# Введение

Одной из наиболее важной составляющей общей психологи является возрастная психология. Возрастная психология изучает особенности психологического развития человека в онтогенезе. Мы выбрали для изучения психологию юности, в силу того что, именно в это период завершается подготовка к самостоятельной жизни человека, формирование ценностей, мировоззрения, выбор профессиональной деятельности и утверждение гражданской значимости личности. В результате и под воздействием этих социально-личностных факторов перестраивается вся система отношений юноши с окружающими его людьми и изменяется его отношение к самому себе. Из-за этой социальной позиции изменяется его отношение к школе, к общественно полезной деятельности и учебе, устанавливается определенная взаимосвязь между интересами будущей профессии, учебными интересами и мотивами поведения.

Актуальность. С развитием международных отношений изучение иностранных языков приобретает большую значимость. Большое значение при изучении иностранных языков имеет интерес, возникающий на основе осознанной мотивировки. Интерес и мотивировка неразрывно связаны с физиологическими процессами высшей нервной деятельности. С позиций нейрофизиологии создание интереса и мотивировки характеризуется возникновением в коре больших полушарий очага сильного раздражения. То, что вступает во взаимодействие с ним, включается во временные связи и соответствующим образом закрепляется.

Мотивация деятельности характеризует собой отношение человека к тому или иному проявлению действительности и связана с возникновением потребности в достижениях. Интерес есть выражение направленности сознания человека в силу наличия у него взаимосвязанных систем отражения действительности. Если такая связь существует, процесс достижения потребностей (изучение иностранных языков) совершается активно, если она нарушается, то интерес ослабевает, а затем может исчезнуть совсем. Т.е. интерес и мотивы являются для процесса достижения потребностей основой, на которой возникают, закрепляются и развиваются знания, навыки и умения школьников.

Исследованиями по данной проблеме занимались такие учёные как: Верещагин Е.М., Выготский Л.С., Кенкманн П.О.

Таким образом, выделим объект и предмет исследования.

Объект исследования – старшеклассники, изучающих два иностранных языка (билингвисты).

Предмет исследования – психологические особенности мотивационной сферы личности старшеклассника.

На основе объекта и предмета сформулируем цель исследования: изучить и обобщить основные потребности в достижениях старшеклассников – билингвистов.

Гипотеза. Для старшеклассников изучающих два иностранных языка характерна высокая потребность в достижениях, которая обеспечивается такими особенностями темперамента как эричность, социальная эричность, социальный темп, темп. Мы предполагаем, что преобладающие эмоции у старшеклассников–билингвистов будут праксическая, коммуникативная и гностическая эмоции, что определяет их склонность к переводческой деятельности.

Задачи:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Изучение профессиональной направленность старшеклассников–билингвистов.
3. Изучение общей эмоциональной направленности старшеклассников-билингвистов.
4. Изучение предметно–деятельного и коммуникативного аспектов темперамента.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

* Анализ психолого-педагогической литературы.
* Тестирование.
* Опрос.

Нами были использованы такие методики, как «тип общей эмоциональной направленности», «диагностика свойств «предметно-деятельностного» и «коммуникативного» аспектов темперамента (опросник ОСТ В.М. Русалова) и «взаимосвязь типа личности и сферы профессиональной деятельности (тест Дж. Голланда).

Теоретическая значимость данной работы заключается в обобщении и уточнении существующего материала по проблеме изучения потребностей в достижениях и их влияние на психологические особенности личности старшеклассников-билингвистов.

Практическая значимость состоит в том, что теоретический материал и результаты эмпирического исследования могут быть использованы при проведении занятий на факультете иностранного языка, при организации работы с учениками, изучающими два иностранных языка.

Структура работы – данная дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

#

# 1. Теоретические основы изучения потребностей в достижениях у старшеклассников-билингвистов

## 1.1 Постановка проблемы мотивации в психологии

В отечественной психологии существуют различные подходы к исследованию личности. Однако, несмотря на различия в трактовках личности, во всех подходах в качестве ее ведущей характеристики выделяется направленность*.* Существуют разные определения этого понятия, например «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «доминирующее отношение» (В.Н. Мясищев), «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев), «динамическая организация сущностных сил человека» (А.С. Прангишвили).

Чаще всего в научной литературе под направленностью понимают совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличной ситуации [20].

Следует отметить, что направленность личности всегда социально обусловлена и формируется в процессе воспитания. Направленность – это установки, ставшие свойствами личности и проявляющиеся в таких формах, как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение. Причем в основе всех форм направленности личности лежат мотивы деятельности [20].

Кратко охарактеризуем каждую из выделенных форм направленности в порядке их иерархии. Прежде всего, следует остановиться на влечении*.* Принято считать, что влечение – это наиболее примитивная, по своей сути биологическая форма направленности. С психологической точки зрения – это психическое состояние, выражающее недифференцированную, неосознанную или недостаточно осознанную потребность. Как правило, влечение является преходящим явлением, поскольку представленная в нем потребность либо угасает, либо осознается, превращаясь в желание [20].

Желание *–* это осознанная потребность и влечение к чему-либо вполне определенному. Следует отметить, что желание, будучи достаточно осознанным, имеет побуждающую силу. Оно обостряет осознание цели будущего действия и построение его плана. Данная форма направленности характеризуется осознанием не только своей потребности, но и возможных путей ее удовлетворения [20].

Следующая форма направленности – стремление*.* Стремление возникает тогда, когда в структуру желания включается волевой компонент. Поэтому стремление часто рассматривается в качестве вполне определенного побуждения к деятельности [20].

Наиболее ярко характеризуют направленность личности ее интересы*.* Интерес – это специфическая форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке личности в окружающей действительности. Субъективно интерес обнаруживается в эмоциональном тоне, сопровождающем процесс познания или внимание к определенному объекту. Одной из наиболее существенных характеристик интереса является то, что при его удовлетворении он не угасает, а, наоборот, вызывает новые интересы, соответствующие более высокому уровню познавательной деятельности [20].

Интересы являются важнейшей побудительной силой к познанию окружающей действительности. Различают непосредственный интерес, вызываемый привлекательностью объекта, и опосредованный интерес к объекту как средству достижения целей деятельности. Косвенной характеристикой осознанности потребностей, отражающихся в интересах, является устойчивость интересов, которая выражается в длительности их сохранения и в их интенсивности. Также следует подчеркнуть, что широта и содержание интересов могут служить одной из наиболее ярких характеристик личности.

Интерес в динамике своего развития может превратиться в склонность.Это происходит тогда, когда в интерес включается волевой компонент. Склонность характеризует направленность индивида на определенную деятельность. Основой склонности является глубокая устойчивая потребность индивида в той или иной деятельности, т.е. интерес к определенному виду деятельности. В качестве основы склонности также может выступать стремление совершенствовать умения и навыки, связанные с данной потребностью. Принято считать, что возникшая склонность может рассматриваться в качестве предпосылки к развитию определенных способностей.

Следующая форма проявления направленности личности – это идеал.Идеал – это конкретизируемая в образе или представлении предметная цель склонности индивида, т.е. то, к чему он стремится, на что ориентируется. Идеалы человека могут выступать в качестве одной из наиболее значимых характеристик мировоззрения человека, т.е. его системы взглядов на объективный мир, на место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и к самому себе. В мировоззрении отражаются не только идеалы, но и ценностные ориентации людей, их принципы познания и деятельности, их убеждения [20].

Убеждение *–* высшая форма направленности – это система мотивов личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими взглядами, принципами, мировоззрением. В основе убеждений лежат осознанные потребности, которые побуждают личность действовать, формируют ее мотивацию к деятельности [20].

Поскольку мы подошли к проблеме мотивации, следует отметить, что в поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Рассмотренные нами ранее психические процессы и состояния обеспечивают в основном регуляцию поведения. Что же касается его стимуляции, или побуждений, обеспечивающих активизацию и направленность поведения, то они связаны с мотивами и мотивацией.

Мотив – это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребности субъекта. Под мотивом также часто понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта [20].

Термин «мотивация» представляет собой более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Чаще всего в научной литературе мотивация рассматривается как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность.

Вопрос о мотивации деятельности возникает каждый раз, когда необходимо объяснить причины поступков человека. Причем любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае в качестве исходного и конечного пунктов объяснения выступают психологические свойства субъекта поведения, а во втором – внешние условия и обстоятельства его деятельности. В первом случае говорят о мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах и т.п., а во втором – о стимулах*,* исходящих из сложившейся ситуации. Иногда все психологические факторы, которые как бы изнутри, от человека определяют его поведение, называют личностными диспозициями. Тогда соответственно говорят о диспозиционной и ситуационной мотивацияхкак аналогах внутренней и внешней детерминации поведения [19].

Внутренняя (диспозиционная) и внешняя (ситуационная) мотивации взаимосвязаны. Диспозиции могут актуализироваться под влиянием определенной ситуации, а активизация определенных диспозиций (мотивов, потребностей) приводит к изменению восприятия субъектом ситуации. Его внимание в таком случае становится избирательным, и субъект предвзято воспринимает и оценивает ситуацию, исходя из актуальных интересов и потребностей. Поэтому любое действие человека рассматривают как двояко детерминированное: диспозиционно и ситуационно [19].

Мотивационную сферу человека, с точки зрения ее развитости, можно оценивать по следующим параметрам: широта, гибкость и иерархизированностъ.Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов – диспозиций (мотивов), потребностей и целей. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера [19].

Гибкость мотивационной сферы выражается в том, что для удовлетворения мотивационного побуждения более общего характера (более высокого уровня) может быть использовано больше разнообразных мотивационных побудителей более низкого уровня. Например, более гибкой является мотивационная сфера человека, который в зависимости от обстоятельств удовлетворения одного и того же мотива может использовать более разнообразные средства, чем другой человек. Скажем, для одного индивида потребность в знаниях может быть удовлетворена только с помощью телевидения, радио и кино, а для другого средством ее удовлетворения также являются разнообразные книги, периодическая печать, общение с людьми, у последнего мотивационная сфера, по определению, будет более гибкой.

Следует отметить, что широта и гибкость характеризуют мотивационную сферу человека по-разному. Широта – это разнообразие потенциального круга предметов, способных служить для данного человека средством удовлетворения актуальной потребности, а гибкость – подвижность связей, существующих между разными уровнями иерархической организации мотивационной сферы: между мотивами и потребностями, мотивами и целями, потребностями и целями.

Следующая характеристика мотивационной сферы – это иерархизированность мотивов. Одни мотивы и цели сильнее других и возникают чаще; другие – слабее и актуализируются реже. Чем больше различий в силе и частоте актуализации мотивационных образований определенного уровня, тем выше иерархизированность мотивационной сферы.

Следует отметить, что проблема исследования мотивации всегда привлекала внимание исследователей. Поэтому существует много разнообразных концепций и теорий, посвященных мотивам, мотивации и направленности личности. Рассмотрим в общих чертах некоторые из них.

В отечественной психологии формирование и развитие мотивационной сферы у человека рассматривается в рамках психологической теории деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым. Вопрос об образовании новых мотивов и развитии мотивационной сферы является одним из самых сложных и до конца не изученным. Леонтьев описал лишь один механизм образования мотивов, который получил название механизма сдвига мотива на цель (другой вариант названия данного механизма – механизм превращения цели в мотив). Суть данного механизма состоит в том, что в процессе деятельности цель, к которой в силу определенных причин стремился человек, со временем сама становится самостоятельной побудительной силой, т.е. мотивом [29].

Центральный момент данной теории заключается в том, что мотив, из-за которого мы стремимся к достижению цели, связан с удовлетворением определенных потребностей. Но со временем цель, которой мы стремились достичь, может превратиться в насущную потребность.

Исторически сложилось так, что в отечественной психологии формирование мотивационной сферы человека в процессе его онтогенеза рассматривается в рамках формирования интересов человека как основных причин, побуждающих его к развитию и деятельности. Интересы отражают, прежде всего, познавательные потребности человека, поэтому в отечественной психологии развитие мотивационной сферы, как правило, рассматривается в единстве с общим развитием психики человека, особенно его познавательной сферы.

Как известно, по отношению к содержанию учения мотивы разделяются на внутренние и внешние. Первые связаны с познавательными интересами детей, потребностью в овладении новыми знаниями, навыками, умениями. Сила этих мотивов зависит от организации самой учебной деятельности.

Внешние мотивы идут извне, они обусловлены социальными причинами жизни ребенка: это могут быть, с одной сторон высокие гражданские побуждения, чувство долга перед Родиной и т.п., а также мотивы, имеющие более индивидуалистическую направленность, а с другой, побуждения, связанные с потребностью в постоянной деятельности, в упражнении отдельных психических функций, в том числе памяти, мышления, воображения, потребность во впечатлениях, в полнокровной эмоциональной жизни. Как правило, учебная деятельность школьинков одновременно побуждается несколькими мотивами, как внутренними, так и внешними, однако при этом некоторые из них являются доминирующими. С возрастом происходит смена доминирующих мотивов. У юношей важнейшими внешними мотивами учения и поведения являются такт мотивы, как стремление к самоутверждению в коллективе сверстников, потребность в сохранении престижа и высокой самооценки, а также стремление к самореализации, самоопределению, саморазвитию [60].

К сожалению, часто случается так, что названные потребности не находят своего удовлетворения в процессе учебной деятельности на уроке иностранного языка и, следовательно, потенциальные возможности соответствующих мотивов учения оказываются нереализованными. Причина этого кроется в непонимании того факта, что для такой реализации необходима специальная ориентация работы и общения на уроке. Так, скажем, учет стремления младших школьников занять достойное место в коллективе требует от учителя особой гибкости и осторожности в оценках и публичных суждениях, особых приемов для преодоления юношеской тревожности и застенчивости, особых форм поощрения и наказания. Точно так же для удовлетворения стремления старших школьников к самореализации недостаточно только обеспечения активной иноязычной коммуникации на уроке (что чрезвычайно важно), необходимо еще и специальное доведение до их сознания, акцентирования, например, общеобразовательного значения изучения иностранного языка.

Повышенный интерес к собственной личности, возникающий у старшеклассника, порождает потребность сравнивать себя с другими людьми, оценивать свои реальные достижения в разных видах деятельности и, как следствие, потребность в саморазвитии. Стремление к самовоспитанию, являющееся у школьников IX–XI классов, зачастую выливается в причудливые испытания воли, характера, верности, физической выносливости, победы над страхом. Индивид активно стремится наращивать свой интеллектуальный, нравственный и волевой потенциал. И учебная деятельность, в случае если она открывает для этого возможности, приобретает для него особый личностный смысл. Учитель иностранного языка должен помочь учащимся уяснить тот факт, что овладеть языком – значит не столько познать, изучить, постичь нечто, сколько развить в себе новую способность, расширить свои человеческие возможности.

Необходимо раскрывать роль усвоения иностранного языка в развитии познавательных способностей, таких, как восприятие, мышление, память. Кстати, именно на учителя иностранного языка ложится задача формирования культуры мнемической работы школьника. Так, например, желательно ознакомить школьников с известным законом распределения повторений во времени, объяснив им, что запоминание «до первого полного воспроизведения» непродуктивно, зато распределение во времени активных порыто к припоминания материала дает выигрыш во времени и повышает продуктивность запоминания на 10–20%. Говоря о внутренних мотивах изучения иностранного языка, необходимо отметить, что здесь мы находим сочетание мотивов собственно познавательных, связанных с решением мыслительных задач, предметом которых является знание, и мотивов овладения иноязычной коммуникативной деятельностью. Поскольку внутренние мотивы учения ослабевают в юношеском возрасте, к ним стоит, где только предоставляется такая возможность, подключать внешние мотивы самоутверждения и саморазвития [60]. Учебную деятельность учащихся – билингвистов на уроках иностранного языка можно представить как решение ряда задач: перцептивно-мыслительных (при аудировании и смысловом восприятии письменного текста), формально-грамматических (при выполнении заданий по грамматическому анализу, применению правил, межъязыковым сравнениям), речемыслительных (рационально-экспрессивных задач перехода от мысли к речи и собственно-коммуникативных задач речевого воздействия). Решение большинства задач требует серьезных усилий, и этот факт не должен скрываться от учащихся. Дело в том, что школьников привлекает атмосфера преодоления трудностей, упорства и самостоятельности. Необходимо подчеркивать проблемность решаемых задач, стимулировать возникновение интеллектуальных эмоций, подчеркивать значение совершаемых учащимися интеллектуальных усилий для их общего, умственного развития. Особое место в учебной деятельности на уроке занимают коммуникативные задачи. Отметим важную деталь: мотивация овладения иностранным языком, и в частности иноязычной коммуникативной деятельностью, и мотивация частного речевого действия на уроке – разные вещи. Очень часто мы молчаливо предполагаем, что интерес к овладению иностранным языком сам по себе достаточно мотивирует каждое частное речевое действие. На самом деле при высокой общей мотивации процесса учения, и в частности изучения иностранного языка, коммуникативная деятельность учащегося на уроке может быть мотивационно не обеспеченной. Отсутствие мотивационного звена речевого действия может вызывать в сознании учащегося-билингвиста противоестественное отчуждение двух его «я»: «я» как субъекта учения (с действенными реальными мотивами учения) и «я» как субъекта конкретного речевого действия.

Будучи глубоко заинтересованным в усвоении иностранного языка, учащийся – билингвист вынуждает себя включаться в незначимые лично для него ситуации учебного квазиобщения. Но такая вынужденность, искусственность не замедляет сказаться на качестве формируемых механизмов речи: возникая вне естественного речевого процесса, они неминуемо оказываются ненадежными. Психологический смысл оптимизации учебного речевого общения и состоит в том, чтобы мотив каждого речевого действия учащихся естественно вытекал из реальной ситуации общения и, главное, реализовал свойственные для каждого отдельного индивида отношения, установки, способствовал его интеллектуальному и эмоциональному самоутверждению.

Таким образом существенная задача педагога заключается в том, чтобы найти на каждом этапе развития наиболее адекватные для обучаемого мотивы, соответственно преобразуя и переосмысляя задачу, которую он ставит перед ним. Сознательность учения предполагает, во-первых, осознание оснований и смыслового содержания осваиваемых в процессе учения положений, в противоположность формальному, механическому заучиванию пустых формул и необоснованных положений: она существенно проявляется также в мотивах учения, в отношении обучаемого к учению и тому, чему он обучается. Уровень сознательности существенно определяется тем, насколько личностно значимым для обучаемого оказывается то, что объективно, общественно значимо. Не подлежит сомнению, что, с одной стороны, предполагая понимание объективно значимого содержания науки, искусства и т.д., такое личностное отношение к объективно значимому в свою очередь существенно обусловливает его освоение и понимание.

## 1.2 Сущность и понятие билингвизма

Слово «билингвизм» происходит от частички bi, что значит по-латыни «двойной», «двоякий», и слова lingua – «язык». Билингвизм определяется как способность владеть двумя или более языками [12]. Билингвист – человек, который может общаться как минимум на двух языках. Нередко встречается многоязычие (или мультилингвизм, полилингвизм), которое как знание бывает двух видов – национальное (употребление нескольких языков в определенной социальной общности) и индивидуальное (употребление индивидуумом нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с определенной коммуникативной ситуацией) [12].

Различают естественный (бытовой) и искусственный (учебный) билингвизм. При этом отмечается, что естественный билингвизм возникает в соответствующем языковом окружении (в которое входит наличие радио и телевидения) и благодаря широкой речевой практике. При этом осознавание специфики языковой системы может не происходить. А при искусственном билингвизме второй язык необходимо учить, прилагая волевые усилия и используя специальные методы и приемы. Вместе с тем возможна и такая ситуация, когда иностранный язык изучается и спонтанно, и с преподавателем одновременно (на курсах так называемого включенного обучения в стране изучаемого языка) [25].

Выделяется несколько типов билингвизма в зависимости от критериев, которые кладутся в основу классификации:

– по возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают билингвизм ранний и поздний. Ранний билингвизм обусловлен жизнью в двуязычной культуре с детства. При позднем билингвизме изучение второго языка происходит в старшем возрасте уже после освоения одного языка.

– по количеству осуществляемых действий различают рецептивный, репродуктивный и продуктивный. Рецептивный (воспринимающий) билингвизм существует тогда, когда человек довольствуется приблизительным пониманием иноязычной речи. Сам человек при этом почти не говорит и не пишет. Репродуктивный (воспроизводящий) билингвизм позволяет билингву не только воспринимать (пересказывать) тексты иностранного языка, но и воспроизводить прочитанное или услышанное. Продуктивный (производящий) билингвизм позволяет билингву не только понимать и воспроизводить иноязычные тексты, но и производить их. Говоря иначе, при продуктивном билингвизме человек может более или менее свободно говорить и писать на другом языке [25].

Одной из целей изучения иностранного языка может быть рецептивный билингвизм. Некоторым людям бывает достаточно читать иноязычные книги, но нет необходимости разговаривать. Это полностью применимо и к мертвым языкам. Но обычно целью изучения и преподавания иностранного языка является продуктивный билингвизм.

Верещагин отмечает, что в основе билингвизма лежат те же речевые механизмы, с помощью которых осуществляется общение на родном языке, только при билингвизме они позволяют человеку использовать две языковые системы[12]. Иными словами, между процессами овладения родным и иностранным языком больше сходства, чем различий. Механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же, поскольку обучаемые проходят аналогичные стадии речевого развития, допускают сходные типы ошибок. Существенным различием является то, что к процессу изучения иностранного языка индивид приступает уже как «говорящее существо».

По мнению Р. Якобсона, переключение с одного языкового кода на другой возможно и практикуется в действительности именно потому, что языки изоморфны: в основе их структуры лежат одни и те же общие принципы [12]. Другие исследователи также отмечают, что механизм ошибок принципиально тождествен и процессу приобретения языка ребенком, и процессу изучения второго языка взрослым [12].

Вместе с тем изучение иностранного языка характеризуется и отличиями от изучения родного. В частности, при изучении родного языка отсутствуют готовые схемы, затруднена возможность соотнесения языковых явлений с языковой системой (которая неизвестна). Эталоны – как языковые, так и когнитивные – только формируются в сознании ребенка. При изучении же иностранного говорящему приходится «отключать» имеющиеся у него представления о системе и норме известного ему родного языка. Именно поэтому при переходе на другой язык человек по инерции применяет привычные ему синтаксические структуры и способы лексико-семантической категоризации, кроме того его речь не свободна от движений артикуляционного аппарата, характерных для родного языка.

Более подробно остановимся на искусственном (учебном) билингвизме в старшем возрасте.

Проблема родного языка неизменно возникает всякий раз при разработке методов обучения иностранному языку. Сложность этой проблемы нашла свое отражение в таких методических принципах обучения, как опора на родной язык, его учет или исключение из учебного процесса. Все речевые механизмы учащихся сформированы и работают на родной язык и отражают национальное видение окружающей действительности. В результате первые шаги к овладению иноязычной речью учащийся делает через посредство родного языка, связывая новые лексемы не с объектами действительности, а со словами родного языка. На первых этапах обучения создается тем самым так называемый субординативный тип билингвизма. И лишь позже, при более высоком уровне владения языком начинает складываться координативы и билингвизм с двумя понятийными базами, каждая из которых связана с одним языком. Это объективный процесс, и решение проблемы родного языка следует искать в становлении механизма билингвизма [61].

В настоящее время данные физиологии и психологии позволяют сделать достаточно аргументированный вывод о том, что овладение вторым языком – это не просто накапливание языкового материала в результате подбора лексических единиц, ситуаций и усвоения грамматических форм и структур, а перестройка речевых механизмов человека для взаимодействия, а позже и параллельного использования двух языковых систем, что на первых этапах усвоения языка требует формирования навыка переключения с языка на язык, а на более поздних – нейтрализацию одной системы для создания более благоприятных условий функционирования другой системы.

Именно поэтому при обучении иностранному языку создание механизма билингвизма следует считать первоочередной задачей методики.

Сущностью механизма билингвизма является возбуждение знаковых, денотативных (семасиологических) или ситуационных связей лексических единиц в условиях необходимости или возможности выбора между двумя языковыми системами. Денотативные или ситуационные связи лексических единиц (ЛЕ) родного языка существуют в той или иной степени у всех, кто приступает к изучению иностранного языка. Они знают в необходимых пределах, как обозначать тот или иной предмет, то или иное явление (денотативные связи ЛЕ), какими речевыми единицами реагировать на возникающую ситуацию. При изучении лексических единиц второго языка, независимо от метода обучения, каждая новая иноязычная ЛЕ, появляющаяся в поле зрения учащегося, связывается не с тем или иным субъектом действительности, а с соответствующим словом родного языка (знаковые связи) и только через него с самим обозначаемым. При этом возникает опасность создания ложных знаковых связей в том случае, если новое иностранное слово не имеет полноценного эквивалента в родном языке. Так, французское слово balle семантизируется обычно показом мячика и закрепляется в памяти учащихся не как обозначение данного мячика, а как эквивалент слова на родном языке «мяч». Между тем слово balle не годится для обозначения футбольного или другого мяча, имеющего камеру. Кроме того, слово balle может означать еще и пулю, и тюк, и даже франк [12].

Возможность создания ложных знаковых связей между лексическими единицами двух языков и является первой особенностью механизма билингвизма.

Вторая особенность становления механизма билингвизма заключается в том, что связь иностранного слова с родным провоцирует одновременно и его связь с соответствующей семантической системой, которая образуется вокруг любой лексической единицы. Так, образование знаковой связи une balle – мяч возбуждает семантические связи слова «мяч» вроде забивать мяч, ловить мяч, бросать мяч, футбольный мяч, играть в мяч и т.д. Буквальный перевод этих словосочетаний на французский или другой язык приводит к грубым ошибкам.

Третья особенность становления механизма билингвизма связана с законом о доминантном языке, который подавляет второй и прочие языки и является причиной не только лексической, грамматической, но и лингвострановедческой интерференции.

Перечисленные особенности становления механизма билингвизма говорят не только о необходимости его формирования с первых шагов обучения, но и проясняют стратегию и тактику работы преподавателя в отношении родного языка. Более того, они позволяют определить эффективные подходы к выбору и разработке методики обучения иностранному языку [12].

Таким образом, грамотное применение методов обучения иностранному языку с одной стороны будет препятствовать созданию ложных знаковых связей между речевыми единицами родного и иностранного языков, а с другой стороны, будет способствовать становлению новой национальной системы понятий, коррелирующей с системой понятий родного языка. Выполнить это требование можно, по мнению Верещагина, если будут реализованы следующие задачи [12]:

* закреплять знаковые связи иноязычных речевых единиц с их эквивалентами в родном языке;
* разрабатывать ситуационные связи ситуационных клише иностранного языка;
* препятствовать созданию ложных знаковых связей между лексическими единицами и структурами второго и первого языка;
* разрабатывать механизм переключения с одного языка на другой;
* создавать условия независимо от структур родного языка порождения иноязычных высказываний.

Практическая реализация перечисленных положений предполагает разработку и использование следующих приемов обучения [12]:

* 1. Введение иноязычных ЛЕ с учетом их семантических полей. Практически это означает не только введение слова, но и объяснение границ его значения (balle / – мяч (без камеры), ballon m – мяч (с камерой), воздушный шар), а главное, существенных для него связей с другими словами: играть в мяч; ловить мяч, бросать и т.п.
	2. Систематические упражнения на создание и закрепление знаковых связей словосочетаний в виде их перевода, главным образом с родного языка на иностранный: учиться в школе, ходить в школу, опаздывать в школу, кончать школу и т.д.
	3. Разработка речевых микроситуаций для создания и закрепления ситуационных связей речевых клише, например: Вы в Париже, узнайте, как пройти к Площади Согласия или Вы сидите в своей комнате, кто-то из Ваших французских друзей стучит к Вам… и т.д.
	4. Лингвострановедческий комментарий к иноязычным лексическим единицам и словосочетаниям с национальным лексическим фоном. Например: une ecole у французов означает «учебное заведение» вообще или начальную школу, а французские дети постарше ходят не в школу, а в лицей или коллеж.
	5. Интенсивные упражнения с прецизионными словами, т.е. с числительными, именами собственными, названиями дней недели, месяцев. Упражнения заключаются в чтении, записи под диктовку, в цифровом обозначении числительных, дней недели (например: понедельник – 1, четверг – 4, февраль – 2, сентябрь – 9 и т.п.), решении вслух арифметических примеров и др. Работа над прецизионными словами способствует становлению навыка переключения и созданию параллельных (двуязычных) денотативных связей.
	6. Использование зрительного субъективного кода как средства обучения монологической речи, ограничивающего влияние родного языка. Имеется в виду задание записать содержание иноязычного текста любыми условными знаками, в том числе и рисунками, но без использования слов родного языка. При этом широко используется переводческая скоропись, символы и правила расположения записей которой помогают быстро и экономно зафиксировать основную информацию, содержащуюся в тексте. На основе своих записей учащиеся порождают иноязычное высказывание, постепенно освобождаясь от грамматических и лексических императивов родного языка. Кроме того, работа с «личным кодом» вызывает большой интерес учащихся и способствует повышению мотивации.

Упражнения с прецизионными словами и использование субъективного кода как средства обучения до сих пор не нашли еще широкого практического применения, если не считать преподавания устного перевода на переводческих факультетах. Между тем их эффективность для создания механизма билингвизма уже давно доказана практикой обучения в ряде высших учебных заведений. И если упражнения с прецизионными словами необходимы уже на начальном этапе обучения, то переход к субъективному коду как средству обучения монологической речи следует осуществлять не ранее второго года обучения языку.

Перечисленными приемами обучения не ограничивается процесс создания механизма билингвизма. Ему будут способствовать и упражнения, направленные на формирование сопутствующих речевых механизмов. К таким упражнениям относятся: повторение иноязычного текста, варьируемое по темпу речи и временному периоду (отставание от речи ведущего, измеряемое в количестве слов); различные виды скороговорок на изучаемом языке; интралингенетический перевод (передача одного и того же содержания различными средствами родного языка); аудирование иноязычного текста с опорой на текст на родном языке; сложное аудирование (аудирование одновременно с чтением другого текста); зрительное восприятие текста со счетом и некоторые другие.

Таким образом, при изучении иностранного языка необходимо укрепить знаковые связи иноязычной лексики и сформировать навык переключения на первых этапах обучения и постепенно нейтрализовать влияние доминативного языка, используя субъективно зрительный код, т.е. сформировать механизм билингвизма.

##

## 1.3 Психология усвоения иностранного языка у старшеклассников – билингвистов

Эффективность обучения иностранному языку в школе в большой степени зависит и от того, насколько его методы и приемы ориентированы на возрастные особенности учащихся. В интересах дела необходимо не просто знать и четко различать сильные и слабые (с точки зрения требуемых результатов обучения) стороны каждого возраста, но главное, ставя перед ребенком посильные задачи, полностью использовать все потенциальные возможности данного периода развития [60].

Возрастное развитие ребенка нельзя представлять как постепенное возрастание его способностей. Каждый период представляет собой качественно своеобразную ступень формирования детской личности. Это своеобразие подчеркивал Л.С. Выготский, когда сравнивал развитие ребенка с превращением гусеницы в куколку, а куколки в бабочку.

В основе возрастного развития лежит физическое созревание индивида. Оно само по себе не порождает новых психологических образований, а создает лишь предпосылки для их возникновения, которые могут быть реализованы при соответствующей организации опыта и самостоятельной деятельности ребенка. А в целом возрастная психологическая характеристика ребенка определяется не простой совокупностью отдельных психологических особенностей, а своеобразием некоторой целостной структуры личности ребенка и наличием специфических для данного этапа тенденций развития.

Усвоение иностранного языка не сводимо лишь к процессу познания. Кроме знаний, ребенок овладевает еще и сложнейшей системой сенсомоторных координаций, произносительных навыков, умственных действий, смысловых установок и стереотипов. Формирование иноязычной речевой деятельности предполагает единство побудительно-мотивационного, аналитико-синтетического и исполнительского звеньев. При таком подходе особое внимание уделяется формированию у учащегося потребности говорить на иностранном языке как первопричине речевой деятельности, и, таким образом, в центре внимания оказывается сам субъект деятельности говорения – ученик с его потребностями, интересами, отношением к содержанию высказываемой мысли. Учитывая сказанное, охарактеризуем возрастные особенности старшеклассников-билингвистов необходимые при изучении иностранного языка [61].

Урок в IX–X классах может быть более напряженным по темпу и интенсивным по нагрузке. Предметом постоянного внимания учителя должен быть свежий воздух в классе. Существуют данные, говорящие о том, что духота в помещении заметно ухудшает запоминание именно вербального материала. В общей картине поведения школьников в старшем классе преобладает живость, активность, особая легкость пробуждения энергии и расположенность к расходованию сил. Активность школьников старших классов является важнейшим достоинством и одновременно источником слабостей и недостатков, поскольку часто наблюдается легкомысленная независимость проявляемой энергии от мотивов поведения и понимания самими старшеклассниками своих действий. Подъем их энергии как бы опережает их умственное и нравственное развитие. В связи с тем, что старшеклассники трудно переносят состояние бездействия, вялый, замедленный темп урока иностранного языка уже с VII–VIII класса является абсолютно недопустимым [60].

В юношеском возрасте отмечается большой прогресс в познавательном развитии. Учащиеся способны к длительному сосредоточению внимания (причем показатели устойчивости, переключения и распределения внимания у десятиклассников выше, чем у восьмиклассников), хорошо абстрагируют и обобщают учебный материал, способны организовать его продуктивное произвольное запоминание. В этом возрасте заметно проявляются индивидуальные различия в особенностях учащихся, в частности, память оказывается гораздо более развитой у тех из них, кто систематически работал на предыдущем этапе обучения. Специальные сопоставительные исследования развития иноязычной речи на разных возрастных ступенях показывают, что к X классу увеличивается продуктивность запоминания иноязычного материала любого содержания, при этом возможности опосредованных запоминаний возрастают, а способность к дословному запоминанию снижается. Последнее, конечно, лишает старших школьников тех преимуществ, которые были еще у младших школьников [18].

У старших школьников более развита ситуативная, а не контекстная речь. Интересно, что в IX классе развитие устной ситуативной речи как бы приостанавливается (на графике наблюдается плато), к X классу развитие ускоряется, однако средний уровень владения языком и беглость речи все еще невысоки (Н.Т. Ерчак).

Рост познавательных возможностей, умственных сил школьников закономерно сопровождается расширением их интереса к знаниям, огромной любознательностью. Однако этот интерес к знаниям парадоксально сочетается у них с угасанием интереса к учению как главному источнику знаний – и это несмотря на то, что учащиеся уже овладели комплексом сложных умений, обобщенно называемых «умением учиться», и полностью усвоили социальную роль ученика. Многие старшеклассники, у которых отсутствует мотивация на учёбу, часто скучают на уроках, не проявляют рвения, безразлично относятся к выполнению заданий, используют любой повод прервать занятия. Общее охлаждение старшеклассников к учебе особенно болезненно отражается на уроке иностранного языка.

По отношению к ряду учебных предметов отставание в усвоении не исключает тем не менее ученика из ситуации урока, не снижает его способности адекватно реагировать на все происходящее в классе и понимать новый материал. Отставание в усвоении иноязычного материала приводит к заметным «провалам» в непрерывном процессе понимания происходящего на уроке. В силу того, что старшеклассники еще недостаточно способны к волевой саморегуляции поведения, эта вынужденная «глухота», сопровождающаяся выпадением из разумной целесообразной деятельности приводит в лучшем случае к тому, что вакуум заполняется посторонними мыслями и делами. В худшем случае такое положение вызывает у юношей внутреннее недовольство, раздражение, протест, что, в конце концов, приводит к резкому снижению интереса к иностранному языку, падению самооценки, веры в свои способности, а это все, в свою очередь, чувствительно сказывается на последующем обучении [60].

Одной из причин угасания интереса к учению является несоответствие между общей активностью и подвижностью школьников и выполнением ученических обязанностей. Старшеклассникам приходится мириться с той ролью внимающих и запоминающих, которая отводится им на очень многих уроках. Получается, что процесс обучения ориентируется на абстрактную модель «ученика» с обязательным набором некоторых нормативных качеств (прилежание, добросовестность, старательность и пр.) и не учитывает реальной личности ученика. В самом деле, у старшеклассника исчезают те качества, которые являются неоспоримым достоинством младшего школьника: пластичность, податливость, естественная направленность на усвоение знаний, оценок, норм, диктуемых взрослыми (в первую очередь, родителями и учителями).

Главным показателем вступления ребенка в новый период возрастного развития является смена той деятельности, в ходе которой осуществляется его психическое развитие, появляются психические новообразования («ведущей» деятельности). Ведущей деятельностью младшего школьника было обучение, у старшеклассников – общение, в котором и формируются новообразования этого возраста: усвоение репертуара социальных ролей и отношений мира взрослых. Главным объектом интереса для юношей становятся не академические знания, а сама жизнь – отсюда чрезвычайная широта его интересов и склонностей. Объектом пристального внимания становится другой человек как личность и коллектив сверстников. У школьников фактором их развития становится их собственная активность в различных формах социальных взаимодействий и общения, «направленная на усвоение определенных образцов и ценностей, на построение удовлетворяющих отношений с взрослыми и товарищами». Таким образом, основным содержанием юношеского возраста становится развитие «нравственной формы сознания, на второй план отходят процессы дальнейшего развития мышления, происходящие на основе тех фундаментальных форм, которые возникают в младшем школьном возрасте.

В юношеском возрасте интенсивно развивается самосознание, размышления о себе начинают выделяться в самостоятельную деятельность, усиливается направленность на саморегуляцию, появляются первые попытки самовоспитания. Одновременно с возникновением автономной организации правил, ценностей, самооценок понемногу утверждается воля как регулятор индивидуального поведения старшеклассника [18].

Повышение независимости, автономности ребенка в системе отношений юношеского возраста происходит как бы в два этапа: у школьников возрастает, в противовес влиянию взрослых, влияние коллектива сверстников. Главным мотивом деятельности становится стремление к самоутверждению в коллективе, а степень признания его личности учениками класса становится важнейшим фактором регуляции его поведения.

На следующем этапе дальнейшее развитие самостоятельности школьников приводит к определенной эмансипации их и от влияния коллектива. Исчезает страх не понравиться классу, стремление во что бы то ни стало быть признанным, хорошо выглядеть в глазах сверстников. В IX–XI классах происходит переориентация старшеклассников с оценки взрослых и коллектива сверстников на самооценку, при этом у юношей самооценка, как правило, завышена, а у девушек – занижена (они более объективны и самокритичны).

Нередко юноша противопоставляет себя коллективу. Поиск личной независимости, бравирование самостоятельностью, повышенное проявление чувства собственного достоинства (и связанное с этим отвращение ко всяким поучениям) – все это средства самоутверждения старшеклассника, его стремления обрести свое лицо, выработать собственные ценности и жизненную программу, без чего невозможно становление человеческой личности. Именно здесь появляются первые (сперва эпизодические) попытки профессионального самоопределения, более серьезные размышления о будущем. Описанные нами возрастные особенности личности школьников серьезно усложняют задачу управления их поведением и деятельностью на уроках иностранного языка. Требуются специальные усилия для того, чтобы нейтрализовать нигилистическое отношение к педагогическим воздействиям, желание продемонстрировать свою независимость. Для установления делового и эмоционального контакта учителя со старшеклассником необходимо проявлять заботу об удовлетворении его потребности в самоутверждении [18].

В особой атмосфере урока нуждаются старшеклассники – билингвисты. Исследования А.В. Кучменко показывают, что, независимо от темперамента, старшеклассники эмоционально травмируемы, аффективны, склонны проявлять агрессивно-защитный тип поведения, бравируют недостатками, впадают в амбицию, бросаются запальчивыми фразами, противятся запретам и т.п. Существуют, конечно, индивидуальные различия в уравновешенности, сдержанности школьников. В то же время на сдержанность старших школьников положительно влияют повышенная умственная активность, мотив интереса и мотив последующего контроля в спокойной обстановке. Однако властное обращение учителя и усиление контроля в условиях эмоционального напряжения резко снижают сдержанность неуравновешенных школьников, т.е. создаваемое этими воздействиями напряжение является для них непосильным [18]. А.А. Алхазишвили, анализируя влияние состояния тревожности на усвоение иностранного языка, тоже отмечает, что в качестве стимулов акта учения может быть использована только низкая степень тревожности, тревожность же высокой степени не только не стимулирует акты учения, но и препятствует их осуществлению. В качестве приемов, понижающих тревожность у взрослых учащихся, он рекомендует некоторое понижение требований, осторожность в оценочном подходе, освобождение проблемных ситуаций от элементов напряжения, соревнования, ограничений во времени. Аналогичные приемы могут быть использованы и при работе со старшеклассниками. Огромную побудительную силу в учебной деятельности старшеклассника имеет переживание успеха. Успех в деятельности является главным подкреплением мотивов изучения иностранного языка. Поэтому предметом особой заботы учителя на каждом уроке должно быть обеспечение этого успеха и его соответствующие поощрения. Выходя из класса, он должен оставлять учеников в мажорном настроении, исполненными веры в свои силы и возможности. Описанные здесь особенности личности старших школьников-билингвистов своеобразно влияют на их поведение и учебную деятельность в ходе усвоения иностранного языка. Выше говорилось об общем падении интереса к учению в этом возрасте. Мотивы изучения иностранного языка тоже утрачивают ту силу, напряжение, которые им были свойственны на начальном этапе. Формирование положительной мотивации должно рассматриваться учителем как специальная задача. Особенно необходим такой подход в юношеском возрасте [12].

Старшеклассники – билингвисты довольно критично относятся к содержанию своей иноязычной речи, и ее вынужденная примитивность, ставящая их в смешное положение перед классом, отрицательно сказывается на отношении к предмету. Трудности и неудачи в обучении иностранному языку в старших классах главным образом и обусловлены тем, что часто учебное общение осуществляется в психологически фальшивой ситуации: неминуемое ограничение тематики, ее внешняя регламентация, несовпадение привычного диапазона речи на родном и иностранных языках, слабая ее информативность (чаще всего на уроке говорится о том, что и так всем известно или видно), а главное, отсутствие личностных переживаний, несовпадение содержания речи и действительных намерений и мыслей учащихся, неестественность обмена репликами – все это превращает общение на уроке иностранного языка в определенную игру, которая может разворачиваться более или менее гладко, однако не имеет отношения к настоящему общению [60].

Что касается старшеклассников, то они быстро разочаровываются в такого рода деятельности.

Реалистическая направленность учащихся этого возраста постоянно побуждает их оценивать меру подлинности ситуаций общения на уроке. Зато и все методические находки учителя, а именно: организация общения, связанного с жизнью, ставящего задачи, требующего от учащихся выявления своей жизненной позиции, своих отношений – встречают у школьников большой отклик и часто энтузиазм. Известно, какой большой методический выигрыш сулит использование на уроках иностранного языка всевозможных игр. Юношеский возраст, однако, требует в их применении особой осторожности и изобретательности.

Старшеклассники, с их повышенным чувством собственного достоинства и боязнью выглядеть смешными в глазах класса, в общем отрицательно относятся к попыткам учителей использовать на уроках элементы «детской» игры. Поэтому те типичные игры, которые используются в начальных, а также в IV и частично в VI–VII классах, не встречают отклика в аудитории IX–XI классов [60].

Но, с другой стороны, все старшеклассники – билингвисты обладают живым воображением, чрезвычайно расположены к импровизации, охотно откликаются на такие виды работы, которые нарушают обычный ход урока. В связи с этим желательно использовать игры, в которых, с одной стороны, имеет место творческое использование иноязычного материала, а с другой – происходит эмоциональное и интеллектуальное самоутверждение ребенка. Более всего этим требованиям отвечают всевозможные ролевые игры. Практическая направленность интересов старшеклассника, его жажда реальных дел делают его активным участником внеурочных мероприятий на иностранном языке (подготовка вечеров, переписка на иностранном языке, выпуск стенгазет, особенно сатирических, и пр.). Но обыденная жизнь, которая кипит вне уроков, лишена иноязычного общения. Даже в специализированных школах иноязычная речь учителя часто прекращается вместе со звонком, и все дальнейшее общение, непосредственно связанное с реальными обстоятельствами школьной жизни, все виды контактов между учителем и учащимися происходят на родном языке. Учитель сам как бы проводит четкую демаркационную линию между «ненастоящим», учебным, и «настоящим» общением, в ходе которого обсуждаются животрепещущие проблемы, а нравственная позиция и эмоции учителя выступают во всей их полноте и подлинности.

Ограниченные речевые возможности учащегося психологически тормозят естественное разворачивание речи, и дискомфорт «усеченного» общения глубоко ощущается обеими сторонами [60].

Таким образом, можно сделать вывод, что невозможно и нецелесообразно требовать от учителя полного исключения родного языка в общении с учащимися, однако, нужно стремиться расширять круг обыденных ситуаций, в которых общение только на иностранном языке возможно и эффективно. Более простая по содержанию, но более эмоциональная, аффективно окрашенная и, главное, естественно включенная в реальную ситуацию иноязычная речь учителя будет способствовать как закреплению необходимых речевых умений и навыков учащихся, так и созданию у них установке на активное пользование иностранным языком. На старшем этапе обучения практическая направленность его преподавания является надежным условием создания и закрепления у учащихся положительной мотивации изучения языка.

## 1.4 Психологические особенности старшеклассников

Юность – период завершения физического созревания. К концу этой стадии основные процессы биологического созревания в большинстве случаев завершены. Юноши догоняют и опережают в своем физическом развитии девушек [67].

Старшеклассникам (юношам и девушкам) свойственно повышенное внимание к представлениям о норме в отношении роста тела, его размера, веса, пропорций, прически, лица, поведения и движений. Они склонны находить у себя физические отклонения даже в тех случаях, когда все показатели соответствуют норме. Эта повышенная чувствительность может вызывать конфликтные реакции или даже хронические психические нарушения невротического характера. Например, многие нормальные или даже стройные девушки считают себя толстыми и стараются похудеть. В крайних случаях такая озабоченность своим весом может приводить к нарушениям пищевого поведения. Однако общее эмоциональное самочувствие юношей и девушек становится более ровным. Как правило, нет резких аффективных вспышек, которые нередко возникали в подростковом возрасте из-за общей повышенной возбудимости.

Одной из главных проблем юношеского возраста является проблема самоопределения. Под самоопределением И.В. Дубровина понимает сознательный выбор и утверждение личностью своей позиции и направленности действий в разнообразных проблемных ситуациях [68].

И.В. Дубровина выделяет проблему самоопределения как центральный момент в юношеском возрасте. Результаты проведенных ею исследований позволяют утверждать, что основным психологическим новообразование раннего юношеского возраста следует считать не самоопределение как таковое (личностное, профессиональное, шире – жизненное), а психологическую готовность к самоопределению, которая предполагает: а) сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания; б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы; в) становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником. Вместе с тем психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное человека место предполагает не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, заключающуюся в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность (психологическую готовность) непрерывного роста его личности сейчас и в будущем [67].

Представление о современном состоянии проблемы самоопределения было бы неполным без рассмотрения профессионального самоопределения. Из всего круга вопросов, относящихся к самоопределению, вопросы профессионального самоопределения разработаны в психологии наиболее детально. Мы остановимся лишь на нескольких характеристиках этого вида самоопределения, связанных с нашей проблематикой, в частности, на вопросе о связи социального (социального выбора) и профессионального самоопределения. С.П. Крягжде отмечает, что на начальном этапе профессионального самоопределения оно носит двойственный характер: осуществляется либо выбор конкретной профессии, либо выбор только ее ранга, профессиональной школы – социальный выбор. С.П. Крягжде указывает, что если конкретное профессиональное самоопределение еще не сформировалось, то юноша (девушка) пользуется обобщенным вариантом, откладывая на будущее его конкретизацию. Таким образом, по мнению автора, социальное самоопределение представляет собой ограничение себя определенным кругом профессий; это как бы качественно более низкий уровень профессионального самоопределения. Такое понимание однако не является общепринятым [30]. Так, Ф.Р. Филиппов, также понимающий социальную ориентацию как ориентацию на определенные виды труда, подчеркивает самостоятельную значимость этой ориентации для формирования жизненного плана. По-видимому, здесь следует говорить не только об ориентации на характер труда, но о более широкой и личностно значимой ориентации на определенное место или, точнее, уровень в системе социальных отношений, на определенный социальный статус [65].

Основой, с позиции которой необходимо подойти к решению проблемы самоопределения является представление о ценностно-смысловой природе личностного самоопределения.

Для такого понимания проблемы личностного самоопределения следует отметить чрезвычайно существенное положение: уровень личности – это уровень ценностно-смысловой детерминации, уровень существования в мире смыслов и ценностей. Как указывают Б.В. Зейгарник и Б.С. Братусь, для личности «основная плоскость движения – нравственно-ценностная» [11]. Подчеркнем еще несколько положений этих авторов, которые близки к пониманию этих проблем М.Р. Гинзбургом и позволяют лучше понять его подходе самоопределению [16]. Итак, первый момент – это, что существование в мире смыслов есть существование на собственно личностном уровне (на это указывал еще Л.С. Выготский [15]); область смыслов и ценностей есть та область, в которой и происходит взаимодействие личности и общества; ценности и смыслы есть, собственно говоря, язык этого взаимодействия. Второй момент – ведущая роль ценностей для формирования личности: Исповедание ценностей закрепляет единство и самотождество личности, надолго определяя собой главные характеристики личности, ее стержень, ее мораль, ее нравственность. Таким образом, обретение ценности есть обретение личностью самой себя. И третий – выделяемые Б.В. Зейгарник и Б.С. Братусем функции смысловых образовании: создание эталона, образа будущего и оценка деятельности с ее нравственной, смысловой стороны [11].

Ценностные ориентации – это элементы структуры личности, которые характеризуют содержательную сторону ее направленности. В форме ценностных ориентаций в результате обретения ценностей фиксируется существенное, наиболее важное для человека. Ценностные ориентации – это устойчивые, инвариантные образования («единицы») морального сознания – основные его идеи, понятия, «ценностные блоки», смысловые компоненты мировоззрения, выражающие суть нравственности человека, а значит, и общие культурно-исторические условия и перспективы. Содержание их изменчиво и подвижно. Система ценностных ориентаций выступает «свернутой» программой жизнедеятельности и служит основанием для реализации определенной модели личности. Той сферой, где социальное переходит в личностное и личностное становится социальным, где происходит обмен индивидуальными ценностно-мировоззренческими различиями является общение [11].

Ценность представляет собой один из основных механизмов взаимодействия личности и общества, личности и культуры. Это положение является центральным для так называемого гуманистически-аксиологического подхода к культуре, согласно которому культура понимается как мир воплощенных ценностей; «область применения понятия ценности – человеческий мир культуры и социальной действительности». Ценности – это обобщенные представления людей о целях и нормах своего поведения, воплощающие исторический опыт и концентрированно выражающие смысл культуры эпохи, определенного общества в целом, всего человечества. Эти существующие в сознании каждого человека ориентиры, с которыми индивиды и социальные группы соотносят свои действия. Цели могут воздействовать на человеческую деятельность не реально, но как идеальные ценности, реализацию которых человек считает своей насущной потребностью или долгом» [29].

П. Герстманн указывает на принципиальное различие в природе элементов представления человека о своем будущем, из которого следует и различие в их функции. Он различает в составе жизненного плана два типа целей: конечные (идеальные) и вспомогательные (реальные, конкретные). Конечные цели представляют собой идеалы, понимаемые как ценности; эти цели стабильны. Реальные же цели характеризуются конкретностью и досягаемостью, они могут изменяться в зависимости от успехов или неудач (Gerstmann P. по М.Р. Гинзбургу). Таким образом, Герстманн прямо указывает на связь жизненного плана с ценностями [63].

Итак, мы отметили, что самоопределение связано с ценностями, с потребностью формирования смысловой системы, в которой центральное место занимает проблема достижений в жизни, с ориентацией на будущее, Теперь мы можем сформулировать эти связи более конкретно. Определение человеком себя в обществе как личности есть определение себя (самоопределение, занятие активной позиции) относительно социокультурных ценностей, и тем самым – определение смысла своего существования. Ценности же задают ориентацию на будущее (об этом несколько подробнее – ниже). Такое понимание личностного самоопределения согласуется с предлагаемым М.М. Шибаевой пониманием «самоопределения личности в культуре». Так, М.М. Шибаева отмечает «…важность процесса самоопределения личности в культуре с целью выделения и обоснования для себя ценностно-смысловых оснований собственной жизненной концепции, а также выбора способов и форм ее реализации» [77].

Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и Л.И. Божович утверждают, что стремление занять новую социальную позицию характерно для всех межвозрастных переходов и представляет собой, собственно, один из механизмов этих переходов [29]. Специфику следует искать не в самом стремлении к обретению место в обществе (социальной позиции), но в качественных особенностях той системы отношений, которая складывается в данном возрасте между ребенком и обществом. Специфика эта, помимо всего прочего, заключается также и в том, что, как справедливо отмечал еще П.П. Блонский, с каждым последующим возрастным этапом расширяется круг общения ребенка; это означает, что расширяется адресат этого общения, представленность в этом общении общества как целого. Кроме того, меняются также его содержание и средства. В юношеском возрасте таким адресатом становится общество в целом; юноша выходит на общение с обществом.

Так, в работах Д.И. Фельдштейна показано, что юношеский возраст является сензитивным для формирования мотивации общественно полезной деятельности, т.е. деятельности, направленной на пользу всего общества. «Узловым рубежом» в социальном развитии личности является занятие старшеклассником позиции «Я и общество». Содержательно это означает, что на этом уровне индивидуумом решается проблема взаимоотношений себя и общества, определение себя в обществе и через общество. А это, как мы показали, возможно только в области ценностей и смыслов. Таким образом, на этом уровне задача решается как задача личностного самоопределения [64].

В поисках смысла своего существования, в наиболее общей форме проявляется ценностно-смысловая природа личностного самоопределения. Потребность в достижениях характеризует взрослые формы поведения и потому не может быть обойдена, когда мы имеем дело с процессом взросления личности, становлением человеческого «я». В. Франкл рассматривает стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития взрослого человека. К. Обуховский считает, что потребность в достижениях образует тот «узел», который позволяет человеку интегрировать многочисленные требования, идущие из разных сфер его жизнедеятельности, строя жизнь не как последовательность разрозненных случайностей, а как целостный процесс, имеющий цели и преемственность, и помогает человеку интегрировать все его способности, максимально их мобилизовать, следуя тем задачам, которые ставятся им в соответствии с выработанной Я-концепцией и концепцией жизни [41].

Трудность заключается в том, что ранняя юность, создавая внутренние условия, благоприятные для того, чтобы человек начал задумываться для чего он живет, не дает средств, достаточных для ее решения. Хорошо известно, что проблема смысла жизни (достижений) не только мировоззренческая, но и вполне практическая. Ответ на нее содержится как внутри человека, так и вне его – в мире, где раскрываются его способности, в его деятельности, в чувстве социальной ответственности. А ведь это как раз и образует тот дефицит, который подчас весьма болезненно ощущается в юности. Таким образом, замыкаясь на самом себе, поиск смысла жизни как бы обречен на то, чтобы остаться лишь упражнением юношеского мышления, что создает реальную опасность устойчивого эгоцентризма и ухода в себя, особенно у юношей с чертами невротизма или предрасположенного к нему в связи с особенностями предшествующего развития (низкое самоуважение, плохие человеческие контакты).

Однако, несмотря на все субъективные трудности, эти искания содержат в себе высокий позитивный потенциал: в поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей, формируется тот нравственный стержень, который помогает справиться с первыми житейскими неурядицами, юноша начинает лучше понимать окружающий мир и самого себя, становится в действительности самим собой.

Итак, в основе самоопределения в юношеском возрасте лежит личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу, активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на той основе смысла своего собственного существования. М.Р. Гинзбург полагает, что в раннем юношеском возрасте личностное самоопределение является генетически исходным, определяющим развитие старшеклассников [16]. Сознание старшеклассника вовсе не представляет собой «ценностного хаоса». Конечно, ценностно-смысловая ориентация юношей очень сильно отличается от ценностно-смысловой ориентации взрослого. Личностное самоопределение отнюдь не завершается в раннем юношеском возрасте, и в ходе дальнейшего развития человек приходит к новому личностному самоопределению (переопределению). Но диалектика здесь такова, что личностное самоопределение выступает как основание собственного развития.

На основе изложенных позиций можно объяснить и двойственный характер самоопределения, на который указывала Л.И. Божович, и «переход от романтической направленности к реальному выбору» [15], отмечаемый С.П. Крягжде «Лишенные конкретности искания», «романтический характер», отсутствие какой бы то ни было временной привязанности, представлений о будущем старшеклассников объясняется тем, что мы имеем дело с личностным самоопределением, происходящем на уровне ценностей [30]. Ценность же принципиально вневременна; задавая человеку представление о будущем, она не соотносит его с временной осью, с хронологией, ибо та иная размерность – размерность «смыслового будущего» (М.М. Бахтин [63]). Временное будущее, т.е. более или менее точное планирование своей жизни во времени (жизненный план, понимаемый как система целей), по-видимому, возникает на уровне социального самоопределения. В дальнейшем эти два вида представления о своем будущем сосуществуют, выполняя различные функции: смысловое будущее – функцию смыслообразования, временное – регулятивную функцию. Отсюда та двойственность жизненных планов, жизненных перспектив, которая отмечается многими исследователями.

И.В. Дубровина считает, что юность является завершающим этапом первичной социализации*,* однако социальный статус юношества неоднороден. Подавляющее большинство юношей и девушек – это учащиеся либо общеобразовательной школы, либо средне-профессиональных или специальных учебных заведений. Вместе с тем определенная часть юношей и девушек начинают самостоятельную трудовую деятельность. Основные закономерности развития в ранней юности исследуются нами применительно к старшему школьному возрасту. Однако и для других социальных групп юношества выявленные закономерности сохраняют свое значение, конкретизируясь в специфическом содержании и условиях образования и развития [67].

Основной сферой жизнедеятельности старшеклассников продолжает оставаться школа. В школе статус современного старшеклассника неоднозначен. Положение старшего накладывает на него дополнительную ответственность, перед ним ставятся более сложные задачи, с него больше спрашивают, но по своим правам он целиком зависит от учителей и школьной администрации. Он обязан безусловно выполнять все требования учителей, не имеет права критиковать их.

Внутренняя позиция старшеклассника по отношению к школе складывается из его отношения к школе как к социальной структуре, к процессу обучения, к педагогам, к одноклассникам. Его отношение к школе в целом характеризуется растущей сознательностью и одновременно постепенным «вырастанием» из школы. Круг интересов и общения старшеклассника все больше выходит за пределы школы, делая ее только частью его жизненного мира. Школьная жизнь рассматривается как временная, имеющая ограниченную ценность. Хотя старшеклассник еще принадлежит школе, референтные группы все чаще находятся вне школы.

Учебная деятельность в старших классах имеет свои особенности – она становится учебно-профессиональной, реализующей профессиональные и личностные устремления юношей и девушек. Продолжение обучения в старших классах – это своего рода заявка на поступление в будущем в высшее учебное заведение. Поэтому здесь снимается острота проблемы мотивации учения и связанной с ней дисциплины на уроках. Ведущее место у старшеклассников занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся действенными. У юношей и девушек появляется интерес к теоретическим проблемам, к способам познания и учения, к самостоятельному поиску учебно-теоретических проблем [67].

Обучение в старших классах осуществляется в соответствии с тем или иным профилем: естественнонаучным, физико-математическим, гуманитарным, а также конкретно-профессиональным – педагогическим, медицинским, юридическим, экономическим, инженерным и т.п. Учебная деятельность приобретает черты избирательности, осознанности, ответственности за ее процесс и результаты. Обучение в школе дополняется образованием во внешкольных образовательных учреждениях и самообразованием.

Одной из важных для современных старшеклассников является проблема социально-психологической адаптации к новому коллективу.Сегодня старшие классы общеобразовательной школы в большинстве своем комплектуются из учащихся, обучавшихся в разных классах или даже разных школах. В новых классах появляются новые, как правило, более высокие критерии оценок. Психологи фиксируют связанные с этим изменения в сознании и поведении юношей и девушек, разрывы преемственности в становлении идентичности, в сфере основных переживаний, связанных с осознанием самого себя. Такие изменения затрудняют нормальное протекание образовательного процесса в старших классах [63].

Другой, актуальной для старшеклассников проблемой является установка на продление мораторияотносительно вопросов, связанных с будущим. У некоторых юношей и девушек иногда наблюдается «лихорадочная» активность, в результате которой учебные дела отступают на второй план, а на первый план выдвигаются не связанные с учебой разнообразные виды деятельности (общение, участие в неформальных молодежных движениях, спорт, самодеятельность, посещение разного рода подготовительных курсов и пр.). Временем такого перелома чаще всего оказывается предвыпускной класс, когда проблемы окончания школы кажутся еще далекими. Подобный «отход» от школы, зачастую сопровождаясь снижением успеваемости и достаточно формальным отношением к учебе, вызывает недовольство взрослых. Санкции и запреты, к которым они прибегают, становятся почвой для конфликтов [67].

Такой период в жизни старших школьников при всех его видимых издержках имеет позитивное значение. Задачи личностного и социального самоопределения предполагают специальный период, в течение которого молодые люди как бы получают право экспериментировать, «примериваться» к различным социальным ролям, до определенного момента не отдавая предпочтения ни одной из них. Жизненные горизонты юных расширяются, приобретается жизненный опыт взаимодействия с действительностью, реалистичнее становятся представления о мире и о себе.

Значительно более сложными и дифференцированными становятся в юношеском возрасте отношения к учителю и с учителями*.* В образе «идеального учителя» на первый план выходят его индивидуальные человеческие качества – способность к пониманию, эмоциональному отклику, сердечность, т.е. в учителе хотят видеть старшего друга. На втором месте стоит профессиональная компетентность учителя, уровень его знаний и качество преподавания, на третьем – умение справедливо распоряжаться властью. В старших классах отношения учителя с учениками могут строиться только на основе взаимопонимания и уважения друг к другу. Прежние формы взаимоотношений лишь затрудняют налаживание контакта, вызывая у учащихся отчуждение от учителя и негативизм [68].

Отношения юношей и девушек с родителями неравномерны. С одной стороны, сохраняет свою актуальность потребность освобождения от контроля и опеки родителей. Многие родители, привыкнув распоряжаться детьми, болезненно переживают ослабление своей власти. Кроме того, действуют определенные культурные запреты; например, у нас не принято обсуждать сексуальные проблемы. Юноши невнимательны к родителям вследствие своего возрастного эгоцентризма. Порой они стесняются своих родителей: им кажется, что они слишком громко говорят, немодно одеваются, полны предрассудков. Нередко юноши и девушки считают себя выше лишь потому, что знают что-то, чего не знают родители.

С другой стороны, в юности сильна тенденция на отождествление со взрослыми. Среди тем, на основе которых могло бы строиться общение и сама общность с взрослыми, в первую очередь с родителями, называются: выбор будущей профессии, учебные дела, взаимоотношения с окружающими, нравственные проблемы, увлечения, вопросы о себе и своем прошлом, настоящем, будущем, – все то, что связано с жизненным самоопределением. Таким образом, одной из главных проблем юношеского возраста является проблема самоопределения. Вопросы самоопределения не могут решаться только в общении со сверстниками, социальный опыт которых примерно одинаков и равно ограничен у всех. Обращение к взрослым закономерно. Но общение с взрослыми, по мнению самих юношей и девушек, возможно лишь при условии его диалогичное и доверительности. Отсутствие доверительности в общении выступает одной из причин тревожности, которую испытывают молодые люди в общении с родителями и теми взрослыми, от кого они в какой-то мере зависят.

Итак, резюмируя основные положения по проблеме изучения потребностей в достижениях у старшеклассников – билингвистов, можно сделать следующие выводы:

1. Билингвизм определяется, как способность владеть двумя или более языками. Различают естественный (бытовой) и искусственный (учебный) билингвизм.

2. Потребность в личностном самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире.

3. Личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу. Активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования; обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация есть определение себя в мире, т.е. самоопределение.

4. Существенной особенностью личностного самоопределения является его ориентированность в будущее, причем различаются два вида будущего: смысловое и временное будущее.

5. Личностное самоопределение лежит в основе процесса самоопределения юношеском возрасте, оно определяет развитие всех других видов самоопределения (социального и профессионального).

6. Старшеклассникам (юношам и девушкам) свойственно повышенное внимание к представлениям о норме в отношении роста тела, его размера, веса, пропорций, прически, лица, поведения и движений. Они склонны находить у себя физические отклонения даже в тех случаях, когда все показатели соответствуют норме.

7. Основной сферой жизнедеятельности старшеклассников продолжает оставаться школа. В школе статус современного старшеклассника неоднозначен. Положение старшего накладывает на него дополнительную ответственность, перед ним ставятся более сложные задачи, с него больше спрашивают, но по своим правам он целиком зависит от учителей и школьной администрации.

8. Учебная деятельность в старших классах имеет свои особенности – она становится учебно-профессиональной, реализующей профессиональные и личностные устремления юношей и девушек.

9. Эффективность обучения иностранному языку в школе в большой степени зависит и от того, насколько его методы и приемы ориентированы на возрастные особенности учащихся.

10. В особой атмосфере урока нуждаются старшеклассники – билингвисты. Независимо от темперамента, все они эмоционально травмируемы, аффективны, склонны проявлять агрессивно-защитный тип поведения, бравируют недостатками, впадают в амбицию, бросаются запальчивыми фразами, противятся запретам и т.п.

#

#

# 2. Эмпирическое исследование психологических особенностей старшеклассников-билингвистов

## 2.1 Цель, задачи и методы исследования

Цель: выявить и обобщить основные психологические особенности старшеклассников билингвистов.

Эксперимент проводился в Белорецком педагогическом колледже. В нем приняло участие 18 студентов изучающих французский и английский языки.

Исходя из цели эксперимента, можно выделить следующие задачи:

* Определить уровень предметно-деятельностного и коммуникативного развития исследуемой группы;
* Выявить типы личности и сферы профессиональной деятельности характерной для данной группы;
* Определить общую направленность личности старшеклассника.
* Определить уровень эмоциональной направленности.

Методики исследования:

* Тип общей эмоциональной направленности (ОЭН);
* Диагностика свойств «предметно-деятельностного» и «коммуникативного» аспектов темперамента (опросник ОСТ В.М. Русалова);
* Взаимосвязь типа личности и сферы профессиональной деятельности (тест Дж. Голланда).

Приведем описание методик:

Тип общей эмоциональной направленности (ОЭН)

Цели методики:

* изучить структуру эмоциональной направленности личности;
* установить ее сходство со структурой педагогического интереса.

Инструкция: «Данная анкета преследует цель установить такие различия, которые нельзя оценить в терминах «лучше» и «хуже». Поэтому, любой ответ будет характеризовать Вас одинаково хорошо, если Вы ответите серьезно и искренне.

Выполните, пожалуйста, в указанном порядке следующие задания:

1. Внимательно прочитайте нижеперечисленный перечень приятных переживаний и напротив того из них, которое Вы больше всего любите испытывать в колонке «Ранг» поставьте цифру «1».

2. Остальным высказываниям присудите соответствующие места в порядке предпочтения, которое Вы отдаете одной эмоции перед другой. Т. е., если Вы данную эмоцию ставите на второе место по желанию ее испытывать, то напротив нее поставьте цифру «2», если на третье место – цифру «3». Одной и той же цифрой может быть оценено только одно переживание.

При работе с данной методикой следует помнить, что:

а) с каждой серией переживаний (из предложенных шести) необходимо работать отдельно, как с самостоятельной;

б) при заполнении колонки «Ранг» смотреть на цифры, полученные в предыдущих сериях исследования, нельзя.

При обработке результатов все ответы необходимо сгруппировать по следующим критериям:

– альтруистические эмоции (в опроснике для их обозначения используется шифр – А) выражаются в чувстве удовольствия от помощи другим людям;

– коммуникативные эмоции (Км) – соответствуют удовлетворению от общения с людьми, которых уважаешь и любишь, от взаимопонимания, помощи со стороны других людей;

– праксические эмоции (П) – соответствуют удовлетворению от успеха в деятельности;

– гностические эмоции (Гн) – соответствуют интересу к познанию нового, наслаждению от этого процесса;

– глорические эмоции (Гл) – связаны в потребностью в славе, самоутверждении;

– эстетические эмоции (Э) соответствуют чувству прекрасного, наслаждению красотой природы, музыки, стихов и т.д.;

– романтические (Р) – определяют склонность к идеализации действительности, мечтательной созерцательности;

– гедонические (Г) – связаны с удовлетворением потребности в душевном и телесном комфорте;

– пугнические (Пг) – связаны с преодолением опасности, интересом к борьбе;

– акизитивные эмоции (Ак) – связаны с интересом к накоплению.

Опросник ОСТ В.М. Русалова

Ход работы: испытуемым выдаются опросники и предлагается следующая инструкция: «Вам предлагается ответить на вопросы, они направлены на выявление вашего обычного способа поведения. Постарайтесь представить ситуацию и дать первый естественный ответ, который приходит вам в голову. Отвечайте быстро. Не задумываясь, не пропуская ни одного вопроса, помните, что нет хороших и плохих ответов, если вы отвечаете «да», поставьте значок «плюс», если «нет» – «минус».

Время работы не ограничивается, но по ходу работы дается указание работать быстрее.

Выделяют следующие 8 шкал.

Эричность (Эр). Потребность в деятельности, уровень активизации и жизненного тонуса. При выборе высоких значений (9 – 10 баллов) отмечается высокая потребность в освоении предметного мира, жажда деятельности, стремление к напряженному умственному и физическому труду, легкость умственного побуждения. При низких значениях (0–4 балла) – пассивность, низкий уровень активизации тонуса, нежелание умственного напряжения, низкая вовлеченность в процесс деятельности.

Социальная эричность (Сэр). Потребность в социальном контакте, в социальной деятельности. Высокие значения (9 – 10 баллов) – высокая потребность в социальном контакте, жажда освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству, к занятиям высокого ранга, освоение мира через коммуникацию, общительность. Низкие значения (0 – 4 балла) – незначительная потребность в социальных контакта. Уход от социально активных форм поведения, замкнутость, социальная пассивность.

Пластичность (П). Переключение с одного вида деятельности на другой. Высокие значения (9–10 баллов) – легкость переключения с одного вида деятельности на другой, быстрый переход от одних форм мышления на другие в процессе взаимодействия с предметной средой. Низкие значения (0–4 баллов) – склонность к монотонной работе, консервативность мышления и форм деятельности.

Социальная пластичность (СП). Включение в социальное взаимодействие, уровень готовности к вступлению в контакт. Высокие значения (9–10 баллов) – широкий набор коммуникативных программ, автоматическое включение в социальные связи. Низкие значения – трудность в подборе форм социального взаимодействия, низкий уровень готовности к вступлению в социальные контакты.

Темп (Т). Скорость выполнения операций в предметной деятельности. Высокие значения (9–10 баллов) – высокий темп поведения, высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности. Низкие значения (0–4 баллов) – замедленность действий, низкая скорость моноторно – двигательных реакций.

Социальный темп (СТ). Скорость вербализации, быстрота говорения. Высокие значения (9–10 баллов) – речедвигательная скорость, быстрота говорения, высокие скоростные возможности. Низкие значения (0–4 баллов) – слаборазвитая речедвигательная система, речевая медлительность.

Эмоциональность (Эм). Эмоциональное реагирование на ситуацию, уровень тревожности. Высокие значения (9–10 баллов) – высокая чувствительность к расхождению между задуманным, ощущение неуверенности, тревоги неполноценности. Низкие значения (0–4 баллов) – незначительной эмоциональное реагирование на неудачи, нечувствительность к неуспеху дела, уверенность в себе.

Социальная эмоциональность (Сэм). Эмоциональность в коммуникативной сфере. Высокие значения (9–10 баллов) – высокая чувствительность в коммуникативной сфере. Низкие значения (0–4 баллов) – уверенность в себе, в общении.

Контрольная шкала (К). Высокие значения (более 7–9 баллов) – неадекватная оценка своего поведения, желание выглядеть лучше, чем есть на самом деле. Низкие значения (0–2 баллов) – адекватное восприятие своего поведения.

Тест Дж. Голланда

Цель методики: определение типа личности.

Каждому испытуемому предлагается выбрать ряд профессий из предложенных и отметить ответы на бланке, после чего считается кол-во ответов в каждом столбце (1..6) и делается вывод о принадлежности школьника к тому или иному типу личности (определяется максимальное кол-во).

## 2.2 Анализ результатов исследования

После проведения исследования данные были занесены в таблицу (см. прил. 1).

Выделим для каждого испытуемого определяющий тип общей эмоциональной направленности и подсчитаем кол-во вхождений в каждый тип эмоций (табл. 1).

Таблица 1. Представленность типов общей эмоциональной направленности у старшеклассников-билингвистов

|  |
| --- |
| **Типы** |
| **Кол-во испытуемых, %** | Альтруистические **(А)** | Коммуникативные **(Км)** | Праксические **(П)** | Гностические **(Гн)** | Глорические **(Гл)** | Эстетические **(Э)** | Романтические **(Р)** | Гедонические **(Г)** | Пугнические **(Пг)** | Акизитивные **(Ак)** |
| 11,11 | 22,22 | 27,78 | 22,22 | 11,11 | 5,56 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Отобразим данные на диаграмме (рис. 1).

Рис. 1 Группировка данных по типам ОЭН

Как видно из табл. 1 у 27,78% школьников преобладает праксические эмоции, что говорит об удовлетворении от успеха в учебе.

На втором месте можно выделить типы «Коммуникативный» и «Гностический» по 22,22%, т.е. школьники удовлетворены общением с людьми, которых уважают и любят, а также их помощью. Кроме того, обладают интересом к познанию нового, получая при этом наслаждение.

Менее характерны для старшеклассников такие типы общей эмоциональной направленности как: «Альтруистический» (11,11%), «Глорический» (11,11%) и «Эстетический» (5,56%). Совсем отсутствуют типы «Романтический», «Гедонический», «Пугнический» и «Акизитивный». Данный факт говорит о том, что старшеклассники не склонны к идеализации действительности, для них абсолютно не важны потребности в душевном и телесном комфорте, т.е. испытуемые готовы учиться в любых условиях, что подчеркивает их целеустремленность и напор. Кроме того, они не склонны вести борьбу со своими учителями и, что самое главное со своими одноклассниками.

Кроме того, для старшеклассников билингвистов характерны константные и вариативно-групповые эмоции, менее или совсем не значимы индивидуально-специфические.

Поскольку мы предполагаем, что успех в деятельности переводчика связан с получением удовлетворения от общения с людьми, от успехов деятельности и т.д. Определим склонность испытуемых к переводческой деятельности (рис. 2).

Рис. 2 Распределение испытуемых по склонности к деятельности переводчика

Таким образом, результаты доказывают предыдущие выводы, что большинство старшеклассников испытывают склонность к будущей деятельности переводчика (61%), способны выстроить отношения с людьми, получая удовольствие от этого процесса, стремятся к познанию и способны так выстраивать деятельность, чтобы она приносила успех.

При изучении свойств «предметно-деятельностного» и «коммуникативного» аспектов темперамента (опросник ОСТ В.М. Русалова) нами было выявлено, что методика предназначена для изучения ряда свойств темперамента, имеющих презентацию в деятельности и поведении человека и включает в себя 105 вопросов, охватывающих 8 шкал одинаковой наполняемости (по 12 вопросов) и контрольную шкалу (9 вопросов).

Представим в прил. 2 результаты опроса.

Обобщим данные в табл. 2

Таблица 2. Представленность показателей «предметно-деятельностного» и «коммуникативного» аспектов темперамента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень | Эр | Сэр | П | СП | Т | СТ | Эм | Сэм |
| Низкий, % | 0 | 0 | 0 | 0 | 27,78 | 22,22 | 55,56 | 61,11 |
| Средний, % | 33,33 | 38,89 | 88,89 | 83,33 | 44,44 | 27,78 | 44,44 | 38,89 |
| Высокий, % | 66,67 | 61,11 | 11,11 | 16,67 | 27,78 | 33,33 | 0 | 0 |

Таким образом, большинство школьников обладают высоким уровнем эричности (потребностью к деятельности) и соответственно социальной эричности. На среднем уровне выражены пластичность, социальная пластичность и темп. В среднем для 58,34% старшеклассников характерен низкий уровень эмоциональности.

Построим средний профиль личности (рис. 3).

Анализируя результаты, можно отметить, что у испытуемых наблюдается потребность в деятельности, стремление к напряженному умственному и физическому труду, легкость умственного побуждения. Причем это характерно и для социального фактора. На среднем уровне находится степень включения в социальное взаимодействие, уровень готовности к вступлению в контакт, также скорость выполнения операций при осуществлении деятельности как предметной, так и социальной. Положительным фактором является то, что эмоциональное реагирование на ситуацию, уровень тревожности находится на низком уровне, что говорит об уверенности в себе и общении.

Рис. 3 Показатели методики В.М. Русалова

Сравнивая показатели по шкалам «Эричность» и «Социальная эричность» с «Эмоциональность» и «Социальная эмоциональность», можно сказать, что наблюдается обратная зависимость. Т.е. чем сильнее мотивация к общению, деятельности, тем менее подвержены эмоциональному напряжению молодые люди. Данный факт доказывает коэффициент корреляции равный -0,24 (рис. 4).

Рис. 4 Зависимость мотивации (стремления) к деятельности от степени эмоциональности

Рассматривая взаимосвязь типа личности и сферы профессиональной деятельности (тест Дж. Голланда), мы выяснили, что согласно типологии американского психолога Дж. Голланда, различают шесть типов людей: реалистичный, интеллектуальный, социальный, конвенциальный (стандартный), предприимчивый, артистический. Каждый тип характеризуется определенными особенностями темперамента, характера и т.д. В связи с этим определенному психологическому типу личности соответствует профессии, в которых человек может достичь наибольших успехов.

1. Реалистичный тип – несоциальный, ориентированный на настоящее, эмоционально-стабильный, занимающийся конкретными объектами (вещами, инструментами, машинами), отдает предпочтение занятиям требующим моторной ловкости, конкретности.
2. Интеллектуальный тип – внесоциален, аналитичен, рационален, независим, оригинален. Преобладают теоретические ценности, любит решать задачи, требующие абстрактного мышления, интеллектуален.
3. Социальный тип – обладает социальными умениями, нуждается в контактах. Черты его характера: стремление поучать и воспитывать, психологический настрой на человека, гуманность, женственность.
4. Конвенциальный тип – предпочитает четко структурированную деятельность. Характер стереотипный, конкретный, практический. Не проявляет критичность, оригинальность, консервативен, зависим, ригиден.
5. Предприимчивый тип – избирает цели, которые проявлять энергию, энтузиазм, импульсивность, любит приключения. Представитель данного типа доминантен, любит признание, любит руководить.
6. Артистический тип – опирается на эмоции, воображение, интуицию; имеет сложный взгляд на жизнь. Независим в решениях, оригинален. Высоко развиты моторные и вербальные способности.

Отнесение людей к тому или иному психологическому типу осуществляется с помощью соответствующих опросников.

Результаты опроса представлены в табл. 3.

Таблица 3. Представленность типов профессиональной направленности старшеклассников (%)

|  |  |
| --- | --- |
| **Тип личности** | **Количество школьников** |
| **Юноши** | **Девушки** |
| Реалистичный | 22,22 | 5,56 |
| Интеллектуальный | 5,56 | 0 |
| Социальный | 0 | 22,22 |
| Конвенциальный | 5,56 | 11,11 |
| Предприимчивый | 5,56 | 16,67 |
| Артистический | 0 | 5,56 |
| **Итого** | **7** | **11** |
| **Максимум** | **22,22** | **22,22** |

Исходя из полученных данных, можно построить диаграмму (рис. 5).

Рис. 5 Гистограмма распределения школьников юношей и девушек по типу личности

Таким образом, из всего выше сказанного можно сделать следующие выводы:

* у юношей наиболее преобладают реалистичный тип личности, наименее социальный и артистический. Интеллектуальный и предприимчивый типы личности находятся примерно на одинаковой уровне;
* у девушек наиболее преобладает социальный тип личности, наименее интеллектуальный. Реалистичный, конвенциальный и предприимчивый типы личности находятся примерно на одинаковой уровне;
* проводя сравнительный анализ девушек и юношей, имеем, что для реалистичного и интеллектуального типа личности доминантны мужчины, для социального, конвенциального, предприимчивого и артистического – женщины;
* девушки обладают социальный типом личности, т.е. отличаются выраженными социальными умениями (умением общаться, стремлением к лидерству, потребностями в многочисленных социальных контактах). Независимы от окружающих, с успехом приспосабливаются к обстоятельствам. Эмоциональный и чувствительны. В структуре интеллекта выражены вербальные способности. Отличаются стремлением поучать и воспитывать окружающих, способностью к сопереживанию и сочувствию. Наиболее предпочитаемая сферы деятельности: психология, медицина, педагогика;
* для юношей характерны аналитический ум, независимость и оригинальность суждений. Преобладают теоретические и эстетические ценности. Ориентируются на решение интеллектуальных творческих задач. Чаще выбирают научные профессии. Структура интеллекта гармонична: развиты вербальные и невербальные способности. Характеризуются высокой активностью, но в деятельности на общении не настроены. В беседах чаще являются передатчиком информации, в основном – интроверты. Наиболее предпочтительны сферы деятельности: математика, география, геология, творческие профессии.

Таким образом, в данной главе было проведено эмпирическое исследование изучения потребностей в достижениях у старшеклассников – билингвистов и их психологических особенностей.

В результате были сделаны следующие выводы:

1. Старшеклассники не склонны к идеализации действительности, для них абсолютно не важны потребности в душевном и телесном комфорте, т.е. испытуемые готовы учиться в любых условиях, что подчеркивает их целеустремленность и напор. Кроме того, они не стараются вести борьбу со своими учителями и, что самое главное со своими одноклассниками.

2. Для старшеклассников – билингвистов характерны константные и вариативно-групповые эмоции, менее или совсем не значимы индивидуально-специфические.

3. Большинство старшеклассников испытывают склонность к будущей деятельности переводчика (61%), что позволяет утверждать, что нынешний контингент школьников является достаточно образованными и морально сформированными.

4. У испытуемых наблюдается потребность в деятельности, стремление к напряженному умственному и физическому труду, легкость умственного побуждения. Причем это характерно и для социального фактора. На среднем уровне находится степень включения в социальное взаимодействие, уровень готовности к вступлению в контакт, также скорость выполнения операций при осуществлении деятельности как предметной, так и социальной. Положительным фактором является то, что эмоциональное реагирование на ситуацию, уровень тревожности находится на низком уровне, что говорит об уверенности в себе и общении.

5. Девушки обладают социальный типом личности, т.е. отличаются выраженными социальными умениями (умением общаться, стремлением к лидерству, потребностями в многочисленных социальных контактах). Независимы от окружающих, с успехом приспосабливаются к обстоятельствам. Эмоциональный и чувствительны. В структуре интеллекта выражены вербальные способности. Отличаются стремлением поучать и воспитывать окружающих, способностью к сопереживанию и сочувствию. Наиболее предпочитаемая сферы деятельности: психология, медицина, педагогика.

6. Для юношей характерны аналитический ум, независимость и оригинальность суждений. Преобладают теоретические и эстетические ценности. Ориентируются на решение интеллектуальных творческих задач. Чаще выбирают научные профессии. Структура интеллекта гармонична: развиты вербальные и невербальные способности. Характеризуются высокой активностью, но в деятельности на общении не настроены. В беседах чаще являются передатчиком информации, в основном – интроверты. Наиболее предпочтительны сферы деятельности: математика, география, геология, творческие профессии.

7. Большинство старшеклассников принадлежит к типу «О» (направленность на общение), т.е. для них характерно стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию экстренной помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

# Заключение

Таким образом, в данной дипломной работе были освещены такие вопросы как изучение проблемы мотивации в психологии, сущность и понятие билингвизма, психология усвоения иностранного языка у старшеклассников-билингвистов и психологические особенности старшеклассников. Кроме того, было проведено эмпирическое исследование психологических особенностей старшеклассников-билингвистов.

Из всего выше сказанного, можно сделать следующие выводы, что билингвизм определяется, как способность владеть двумя или более языками. Различают естественный (бытовой) и искусственный (учебный) билингвизм. При этом отмечается, что естественный билингвизм возникает в соответствующем языковом окружении и благодаря широкой речевой практике. При этом осознание языковой системы может не происходить. А при искусственном билингвизме второй язык необходимо учить, прилагая волевые усилия и используя специальные методы и приёмы. Именно поэтому при обучении иностранному языку создание механизма билингвизма следует считать первоочередной задачей методики. А эффективность обучения иностранному языку в школе в большой степени зависит и от того, насколько методы и приемы ориентированы на возрастные особенности учащихся, поскольку учебная деятельность в старших классах имеет свои особенности: она становится учебно-профессиональной, реализующей профессиональные и личностные устремления юношей и девушек.

Одной из главных проблем юношеского возраста является проблема самоопределения. Потребность в личностном самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире. Личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу. Активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования; обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация есть определение себя в мире, т.е. самоопределение. Существенной особенностью личностного самоопределения является его ориентированность в будущее, причем различаются два вида будущего: смысловое и временное будущее.

Личностное самоопределение лежит в основе процесса самоопределения юношеском возрасте, оно определяет развитие всех других видов самоопределения (социального и профессионального).

Учебную деятельность учащихся-билингвистов на уроках иностранного языка можно представить как решение ряда задач: перцептивно-мыслительных (при аудировании и смысловом восприятии письменного текста), формально-грамматических (при выполнении заданий по грамматическому анализу, применению правил, межъязыковым сравнениям), речемыслительных. Решение большинства задач требует серьезных усилий, и этот факт не должен скрываться от учащихся. Дело в том, что школьников привлекает атмосфера преодоления трудностей, упорства и самостоятельности. Необходимо подчеркивать проблемность решаемых задач, стимулировать возникновение интеллектуальных эмоций, подчеркивать значение совершаемых учащимися интеллектуальных усилий для их общего, умственного развития.

В ходе проводимых исследований мы пришли к выводу, что для старшеклассников-билингвистов характерны константные и вариативно-групповые эмоции, менее или совсем не значимы индивидуально-специфические. У 22, 78% школьников преобладают праксические эмоции, что говорит об удовлетворении от успеха в учебе. У 22,22% школьников преобладают гностические и коммуникативные эмоции, что свидетельствует о том, что школьники удовлетворены общением с людьми, которых уважают и любят, а также их помощью. Кроме того, обладают интересом к познанию нового, получая при этом наслаждение. Отсутствие таких типов эмоций как романтические, гедонические, пугнические и акизитивные говорит о том, что старшеклассники не склонны к идеализации действительности, для них абсолютно не важны потребности в душевном и телесном комфорте, т.е. испытуемые готовы учиться в любых условиях, что подчеркивает их целеустремленность и напор. Кроме того, они не стараются вести борьбу со своими учителями и, что самое главное со своими одноклассниками.

Также мы пришли к выводу, что для старшеклассников характерны такие особенности темперамента как эричность, социальная эричность, социальный темп, темп, т. к. наблюдается потребность в деятельности, стремление к напряженному умственному и физическому труду, легкость умственного побуждения. Положительным фактором является то, что эмоциональное реагирование на ситуацию, уровень тревожности находится на низком уровне, что говорит об уверенности в себе и общении.

Большинство старшеклассников испытывают склонность к будущей деятельности переводчика (61%), что позволяет утверждать, что нынешний контингент школьников является достаточно образованными и морально сформированными.

Таким образом поставленная нами гипотеза о том, что «для старшеклассников изучающих два иностранных языка характерна высокая потребность в достижениях, которая обеспечивается такими особенностями темперамента как эричность, социальная эричность, социальный темп, темп. Мы предполагаем, что преобладающие эмоции у старшеклассников – билингвистов будут праксическая, коммуникативная и гностическая эмоции, что определяет их склонность к переводческой деятельности» полностью подтвердилась. Цель достигнута, задачи решены.

# Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1989.
2. Алексеев В.А. Самосознание и мотивация деятельности на рубеже подросткового и старшего школьного возраста // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. – М., 1984. С. 103–107.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1988.
4. Бахур В.Т. Это неповторимое «Я». – М., 1982.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
6. Битянова Н.Р. Психология личностного роста. – М., 1995.
7. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
9. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. №4. С. 23–24.
10. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М., 1979.
11. Братусь Б.С. О механизмах целеполагания // Вопросы психологии. 1977. №2. С. 121–124.
12. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М., 1998.
13. Возрастная и педагогическая психология/ под ред. А.В. Петровского. – М., 1999.
14. Выготский Л.С. Мысль и слово // Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1996.
15. Выготский Л.С. Педология подростка: проблемы возраста // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4., 1983.
16. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии, 1988, №2. С. 24–29.
17. Горелов И.Н., Седых. К.Ф. Основы психолингвистики. – М., 1997.
18. Горошко Е.И. Языковое сознание. – М.: Институт языкознания РАН, 2002.
19. Джеймс У. Психология. – М., 1991.
20. Дубровина И.В., Круглов Б.С. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся. // Ценностные ориентации и интересы школьников, 1983, С. 27–36.
21. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 1999.
22. Захарова А.В. Психология обучения старшеклассников. – М., 1976.
23. Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М., 1985.
24. Кенкманн П.О. Развитие билингвизма в России. Иностранные языки в школе №2 1993 с. 32–36.
25. Кенкманн П.О. Роль системы образования в жизненном самоопределении молодёжи. – Тарту., 1985.
26. Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. 1981. Т. 2. №3.
27. Кон И.С. Открытие «Я». – М., 1978.
28. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.
29. Круглов Б.С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // Психологические особенности формирования личности школьника. – М..1983. С. 4 – 15.
30. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс, 1981.
31. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
32. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. 1975.
33. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М., 1986.
34. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / Избр. психол. труды. – М., 1996.
35. Мудрик А.В. В поисках своего «Я» // Семья и школа. 1998. №10. С. 31–35.
36. Мудрик А.В. Время поисков и решений. – М., 1990.
37. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. – М., 1997.
38. Мухина В.С. Возрастная психология, – М, 1997.
39. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3-х кн. Кн. 1: Общие основы психологии. – 2-е изд. – М.: Владос 1998.
40. Новоприходько А.К. К проблеме соотношения образа Я и самосознания // Вопросы психологии, 1992, №1–2.
41. Обуховский К. Психология влечений человека. – М., 1972.
42. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Журнал практического психолога, 1998, №1.
43. Петровский А.В. К проблеме самоопределения личности в группе. – М., 1972.
44. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 1932.
45. Платонов К.К. К теории личности. – М., 1988.
46. Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте. – М., 1984.
47. Прихожан А.М. Школьная тревожность и самооценка в старшем подростковом возрасте. – М., 1984.
48. Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Н. Пузырея. – М. 1982.
49. Психология современного подростка / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. 1987.
50. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.
51. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. М., 1989.
52. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми. – В кн. Изучение мотивации поведения детей и подростков /под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной. – М. 1972.
53. Сафин В.Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии, 1982, №1. С. 69–75.
54. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения // Вопросы психологии, 1975, №3. С. 61–72.
55. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал, 1984, №4. С. 65–74.
56. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М, 1976.
57. Спивак Д.Л. Измененные состояния сознания: психология и лингвистика. – СПб., 2000.
58. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М. 1972.
59. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. – Воронеж, 2001.
60. Столин В.В. Самосознание личности. – М. 1983.
61. Ступина Т.Н., Минор А.Я., Кузнецова Т.В. Билингвальное обучение в школе. // Иностранные языки. №4. 1996. – С. 4–9.
62. Толстых Н.Н Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии, 1984, №3. С. 45–49.
63. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология. – М., 2002.
64. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии, 1995, №6. С. 56–59.
65. Филиппов А.А., Кондратьева Л.Л. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение личности. – В книге: Активность личности в общении и профессиональное самоопределение. – М., 1996.
66. Филиппов Ф.Р. Социальная ориентация и жизненные планы молодежи // Молодежь: интересы, стремления, идеалы. – М., 1999.
67. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1983.
68. Формирование личности старшеклассника / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1989.
69. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
70. Фрейд З. Я и Оно. Кн. 1,2. – Тбилиси, 1991.
71. Фромм Э. Душа человека. – М., 1992.
72. Хамский Н, Язык и мышление. – М., 1972.
73. Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности. – Тбилиси, 1984.
74. Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности. – В кн. Проблемы сознания. – М., 1998.
75. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М. 1977.
76. Чеснокова И.И. Психологическое исследование самосознания // Вопросы психологии, 1984, №5. С. 12–18.
77. Шибаева М.М. Самоопределение личности в культуре как мировоззренческая проблема // Культура и мировоззрение. 1981, №11. С. 2–5.
78. Шорохова Е.В. Проблема «Я» и самосознания. – В кн. Проблемы сознания. – М., 1996.
79. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника. – М., 1979.
80. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / под ред. Толстых А.В. – М., 1996.

#

# Приложения

Приложение 1

Эмпирические данные по методике «Общей эмоциональной направленности»

|  |  |
| --- | --- |
| **№ исп.** | **Среднее место (показатели округлены)** |
| **А** | **Км** | **П** | **Гн** | **Гл** | **Э** | **Р** | **Г** | **Пг** | **Ак** |
| 1 | 3 | 1 | 2 | 4 | 5 | 10 | 8 | 9 | 6 | 7 |
| 2 | 4 | 2 | 1 | 3 | 7 | 5 | 6 | 10 | 9 | 8 |
| 3 | 2 | 3 | 4 | 1 | 5 | 10 | 9 | 7 | 8 | 6 |
| 4 | 1 | 2 | 4 | 3 | 6 | 8 | 7 | 10 | 9 | 5 |
| 5 | 4 | 2 | 3 | 1 | 5 | 8 | 7 | 10 | 9 | 6 |
| 6 | 6 | 3 | 2 | 1 | 7 | 9 | 8 | 10 | 5 | 4 |
| 7 | 5 | 2 | 4 | 6 | 3 | 1 | 10 | 8 | 7 | 9 |
| 8 | 3 | 1 | 5 | 4 | 6 | 8 | 10 | 9 | 7 | 2 |
| 9 | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 5 | 9 | 10 | 8 | 7 |
| 10 | 3 | 6 | 1 | 5 | 7 | 9 | 8 | 10 | 2 | 4 |
| 11 | 4 | 3 | 1 | 2 | 6 | 5 | 10 | 9 | 7 | 8 |
| 12 | 3 | 2 | 1 | 4 | 8 | 7 | 10 | 9 | 6 | 5 |
| 13 | 6 | 3 | 5 | 4 | 1 | 2 | 7 | 10 | 9 | 8 |
| 14 | 4 | 5 | 3 | 6 | 1 | 2 | 7 | 10 | 8 | 9 |
| 15 | 2 | 3 | 1 | 4 | 5 | 9 | 10 | 9 | 8 | 7 |
| 16 | 3 | 1 | 2 | 4 | 8 | 9 | 7 | 10 | 6 | 5 |
| 17 | 6 | 2 | 5 | 1 | 10 | 9 | 7 | 8 | 3 | 4 |
| 18 | 3 | 1 | 4 | 2 | 5 | 7 | 9 | 10 | 6 | 8 |
| Итого | 63 | 44 | 51 | 59 | 101 | 123 | 149 | 168 | 123 | 112 |
| Среднее | 3,5 | 2,44 | 2,83 | 3,28 | 5,61 | 6,83 | 8,28 | 9,33 | 6,83 | 6,22 |

Результаты опроса

|  |  |
| --- | --- |
| **№ испытуемого** | **Шкалы** |
| **Эр** | **Сэр** | **П** | **СП** | **Т** | **СТ** | **Эм** | **Сэм** |
| 1 | 9 | 8 | 6 | 5 | 1 | 8 | 1 | 1 |
| 2 | 8 | 7 | 5 | 4 | 8 | 9 | 3 | 2 |
| 3 | 7 | 10 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 3 |
| 4 | 9 | 7 | 5 | 6 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| 5 | 8 | 9 | 7 | 5 | 6 | 6 | 4 | 1 |
| 6 | 10 | 8 | 6 |  | 8 | 2 | 2 | 3 |
| 7 | 7 | 7 | 5 | 7 | 9 | 7 | 1 | 4 |
| 8 | 9 | 10 | 4 | 8 | 3 | 9 | 2 | 1 |
| 9 | 8 | 10 | 5 | 3 | 1 | 5 | 3 | 2 |
| 10 | 7 | 7 | 6 | 3 | 6 | 4 | 2 | 3 |
| 11 | 10 | 8 | 5 | 10 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 12 | 7 | 7 |  | 7 | 7 | 5 | 3 | 1 |
| 13 | 9 | 8 | 7 | 8 | 9 | 9 | 4 | 3 |
| 14 | 8 | 7 | 8 | 7 | 5 | 8 | 2 | 4 |
| 15 | 7 | 10 | 3 | 5 | 4 | 9 | 1 | 1 |
| 16 | 10 | 7 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| 17 | 10 | 9 | 10 | 5 | 5 | 1 | 3 | 3 |
| 18 | 7 | 8 | 7 | 6 | 9 | 6 | 4 | 2 |
| **Итого** | **150** | **147** | **38** | **73** | **90** | **96** | **43** | **40** |
| **Среднее** | **8,25** | **8,2** | **2,65** | **4,15** | **5,2** | **5,25** | **2,7** | **2,2** |