженностью практической направленности мышления:

Любознательный; получает наслаждение от интеллектуальной деятельности как таковой; ценит обоснованность, доказательность, логичность; увлечённо читает; восхищается устройством вещей; при выполнении новой работы отмечает в ней закономерности, интересные моменты; воплощение замыслов в жизнь составляет скорее трудность, чем удовольствие; любит объяснять происходящие события, рассуждать; знания, неудачи воспринимает эмоционально; знания, приобретённые в процессе обучения и самообразования играют большую роль, чем опыт; при необходимости действовать быстро может придти в замешательство; при столкновении с проблемой прежде чем действовать стремиться определить её причину; порой труднее других приспосабливается к окружающим изменениям; любит и стремиться узнавать новое о себе.

При высокой выраженности практической направленности мышления:

Предприимчив и самостоятелен; идеи всегда реализуемы; ценит свободу и удобство;

легко приспосабливается к новому; экономично и быстро разрешает проблемы; в решениях стремиться учесть все элементы ситуации и возможные результаты; соотносит происходящее со своей деятельностью и интересами; бывает трудно доходчиво объяснить свои знания другому человеку; хранит в памяти в основном ту информацию, которой сможет потом воспользоваться; столкнувшись с проблемой, сразу начинает решительно действовать; неудачи воспринимает как проблемы, которые нужно решить; основной источник информации- личный опыт; без замешательства соглашается участвовать в новых для него видах деятельности.

Методика оценивания направленности мышления на поиск / припоминание информации, предложенная И.Ю. Владимировым, Е.А. Горюшиной

Инструкция:

Вам предлагается тест из 55 утверждений. Чтобы оценить степень вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

- 4 — согласен,
- 3 — скорее согласен, чем не согласен,
- 2 — скорее не согласен, чем согласен,
- 1 — не согласен.

Текст опросника:

1. У меня часто возникают ощущения того, что я уже здесь был.
2. Я люблю вспоминать прошлые события.
3. Я склонен анализировать события уже после их окончания.
4. Я запоминаю свои успешные решения, чтобы потом повторить их.
5. Я лучше ошибусь, но сделаю все быстро.
6. Мне часто говорят, что я бурно реагирую на происходящее.
7. Мне нравится улучшать свою жизнь с помощью новых идей.
8. Я легко выдаю новые идеи.
9. Я медленно ориентируюсь в новой ситуации.
10. Я задаю много вопросов.
11. Обычно я быстрее других нахожу решение проблем.
12. В гостях я тщательно рассматриваю детали интерьера, обстановку.
13. Я всегда тщательно выясняю правила любой игры.
14. Мне нравится узнавать новые факты про знакомых.
15. У меня накоплен солидный багаж различных знаний и умений.
16. Обычно я долго размышляю, строю пути решения вопроса.
17. Мне нравится, когда события быстро сменяют друг друга.
18. Я предпочитаю сразу решать проблему, нежели обдумывать ее.
19. Мне кажется, что я придаю прошлому большое значение.
20. В делах я всецело полагаюсь на собственный опыт.
21. В трудных ситуациях я вспоминаю аналогичные случаи из жизни.
22. Я люблю задачи на «сообразительность».
23. Я восприимчив к новым идеям.
24. Если ко мне неожиданно обращаются, я отвечаю первое, что пришло в голову.
25. Я считаю, что первое решение обычно верное.
26. Я быстро принимаю решение.
27. Я часто действую по первому побуждению.
28. Я планирую последовательность своих действий.
29. Окружающие считают, что я человек – действия.
30. Я склонен к «философским размышлениям» по самым разным вопросам.
31. Считаю, что главное в профессии – приобрести опыт.
32. Я часто выигрываю в логических играх.
33. Я хорошо играю в карты.
34. Я учусь на своих ошибках.
35. Я часто сопоставляю события своей жизни с тем, что видел в кино, читал в книгах.
36. У меня есть способ урегулирования конфликтов, который работает в любой ситуации.
37. Я замечаю малейшие изменения в людях.
38. Я могу быстро найти дорогу в незнакомом городе.
39. Дни Рождения друзей и знакомых я знаю наизусть.

40. Я легко ориентируюсь по карте.
41. Я легко могу включиться в работу нового коллектива.
42. Многие телефоны я помню наизусть.
43. В трудных ситуациях нужные сведения из памяти всплывают сами собой.
44. Я помню имена и фамилии почти всех, с кем когда-то общался.
45. В школе я легко и быстро заучивал стихи.
46. Даже если проблема неожиданная, я быстро ее решаю.
47. Когда я смотрю фильм, я строю версии о том, что будет дальше.
48. Мне понравилось бы заниматься фотографией.
49. Я мог бы хорошо водить машину.
50. По дороге я подмечаю рекламные щиты, вывески и т.п.
51. Я люблю играть в командные виды спорта.
52. Работа следователя кажется мне интересной.
53. Я всегда отмечаю детали одежды, прическу человека, с которым общаюсь.
54. Я часто провожу аналогии между событиями своей жизни и жизни друзей и знакомых.
55. Я учусь на чужих ошибках

Обработка результатов:

1. Все баллы по обратной шкале меняются на противоположные (4 на 1, 3 на 2 и т.п.)
2. Подсчитывается сумма баллов

Высокий балл по опроснику свидетельствует о выраженности направленности на припоминание информации.

Ключ:

Прямые вопросы: 1, 2, 3, 4, 9, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 28, 30, 31, 34, 35, 36, 39, 42, 43, 44, 45, 48, 54, 55

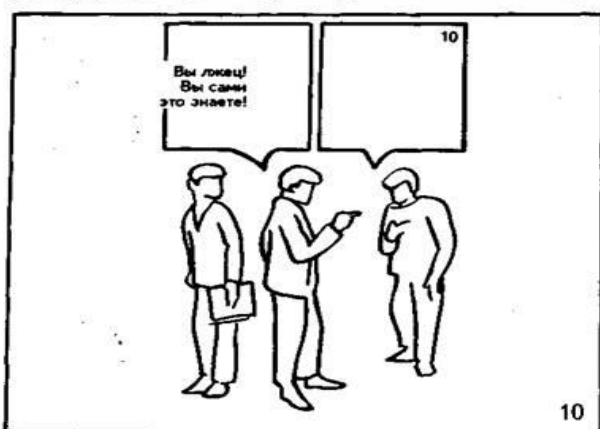
Обратные вопросы: 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 33, 37, 8, 40, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53

Нормы.

Сырые баллы	Стены
113 – 117	1
118 – 122	2
123 – 127	3
128 – 133	4
134 – 138	5
139 – 143	6
144 – 149	7
150 – 154	8
155 – 159	9
160 – 161	10

Методика исследования внутренних диалогов Т.М. Березиной.

Образец стимульного материала (тест Розенцвейга)



Инструкция: внимательно посмотрите на предложенные Вам картинки и напишите от первого лица, что думают изображенные на картинке персонажи (по 5-7 предложений на каждую из предложенных тем).

ФИО _____

Номер картинки _____

ВОПРОСЫ	ВАШИ ОТВЕТЫ
1) Что думает первый персонаж в момент происходящего?	
2) Что думает второй персонаж в момент происходящего?	
3) Что думает первый персонаж некоторое время спустя?	
4) Что думает второй персонаж некоторое время спустя?	
5) Опишите мысли первого персонажа в детстве.	

б) Опишите мысли второго персонажа в детстве.	
---	--

Обработка результатов:

1 этап: необходимо подсчитать все используемые в тексте местоимения и имена собственные и внести их в таблицу.

№	Ф И О	Количественные показатели употребления местоимений								Всего
		Я	ТЫ вообще	ТЫ к самому себе	ТЫ к другому	МНЕ/ МЕНЯ	МЫ	Собств енные имена	Они/ он/она Ему/ Ей	
1										

2 этап: проводится оценка частоты употребления тех или иных местоимений, по результатам которой определяется уровень развития внутреннего диалога:

Ключ:

Низкий уровень развития внутреннего диалога: - общий невысокий уровень употребления любых местоимений и форм речи, резко снижен объем текста, в большей степени испытуемыми используются местоимения третьего лица Он/Она, что может свидетельствовать о недостаточной активности внутренней речи в момент проведения эксперимента. Данный уровень развития внутреннего диалога оценивается в 1 балл.

Средний уровень развития внутреннего диалога - наибольшая из всех групп частота употребления местоимений Я (до 39 раз в тексте), также много падежных форм, местоимений Мне/Меня (до 29 раз), употребление местоимения Мы, Ты, имен практически отсутствует. Таким образом, в данной группе из всех форм внутренней речи преобладает монолог. Данный уровень развития внутреннего диалога оценивается в 2 балла.

Высокий уровень развития внутреннего диалога: - внутренняя речь этих испытуемых отличается большим разнообразием, присутствуют практически все местоимения, как по отношению к себе, так и к другому: Я, Ты, Мы и имена. В меньшей степени по сравнению со вторым кластером употребляются местоимения Я, падежные формы Мне/Меня практически не используются, преобладают местоимения Ты/Вы. В данной группе во внутренней речи преобладает диалог. Данный уровень развития внутреннего диалога оценивается в 3 балла.

Диагностика личностных особенностей студентов – будущих психологов
(по материалам методики диагностики практической направленности мышления
Л.П. Урванцева - Н.В. Володиной
и методики оценивания направленности мышления на поиск / припоминание
информации И.Ю. Владимирова, Е.А. Горюшиной)

Качественный анализ текста методик позволил нам выделить вопросы, характеризующие определенные личностные особенности студентов. Все ответы переведены в дихотомическую шкалу, и на основе самооценок испытуемых делали вывод о выраженности у них того или иного качества.

Ниже в таблице приведены личностные качества и вопросы из текста методик, соответствующие им.

№	Личностные качества и соответствующие им ответы	Вопросы и утверждения методик
1	Быстрота реакции (Б;Б;А)	<p>1. При столкновении с проблемой Вы: А) Действуете на сразу, так как знания и варианты решения приходят после того, как Вы поймете, в чем именно проблема. Б) Начинаете действовать в некотором направлении сразу, еще не имея четкого плана – понимание причин противоречий приходит через некоторое время.</p> <p>2. При необходимости ознакомиться с правилами какой-либо игры Вы: А) Предпочитаете понаблюдать со стороны, выслушать чье-либо объяснение – так лучше видны все роли и законы игры. Б) Предпочитаете быстрее включиться в игру, освоить правила в процессе – даже, если сначала будет ничего не понятно.</p> <p>3. По Вашему важнее: А) Разобраться с проблемой – решить ее. Б) Выяснить, почему она возникла.</p>
2	Адаптивность (Б; Б; Б)	<p>1. Когда какое-либо бытовое устройство выходит из строя, Вашей ощущение растерянности: А) Длиться несколько дольше, чем хотелось бы. Б) Будет минимальным, даже если Вы впервые оказались в данной ситуации.</p> <p>2. В ситуации нехватки времени: А) Вам трудно сосредоточиться на проблеме, и применить имеющиеся у Вас знания. Б) Вы не затрудняетесь – легко ускоряетесь, информация, и нужные действия сами приходят в голову.</p> <p>3. Собираясь провести каникулы (отпуск) в другой стране, Вы: А) Предварительно узнали бы ее историю, культуру, памятники, родившихся там известных людей. Б) Заранее выяснили бы, какие там обычаи и нравы, отношение к туристам; где можно остановиться, и как</p>

		провести время, что лучше купить.
3	Социальная активность (А)	1. В организации школьных праздников, покупке коллективных подарков Вы: А) С удовольствием принимали участие как организатор и помощник. Б) Активно не участвовали, хотя возможно и посещали праздники, присоединялись к поздравлениям.
4	Тревожность (А)	1. Необходимость сделать что-то сложное и важное: А) Часто тяготит Вас, Вы не знаете, с какой стороны подступиться к проблеме. Б) Редко вызывает отрицательные эмоции – Вы просто начинаете делать, что считаете нужным.
5	Вспыльчивость (А)	1. Мне часто говорят, что я бурно реагирую на происходящее: А) Да Б) Нет
6	Внимательность (А;А;А)	1. В гостях я тщательно рассматриваю детали интерьера, обстановку А) Да Б) Нет 2. По дороге я подмечаю рекламные щиты, вывески и т.п. А) Да Б) Нет 3. Я всегда отмечаю детали одежды, прическу человека, с которым общаюсь. А) Да Б) Нет
7	Коммуникабельность (А; А; А)	1. Я люблю играть в командные виды спорта. А) Да Б) Нет 2. Я легко могу включиться в работу нового коллектива А) Да Б) Нет 3. У меня есть способ урегулирования конфликтов, который работает в любой ситуации. А) Да Б) Нет
8	Интернальность (Б; Б; А)	1. Я часто сопоставляю события своей жизни с тем, что видел в кино, читал в книгах: А) Да Б) Нет 2. Я часто провожу аналогии между событиями своей жизни и жизни знакомых и друзей А) Да Б) Нет 3. В делах я всецело полагаюсь на собственный опыт А) Да Б) Нет
9	Память (А; А; А)	1. Дни рождения знакомых и друзей я помню наизусть

		<p>А) Да Б) Нет</p> <p>2. Многие телефоны я помню наизусть</p> <p>А) Да Б) Нет</p> <p>3. В трудных ситуациях нужные сведения из памяти всплывают сами собой.</p> <p>А) Да Б) Нет</p>
10	Сообразительность (А; А; А;)	<p>1. Я могу быстро найти дорогу в незнакомом городе:</p> <p>А) Да Б) Нет</p> <p>2. Я легко ориентируюсь по карте</p> <p>А) Да Б) Нет</p> <p>3. Я люблю задачи на «сообразительность»</p> <p>А) Да Б) Нет</p>
11	Уверенность (А; А; А)	<p>1. У меня накоплен солидный багаж различных знаний и умений</p> <p>А) Да Б) Нет</p> <p>2. Я часто выигрываю в логических играх</p> <p>А) Да Б) Нет</p> <p>3. Я легко выдаю новые идеи</p> <p>А) Да Б) Нет</p>
12	Рефлексивность (А)	<p>1 Я склонен к «философским размышлениям» по самым разным вопросам</p> <p>А) Да Б) Нет</p>
13	Решительность (А; А; А)	<p>1. Я хорошо играю в карты</p> <p>А) Да Б) Нет</p> <p>2. Окружающие считают, что я человек действия</p> <p>А) Да Б) Нет</p> <p>3. Я быстро принимаю решение</p> <p>А) Да Б) Нет</p>

Ответы каждого респондента анализируются в соответствии с обозначенными качествами. Если на одно личностное качество приходится три вопроса, то выводы о наличии выраженности того, или иного качества, определяются по преимущественному большинству ответов.

Приложение 7

Таблица 1

**Данные по методике экспертной оценки
(оценка уровня сформированности языковых особенностей речемыслительной деятельности).**

№	Уровень ЯзО	№	Уровень ЯзО	№	Уровень ЯзО	№	Уровень ЯзО	№	Уровень ЯзО	№	Уровень ЯзО	№	Уровень ЯзО	№	Уровень ЯзО
1	4	30	4	59	5	88	1	117	4	146	3	175	6	204	4
2	6	31	5	60	3	89	4	118	1	147	5	176	4	205	2
3	7	32	5	61	7	90	7	119	5	148	3	177	2	206	1
4	3	33	3	62	7	91	7	120	2	149	5	178	1	207	4
5	2	34	5	63	3	92	3	121	2	150	5	179	7	208	3
6	7	35	2	64	5	93	2	122	7	151	3	180	5	209	4
7	6	36	6	65	3	94	6	123	6	152	5	181	3	210	7
8	4	37	6	66	4	95	6	124	5	153	2	182	7	211	7
9	2	38	5	67	2	96	7	125	3	154	6	183	4	212	5
10	1	39	4	68	1	97	4	126	5	155	6	184	2	213	4
11	2	40	6	69	4	98	7	127	7	156	5	185	6	214	3
12	3	41	1	70	3	99	4	128	6	157	4	186	4	215	6
13	2	42	5	71	5	100	2	129	4	158	6	187	5	216	7
14	1	43	3	72	2	101	2	130	6	159	2	188	4	217	5
15	6	44	4	73	2	102	6	131	1	160	3	189	1	218	7
16	2	45	3	74	7	103	4	132	4	161	2	190	5	219	2
17	5	46	1	75	6	104	7	133	7	162	1	191	3	220	7
18	5	47	7	76	5	105	7	134	7	163	6	192	4	221	4
19	7	48	7	77	3	106	5	135	3	164	2	193	3	222	7
20	3	49	3	78	5	107	4	136	2	165	5	194	1	223	4
21	7	50	5	79	7	108	3	137	6	166	5	195	7	224	2
22	5	51	6	80	6	109	6	138	6	167	7	196	7	225	2
23	3	52	5	81	1	110	7	139	6	168	3	197	3	226	6
24	7	53	7	82	1	111	5	140	5	169	4	198	5		
25	4	54	2	83	7	112	7	141	7	170	6	199	7		
26	2	55	6	84	4	113	2	142	2	171	7	200	7		
27	6	56	3	85	1	114	1	143	6	172	3	201	3		
28	4	57	6	86	4	115	1	144	3	173	2	202	5		
29	5	58	3	87	6	116	7	145	6	174	7	203	3		

Приложение 7

Таблица 2

**Данные по методике экспертной оценки
(оценка уровня сформированности собственно речевых особенностей речемыслительной деятельности).**

№	Уровень СРО	№	Уровень СРО	№	Уровень СРО	№	Уровень СРО	№	Уровень СРО	№	Уровень СРО	№	Уровень СРО	№	Уровень СРО
1	5	30	2	59	5	88	1	117	3	146	2	175	6	204	2
2	3	31	3	60	2	89	3	118	1	147	5	176	4	205	1
3	4	32	5	61	4	90	6	119	6	148	2	177	2	206	1
4	5	33	3	62	6	91	7	120	4	149	3	178	1	207	3
5	2	34	3	63	3	92	4	121	3	150	5	179	4	208	3
6	4	35	4	64	4	93	2	122	5	151	3	180	6	209	5
7	6	36	3	65	2	94	3	123	4	152	3	181	4	210	4
8	4	37	6	66	2	95	5	124	5	153	4	182	7	211	7
9	2	38	3	67	1	96	3	125	6	154	3	183	4	212	4
10	1	39	2	68	1	97	4	126	5	155	6	184	2	213	5
11	2	40	4	69	3	98	5	127	7	156	3	185	5	214	2
12	5	41	1	70	3	99	4	128	4	157	2	186	2	215	3
13	2	42	5	71	6	100	5	129	6	158	4	187	7	216	6
14	1	43	4	72	4	101	2	130	4	159	2	188	2	217	5
15	4	44	5	73	3	102	3	131	1	160	5	189	1	218	2
16	5	45	3	74	5	103	5	132	3	161	2	190	5	219	1
17	6	46	1	75	4	104	4	133	6	162	1	191	4	220	3
18	6	47	6	76	5	105	7	134	7	163	4	192	5	221	4
19	7	48	7	77	6	106	4	135	4	164	5	193	3	222	5
20	5	49	6	78	5	107	5	136	2	165	6	194	1	223	4
21	4	50	2	79	7	108	2	137	3	166	6	195	6	224	5
22	6	51	5	80	4	109	3	138	5	167	7	196	7	225	2
23	4	52	3	81	5	110	6	139	5	168	5	197	6	226	3
24	7	53	7	82	6	111	5	140	3	169	5	198	2		
25	4	54	4	83	7	112	2	141	7	170	3	199	4		
26	2	55	3	84	3	113	1	142	4	171	4	200	6		
27	5	56	4	85	1	114	5	143	3	172	5	201	3		
28	2	57	5	86	6	115	6	144	4	173	2	202	4		
29	7	58	2	87	4	116	7	145	5	174	4	203	2		

**Данные по методике экспертной оценки
(оценка уровня сформированности смысловых особенностей речемыслительной деятельности).**

№	Уровень СМО	№	Уровень СМО	№	Уровень СМО	№	Уровень СМО	№	Уровень СМО	№	Уровень СМО	№	Уровень СМО	№	Уровень СМО
1	5	30	2	59	5	88	1	117	3	146	2	175	6	204	2
2	3	31	3	60	2	89	3	118	1	147	5	176	4	205	1
3	4	32	5	61	4	90	6	119	6	148	2	177	2	206	1
4	5	33	3	62	6	91	7	120	4	149	3	178	1	207	3
5	2	34	3	63	3	92	4	121	3	150	5	179	4	208	3
6	4	35	4	64	4	93	2	122	5	151	3	180	6	209	5
7	6	36	3	65	2	94	3	123	4	152	3	181	4	210	4
8	4	37	6	66	2	95	5	124	5	153	4	182	7	211	7
9	2	38	3	67	1	96	3	125	6	154	3	183	4	212	4
10	1	39	2	68	1	97	4	126	5	155	6	184	2	213	5
11	2	40	4	69	3	98	5	127	7	156	3	185	5	214	2
12	5	41	1	70	3	99	4	128	4	157	2	186	2	215	3
13	2	42	5	71	6	100	5	129	6	158	4	187	7	216	6
14	1	43	4	72	4	101	2	130	4	159	2	188	2	217	5
15	4	44	5	73	3	102	3	131	1	160	5	189	1	218	2
16	5	45	3	74	5	103	5	132	3	161	2	190	5	219	1
17	6	46	1	75	4	104	4	133	6	162	1	191	4	220	3
18	6	47	6	76	5	105	7	134	7	163	4	192	5	221	4
19	7	48	7	77	6	106	4	135	4	164	5	193	3	222	5
20	5	49	6	78	5	107	5	136	2	165	6	194	1	223	4
21	4	50	2	79	7	108	2	137	3	166	6	195	6	224	5
22	6	51	5	80	4	109	3	138	5	167	7	196	7	225	2
23	4	52	3	81	5	110	6	139	5	168	5	197	6	226	3
24	7	53	7	82	6	111	5	140	3	169	5	198	2		
25	4	54	4	83	7	112	2	141	7	170	3	199	4		
26	2	55	3	84	3	113	1	142	4	171	4	200	6		
27	5	56	4	85	1	114	5	143	3	172	5	201	3		
28	2	57	5	86	6	115	6	144	4	173	2	202	4		
29	7	58	2	87	4	116	7	145	5	174	4	203	2		

Приложение 7

Таблица 4

Данные по методике контент-анализа (оценка уровня сформированности языковых особенностей речемыслительной деятельности).

В таблице указана частота употребления терминов и специальных оборотов в проценте от общего числа слов.

№	Частота терминов	№	Частота терминов	№	Частота терминов	№	Частота терминов	№	Частота терминов	№	Частота терминов	№	Частота терминов	№	Частота терминов
1	11	30	6	59	6	88	7	117	5	146	6	175	3	204	8
2	3	31	6	60	5	89	12	118	5	147	6	176	4	205	4
3	14	32	19	61	11	90	14	119	13	148	5	177	1	206	3
4	11	33	8	62	13	91	14	120	5	149	6	178	7	207	5
5	6	34	7	63	5	92	7	121	6	150	19	179	11	208	6
6	7	35	9	64	6	93	5	122	12	151	8	180	5	209	4
7	3	36	8	65	3	94	13	123	14	152	7	181	3	210	4
8	4	37	16	66	8	95	9	124	10	153	9	182	5	211	6
9	1	38	9	67	4	96	7	125	5	154	8	183	4	212	4
10	7	39	12	68	3	97	5	126	12	155	16	184	3	213	3
11	6	40	8	69	5	98	10	127	11	156	9	185	4	214	3
12	6	41	3	70	6	99	5	128	7	157	12	186	5	215	5
13	3	42	16	71	13	100	7	129	8	158	8	187	7	216	10
14	5	43	4	72	5	101	3	130	11	159	6	188	6	217	7
15	9	44	5	73	6	102	4	131	7	160	6	189	3	218	13
16	5	45	3	74	12	103	4	132	12	161	3	190	16	219	2
17	8	46	4	75	14	104	4	133	14	162	5	191	4	220	7
18	10	47	11	76	10	105	6	134	14	163	9	192	5	221	5
19	14	48	16	77	5	106	4	135	7	164	5	193	3	222	10
20	9	49	10	78	12	107	3	136	5	165	8	194	4	223	5
21	11	50	7	79	11	108	3	137	13	166	10	195	11	224	7
22	5	51	8	80	7	109	5	138	9	167	14	196	16	225	3
23	3	52	5	81	6	110	10	139	8	168	9	197	10	226	4
24	5	53	19	82	11	111	7	140	5	169	11	198	7		
25	4	54	4	83	17	112	13	141	19	170	3	199	11		
26	3	55	6	84	5	113	2	142	4	171	14	200	13		
27	4	56	12	85	5	114	6	143	6	172	11	201	5		
28	5	57	13	86	8	115	11	144	12	173	6	202	6		
29	7	58	6	87	11	116	17	145	13	174	7	203	3		

Таблица 5

**Данные по методике контент-анализа
(оценка уровня сформированности собственно речевых особенностей речемыслительной деятельности).**

№	Кол-во слов	№	Кол-во слов	№	Кол-во слов	№	Кол-во слов	№	Кол-во слов	№	Кол-во слов	№	Кол-во слов	№	Кол-во слов
1	220	30	165	59	64	88	59	117	145	146	105	175	172	204	115
2	366	31	172	60	114	89	180	118	64	147	64	176	304	205	135
3	370	32	62	61	278	90	279	119	314	148	114	177	134	206	56
4	157	33	188	62	302	91	342	120	172	149	172	178	79	207	184
5	78	34	123	63	163	92	195	121	238	150	62	179	167	208	78
6	162	35	113	64	258	93	112	122	244	151	188	180	147	209	189
7	172	36	184	65	236	94	236	123	334	152	123	181	158	210	223
8	304	37	315	66	115	95	304	124	327	153	113	182	287	211	345
9	134	38	190	67	135	96	206	125	298	154	184	183	128	212	176
10	79	39	125	68	56	97	125	126	132	155	315	184	88	213	114
11	194	40	295	69	184	98	278	127	352	156	191	185	119	214	145
12	58	41	68	70	78	99	189	128	364	157	125	186	80	215	235
13	174	42	165	71	314	100	85	129	137	158	295	187	199	216	356
14	57	43	132	72	173	101	254	130	295	159	194	188	165	217	89
15	301	44	183	73	238	102	267	131	59	160	58	189	68	218	295
16	64	45	57	74	246	103	189	132	180	161	175	190	165	219	156
17	75	46	71	75	334	104	223	133	278	162	57	191	132	220	206
18	311	47	276	76	327	105	345	134	342	163	301	192	183	221	125
19	173	48	317	77	298	106	176	135	195	164	64	193	57	222	278
20	128	49	201	78	132	107	113	136	112	165	75	194	71	223	189
21	167	50	294	79	352	108	145	137	236	166	311	195	276	224	85
22	147	51	315	80	364	109	235	138	304	167	173	196	317	225	254
23	158	52	193	81	94	110	356	139	316	168	128	197	201	226	268
24	287	53	356	82	190	111	89	140	194	169	220	198	294		
25	128	54	176	83	354	112	295	141	356	170	366	199	278		
26	87	55	245	84	145	113	156	142	176	171	370	200	302		
27	119	56	374	85	64	114	94	143	245	172	157	201	163		
28	80	57	267	86	137	115	190	144	374	173	78	202	258		
29	199	58	105	87	295	116	354	145	267	174	162	203	236		

Таблица 6

**Данные по методике контент-анализа
(оценка уровня сформированности смысловых особенностей речемыслительной деятельности).**

№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов
1	12	30	4	59	16	88	2	117	18	146	3	175	9	204	4
2	5	31	6	60	3	89	7	118	11	147	16	176	16	205	2
3	10	32	4	61	8	90	18	119	19	148	3	177	4	206	3
4	9	33	7	62	18	91	25	120	11	149	6	178	3	207	7
5	5	34	6	63	7	92	12	121	7	150	4	179	10	208	8
6	7	35	16	64	11	93	4	122	14	151	7	180	10	209	16
7	9	36	8	65	4	94	7	123	10	152	6	181	4	210	12
8	16	37	14	66	4	95	14	124	13	153	16	182	10	211	24
9	4	38	6	67	2	96	6	125	19	154	8	183	6	212	11
10	3	39	4	68	3	97	11	126	15	155	14	184	4	213	17
11	4	40	11	69	7	98	16	127	22	156	6	185	9	214	4
12	7	41	3	70	8	99	10	128	9	157	4	186	3	215	7
13	4	42	16	71	19	100	15	129	18	158	11	187	11	216	20
14	2	43	9	72	11	101	4	130	11	159	4	188	4	217	16
15	10	44	11	73	7	102	8	131	2	160	7	189	3	218	5
16	11	45	7	74	14	103	16	132	7	161	4	190	16	219	3
17	5	46	3	75	10	104	12	133	18	162	2	191	9	220	6
18	20	47	17	76	13	105	24	134	25	163	10	192	11	221	11
19	14	48	21	77	19	106	11	135	12	164	11	193	7	222	16
20	9	49	19	78	15	107	17	136	4	165	5	194	3	223	10
21	10	50	4	79	22	108	4	137	7	166	20	195	17	224	15
22	10	51	14	80	9	109	7	138	14	167	14	196	21	225	4
23	4	52	6	81	13	110	20	139	14	168	9	197	19	226	8
24	10	53	23	82	19	111	16	140	6	169	12	198	4		
25	6	54	10	83	23	112	5	141	23	170	5	199	8		
26	4	55	7	84	6	113	3	142	10	171	10	200	18		
27	9	56	9	85	3	114	13	143	7	172	9	201	7		
28	3	57	13	86	18	115	19	144	9	173	5	202	11		
29	11	58	3	87	11	116	23	145	13	174	7	203	4		

Приложение 7

Таблица 7

Данные по методике диагностики практической направленности мышления Л.П. Урванцева - Н.В. Володиной.

№	Уровень ПНМ	№	Уровень ПНМ	№	Уровень ПНМ	№	Уровень ПНМ	№	Уровень ПНМ	№	Уровень ПНМ	№	Уровень ПНМ	№	Уровень ПНМ
1	9	30	12	59	12	88	16	117	17	146	16	175	22	204	20
2	15	31	13	60	20	89	16	118	20	147	12	176	12	205	15
3	11	32	11	61	11	90	20	119	26	148	20	177	14	206	12
4	13	33	17	62	18	91	16	120	18	149	13	178	23	207	16
5	12	34	15	63	16	92	17	121	12	150	11	179	10	208	20
6	17	35	16	64	15	93	17	122	13	151	17	180	12	209	21
7	22	36	20	65	20	94	21	123	17	152	15	181	16	210	12
8	12	37	28	66	20	95	19	124	24	153	16	182	13	211	10
9	14	38	15	67	15	96	16	125	27	154	20	183	12	212	24
10	23	39	21	68	12	97	22	126	18	155	28	184	11	213	17
11	12	40	15	69	16	98	19	127	14	156	15	185	11	214	20
12	24	41	18	70	20	99	13	128	25	157	21	186	12	215	22
13	13	42	16	71	26	100	18	129	15	158	15	187	20	216	16
14	10	43	19	72	18	101	24	130	19	159	12	188	12	217	19
15	11	44	16	73	12	102	17	131	16	160	24	189	18	218	27
16	16	45	9	74	13	103	21	132	16	161	13	190	16	219	23
17	13	46	18	75	17	104	12	133	20	162	10	191	19	220	16
18	24	47	18	76	24	105	10	134	16	163	11	192	16	221	22
19	13	48	22	77	27	106	24	135	17	164	16	193	9	222	19
20	21	49	17	78	18	107	17	136	17	165	13	194	18	223	13
21	10	50	25	79	14	108	20	137	21	166	24	195	18	224	18
22	12	51	21	80	25	109	22	138	19	167	13	196	22	225	24
23	16	52	22	81	25	110	16	139	21	168	21	197	17	226	17
24	13	53	15	82	9	111	19	140	22	169	9	198	25		
25	12	54	17	83	18	112	27	141	15	170	15	199	11		
26	11	55	17	84	17	113	23	142	17	171	11	200	18		
27	11	56	18	85	20	114	25	143	17	172	13	201	16		
28	12	57	17	86	15	115	9	144	18	173	12	202	15		
29	20	58	16	87	19	116	18	145	17	174	17	203	20		

Приложение 7

Таблица 8

Данные по методике диагностики направленности мышления на поиск/припоминание информации И.Ю. Владимирова, Е.А. Горюшиной.

№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов
1	6	30	4	59	7	88	8	117	4	146	5	175	9	204	5
2	10	31	6	60	5	89	5	118	4	147	7	176	5	205	7
3	5	32	10	61	6	90	3	119	8	148	5	177	5	206	3
4	6	33	4	62	4	91	5	120	4	149	6	178	4	207	5
5	6	34	6	63	5	92	6	121	3	150	10	179	10	208	9
6	7	35	3	64	3	93	4	122	5	151	4	180	9	209	4
7	9	36	4	65	2	94	3	123	4	152	6	181	5	210	7
8	5	37	6	66	5	95	6	124	9	153	3	182	4	211	9
9	5	38	6	67	7	96	5	125	5	154	4	183	7	212	5
10	4	39	2	68	3	97	4	126	6	155	6	184	5	213	6
11	10	40	6	69	5	98	7	127	5	156	6	185	9	214	3
12	5	41	5	70	9	99	8	128	4	157	2	186	6	215	4
13	6	42	3	71	8	100	3	129	6	158	6	187	3	216	9
14	4	43	8	72	4	101	2	130	10	159	10	188	4	217	4
15	5	44	5	73	3	102	5	131	8	160	5	189	5	218	5
16	9	45	6	74	5	103	4	132	5	161	6	190	3	219	3
17	8	46	10	75	4	104	7	133	3	162	4	191	8	220	5
18	4	47	5	76	9	105	9	134	5	163	5	192	5	221	4
19	7	48	9	77	5	106	5	135	6	164	9	193	6	222	7
20	7	49	4	78	6	107	6	136	4	165	8	194	10	223	8
21	10	50	1	79	5	108	3	137	3	166	4	195	5	224	3
22	9	51	4	80	4	109	4	138	6	167	7	196	9	225	2
23	5	52	3	81	7	110	9	139	4	168	7	197	4	226	5
24	4	53	9	82	7	111	4	140	3	169	6	198	1		
25	7	54	8	83	5	112	5	141	9	170	10	199	6		
26	5	55	8	84	4	113	3	142	8	171	5	200	4		
27	9	56	4	85	4	114	7	143	8	172	6	201	5		
28	6	57	4	86	6	115	7	144	4	173	6	202	3		
29	3	58	5	87	10	116	5	145	4	174	7	203	2		

Приложение 7

Таблица 9

Данные по методике исследования внутренних диалогов Т.М. Березиной.

№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов	№	Кол-во баллов
1	1	30	2	59	1	88	1	117	1	146	1	175	2	204	2
2	3	31	1	60	1	89	1	118	1	147	1	176	2	205	1
3	3	32	1	61	2	90	3	119	3	148	1	177	1	206	1
4	2	33	2	62	2	91	2	120	1	149	1	178	2	207	2
5	1	34	2	63	1	92	1	121	1	150	1	179	3	208	2
6	1	35	3	64	2	93	3	122	2	151	2	180	2	209	1
7	2	36	3	65	3	94	3	123	3	152	2	181	1	210	1
8	2	37	3	66	2	95	2	124	3	153	3	182	3	211	2
9	1	38	2	67	1	96	2	125	3	154	3	183	1	212	2
10	2	39	2	68	1	97	3	126	3	155	3	184	2	213	1
11	2	40	2	69	2	98	2	127	2	156	2	185	3	214	1
12	3	41	1	70	2	99	1	128	3	157	2	186	1	215	2
13	1	42	2	71	3	100	3	129	2	158	2	187	2	216	2
14	1	43	2	72	1	101	3	130	3	159	2	188	2	217	1
15	3	44	1	73	1	102	1	131	1	160	3	189	1	218	1
16	1	45	1	74	2	103	1	132	1	161	1	190	2	219	1
17	1	46	1	75	3	104	1	133	3	162	1	191	2	220	2
18	3	47	3	76	3	105	2	134	2	163	3	192	1	221	3
19	3	48	3	77	3	106	2	135	1	164	1	193	1	222	2
20	1	49	3	78	3	107	1	136	3	165	1	194	1	223	1
21	3	50	3	79	2	108	1	137	3	166	3	195	3	224	3
22	2	51	3	80	3	109	2	138	2	167	3	196	3	225	3
23	1	52	2	81	3	110	2	139	3	168	1	197	3	226	1
24	3	53	2	82	1	111	1	140	2	169	1	198	3		
25	1	54	3	83	3	112	1	141	2	170	3	199	2		
26	2	55	3	84	1	113	1	142	3	171	3	200	2		
27	3	56	2	85	1	114	3	143	3	172	2	201	1		
28	1	57	3	86	2	115	1	144	2	173	1	202	2		
29	2	58	1	87	3	116	3	145	3	174	1	203	3		

Программа семинара – практикума, направленного на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей у студентов – будущих психологов.

Занятие 1 Вводное.

(I Организационно – подготовительный этап)

Цель занятия: сформировать у студентов мотивацию на практическую работу, информирование о способах развития речемыслительной деятельности.

Ход занятия:

1. Знакомство, введение ритуала: «Новое хорошее».

Цель: знакомство и представление участников, установление позитивного эмоционального контакта между всеми членами группы, активизация самосознания студентов.

Содержание: Участники по кругу представляются, немного рассказывают о себе, представляют одно небольшое воспоминание из своего детства, после чего рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Проективное рисование на тему «Я – психолог»

Цель: снятие напряжения, мобилизация участников группы, установление позитивного эмоционального контакта между всеми членами группы.

Содержание: участники образно изображают себя, как профессионального психолога, не показывая друг другу рисунки. Затем все рисунки выставляются, задача группы – угадать, где, чей рисунок.

Далее в ходе небольшой дискуссии анализируются все рисунки, определяются критерии, по которым определяется принадлежность к профессии.

Продолжительность: 25 минут.

3. Беседа: Выявление ожиданий от семинара-практикума

Цель: выявление ожиданий от семинара-практикума, постановка индивидуальных целей, выявление и осознание существующих проблем.

Содержание: каждый участник рассказывает о том, какие основные трудности он испытывает при решении учебно-профессиональных задач, требующих активизации речемыслительной деятельности, какие психологические особенности речемыслительной деятельности он хотел бы сформировать у себя за время проведения семинара-практикума.

Продолжительность: 15 минут.

4. Введение правил работы в группе.

Цель: установление правил групповой работы, регламентирование основных организационных моментов проведения семинара – практикума, обеспечение психологической безопасности участников, мобилизация активности студентов.

Содержание: участникам предлагается сначала в парах обсудить условия комфортной работы в группе, а затем каждая пара в общем круге обозначает данные условия. Ведущий фиксирует их на доске. В дальнейшем работа семинара-практикума будет регламентирована теми условиями, которые выделили участники группы.

Примеры условий работы на семинаре - практикуме:

- нельзя перебивать: один говорит – все слушают;
- не опаздывать, выключать звук сотовых телефонов на время работы;
- активно участвовать во всех упражнениях;
- всегда давать обратную связь, говорить о том, что происходит «здесь и сейчас»;
- соблюдать принцип конфиденциальности и т.п.

Продолжительность: 15 минут.

5. Активизирующее упражнение «Поменяйтесь местами те, кто...»

Цель: снятие напряжения, развитие быстроты реакции, сообразительности.

Содержание: среди участников выбирается 1 ведущий, его стул убирается из круга, далее он просит поменяться местами участников, которые... (необходимо придумать какое-то объединяющий фактор – цвет волос, одежды и т.п.). Кто не успеет занять место или останется на своем назначается ведущим.

Продолжительность: 10 минут.

6. Дискуссия на тему «Хорошая и плохая речемыслительная деятельность психолога»

Цель: создание установки на активный коррекционно-развивающий процесс, проанализировать особенности речемыслительной деятельности психолога и факторы, влияющие на успешность формирования и формулирования мысли в ситуации решения учебно-профессиональной задачи, развитие рефлексивной культуры мышления студентов.

Содержание: участникам предлагается сначала в малых группах обсудить тему дискуссии, потом обсуждение происходит в общем круге. Выделяются показатели хорошей речемыслительной деятельности и внутренние барьеры, мешающие активизации речемыслительной деятельности в профессиональной ситуации

Все выделенные факторы выносятся для записи на доске, после чего проводится их анализ, уточняются индивидуальные цели работы на семинаре-практикуме.

Продолжительность: 30 минут.

7. Упражнение на разрядку тревоги и страха [63]

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, избавление от тревоги и страхов, связанных с учебно-профессиональными ситуациями.

Содержание: Прежде чем приступить к выполнению упражнения, нужно составить список всех людей, мест и учебно-профессиональных ситуаций, которые вызывают тревогу, беспокойство или страх.

Инструкция: *«Сядьте удобно. Подумайте о тех людях, местах или ситуациях, которые внесены в список, и вслух выражайте любые мысли или чувства, которые просятся наружу, как, например: «Мне страшно», «Я обеспокоен». Повторяйте фразы как можно быстрее. Спустя некоторое время обнаружится, что вы бормочете что-то бессвязное про себя. В этот момент сделайте паузу и посмотрите, не придет ли вам на ум еще какая-нибудь фраза. Когда чувства выходят наружу, они раз и навсегда оставляют область подсознания и, следовательно, это позволяет избежать таких проблем в будущем».*

Продолжительность: 10 минут

8. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 2.**Значение речемыслительной деятельности для работы психолога.****(I. Организационно – подготовительный этап)**

Цель занятия: сформировать у студентов представление о значении речемыслительной деятельности для работы психолога, мобилизовать активность участников, актуализировать творческое мышление обучающихся.

Ход занятия:**1. Ритуал: «Новое хорошее».**

Цель: мобилизация участников на работу в группе, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Упражнение «Твое лучшее качество как психолога»

Цель: снятие напряжения, установление позитивного эмоционального контакта между всеми членами группы, отработка умения давать обратную связь.

Содержание: Участники рассаживаются по кругу, у одного из них в руках мячик, он кидает его другому участнику и говорит о том, каким профессионально важным качеством он обладает.

Инструкция: В работе психолога очень важным умением является умение давать обратную связь собеседнику о том, что сейчас с ним происходит, как это видит психолог. И в обычной жизни умение давать обратную связь, особенно позитивную является неотъемлемым качеством успешного человека.

Продолжительность: 20 минут.

3. Упражнение «Гостиница».

Цель: формирование социальной активности и адаптивности, определение основных профессиональных компетенций психолога, развитие продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности.

Содержание: В гостинице всего три свободных места для психологов, которые приедут на конференцию, два участника являются администраторами в гостинице, трое из остальных тайно выбираются психологами. Задача всех участников – заселиться в гостиницу, задача администраторов – выбрать настоящих психологов.

Замечание: необходимо обратить внимание на речь (словосочетания и фразы), которые будут употреблять психологи в ходе беседы с администраторами.

После проводится обсуждение:

- на что Администраторы обращали внимание при выборе психологов.
- что показалось трудным;
- что Вы заметили в речи и поведении психологов.

Продолжительность: 35 минут.

4. Упражнение «Психологические ассоциации».

Цель: развитие языковых и собственно речевых особенностей речемыслительной деятельности студентов, активизация творческого мышления и внимательности студентов.

Содержание: среди участников выбирается один человек, который в дальнейшем станет ведущим. Втайне от него загадывается любой другой участник группы. Задача

ведущего отгадать загаданного человека, задавая ассоциативные вопросы аудитории. При этом ассоциации можно составлять только на психологические темы и с использованием профессиональной терминологии.

Например:

«Если бы этот человек был известным психологом, то кем?»

«В какой отрасли психологии может работать этот человек?»

«С какой психодиагностической методикой он ассоциируется?» и т.д.

Упражнение можно повторить несколько раз с разными участниками.

Продолжительность: 35 минут.

5. Упражнение «Храм тишины» [63].

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: *Сядьте удобнее и закройте глаза. Глубоко вдохните и позвольте себе расслабиться. Представьте, что вы находитесь на красивой лесной лужайке у подножия горы. Вы видите тропинку, ведущую к вершине горы. На вершине вы видите храм. Вам хочется взойти на гору. Тропинка не очень крутая. Чем выше вы поднимаетесь, тем прозрачнее и легче становится воздух. Когда вы окажетесь на вершине, позвольте себе осознать тишину и спокойствие вокруг вас. Вы ощущаете тишину каждой клеткой своего тела. Чем ближе вы подходите ко входу в храм, тем глубже становится тишина. Ваши чувства, эмоции и мысли успокаиваются сами собой. Войдите в храм. Через отверстие в крыше в центре храма льется солнечный свет. Этот солнечный свет вызывает ясное ощущение глубокой тишины. Отдайтесь этому ощущению. Если вы посмотрите наверх, на место, откуда врывается свет, вы увидите маленькую лестницу, ведущую ко входу на террасу, расположенную на крыше. Поднимитесь на террасу и вступите в солнечный свет. Если хотите, повернитесь лицом к солнцу. Позвольте себе ощутить исходящее от него тепло и энергию. Проведите здесь столько времени, сколько вам захочется. Позовите свою самую значительную субличность, попросите ее подняться по ступенькам на террасу и присоединиться к вам. Пригласите ее встать рядом с вами и насладиться солнечным светом. Просто наблюдайте за тем, что произойдет с вами, стоящими в тепле солнечных лучей. В лучах солнца может появиться лицо Мудреца, с любовью смотрящее на вас. Вы ощущаете эту любовь, льющуюся на вас. Может, он захочет вам что-нибудь сказать. Может, вам захочется у него что-нибудь спросить. Вы можете вступить в беседу с Мудрецом. Спросите, что будет следующим шагом в развитии стоящей рядом с вами субличности. Можете попросить Мудреца помочь вам. Когда вы почувствуете, что беседа закончена, попросите Мудреца своим светом, любовью и теплом окутать вас. Осознайте изменения, происшедшие с вами и вашей субличностью. Поблагодарите Мудреца и попрощайтесь с ним. Медленно спуститесь по лестнице, а затем идите вниз по горной тропинке. Почувствуйте свое тело, пошевелите руками и ногами перед тем, как открыть глаза. Если хотите, можете написать о том, что произошло на горе. Может, вам захочется спросить себя, как повлияли тишина, солнце и встреча с Мудрецом на ваши взаимоотношения с субличностью. Изменилось ли что-либо под лучами солнца? Если что-то изменилось, как вы привнесете это изменение в свою повседневность?*

Продолжительность: 10 минут

6. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 3.

Процесс становления речемыслительной деятельности.**(I. Организационно – подготовительный этап)**

Цель занятия: сформировать у студентов представление о преобразующей и адаптивной стратегии становления речемыслительной деятельности, определить стратегию каждого участника, актуализировать преобразующую стратегию.

Ход занятия:**1. Ритуал: «Новое хорошее».**

Цель: мобилизация участников на работу в группе, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Упражнение «Вертушка»

Цель: формирование уверенности, развитие рефлексивной культуры мышления, установление позитивного эмоционального контакта между всеми членами группы.

Содержание: Участники делятся на две группы и рассаживаются в два круга (внешний и внутренний) лицом к друг другу. Сначала все участники внешнего круга являются психологами, а участники внутреннего клиентами.

Задача психолога: внимательно слушать клиента и в случае молчания подбадривать его, можно при желании держать клиента за руки.

Задача клиента: в течение двух минут без остановки отвечать на 1 вопрос.

Вопросы: «Что я в себе люблю?», «Что я в себе ценю?», «За что я себя уважаю?».

После того, как будут перечислены все ответы на 1 из этих вопросов и пройдут две минуты, внешний круг сдвигается влево на 1 человека. Теперь участники внутреннего круга – это психологи, а участники внешнего – клиенты. Задачи остаются те же.

После окончания работы, т.е., когда каждый дал ответ на все вопросы и побыл с разными людьми в роли психолога и клиента, все участники возвращаются в общий круг и происходит обсуждение: Что было трудно? Что получилось? В какой роли чувствовал себя лучше? Что узнал о себе?

Продолжительность: 20 минут.

3. Дискуссия на тему: «Как психолог решает практические профессиональные задачи, что ему помогает, а что мешает? Чем активный психолог отличается от адаптивного?»

Цель: проанализировать основные стратегии поведения психолога в процессе осмысления и решения профессиональных практических задач, выявить факторы, определяющие стратегию становления речемыслительной деятельности, формирование у студентов мотивации для актуализации преобразующей стратегии становления речемышления.

Содержание: участникам предлагается сначала в парах обсудить тему дискуссии, потом обсуждение происходит в общем круге.

Все выделенные факторы выносятся для записи на доске, после чего проводится их анализ, выделяются положительные и отрицательные факторы адаптивной и преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности.

Продолжительность: 25 минут.

4. Упражнение «Уверенность и ее маска» [51].

Цель: формирование уверенности у студентов, выявление и осознание существующих проблем, отработка различных стратегий поведения.

Содержание: Участники разбиваются на пары. Один из партнеров исполняет роль самоуверенного, а другой – неуверенного в себе человека. Каждый из них должен принять такую позу, чтобы всем было видно, кто какую роль исполняет. Тот, кто играет роль «самоуверенного», рассказывает своему партнеру о том, что ему дает ощущение превосходства: описывает позу, голос, манеру общаться, мысли, поступки, которые он может совершить.

В свою очередь «неуверенный» рассказывает о себе по тому же плану. Например, «Я могу смотреть только в пол. Мои плечи опущены. Я говорю тихим голосом. У меня не получается быть интересным, я не пользуюсь популярностью». Потом участники обмениваются ролями и повторяют процедуру вновь. После этого ведущий предлагает обоим партнерам попробовать почувствовать себя уверенными людьми, которые ни над кем не возносятся, но и не чувствуют себя хуже других. В заключении проводится общее обсуждение, выясняется мнение каждого участника.

Продолжительность: 20 минут.

5. Упражнение «Резюме психолога»

Цель: самопрезентация, формирование уверенного поведения, актуализация преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности.

Содержание: Каждому участнику предлагается написать небольшое резюме для устройства на работу психологом, необходимо указать свои сильные стороны, навыки и умения, разрекламировать себя, как специалиста.

Далее ведущий собирает все резюме в шапку и зачитывает по очереди. Участникам необходимо угадать, чьи звучат резюме. В заключении проводится общее обсуждение, выясняется мнение каждого участника.

Продолжительность: 25 минут.

6. Упражнение – визуализация [54].

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: *" Вы совершаете прогулку по территории большого замка... Вы видите высокую каменную стену увитую плющом в которой находится деревянная дверь. Откройте её и войдите Вы оказываетесь в старом заброшенном саду. Когда-то это был прекрасный сад однако уже давно за ним никто не ухаживает. Растения так разрослись и всё настолько заросло травами, что не видно земли трудно различить тропинки. Вообразите, как вы, начав с любой части сада, пропалываете сорняки подрезаете ветки выкашиваете траву пересаживаете деревья окапываете, поливаете их делаете всё, чтобы вернуть саду прежний вид. Через некоторое время остановитесь и сравните ту часть сада, в которой вы уже поработали с той, которую вы ещё не трогали.*

Продолжительность: 10 минут

7. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 4.

Развитие внутреннего диалога и психологических особенностей речемышлительной деятельности.

(II. Этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышлительной деятельности.

1 Цикл – развитие внутреннего диалога на когнитивном уровне)

Цель занятия: сформировать у студентов представление о внутреннем диалоге и его роли в профессиональной деятельности психолога, актуализировать творческое мышление обучающихся, тренировать навыки речемышлительной деятельности.

Ход занятия:1. Ритуал: «Новое хорошее».

Цель: мобилизация участников на работу в группе по актуализации преобразующей стратегии становления речемышлительной деятельности, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Упражнение «Моя победа».

Цель: снятие напряжения, стабилизация самооценки, выявление внутренних барьеров и противоречий, мешающих реализации речемышлительной деятельности в процессе решения учебно-профессиональных задач.

Содержание: упражнение включает два этапа.

- На первом этапе участники разбиваются на пары. В каждой паре один участник исполняет роль клиента, другой – консультанта, затем роли меняются. Задача клиента в течение 10 минут рассказывать о том, что он считает в своей жизни победой по схеме: «... и это моя победа!».

Задача консультанта внимательно слушать, подбадривать клиента, если клиент молчит, можно задавать наводящие вопросы: «Что еще ты считаешь своей победой?».

В этом упражнении важно установление контакта клиента и консультанта, поэтому лучше, если они будут держаться за руки.

- На втором этапе упражнение все участники возвращаются в общий круг, в центр ставится стул.

Задача каждого выйти, встать на стул и громко рассказать о своем достижении. Другие участники аплодируют выступающему.

После проводится обсуждение: Что было трудно? Что получилось? В какой роли чувствовал себя лучше? Что узнал о себе?

Продолжительность: 30 минут.

3. Дискуссия на тему «Что для Вас значит хороший контакт с другим человеком? Что значит хороший контакт с собой».

Цель: формирование интернальности и рефлексивной культуры мышления: проанализировать факторы, влияющие на хороший контакт с другим человеком; проследить, как общение с другим отражается на общении с собой и понимании себя, найти общее и различное между внешним и внутренним диалогом; развитие собственно речевых особенностей речемышления студентов.

Содержание: участникам предлагается сначала в парах обсудить тему дискуссии, потом обсуждение происходит в общем круге.

Все выделенные факторы выносятся для записи на доске, после чего проводится их анализ, выделяются сходства и различия внешнего и внутреннего диалога.

Продолжительность: 20 минут.

4. Метафорическое упражнение «Говорящие вещи» [33].

Цель: актуализация внутреннего диалога, развитие умения перевоплощаться и входить в необычную роль, помощь участникам в самораскрытии; развитие эмпатических умений; формирование навыков самосознания.

Этап 1.

Инструкция: *«Данное упражнение позволит узнать нам нечто новое о себе и других участниках нашей группы.»*

Сейчас я хочу попросить вас вспомнить, есть ли у вас с собой какая-либо вещь, которая давно находится с вами. Может быть, эта вещь вам чем-то памятна, с ней могут быть связаны воспоминания о каких-то событиях вашей жизни. Возможно, эта вещь вам симпатична, чем-то вас привлекает. Выберите что-то из того, что находится в ваших карманах, а может быть, в ваших сумках или даже на вашем теле... Когда вы определитесь с вещью, возьмите ее в руки».

Вся группа делится на подгруппы.

«Посмотрите на те вещи, которые находятся у ваших товарищей по команде. Это не простые вещи. Через несколько мгновений хозяева вещей замолчат, а вещи станут говорить. Люди, сидящие в кружках, исчезнут. Останутся только предметы, которые получают уникальную, невероятную возможность поговорить друг с другом. Они смогут рассказать о себе, о своей судьбе, своей истории; может быть, поведают о своей хозяйке или о своем хозяине, об отношениях, которые складываются между ними.»

Итак внимание! С этой секунды здесь больше нет людей, только вещи будут говорить.

А теперь тот человек, до которого я дотронусь, окажется первым превратившимся в предмет. Он должен будет начать говорить, например, так «Я записная книжка Галины, я живу у нее уже два месяца и за это время...». Когда записная книжка закончит свой рассказ, все остальные предметы могут задать вопросы – обратите внимание! – именно записной книжке! Если она сочтет возможным, то ответит на эти вопросы. Спустя некоторое время, я даю команду, и говорившая вещь передает слово другому предмету...»

...

Обсуждение в общем круге:

- Сложно или легко было выполнять это упражнение?
- Было ли что-нибудь интересное, неожиданное в рассказах вещей?
- Какая вещь вас особенно удивила?
- Разные ли характеры оказались у вещей?
- Изменилось ли ваше отношение к вещи, от лица которой вам пришлось говорить?

Продолжительность: 15 минут.

Этап 2.

Инструкция: *«Сейчас я прошу вас достать те вещи, от лица которых вы говорили. Вспомните то, о чем говорила ваша вещь, как она себя чувствовала.»*

Мы убедились, какими разными оказались принадлежащие нам вещи. Оказывается, они обладают яркими и необычными характерами. Возьмите, пожалуйста, лист бумаги и положите перед собой горизонтально. Разделите поверхность листа на две части

вертикальной чертой. В верхней части левого столбца напишите название выбранной вами на первом этапе вещи. А теперь запишите в этом столбце пять – семь качеств, которыми обладает эта вещь. Вам предстоит оценить вещь, как живое существо. Чем больше качеств вы зафиксируете, тем лучше.

На вашем листе остался пустым правый столбец. В нем я прошу записать такие качества, которые, по вашему мнению, являются в чем-то противоположными названным. Это необязательно должны быть явные антонимы. Они должны быть именно противоположными – на уровне ваших ощущений и понимания обозначенных качеств... А теперь, когда эти качества записаны, подумайте, есть ли в вашем окружении, среди принадлежащих вам вещей, может быть в вашей квартире такие предметы, которые – если бы они ожили – обладали бы именно такими качествами, теми, что записаны в правом столбце.

А теперь сдайте ваши описания вещей с качествами мне.

Сейчас я выдам каждому из вас чье-либо описание. И вы должны будете изобразить диалог между представленными вещами, а остальные будут пытаться догадаться, чьи это вещи. Постарайтесь опираться на качества, а не названия вещей в своей импровизации».

Обсуждение в общем круге:

- Как эти вещи взаимосвязаны с вашей личностью?
- Что Вы чувствовали, когда видели диалог своих вещей?
- Как Вы сами чувствовали себя в роли чужих вещей?

Продолжительность: 35 минут.

5. Упражнение «Маяк» [63].

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: «Представьте маленький скалистый остров... вдали от континента... Обратите внимание на высокий, крепко поставленный маяк на вершине этого острова. Вообразите себя этим маяком... Ваши стены такие толстые и прочные... что даже сильные ветры, постоянно дующие на острове, не могут покачать вас... Из окон вашего верхнего этажа... вы днем и ночью... в хорошую и плохую погоду... посылаете мощный пучок света, служащий ориентиром для судов... Подумайте о той мощной энергии, заложенной в вас... и поддерживающей постоянство вашего светового луча... скользящего по океану... предупреждающего мореплавателей о мелях... являющегося символом безопасности на берегу...

Вы являетесь хранителем этой энергии... Ощутите эту энергию... этот внутренний источник света в себе... света, который никогда не гаснет... который освещает ваш путь...»

Продолжительность: 5 минут

6. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 5.**Развитие внутреннего диалога и психологических особенностей речемыслительной деятельности.****(II. Этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.****1 Цикл – развитие внутреннего диалога на когнитивном уровне)**

Цель занятия: формирование представления у студентов – будущих психологов о принципах реализации внутреннего диалога и его влиянии на профессиональную речемыслительную деятельность.

Ход занятия:**1. Ритуал: «Новое хорошее».**

Цель: мобилизация участников на работу в группе по актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Упражнение «Ассоциативный эксперимент».

Цель: снятие напряжения, развитие внимательности, быстроты реакции, формирование языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

Содержание: упражнение включает два этапа.

1 этап. Свободный ассоциативный эксперимент.

Ведущий задает слово – стимул, первый участник говорит ассоциацию на слово стимул, второй – на то слово, которое сказал предыдущий человек и т.д. Проводится несколько раз.

2 этап. Направленный ассоциативный эксперимент.

Ведущий задает слово – стимул – профессиональный психологический термин, первый участник говорит ассоциацию на слово стимул, также используя в своей речи только профессиональные термины, второй – на то слово, которое сказал предыдущий человек и т.д. Проводится несколько раз.

После проводится обсуждение:

- на основе чего, Вы подбирали слова;
- что понравилось;
- что показалось трудным;

Продолжительность: 30 минут.

3. Упражнение «Актуализация разных состояний «Я» [65].

Цель: актуализировать разные состояния «Я», развитие сложного внутреннего диалога и рефлексивной культуры мышления.

Содержание: упражнение включает 4 этапа

1 этап. Для выделения наиболее актуальных для человека образов «Я» используется тест М. Куна «Кто Я?».

Инструкция: «В течение 12 минут вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к вам самим: «Кто Я?». Постарайтесь дать как

можно больше ответов. Вы можете отвечать так, как вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят к вам в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов. Также важно замечать, какие эмоциональные реакции возникают у вас в ходе выполнения данного задания, насколько трудно или легко вам было отвечать на данный вопрос».

Обработка теста строится на основе анализа выраженности отдельных групп самоидентификационных характеристик (например, половой или этнической идентичности) и их оценок субъектом.

Данная методика позволяет создать список образов Я, заданных участником семинара-практикума, и по-разному эмоционально заряженных (одни образы оцениваются субъектом положительно, другие – нейтрально, третьи – отрицательно).

2 этап. Каждому участнику предлагается выбрать наиболее привлекательный для него образ из списка, сформированного на 1-м этапе. Затем ему необходимо попробовать посмотреть на «себя в целом» с точки зрения одной этой части Я. Зафиксировать своё впечатление желательно в письменной форме, как рассказ о «Я – актуальном». При возникновении у субъекта сложностей с написанием рассказа в свободной форме, можно дать опорные вопросы: «Опишите, пожалуйста, с точки зрения выбранной Вами части Я, каким Вы являетесь в целом, во всей полноте Ваших качеств. Как Вы стали таким? Каково ваше текущее эмоциональное состояние? Каким Вы видите своё будущее? и т. д.».

3 этап. Когда рассказ, с точки зрения «предпочитаемой» части Я, завершён, процедура повторяется (по аналогии со 2-м этапом), но теперь с наименее приятным образом из списка, например, «Я как целеустремлённый человек» и «Я как ленивый человек». Таким образом, у участников в ходе работы появляются 2 текста о себе, написанные с позиций двух актуальных для них образов «Я».

4 этап. Полученные тексты анализируются – участникам предлагается взглянуть на них отстранённо, как на описание незнакомого человека. Рассматриваются сходства и различия характеристик, приписанных себе человеком, в 1-м и 2-м текстах. Анализируется, что нового узнали о себе студенты.

Продолжительность: 65 минут.

4. Упражнение на релаксацию.

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: «Сядем удобнее. Спина расслаблена, опирается на спинку стула, руки спокойно лежат на коленях. Можно закрыть глаза. Сделаем по десять глубоких медленных вдохов и выдохов. Чтобы замедлить их, вдыхая, считаем про себя до семи, а выдыхая - до девяти. Можно и не считать - смотря как легче. Начнём».

Продолжительность: 5 минут

5. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 6.**Развитие внутреннего диалога и психологических особенностей речемыслительной деятельности.****(II. Этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.****1 Цикл – развитие внутреннего диалога на эмоциональном уровне)**

Цель занятия: выявление внутренних барьеров и противоречий, мешающих реализации речемыслительной деятельности в процессе решения учебно-профессиональных задач, овладение способами саморегуляции.

Ход занятия:**1. Ритуал: «Новое хорошее».**

Цель: мобилизация участников на работу в группе по актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Упражнение «Почувствуй картину».

Цель: развитие эмоциональной чувствительности, языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

Содержание:

Студентам предлагается внимательно посмотреть на репродукцию картины Василия Пукирева (используется фабульная картина «Неравный брак» - название студентам не озвучивается).



Затем они письменно отвечают на следующие вопросы:

- Что вы видите на этой картине?
- Что было до события, изображенного на картине? Что будет после?
- Что вы слышите, смотря на эту картину?
- Что вы ощущаете?
- Каким образом Вы пришли именно к этим мыслям о данной картине?

Обсуждение проходит в общем круге, каждый рассказывает о своих впечатлениях о картине.

Продолжительность: 35 минут.

3. Работа с эмоциями тревоги и страха, которые возникают при решении учебно-профессиональных практических задач.

Цель: снятие тревожности, снижение вспыльчивости, овладение способами саморегуляции, моделирование профессиональной деятельности психолога.

Содержание: упражнение включает 4 этапа.

1 этап. Участники разбиваются в пары для определения факторов учебной и будущей профессиональной деятельности, которые особенно сильно вызывают тревогу и страх. Далее все варианты обсуждаются в общем круге и выносятся для записи на доске.

2 этап. Демонстрация работы с эмоциями тревоги и страха.

- ведущий устанавливает контакт с одним из участников, держит его за руки.
- участник подробно описывает тревожную ситуацию, рассказывает о своих мыслях, чувствах, ощущениях и поведении в возникшей ситуации.

- проигрывание ситуации с помощью смены ролей (ведущему важно утрировать ситуацию, используя фразы участника семинара – практикума).

- участник описывает чувства, которые возникли у него в процессе проработки тревожной ситуации.

3 этап. Работа с эмоциями тревоги и страха в парах по схеме, которая была продемонстрирована.

4 этап. Итоговое обсуждение следующих вопросов:

- Как Вы себя сейчас чувствуете?
- В какой роли Вам было комфортнее и интереснее?
- Что оказалось трудным для Вас в этом упражнении?

Продолжительность: 60 минут.

4. Упражнение на релаксацию.

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: *«Сядьте удобнее, закройте глаза. Постарайтесь расслабить все мышцы вашего тела. Вы успокаиваетесь, ваше тело расслабляется, расслабляются мышцы рук...плеч...ног, расслабляются мышцы лица...челюсти...щеки...лоб...глаза. Ваше лицо выражает полное спокойствие, ваш мозг расслаблен. Вы чувствуете каждую клеточку своего тела. Мысленно пожелайте всему Вашему организму добра. А теперь можете открыть глаза».*

Продолжительность: 5 минут

5. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 7.

Развитие внутреннего диалога и психологических особенностей речемыслительной деятельности.

(II. Этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

1 Цикл – развитие внутреннего диалога на эмоциональном уровне)

Цель занятия: осознание студентами различных эмоциональных состояний, активизация внутренней диалогичности, овладение способами саморегуляции.

Ход занятия:1. Ритуал: «Новое хорошее».

Цель: мобилизация участников на работу в группе по актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Проективная рисуночная методика «Автопортрет кресла и клумбы».

Цель: развитие эмоциональной чувствительности, активизация внутреннего диалога, формирование собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

Содержание:

Студентам предлагается нарисовать на разных листах два рисунка на темы: «Я – кресло», «Я – клумба». Затем они отвечают на следующие вопросы:

По первому рисунку:

Для чего предназначено это кресло?

В каком помещении находится и для него ли оно предназначено?

Кто может в этом кресле сидеть, а кому нельзя. Есть ли такие люди, которые не могут в нём сидеть. Что оно чувствует, когда в него садится нежеланный человек и что может сделать с ним?

Кто за креслом ухаживает?

Какая обивка у кресла?

По второму рисунку:

Где находится эта клумба?

Она специально подготовленная, оформленная или свободная?

Кто за клумбой ухаживает? Как ухаживает?

Что находится вокруг?

Что растёт на клумбе?

Что необходимо, чтобы она росла?

Как можно подойти к клумбе?

Проводится подробный анализ ответов, выявляются конфликтные моменты, определяется степень открытости участников семинара-практикума, метафорически обозначаются основные потребности и опасения обучающихся.

После проводится обсуждение впечатлений участников в общем круге.

Продолжительность: 20 минут.

3. Упражнение «Мозговые ящики» [2]

Цель: формирование интегративности семантической памяти, развитие языковых особенностей речемыслительной деятельности.

Инструкция: *«Выберите три предмета для размышления: например, ваш план на неделю, научный или литературный сюжет и личное воспоминание. Посвятите три минуты на размышление о каждом из трех сюжетов. Во время первых трех минут думайте только о предмете №1, затем переходите к №2, наконец, к третьему сюжету. Во время каждой фазы нужно избегать рассеивания мыслей и особенно воспоминаний о других сюжетах».*

Продолжительность: 10 минут.

4. Упражнение «Психосинтез».

Цель: самопознание, определение различных состояний «Я» обучающихся, активизация внутренней диалогичности, осознание потребностей.

Содержание: упражнение включает 4 этапа.

1 этап. Участники изображают систему своей личности на бумаге

Инструкция: *«Нарисуйте большой круг – это ваша личность, в этом круге нарисуйте все Ваши субличности (студент, сын/дочь, любовница, будущая мать, ребенок, сила Я и т.д. – это могут быть не только социальные роли, но и Ваши яркие сильные и слабые стороны. Всего до 10 субличностей). Расположите их в таком порядке: ближе к центру те субличности, которые для Вас наиболее важны, дальше от центра – менее значимые. Выделите среди них те, которые являются для вас опорой и отметьте, почему (обычно 3 – 4)».*

2 этап. Определение потребностей:

Инструкция: *На обратной стороне листа напишите про каждую субличность: «Что она хочет?», «В чем ее сила и слабость?»*

3 этап. Обсуждение субличностей в микро группах по три человека.

4 этап. Выбирается один желающий для проработки своей системы личности. Каждому участнику описываются его роль и то, как он должен себя вести. Затем выстраивается структура из людей. Каждая субличность говорит о своих желаниях.

Задача: выявить скрытый конфликт, проиграть его и получить обратную связь от участников.

После проводится обсуждение впечатлений участников в общем круге.

Продолжительность: 60 минут.

5. Упражнение «Пошумим».

Цель: обучение саморегуляции, расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: *«Сейчас я подниму руку и Вы все начнете шуметь! Как только моя рука опустится на колено, Вы перестаете шуметь и сидите очень тихо, расслабляетесь. И так несколько раз»*

Задачу можно усложнить тем, что после нескольких повторов ведущий руку опускает медленно, шум тоже должен утихать медленно!

Продолжительность: 10 минут

6. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 8.**Развитие внутреннего диалога и психологических особенностей речемышлительной деятельности.****(II. Этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышлительной деятельности.****1 Цикл – развитие внутреннего диалога на поведенческом уровне)**

Цель занятия: активизация внутренней диалогичности студентов, отработка навыков речемышлительной деятельности.

Ход занятия:**1. Ритуал: «Новое хорошее».**

Цель: мобилизация участников на работу в группе по актуализации преобразующей стратегии становления речемышлительной деятельности, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло.

Продолжительность: 10 минут.

2. Упражнение «Скажи иначе».

Цель: развитие продуктивности и динамичности речемышления, гибкости вербального мышления, сообразительности, внимательности.

Содержание: Студентам предлагаются карточки с психологическими терминами, например «Тревожность», «Возрастной кризис», «Психоанализ», «Когнитивный диссонанс», «Идиосинкразический кредит доверия лидеру», «Эго-состояние» и т.д. Их задача как можно быстрее объяснить другим участникам то, что написано на карточке, не самого термина, остальные должны угадать точную надпись.

Продолжительность: 20 минут.

3. Упражнение «Беседа с самим собой на злободневную тему».

Цель: формирование продуктивности речемышлительной деятельности активизация самопознания и внутренней диалогичности.

Содержание: упражнение включает 3 этапа.

1 этап. Каждый участник пишет эссе в форме пьесы «Беседа с собой на злободневную тему».

2 этап. Пьесы зачитываются и обсуждаются в общем круге.

3 этап. Проигрывание пьес, автор при этом является наблюдателем. После каждого проигрывания проводится обсуждение впечатлений участников в общем круге.

Продолжительность: 70 минут.

4. Упражнение на релаксацию.

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: см. занятие №5.

Продолжительность: 10 минут

5. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 9.

Развитие внутреннего диалога и психологических особенностей речемыслительной деятельности.

(II. Этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

1 Цикл – развитие внутреннего диалога на поведенческом уровне)

Цель занятия: внедрение сложного внутреннего диалога в процесс решения учебно-профессиональных задач средствами речемыслительной деятельности, отработка навыков речемыслительной деятельности.

Ход занятия:1 Ритуал: «Новое хорошее».

Цель: мобилизация участников на работу в группе по актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Упражнение «Описание нефабульной картины».

Цель: активизация самопознания и внутреннего диалога, развитие внимательности, рефлексивной культуры мышления.

Содержание:

Студентам предлагается внимательно посмотреть на репродукцию картины Сальвадора Дали (используется картина «Пуристический натюрморт», название студентам не озвучивается).



Затем они письменно отвечают на следующие вопросы:

- Что вы видите на этой картине?
- Что вы слышите, смотря на эту картину?
- Что вы ощущаете?
- Каким образом Вы сделали свои выводы?
- Что Вас натолкнуло на эти мысли о картине?

Обсуждение проходит в общем круге, каждый рассказывает о своих впечатлениях о картине.

Продолжительность: 30 минут.

3. Психолингвистическая фреймовая методика «Составление тематического словаря».

Цель: развитие системы семантической памяти, формирование продуктивности речемыслительной деятельности.

Содержание:

Студентам предлагаются различные разделы психологии: «Этническая психология», «Психофизиология профессиональной деятельности», «Конфликтология», «Космическая психология», «Психология здоровья», «Инженерная психология». Задача студентов составить тематический словарь из 20 терминов и определений к полученному разделу. Все тематические словари презентуются в группе.

Продолжительность: 40 минут.

4. Упражнение «Составление консультационных гипотез».

Цель: внедрение сложного внутреннего диалога в процесс решения учебно-профессиональных задач средствами речемыслительной деятельности.

Содержание: студентам предлагается ряд консультационных запросов, например:

- подросток испытывает трудности при общении со сверстниками противоположного пола.
- ребенок 10 лет агрессивно ведет себя со сверстниками.
- после 20 лет брака у супругов возникли конфликты, жена подозревает мужа в измене.
- ребенок, обучающийся во втором классе, отказывается посещать школу, плачет перед выходом из дома, замкнут и необщителен.

Задача студентов составить как можно больше вариантов консультативных гипотез.

Гипотезы составляются в письменном виде.

Далее проводится обсуждение в общем круге.

Продолжительность: 25 минут.

5. Упражнение «Маяк» [63].

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: см. занятие №4.

Продолжительность: 5 минут

6. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 10.

Интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач.

(II. Этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

2 Цикл – формирование интенциональности речемыслительной деятельности на когнитивном уровне)

Цель занятия: формирование представления о значимости интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, для работы психолога, развитие речемыслительных действий и операций.

Ход занятия:**1. Ритуал: «Новое хорошее».**

Цель: мобилизация участников на работу в группе по актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

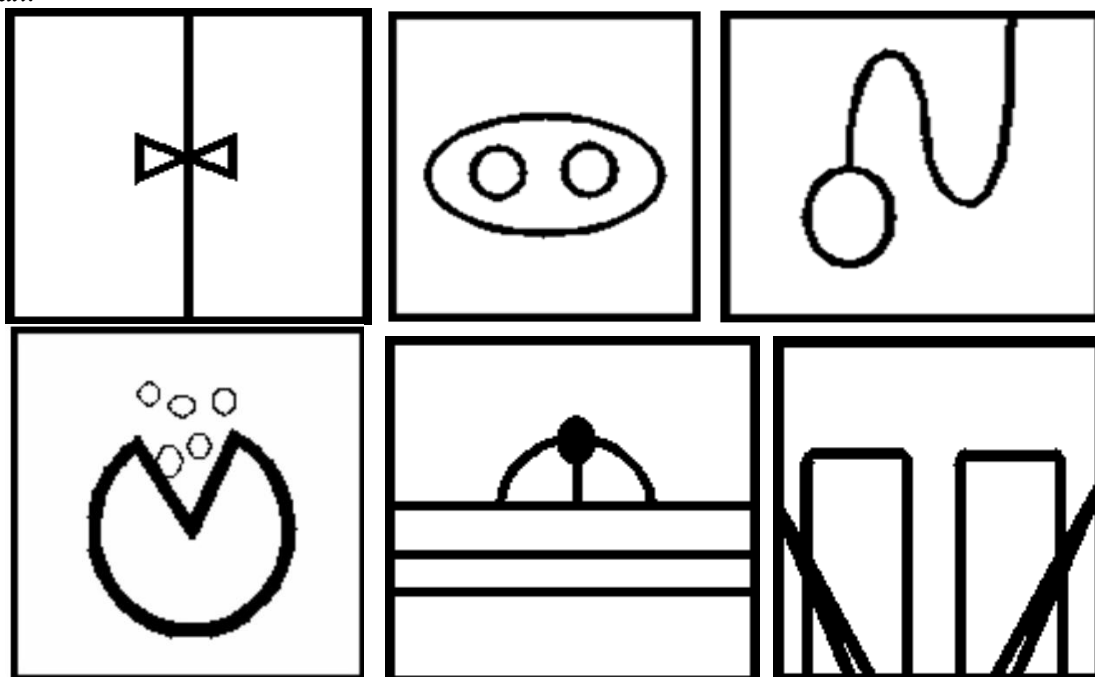
Продолжительность: 10 минут.

2. Упражнение «Друдлы».

Цель: развитие гибкости мышления, внимательности, сообразительности и скорости реакции.

Инструкция: *Droodle* - это загадка-головоломка. Рисунок, на основании которого невозможно точно сказать, что это такое.

Предложите как можно больше вариантов того, что изображено на данных рисунках.



Вы можете увидеть в данных изображениях десятки различных ситуаций. Единственно правильного ответа нет. Данный рисунок может быть всем, что Вы ему

припишите. И не обязательно ответ должен быть реалистичным. Ему достаточно быть забавным, интересным и немного похожим не то, что изображено на рисунке.

Обсуждение проходит в общем круге.

Продолжительность: 15 минут.

3. Дискуссия на тему «Самое сложное в работе психолога с людьми».

Цель: проанализировать трудности, возникающие при решении практических задач и определить факторы, влияющие на успешность решения практических задач средствами речемыслительной деятельности.

Содержание: участникам предлагается сначала в парах обсудить тему дискуссии, потом обсуждение происходит в общем круге.

Все выделенные факторы выносятся для записи на доске, после чего проводится их анализ.

Продолжительность: 20 минут.

4. Упражнение на развитие семантической памяти.

Цель: расширение профессионального словарного запаса обучающихся, формирование продуктивности и динамичности речемыслительной деятельности.

Инструкция: «Возьмите лист бумаги и напишите ряд ключевых психологических понятий, например общение, личность, темперамент, мотивация и т.д. Затем попытайтесь написать на листах все, что Вы помните по выбранным темам. Например, о понятии «Личность» Вы вспомните некоторые данные из курса общей психологии и психологии личности.

Продолжительность: 20 минут.

5. Упражнение на отработку навыка составления открытых вопросов на психологическую тему.

Цель: активизация коммуникативно-познавательной потребности, расширение профессионального словарного запаса, развитие продуктивности речемышления.

Содержание:

Студентам предлагается следующая таблица

Какой	
Где	
Когда	
С какой целью	
С кем	
От чего зависит	
Что определяет	
Какими	
В какой степени	
Как	
Кем	
Что	

Задача студентов - придумать ситуацию психологического содержания, в которой они выполняют роль психолога, и закончить соответствующие вопросы для клиента.

Далее все вопросы зачитываются в общем круге.

На заполнение незаконченных вопросов дается 5 минут.

Продолжительность: 15 минут.

6. Психолингвистическая игра [54].

Цель: расширение индивидуального семантического поля слова, расширение смыслов, активизация ассоциативных связей, формирование гибкости вербального мышления.

Содержание: Каждый участник произносит набор слов без согласования на заданную тему, в результате создается определенный текст на заданную тему. В результате появляются различные варианты смысловых связей. Например, слова «пенал», «школа», «память», «ученик» соединяются в ассоциативные связи «пенал памяти», «школа ученичества».

Продолжительность: 20 минут.

7. Упражнение - визуализация.

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: см. занятие №3.

Продолжительность: 10 минут

8. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 11.

Интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач.

(II. Этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.

2 Цикл – формирование интенциональности речемыслительной деятельности на когнитивном уровне)

Цель занятия: осознание трудностей, возникающих в случае необходимости спонтанно решать учебно-профессиональную задачу средствами речемыслительной деятельности, развитие речемыслительных действий и операций.

Ход занятия:**1. Ритуал: «Новое хорошее».**

Цель: мобилизация участников на работу в группе по актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Отработка навыка составления открытых и закрытых вопросов.

Цель: активизация продуктивности речемыслительной деятельности, развитие способности быстро задавать открытые и закрытые вопросы на конкретную заданную тему.

Содержание: студентам предлагается спонтанно задать 10 открытых и 10 закрытых вопросов на следующие темы: здоровья, семья, учеба, профессия, спорт, счастье, любовь, психология, воспитание детей, старость, отдых, стресс, текущий год и т.д.

Каждому учащемуся достается одна тема.

Обсуждение проходит в общем круге.

Продолжительность: 20 минут.

3. Упражнение «Трансформация психологических определений».

Цель: формирование гибкости вербального мышления, расширение профессионального словарного запаса.

Содержание: Студентам предлагается ряд психологических определений:

Внимание – это сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте, предмете, событии, образе, рассуждении и пр.

Воображение – психическая деятельность, состоящая в создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом не воспринимавшихся человеком в действительности.

Восприятие – целостное отражение предметов, явлений, ситуаций и событий в их чувственно доступных временных и пространственных связях и отношениях. И т.д.

Задача студентов – пересказать данные определения, переводя их на более доступный обычному человеку язык.

Продолжительность: 20 минут.

4. Пересказ по журналу «Вопросы психологии».

Цель: развитие памяти, осознание трудностей, возникающих при необходимости спонтанно решить учебно-профессиональную задачу средствами речемыслительной деятельности.

Содержание: Студенты работают в парах. В течение пяти минут один обучающийся зачитывает часть статьи из журнала «Вопросы психологии», задача другого студента после прочтения пересказать статью как можно ближе к исходному тексту. Затем обучающиеся меняются.

После проходит обсуждение в общем круге.

Продолжительность: 30 минут.

5. Упражнение на отработку навыка составления уточняющих вопросов на психологическую тему.

Цель: активизация продуктивности речемыслительной деятельности, моделирование профессиональной деятельности, развитие сообразительности, быстроты реакции, адаптивности.

Содержание: Студенты выполняют задание в тройках. Им предлагается придумать ситуацию, состоящую из 5 – 10 фраз в высоком контексте. Затем с помощью уточняющих вопросов, типа «Что именно...?» «Что вы понимаете под...?», ситуация переводится в низкий контекст.

Продолжительность: 20 минут.

6. Упражнение «Храм тишины».

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: см. занятие № 2.

Продолжительность: 10 минут

7. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 12.

**Эмоциональная сторона интенциональности речемыслительной деятельности.
(II Этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей
речемыслительной деятельности.**

**2 Цикл – формирование интенциональности речемыслительной
деятельности на эмоциональном уровне)**

Цель занятия: развитие гибкости и креативности вербального мышления, обучение саморегуляции, снятие напряжения в ситуациях, требующих спонтанного решения учебно-профессиональных, развитие речемыслительных действий и операций.

Ход занятия:

1. Ритуал: «Новое хорошее».

Цель: мобилизация участников на работу в группе по актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Упражнение на развитие быстроты реакции, спонтанности [140].

Цель: развитие восприятия, адаптивности и быстроты реакции, нормализация эмоционального климата в коллективе.

Содержание: вся группа свободно двигается по аудитории, следит за расстояниями между партнерами (площадь помещения должна равномерно распределяться между ними). Скорость движения задает ведущий. Используем три скорости: спокойно, быстро и очень быстро. По команде ведущего студенты должны резко остановиться, если на площадке много «белых пятен» - пространства, не занятого студентами, - происходит корректировка и движение начинается снова.

Студенты могут останавливаться и самостоятельно. Важно всем участникам упражнения вместе почувствовать этот момент и остановиться. По молчаливому общему согласию, без указания ведущего, группа начинает движение вновь.

Продолжительность: 20 минут.

3. Дискуссия на тему «Чего я боюсь больше всего в работе с людьми».

Цель: проанализировать страхи, возникающие при решении практических задач и определить факторы, влияющие на успешность решения практических задач средствами речемыслительной деятельности.

Содержание: участникам предлагается сначала в парах обсудить тему дискуссии, потом обсуждение происходит в общем круге.

Все выделенные факторы выносятся для записи на доске, после чего проводится их анализ.

Продолжительность: 20 минут.

4. Упражнение «Диалоги» [140].

Цель: развитие гибкости и креативности вербального мышления, развитие непосредственности.

Содержание: Студентам даются короткие диалоги, по одной реплике каждому участнику упражнения:

- Спасибо.
- Не за что.
- Прекратите!
- Пускай.
- Тебе всегда все равно!

Оправдание текста проводится только импровизационно, без предварительных репетиций. Очередность произнесения текста распределяется между участниками упражнения пред импровизацией. Очередность проверяется простым произнесением текста по очереди. Затем по команде ведущего, упражнение начинает тот, у кого первая реплика. Задача остальных оправдать складывающийся рисунок отношений и органично вписаться со своей репликой в драматургическую ткань создаваемой сцены. Завершить диалога нужно по возможности логически точно и эмоционально правдиво.

Примеры диалогов:

- 1) – Пора.
 - Еще есть время.
 - Пора.
- 2) -Чем все это кончится?
 - Не знаю.
 - Успокойся.
- 3) – Какой душный вечер.
 - Посмотри на свое лицо.
 - Ну и что?

Продолжительность: 55 минут.

5. Упражнение на релаксацию.

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: см. занятие № 6.

Продолжительность: 5 минут

6. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 13.

**Эмоциональная сторона интенциональности речемыслительной деятельности.
(II Этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей
речемыслительной деятельности.**

**2 Цикл – формирование интенциональности речемыслительной
деятельности на эмоциональном уровне)**

Цель занятия: развитие гибкости и креативности вербального мышления, обучение саморегуляции, снятие напряжения в ситуациях, требующих спонтанного решения учебно-профессиональных, развитие речемыслительных действий и операций.

Ход занятия:**1. Ритуал: «Новое хорошее».**

Цель: мобилизация участников на работу в группе по актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Упражнение на развитие памяти и спонтанного восприятия.

Цель: развитие способности к запоминанию и структурированию материала, повышение социальной активности.

Содержание: Вся группа, кроме одного человека, выходит за дверь аудитории. Оставшемуся студенту один раз зачитывается текст «Сообщение для Семена Иванова. Ираида Алексеевна будет принимать экзамен 29 мая в 10 часов утра в корпусе 3 на улице Чернышевского дом 36. Нужно на экзамен принести конспекты источников № 5 и 7. В случае неявки пересдачу назначит она сама, но не позднее чем через неделю после экзамена». Обучающийся приглашает одного студента в аудиторию и пересказывает ему то, что запомнил, тот пересказывает следующему и т.д. пока все ни будут в аудитории. Затем повторяется ведущим весь текст и сравнивается с тем, что пересказал последний участник.

Продолжительность: 25 минут.

3. Упражнение «Реагируем сходу» [140].

Цель: развитие способности к импровизации.

Содержание: ведущий дает серию заданий, на которые нужно среагировать сходу импровизационно. Они следуют одно за другим: морозно, дымно, жажда, шум самолета, сытость, аллергия, звук скрипки, мокрая одежда, яркий свет, легкое опьянение, запах нашатыря, полная тишина, грязно, дождь, истома, темнота, озноб, запах духов, звук шагов, ветер, теплый душ, звон, колючий свитер, солнечная ванна, тесные ботинки, вкус миндаля, ожог, липко, парная, запах цветов, жаркий костюм, большая высота, голод...

Необходимо научить студентов играть с импровизационно возникающими ощущениями. Развивать их совместно с точными видениями.

Продолжительность: 25 минут.

4. Упражнение пантомима.

Цель: развитие креативности гибкости мышления, формирование адаптивности и непосредственности.

Содержание: Вся группа делится на две команды. Задача ведущего из каждой команды вспомнить какое-нибудь психологическое направление или школу и изобразить это невербально, с помощью пантомимы. Так чтобы участники своей команды угадали. Все должны побывать в роли ведущего. Выигрывает та команда, которая быстрее и точнее будет разгадывать пантомимы.

Продолжительность: 55 минут.

5. Упражнение на релаксацию.

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: см. занятие № 5.

Продолжительность: 5 минут

6. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 14.

Роль интенциональности речемыслительной деятельности в процессе решения студентами учебно-профессиональных задач.**(II Этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.****2 Цикл – формирование интенциональности речемыслительной деятельности на поведенческом уровне)**

Цель занятия: внедрение выраженной интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, в процесс решения учебно-профессиональных задач, развитие речемыслительных действий и операций.

Ход занятия:**1. Ритуал: «Новое хорошее».**

Цель: мобилизация участников на работу в группе по актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Упражнение «Контент-анализ».

Цель: развитие легкости выделения предмета говорения, отработка навыков решения учебно-профессиональных задач.

Содержание: ведущий предлагает несколько примеров речи клиента на приеме у психолога.

Вариант 1.

«Даже не знаю, с чего начать... Последнее время на меня слишком много всего свалилось. Сил нет разбираться в этом... Полгода назад от меня ушел муж... просто собрал вещи и ушел... сказал, что встретил другую женщину. Тяжело это вспоминать... А дочка словно с цепи сорвалась. Дома не ночевала уже три раза. И это в 14 лет!!!! В школе на нее постоянно жалуются, а ведь раньше она почти отличницей была. Со мной она почти не разговаривает, ходит постоянно в своих наушниках, ее и спросить-то ни о чем нельзя... А у меня сил нет сдерживаться, кричу на нее, а это плохо конечно. Но я же теперь одна деньги зарабатываю, муж бывший ни копейки не дал после развода, а мне дочь растить надо: кормить ее, одевать... И за что мне все это?... Руки опускаются... Устала я... Как же мне жить дальше?»

Вариант 2.

«Мне трудно говорить, я сама врач. Я понимаю, что со мной. У меня депрессия, невроз с детскими корнями, астения, второй год уже такое состояние. Лечение ничего не дало, потом стало еще хуже. Все социальные проблемы очень действуют. Работа сложная, семейная ситуация сложная. Найти способы противостоять не могу, все давит, раздражает.

Завтра муж приезжает из командировки. Стала агрессивна, ругаюсь по-хамски, хочу побить всех... Боюсь и мужа потерять, все время командировки у него...

Мать больная, старая, с нами живет. Все беды перекладывает на меня. Свои страдания перекладывает на меня, склероз у неё, все время меня достает. Я все сама, все кручусь — магазины, уборка, стирка и т. д. Все сама. Дочь далеко, за нее сердце

болит. За все боюсь. С мужем говорить напрасно, одни командировки у него на уме, в одни и те же места всегда ездит. Муж увлечен работой, меня не замечает... Я человек самолюбивый. Почему у меня появилось отторжение от людей? От близких? Научите противостоять хамству. Есть ли для меня нормальный путь?»

Вариант 3.

«Она очень подвижная от рождения. Когда было две недели, уже передвигалась в кроватке. Невнимательная, когда к ней обращаешься, не слышит с первого раза. Только и понимает, когда повесишь голос. Очень добрая, очень любит животных, но подруг у нее нет. Часто жалуется, что с ней никто не дружит. Как-то сказала, что дружит сама с собой. Может драться с детьми, ее тоже бьют.

Беспокоит многое — неусидчивая, невнимательная, в школе часто жалуются на непослушание.

Последнее время скучает по маме: родители в разводе, мать ушла, девочка осталась с отцом. Полгода жила с ним, а потом сын привез ее к нам. Здесь ей поставили диагноз — сколиоз поясничного отдела позвоночника. Посещает школу-интернат. Суббота и воскресенье у нее свободны, и она у нас — это невыносимо.

В школе днем спит плохо, ее за это наказывают, может на уроки опоздать, без разрешения уйти с занятий, но это бывает нечасто.

Мне кажется, что ее в школе учительница не понимает, говорит, что она трудный ребенок, да и нам с ней не сладить. Ее наказывать бесполезно — она лучше не становится. А учится она неплохо, стихи запоминает мгновенно, но мешает неусидчивость, невнимательность.»

Студентам необходимо выделить основные темы запроса и сформулировать уточняющие вопросы для клиента, чтобы определить дальнейшие способы взаимодействия.

Продолжительность: 40 минут.

3. Упражнение «Психологическое консультирование с самим собой».

Цель: развитие гибкости и креативности вербального мышления, формирование интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач.

Содержание: Студентам в технике гештальт – терапии предлагается поработать в двух ролях, пересаживаясь со стула на стул. В одной роли студент будет клиентом, в другой – консультантом. Таким образом, необходимо провести распрос самого себя по любой выдуманной ситуации.

Продолжительность: 55 минут.

4. Упражнение «Пошумим».

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: см. занятие № 7.

Продолжительность: 5 минут

5. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 15.**Роль интенциональности речемыслительной деятельности в процессе решения студентами учебно-профессиональных задач.****(II Этап. Развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности.****2 Цикл – формирование интенциональности речемыслительной деятельности на поведенческом уровне)**

Цель занятия: внедрение выраженной интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач, в процесс решения учебно-профессиональных задач, развитие речемыслительных действий и операций.

Ход занятия:**1. Ритуал: «Новое хорошее».**

Цель: мобилизация участников на работу в группе по актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Упражнение «Уходящая ассоциация».

Цель: развитие семантической памяти, тренировка навыков речемыслительной деятельности

Содержание: ведущий называет какое-либо слово, например «Психоанализ». Всем участникам нужно представить себе что-то связанное с этим словом, а затем свободно отпустить свою мысль течь от одной ассоциации к другой. Через минуту – две ведущий останавливает упражнение и просит участников вслух восстановить всю цепочку ассоциаций от начальной к финальной стадии – до момента остановки.

Продолжительность: 20 минут.

3. Упражнение на моделирование профессиональной деятельности.

Цель: развитие языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности, формирование умения спонтанно решать учебно-профессиональные задачи.

Содержание: студентам предлагается психологическая задача, иллюстрирующая реальный запрос клиента, учащемуся необходимо спонтанно сформулировать консультативные гипотезы и рекомендации для клиента.

Примеры задач:

- 1) «Представьте, что к Вам обратились за помощью по решению следующей проблемы: в молодой семье между супругами постоянно возникают конфликты из-за распределения ролей, каждый из них хочет принимать окончательное решение, быть главой семьи. Как Вы думаете, почему возникла такая ситуация и какие рекомендации Вы можете дать по разрешению данного рода конфликтов?»
- 2) «Представьте, что к Вам обратились за помощью по решению следующей проблемы: Учительница истории Мария Ивановна поставила двойку ученице 10«А» класса Ане Кузнецовой за контрольную. Девочка оскорбила учительницу

и вышла из класса на глазах других учеников, сильно хлопнув дверью. Возмущенная учительница вызвала родителей Ани в школу. Что бы Вы посоветовали учительнице и родителям Ани для урегулирования данной ситуации?»

- 3) «Представьте, что к Вам обратились за помощью по решению следующей проблемы: ребенок подросткового возраста связался с плохой компанией, прогуливает школу, курит и употребляет алкоголь. Что бы Вы порекомендовали матери юноши в такой ситуации?»

Продолжительность: 20 минут.

4. Упражнение «Пишем письмо»

Цель: формирование способности планировать и содержательно осмысливать ситуацию, актуализация преобразующей стратегии становления речемышления

Содержание: студентам предлагается написать письмо себе сорокалетнему, рассказать о своих мечтах и переживаниях.

Продолжительность: 40 минут.

5. Упражнение на релаксацию.

Цель: расслабление участников, снятие нервно-мышечного напряжения, восстановление эмоционального равновесия.

Инструкция: см. занятие № 6.

Продолжительность: 10 минут

6. Подведение итогов занятия.

Цель: получить обратную связь от участников об их актуальном состоянии, о проделанной работе, пожелание на дальнейшую работу.

Содержание: участники по кругу высказываются о том, что они думают, что они чувствуют и что ощущают в теле. Затем ведущий подводит итог занятия.

Продолжительность: 10 минут

Занятие 16.
Подведение итогов семинара - практикума.
(III Завершающий этап)

Цель занятия: подведение итогов групповой работы и проведение повторной диагностики для подтверждения эффективности проведенной работы.

Ход занятия:

1. Ритуал: «Новое хорошее».

Цель: мобилизация участников на работу в группе по актуализации преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности, обращение к своему опыту, стабилизация самооценки.

Содержание: Участники по кругу рассказывают о том, какие открытия в своей жизни они сделали за последнее время, что нового и хорошего у них произошло. Если нет возможности говорить о хороших событиях, то можно рассказать о трудностях, и что они дают.

Продолжительность: 10 минут.

2. Упражнение «Обратная связь».

Цель: отработка умения давать обратную связь, подведение итогов.

Содержание: Каждый участник записывает на листе свои сильные и слабые стороны, далее передает листок по кругу, и остальные участники фиксируют его сильные и слабые стороны, и таким образом, получает обратную связь от каждого участника группы.

Продолжительность: 20 минут.

3. Упражнение «Подведение итогов».

Цель: получить обратную связь от участников об их результатах работы по формированию речемыслительной деятельности.

Содержание: участники по кругу высказывают отзывы о семинаре – практикуме, направленном на актуализацию преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности и развитие ее особенностей.

Продолжительность: 20 минут.

4. Повторное заполнение диагностических методик.

- 1) Методика диагностики уровней внутреннего диалога,
- 2) Методика диагностики выраженности направленности на решение практических задач;
- 3) Составление психологического портрета по результатам проективной методики «Пирог жизни»

Продолжительность: 60 минут.

5. Прощание.

Приложение 9

Таблица 1

Сводные данные повторной диагностики в экспериментальной и контрольной группе.

№	Экспертная оценка			Контент - анализ			Тип РМД	Выраженность практической направленности мышления	Уровень развития внутреннего диалога	Направленность мышления на поиск / припоминание
	Соб. реч. особ-ти	Смысл особ-ти	Язык. особ-ти	Соб. реч. особ-ти	Смысл особ-ти	Язык. особ-ти				
Экспериментальная группа										
1	5	6	5	365	24	19	1	15	1	6
2	6	4	5	402	17	13	2	20	3	5
3	7	6	7	385	23	20	1	20	3	3
4	6	5	6	223	20	18	1	20	2	5
5	4	5	5	234	19	19	2	16	2	5
6	7	7	7	198	21	17	1	16	3	4
7	7	6	7	308	24	19	1	20	3	7
8	6	6	7	369	23	20	1	24	3	6
9	4	4	4	145	6	4	4	19	2	6
11	5	5	5	389	19	21	1	15	1	7
15	7	6	6	421	24	20	1	21	3	3
40	7	4	5	309	18	18	2	15	2	4
41	5	5	6	432	24	21	1	20	3	6
42	6	5	4	198	20	13	2	16	2	7
43	6	7	6	367	23	19	1	21	3	3
44	4	5	5	234	19	19	2	16	2	4
45	5	4	6	276	17	20	2	19	2	6
46	5	7	6	367	23	21	1	19	3	5
47	5	5	4	453	21	14	2	15	2	7
48	5	6	7	367	22	19	1	23	3	6
49	6	4	6	376	18	20	2	16	1	4
50	5	6	7	432	23	19	1	20	3	5
169	5	6	5	412	24	18	1	19	3	7
170	5	4	6	387	17	19	2	16	1	6

171	5	4	5	344	18	20	2	19	3	6
172	6	5	6	456	20	21	1	19	3	7
173	6	5	6	402	20	20	1	16	3	3
174	5	6	5	398	23	18	1	19	3	5
175	6	6	4	367	24	13	2	24	2	3
176	6	7	5	443	24	20	1	20	3	6
177	3	4	4	142	7	4	4	15	1	4
189	5	6	6	345	21	20	1	21	3	3
190	6	6	4	298	22	13	2	16	2	5
191	5	4	6	316	18	19	2	20	3	6
192	3	4	3	144	6	5	4	16	1	7
193	6	6	6	387	21	21	1	21	3	3
194	6	6	4	347	23	12	2	19	2	5
195	4	3	3	132	8	3	4	20	1	4
196	4	6	7	278	23	19	2	24	3	6
197	5	8	4	346	24	14	2	19	3	3
Контрольная группа										
17	3	4	3	78	5	6	4	13	1	8
18	6	5	5	344	20	19	1	24	3	4
19	4	5	4	187	15	17	3	11	3	6
20	2	3	1	134	6	5	4	19	2	7
21	5	6	6	196	21	19	1	10	2	10
22	4	4	4	147	5	6	4	14	2	9
23	2	3	2	168	6	4	4	21	3	5
24	7	7	6	279	19	17	1	17	1	4
25	3	4	3	89	7	5	4	12	1	7
27	5	6	5	432	21	20	1	16	3	8
28	2	2	1	92	7	6	4	11	1	6
29	4	4	4	88	6	5	4	19	2	5
30	2	3	3	112	8	7	4	16	1	4
31	4	4	3	124	6	4	4	17	1	6
32	3	3	4	121	5	8	4	11	2	10
33	4	2	3	99	7	3	4	17	2	5
34	3	4	3	79	9	6	4	16	1	6
35	2	3	4	98	4	5	4	15	3	4

149	6	6	7	434	21	20	1	13	2	5
150	3	4	6	256	15	19	3	20	3	7
151	7	5	6	389	17	20	1	14	3	6
152	5	4	5	345	18	18	2	12	3	4
153	5	6	7	398	20	21	1	15	3	8
166	3	3	4	143	7	4	4	19	2	3
167	2	3	4	136	6	3	4	11	2	5
168	3	2	3	125	6	4	4	20	2	3
179	6	5	6	421	19	21	1	15	1	5
180	3	2	4	134	7	3	4	19	2	6
181	5	4	6	298	19	20	2	16	1	4
182	3	3	5	235	18	18	3	13	2	6
183	2	4	4	116	6	4	4	15	1	7
184	5	6	4	308	13	8	2	17	2	5
185	4	3	6	218	18	18	3	17	2	4
186	3	3	4	126	6	5	4	20	2	6
187	2	3	4	114	7	4	4	20	2	3
188	6	4	6	267	18	19	2	13	1	7
220	5	3	4	212	11	8	3	14	2	4
223	2	4	3	145	5	3	4	15	2	7