



УДК 159.9.072.422

ВЛИЯНИЕ ПСИХОТЕХНИЧЕСКИХ ИГР НА КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Логинова Александра Александровна

студент 5 курса, напр. «Психология служебной деятельности»

научный руководитель: **Е. В. Дворцова**

доцент

КГПИ КемГУ, г. Новокузнецк

Аннотация. В данной статье рассматриваются подходы к пониманию такого психологического явления, как когнитивные способности, изучаются психотехнические игры как психологический инструмент, а также характеризуются индивидуальные особенности студентов-психологов. Также приведены результаты экспериментального исследования, изучающего влияние психотехнических игр на когнитивные способности студентов психологов. Результаты данного исследования применимы как для психологов-практиков, так и интересны для дальнейших исследований.

Ключевые слова: когнитивные способности, психотехнические игры, эксперимент.

Стремление к исследованию заложено в человеке с рождения и отражается сразу в двух психических явлениях: когнитивных процессах и когнитивных способностях. И если термин «когнитивность» включает в себя ряд психических процессов, таких как ощущение, восприятие, мышление, память, воображение и др., то когнитивные способности позволяют характеризовать эти процессы с индивидуально-психологической точки зрения.

На данный момент не существует единого определения понятия «когнитивные способности», однако существуют основные подходы к пониманию этого явления. Авторы В. Д. Шадриков и Е. Л. Солдатова определили когнитивные способности как индивидуально-психологические особенности восприятия, памяти, мышления, внимания, ощущения, воображения, отличающего одну личность от другой.

При изучении трудов А.Г. Маклакова [1] С. Л. Рубинштейна, В. П. Озерова, О. В. Соловьевой можно найти такое определение: когнитивные способности – это индивидуальные свойства отображения и познания окружающего и внутреннего мира с помощью ощущения, восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления. На наш взгляд наиболее конкретным является определение В.Д. Шадрикова и Е.Л. Солдатовой[2], именно оно будет ключевым в нашем исследовании.

На наш взгляд охарактеризовать когнитивные способности человека возможно, если



обратить взгляд на такие психические процессы как мышление, память и внимание. Эти процессы, каждый в степени своей развитости, способны определить степень успешности человека в познавательной деятельности, а в совокупности составляют когнитивные способности. Разумеется, познавательные способности складываются не только из них, однако без этих процессов сама когнитивность невозможна.

Психологические особенности студентов-психологов характеризуются тем, что студенчество способно продлить период «беззаботности» для людей юношеского возраста, так как они еще не могут в полной мере обеспечивать себя, только начали свое профессиональное восстановление и имеют отличную возможность развить ряд навыков благодаря студенческой среде: коммуникацию, спортивность, новые умения по волонтерским направлениям и т.д. И это, в свою очередь, порождает вопрос о необходимости и допустимости воспитания студентов педагогами и преподавателями.

Несмотря на то, что границы возрастов неустойчивы и не едины, в данной классификации определение границ юношества практически совпадает со среднестатистическим возрастом получения высшего образования среди молодежи. Однако наше исследование опирается не только на психологические характеристики юношества, но и на специфику студенчества и обучения по направлению «Психология и педагогика».

Навыки, которые приобретают студенты в процессе учебы, уникальны, каждая профессия и специальность способствует формированию профессионально-важных качеств, вырабатывающихся в процессе учебно-профессиональной деятельности. Профессионально-важные качества – это признаки и качества, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности, формирующиеся в ходе профессионального обучения и практики. Для студентов, обучающихся по направлению «Психология и педагогика», условия формирования ПВК создаются не только в процессе прохождения производственной практики, но и в учебных аудиториях. Так как основным инструментом психолога является его личность, то личностные качества, необходимые для работы, формируются у студентов буквально постоянно: в процессе учебы, прохождения практики, общения с будущими коллегами и уже состоявшимися профессионалами. Нестандартным является то, что каждый психолог сам решает, что ему понадобится для профессиональной реализации и во многом отталкивается от того психологического направления, в рамках которого собирается вести практику. И большинство студентов-психологов выбирают такое направление уже в процессе получения высшего психологического образования. Однако существует перечень определенных профессионально-важных качеств, необходимых для работы любому психологу. Разные исследователи называют разные качества, однако если соотнести имеющиеся тематические исследования и виды ПВК по Липману, то удобный и понятный, градированный по важности



перечень профессионально-важных качеств будущих психологов составила Е.С. Романова. Согласно ее мнению, такими качествами являются: аттенционные качества, мнемические, мыслительные, коммуникативные и речевые способности, эмоциональные и волевые качества, мотивационные и имажинитивные.

Помимо этого, выделяют качества, которые не входят в единую классификацию, но также отмечаются экспертами: толерантность, ответственность, компетентность, умение хранить тайны, умение поддерживать. Возможность сформировать новые личностные качества и улучшить те, которые уже имеются, в более полной мере реализуется в тех людях, чем потенциал развития еще не ограничен возрастными изменениями. Считается, что развитие психики заканчивается в период окончания подросткового возраста, однако американские психологи сдвигают эту границу вплоть до 21 года, что позволяет считать, что студенты юношеского возраста более способны к успешному формированию ПВК, чем те, кто получает второе высшее образование. Эти качества прочно вплетаются в структуру личности будущего психолога и отличают его от остальных студентов. Следовательно, можно сделать вывод, что профессионально-важные качества студентов психологов являются их психологическими особенностями.

Что касается психотехнических игр, то необходимо отметить, что т.к. они имеют сугубо прикладной и практикоориентированный характер, то их определение формировалось частично на основе понятия «психологический тренинг», а частично происходило от их содержания. Однако согласно авторам Н. Цзен и Ю. Паховому, психотехническая игра – это процедура выполнения психологических упражнений в группе, направленная на формирование и развитие психических функций[3]. Согласно Ж. Пиаже, психические функции – это биологически присущие организму способы взаимодействия со средой. Способности человека, в том числе и когнитивные, являются врожденными психологическими свойствами личности, успешно используемыми ею для решения жизненных задач. Так как данное определение психотехнической игры нам кажется наиболее полным, то именно на него мы будем опираться в нашем исследовании.

Чтобы выяснить, влияют ли психотехнические игры на когнитивные способности студентов-психологов, нами был составлен квазиэкспериментальный план исследования двух эквивалентных групп с тестированием до и после воздействия и проведен психологический эксперимент. Гипотезой нашего исследования являлось предположение, что проведение психотехнических игр повышает когнитивные способности студентов-психологов. Выборку составили 30 студентов психологов, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности» (10 человек экспериментальная группа, 20 человек контрольная группа). Методиками нашего исследования являлись: тест Мюнстерберга на внимание и восприятие,



методика «Определение активности вербального и наглядно-образного мышления», И. И. Черемискиной, методика «Числовые ряды» А. Д. Чернобай, Ю. Ю. Федотовой.

Диагностика экспериментальной и контрольной групп по показателям внимания, мышления и памяти показала отсутствие значимых отличий, т.к. в результате математико-статистического подсчета нами было выяснено, отличия между экспериментальной и контрольной группами по шкале внимания до проведения экспериментального воздействия не значимы (при $p \leq 0,05$, при $p \leq 0,01$ и при $p \leq 0,001$), т.к. $t_{\text{крит}}=2,05$, а $t_{\text{эмп}}=1,56$. Чтобы определить, значимы ли различия по показателю активности вербального и наглядно-образного мышления в экспериментальной и контрольной группах, мы провели математико-статистический подсчет оценки достоверности отличий по Т-критерию Стьюдента и выяснили, что данные отличия не значимы (при $p \leq 0,05$, при $p \leq 0,01$ и при $p \leq 0,001$), так как $t_{\text{крит}}=2,05$, а $t_{\text{эмп}}=1,01$ по первой шкале, 1,21 по второй шкале, -0,94 по третьей шкале и 0,94 по четвертой шкале. Это подтверждает не значимость отличий средних значений активности вербального и наглядно-образного мышления экспериментальной и контрольной групп, и, также как по шкале внимания, указывает на то, что входные данные средних значений по шкале мышления у представителей двух групп примерно равны, а результаты нашего эксперимента более точны. Чтобы проверить значимость отличий показателей памяти, нами был проведен математико-статистический подсчет достоверности отличий по Т-критерию Стьюдента, по результатам которого оказалось, что данные отличия не значимы (при $p \leq 0,05$, при $p \leq 0,01$ и при $p \leq 0,001$), так как $t_{\text{эмп}}=0,50$ при $t_{\text{крит}}=2,05$ (при $p \leq 0,05$). Следовательно, значимых отличий по уровню памяти респондентов экспериментальной и контрольной группы не обнаружено.

Результаты нашего исследования выглядели следующим образом:

1) После экспериментального воздействия показатель внимания в экспериментальной группе повысился. Согласно математико-статистическому подсчету по t-критерию Стьюдента отличия по уровням внимания до и после экспериментального воздействия не значимы (при $p \leq 0,05$, при $p \leq 0,01$ и при $p \leq 0,001$), так как $t_{\text{эмп}}=0,85$ при $t_{\text{крит}}=2,26$. Мы предполагаем, что данный незначительный результат обусловлен непродолжительным экспериментальным воздействием, а также недостаточным количеством психотехнических игр, нацеленных на развитие именно внимания.

2) Показатели наглядно-образного мышления после эксперимента не увеличились, а показатели вербального мышления увеличились только по первой шкале, а по второй уменьшились. Чтобы удостовериться в значимости этих отличий мы произвели подсчет оценки значимости отличий по t-критерию Стьюдента и выяснили, что единственные значимые отличия (при $p \leq 0,05$, при $p \leq 0,01$ и при $p \leq 0,001$) обнаружались по шкале «Имена», характеризующей активность вербального мышления, т.к., $t_{\text{эмп}}=2,47$ при $t_{\text{крит}}=2,26$. По



остальным показателям отличия не значимы, так как $t_{\text{эмп}}$ равно 0,45, -0,25, 0,73 соответственно.

3) Показатели памяти после эксперимента увеличились. Чтобы удостовериться в значимости отличий нами был произведен подсчет оценки значимости отличий по t -критерию Стьюдента и выяснено, что данные отличия значимы (при $p \leq 0,05$, при $p \leq 0,01$ и при $p \leq 0,001$) т.к., $t_{\text{эмп}} = 2,68$ при $t_{\text{крит}} = 2,26$. Мы считаем, что данный результат может быть обоснован не только влиянием экспериментального воздействия, но и тем фактом, что адаптировать для повторного тестирования данную методику не удалось и мы не исключаем процесс запоминания чисел при первичной диагностике и воспроизведения их в ходе вторичной диагностики.

Также, при сравнении дельта-значений показателей вышеуказанных процессов, нами было выяснено, что различия между дельта-значениями внимания испытуемых до и после эксперимента не значимы ($t_{\text{эмп}} = 1,10$ и $t_{\text{эмп}} = 2,05$). Вероятнее всего, это связано с недостаточным количеством времени экспериментального воздействия, а также сложность развития данного качества. Значимые отличия дельта-показателей активности вербального и наглядно-образного мышления экспериментальной и контрольной групп обнаружилось только по шкале «Имена» ($t_{\text{эмп}} = 2,34$ при $t_{\text{крит}} = 2,05$ на уровне $p \leq 0,05$). По всем остальным шкалам значимых отличий не обнаружено. Таким образом, можно сделать вывод, что наш эксперимент оказал влияние на беглость и гибкость вербального мышления студентов-психологов, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности», и не повлиял на наглядно-образное мышление. Обнаружены значимые различия между дельта-значениями памяти контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента ($t_{\text{эмп}} = 2,60$, $t_{\text{крит}} = 2,05$ на уровне $p \leq 0,05$).

Подводя итоги, стоит отметить, что наша гипотеза частично подтвердилась и психотехнические игры оказали влияние на такие показатели когнитивных способностей как вербальное мышление и память, но никак не повлияли на показатели внимания и наглядно-образного мышления.

Список литературы:

1. Маклаков, А. Г. Общая психология: учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин. – М.: Питер, 2012. – 582 с.
2. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
3. Цзен, Н, Пахомов, Ю Психотренинг: игры и упражнения. – 2. изд., доп. – М.: Класс, 2001. – 258 с.