

# Деятельностный подход к психологическому сопровождению первокурсников

Н.А. Рождественская

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила: 8 июля 2017 / Принята к публикации: 26 июля 2017

## The activity approach to the psychological support of the 1st year university students

Natalia A. Rozhdestvenskaya

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received: July 8, 2017 / Accepted for publication: July 26, 2017

Статья посвящена апробации методики формирования приема когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний как основного компонента психологического сопровождения первокурсников, испытывающих трудности при адаптации к вузовской среде. Многие педагоги связывают планомерное формирование умственных действий и знаний с обучением школьным дисциплинам. Вместе с тем, в работах учеников и последователей П.Я. Гальперина (О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс, Ю.И. Фролов, Н.А. Рождественская) показано, что метод ученого носит универсальный характер и может использоваться для развития и совершенствования разных психических свойств и видов деятельности.

Показано, что использование в практике психологического консультирования методики «Совершенствование стратегий межличностного познания», разработанной на основе теории П.Я. Гальперина, способствует развитию у подростков рефлексивных механизмов понимания личностных особенностей людей, уменьшению их межличностных конфликтов со сверстниками и взрослыми, а также улучшению понимания учителями личностных особенностей учеников. Представлены условия, на основании которых достигается эффективность усвоения знаний и познавательных умений. На примере формирующего эксперимента в рамках исследования условий адаптации к вузовской среде выпускников сельских школ наглядно демонстрируется, что освоение приема когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний играет ведущую роль в психологической адаптации обучающихся. Данный прием выступает как независимая переменная по отношению к трем зависимым: психологической адаптации в целом, саморегуляции поведения и коммуникативной компетентности. Формирующий эксперимент, построенный в соответствии с требованиями теории П.Я. Гальперина, еще раз подтвердил высокую эффективность методики, разработанной ученым, и показал, что ее потенциальные возможности еще далеко не исчерпаны.

**Ключевые слова:** П.Я. Гальперин, планомерное формирование умственных действий, процесс познания, адаптация к обучению, когнитивная переработка эмоциональных переживаний.

The paper is devoted to approbating the method of negative emotion processing as the main component of the psychological support of the first-year students experiencing difficulties in adapting to university life. Many teachers associate the gradual development of intellectual activity and knowledge with teaching of school subjects. The work of P.Ya. Galperin's disciples and followers (e.g. O.Karabanova, A.Liders, Yu.Frolov, N. Rozhdestvenskaya) showed that the scientific method is universal and can be used to develop and improve various mental properties and activities.

Using method «Perfection of Interpersonal Cognition Strategies» in psychological counseling based on P.Ya. Galperin's theory promotes the development of adolescent reflexive mechanisms of understanding the personal characteristics of people, reducing the number of interpersonal conflicts with peers and adults, and also improving teachers' understanding of the student personal characteristics. There are conditions under which the efficacy of mastering knowledge and cognitive skills are achieved. The educational experiment of studying the adaptation to university conditions in rural school graduates shows that mastering the cognitive processing of negative emotional experiences plays a leading role in the psychological adaptation of students. This method is an independent variable with respect to the three dependent ones, i.e. psychological adaptation in general, self-regulation of behaviour and communicative competence. The educational experiment carried out in accordance with the requirements of P.Ya. Galperin's theory once again confirmed the high efficiency of P.Ya. Galperin's methodology and showed that its potential capabilities are far from exhausted.

**Keywords:** P.Ya. Galperin, gradual development of intellectual activity, cognition process, learning adaptation, cognitive processing of emotional experiences.

Как известно, многие педагоги связывают планомерное формирование умственных действий и знаний с обучением школьным дисциплинам. Вместе с тем, в работах учеников и последователей П.Я. Гальперина показано, что метод ученого носит универсальный характер и может использоваться для развития и совершенствования разных психических свойств и видов деятельности (Карабанова, 2012; Лидерс, Фролов, 2006; Рождественская, 2004).

В частности, в наших исследованиях показано, что внедрение в практику психологического консультирования методики «Совершенствование стратегий межличностного познания», разработанной на основе теории П.Я. Гальперина (Гальперин, 1985; 1981), принципов проблемного обучения (Брушлинский, 1983; Матюшкин, 2009) и логико-научного подхода к учению (Ильясов, 1986), способствует развитию у подростков рефлексивных механизмов понимания личностных особенностей людей, уменьшению их межличностных конфликтов со сверстниками и взрослыми, а также лучшему пониманию учителями личностных особенностей учеников (Рождественская, 2015; Rozhdestvenskaya, 2010). Эффективность усвоения знаний и познавательных умений в нашем исследовании достигалась при соблюдении следующих условий:

1. В качестве объекта рассмотрения испытуемым предлагаются анонимные личности с выдающимися способностями (об этом испытуемым не сообщается).
2. Респондентам зачитываются такие отрывки из биографий этих личностей, в которых содержатся второстепенные или бытовые эпизоды их жизни.
3. На первом этапе составления характеристик героев (или оценки их поступ-

ков), респондент использует лишь свой собственный опыт, свои знания и умения.

4. Только после завершения этой работы респонденту сообщаются имена анализируемых им людей. Осознание совершенных ошибок стимулирует респондентов к овладению методами, позволяющими избегать подобных ошибок. «В значительном числе случаев проблема вызывает желание найти ее решение, приводит к попыткам это сделать. Как правило, учащиеся самостоятельно не находят необходимую деятельность, но проявляют заинтересованность в ее нахождении, что требуется для нормального проведения их через этапы усвоения знаний» (Тальзина, 1980, С. 19). Они применяют тот способ, который сложился у них в ходе жизни. Не получая желаемого результата, они постепенно начинают осознавать неадекватность используемого способа и необходимость перехода к использованию нового научного метода, обеспечивающего успех (Ильясов, 1986).
5. Такие методы предлагаются в виде способов межличностного познания, с которыми респонденты знакомятся на следующем этапе. Их усвоение проводится под руководством психолога на основе повторного анализа респондентом особенностей и поступков тех же самых людей. Одновременно с усвоением способов межличностного познания респондент осознает конкретные причины своих ошибок. Далее зачитываются новые отрывки из жизни известных людей, которых респондент вновь оценивает, теперь используя способы межличностного познания. Завершается этот этап обсуждением проделанной работы, в ходе чего подчеркива-

ется преимущество научных методов в познании человека.

6. Включение процедура повторяется – с использованием полученных знаний анализируются психические качества людей. Несколько повторений необходимо для закрепления полученных знаний и умений.
7. Формирование стратегий межличностного познания осуществляется в соответствии с выделенными П.Я. Гальперинем шестью этапами усвоения знаний: мотивационным этапом, этапом усвоения ориентировочной основы действия, этапом выполнения действия в материальной (или материализованной) форме, этапом выполнения действия в громкой речи, этапом выполнения действия в умственной форме. На первом этапе формируется мотивация усвоения новых действий и знаний. На втором – участники семинара разбираются в содержании новых знаний об объекте и действиях с ним. Последние предъявляются респонденту на учебной карте, называемой схемой ориентировочной основы действий (ООД), подлежащей усвоению. На третьем – действие выполняется на материальном уровне либо с конкретными объектами, либо их заменителями: моделями, схемами и т.д. На четвертом – действие проговаривается или осуществляется в виде рассуждения вслух. При этом все компоненты действия проговариваются. На пятом этапе речевое выполнение сворачивается и сокращается. Проговаривание действия осуществляется про себя. На шестом этапе действие становится умственным, свернутым и автоматизированным. Таким образом, схема ООД усваивается и становится ориентировочной основой, управляющей выполнением нового действия.

Как следует из вышеизложенного, условия с первого по четвертое реализуются на мотивационном этапе, пятое условие – на этапе уяснения схемы ООД. Шестое условие соответствует этапу отработки. В ряде исследований показано, что в целом, результаты, получаемые с помощью методики, носят устойчивый позитивный характер и дают развивающий эффект (Рождественская, 2015).



**Наталья Андреевна Рождественская** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.  
E-mail: NatalyaRo.MSU@yandex.ru

В дальнейшем данный подход был перенесен в сферу коррекции негативных эмоциональных переживаний. Под руководством Н.А. Рождественской и О.Г. Носковой (научный консультант) преподаватель психологии Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова Н.А. Зарембо провела исследование, посвященное изучению условий адаптации к вузовской среде выпускников сельских средних школ (на примере выпускников сельских школ Крайнего Севера). В рамках этого исследования была разработана «Методика формирования приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний», являющаяся модификацией рассмотренной выше методики «Совершенствование стратегий межличностного познания» (Зарембо, 2013).

Как преподаватель и практический психолог, работающий в психологической службе вуза, Н.А. Зарембо обратила внимание на то, что мероприятия, проводимые психологической службой по адаптации студентов к вузовской жизни, оказываются недостаточно эффективными при работе с первокурсниками, поступающими в вуз из сельских районов Крайнего Севера. В частности, по сравнению со студентами, постоянно проживающими в городах, они испытывают значительные трудности в процессе общения со сверстниками и взрослыми людьми, у них преобладают отрицательные эмоции, неадекватные поведенческие реакции, импульсивность, вербальная агрессия или замкнутость. Все это негативно влияет на психологический климат учебных групп и эффективность усвоения студентами учебного материала.

### Этапы исследования

Одной из целей исследования явилось более глубокое изучение проблемы психологической адаптации студентов, до поступления в вуз проживающих в сельской местности, к правилам обучения в вузе и к городской культуре межличностных взаимодействий. В исследовании приняли участие 713 студентов первого курса со всех факультетов ФГА-ОУ «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (331 девушка и 382 юноши), из них 304 студента из районов Крайнего Севера (167 девушек и 137 юношей).

В аналитическом обзоре литературы рассмотрены исследования, раскрывающие содержание понятия «психологическая адаптация студентов к условиям жизнедеятельности в вузе», сущность, цели и задачи психологического сопровождения студентов в начальный период обучения в высшем учебном заведении.

На основе этого обзора были сформулированы следующие гипотезы. Интегральные показатели психологической адаптации к вузовской жизни у студентов-сельчан значимо ниже, чем у студентов-горожан. Уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний, показатели коммуникативной компетентности и показатели саморегуляции поведения у первых значимо ниже, чем у вторых. Формирование приема когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний статистически значимо повышает качество коммуникативной компетентности и саморегуляции поведения, а также уровень адаптации к вузовской жизни студентов-первокурсников в целом (Зарембо, 2013, С. 7).

Прием когнитивной переработки эмоциональных переживаний включает: осознание появившегося негативного переживания, анализ причин его появления, осознание ответной поведенческой реакции и деструктивных когнитивных установок, порождающих и усиливающих негативную эмоцию, прогнозирование последствий их воздействия, изменение деструктивных установок и ослабление негативных переживаний, корректировку поведения (Зарембо, 2013, С. 13). Такой метод коррекции негативных эмоциональных состояний представлен в работах зарубежных авторов теории когнитивной психотерапии

(Бек, 2006; Бернс, 1995; Эллис, 2002), а также в трудах отечественных психологов (Писаренко, 1986; Холмогорова, 1996; Орлов, 2006).

В исследовании были использованы следующие методики: «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд) (Диагностика ..., 2002), «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова, 2004), «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (Куницына и др., 2001), «Анкета для выявления типичных адаптационных трудностей студентов-первокурсников» (Зарембо, 2013); «Оценка освоения приема когнитивной переработки эмоцио-

Мероприятия, проводимые психологической службой по адаптации студентов к вузовской жизни, оказываются недостаточно эффективными при работе с первокурсниками, поступающими в вуз из сельских районов Крайнего Севера. В частности, по сравнению со студентами, постоянно проживающими в городах, они испытывают значительные трудности в процессе общения со сверстниками и взрослыми людьми, у них преобладают отрицательные эмоции, неадекватные поведенческие реакции, импульсивность, вербальная агрессия или замкнутость

нальных переживаний» (Зарембо, 2013), «Методика формирования приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний» Н.А. Зарембо – модификация методики «Методика совершенствования стратегий межличностного познания» Н.А. Рождественской (Зарембо, 2013).

Для исследования статистической значимости различий, использовался критерий t-Стьюдента. В случае неоднородности дисперсий применялся критерий U Манна-Уитни. Множественный регрессионный анализ был использован для исследования взаимодействия переменных.

Результаты первого констатирующего эксперимента показали, что первокурсники, которые были выходцами из сельской местности, в три раза чаще, чем студенты-горожане демонстрировали невысокий уровень психологической адаптации ( $p=0,000$ ) и уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний. Показатели коммуникативной компетентности и саморегуляции поведения у них также были значимо ниже, чем у студентов-горожан ( $p<0,01$ ).

Регрессионный анализ показал, что на зависимую переменную «уровень

нальных переживаний» (Зарембо, 2013), «Методика формирования приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний» Н.А. Зарембо – модификация методики «Методика совершенствования стратегий межличностного познания» Н.А. Рождественской (Зарембо, 2013).

психологической адаптации к условиям вуза» одновременно оказывают влияние три независимые переменные: «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний», «общий уровень саморегуляции поведения» и «коммуникативная компетентность» (критерий Фишера  $F = 124,799, p \leq 0,000$ ). Данная модель объясняет 46,9% дисперсии зависимой переменной. Вес независимых переменных представлен  $\beta$  коэффициентом:  $\beta = 0,358, \beta = 0,240, \beta = 0,107$ .

Зависимая переменная «уровень саморегуляции поведения» в соответствии с показателями коэффициента  $\beta$  характеризуется весом таких независимых переменных, как «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний» ( $\beta = 0,448$ ) и «коммуникативная компетентность» ( $\beta = 0,464$ ). Зависимая переменная «уровень коммуникативной компетентности» также характеризуется двумя независимыми переменными: «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний» ( $\beta = 0,408$ ) и «общий уровень саморегуляции поведения» ( $\beta = 0,318$ ).

Переменная «прием когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний» является фактором, оказывающим влияние на показатели вузовской адаптации, коммуникативной компетентности и саморегуляции поведения, при этом две последние характеристики, в свою очередь, также воздействуют на адаптационный процесс. Таким образом, полученные результаты подтвердили правомерность выдвинутой гипотезы, что формирование приема когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний статистически значимо воздействует на качество коммуникативной компетентности, саморегуляции поведения и адаптации к вузовской жизни студентов-первокурсников в целом.

В свете выше сказанного была создана «Методика формирования приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний». Совокупность умений, входящих в прием когнитивной переработки эмоциональных переживаний, составляет обобщенную ориентировочную основу действия, направлен-

ного на нормализацию эмоционального состояния, устранение или ослабление негативных эмоциональных переживаний и выбор адекватного способа поведения.

#### Мотивационный этап

**Инструкция:** «Сейчас Вы будете знакомиться с жизненными ситуациями, в которых многие из нас испытывают негативные эмоциональные переживания. После ознакомления с каждой ситуацией, попробуйте определить и описать эмоцию, которая возникает у ее героя, особенности его негативных мыслей и поведения в данной ситуации, спрогнозируйте их последствия. Попробуйте описать такие рассуждения героя ситуации, которые бы помогли ему нормализовать эмоциональное состояние и выбрать более правильный способ поведения».

В ходе выполнения задания психолог фиксирует способность респондентов использовать прием когнитивной переработки эмоциональных переживаний, записывая все ответы в свой блокнот. После выполнения всех заданий они знакомятся с приемом когнитивной переработки эмоциональных переживаний.

#### Этап усвоения схемы ООД

Респондентам раздаются учебные карты, содержащие информацию о компонентах приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний, выступающего в качестве ориентировочной основы анализа негативных эмоциональных переживаний. Сначала респонденты знакомятся с учебной картой. Далее психолог подробно объясняет, как прием когнитивной переработки эмоциональных переживаний следует применять. Психолог вновь возвращается к заданию, использованному на предшествующем этапе, и, комментируя неправильные ответы респондентов, на конкретных примерах и с опорой на учебную карту, раскрывает логику применения приема. Затем рассматривается следующая ситуация, процедура повторяется вновь. Так происходит до тех пор, пока респонденты не освоят алгоритм применения формируемого у них приема. При этом в любой момент они мо-

гут использовать учебную карту (по терминологии П.Я. Гальперина, схему ООД).

#### Этап отработки схемы ООД

1. Анализ новых ситуаций (задач-казусов) с опорой на учебную карту

После уяснения респондентами системы знаний, содержащихся на карте, им предъявляются новые ситуации с описанием героев, переживающих негативные эмоции, и предлагаются обстоятельства, которые могли бы обусловить их появление. Далее психолог предлагает студентам дать другую интерпретацию обстоятельств, используя знания, изложенные в учебной карте. При этом цель психолога заключается уже не в том, чтобы обеспечить понимание сущности приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний, чем он занимался на этапе уяснения схемы ООД, а в том, чтобы респонденты давали правильные, полные и развернутые ответы. Постепенно респонденты запоминают содержание учебных карт и перестают пользоваться ими, переходя на следующий этап.

2. Анализ новых учебных ситуаций без опоры на учебную карту

Респонденты начинают действовать без опоры на карту. Затем психолог вводит новые задания. Он предъявляет респондентам новую ситуацию и сам интерпретирует поведение героя, используя ошибочную стратегию объяснения негативных эмоциональных переживаний (НЭП). Респонденты должны объяснить, какие ошибки допускает психолог, и как правильно интерпретировать поступки персонажей. Постепенно ответы сворачиваются и становятся все менее и менее многословными.

3) Свернутый анализ учебных ситуаций  
В заключение респондентам предлагается прослушать ситуацию и указать на ошибки интерпретации. При этом развернутые комментарии не требуются.

Следует подчеркнуть, что, благодаря организации процесса формирования по методу П.Я. Гальперина, входящие в его состав умственные действия приобретают такие свойства, как дифференцированность, обобщенность, ав-

томатизированность, сознательность и прочность.

На начальных этапах формирования приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний за действиями респондентов осуществлялся пооперационный контроль. На последующих этапах контроль проводился по конечному продукту. Кроме того, большое значение придавалось индивидуальному контролю на внешнеречевом этапе. Каждый респондент получал персональное задание, которое он должен был выполнить в письменной форме и переслать по электронной почте преподавателю, что дало возможность определять уровень освоения каждого компонента, входящего в прием переработки негативных переживаний, и при необходимости корректировать его.

Развивающий эксперимент показал, что такой контроль усвоения когнитивных умений студентов гораздо эффективнее, чем контроль выполнения письменных заданий на бумажном носителе. В частности, это объясняется тем, что электронная переписка для современных студентов является привычной формой общения. С ее помощью между учителем и учеником налаживается систематическое взаимодействие, и у студентов возникает чувство уверенности во внимательном, уважительном и серьезном отношении преподавателя к ним. Важно, что студенты начинают больше доверять преподавателю и делиться своими переживаниями. Это оказывает дополнительное позитивное воздействие на усвоение приема переработки негативных чувств и адаптацию студентов к межличностным взаимодействиям в вузе в целом.

Несмотря на то, что предложенная методика позволяет достигать высоких результатов в усвоении приема когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний, для перестройки достаточно большого числа разнообразных деструктивных установок людей этого недостаточно. Увеличивать объем работы на каждом из этапов не представляется возможным, т.к. это делает процесс усвоения рутинным, неинтересным и, в конце концов, малоэффективным. Для достижения требуемого эффекта студентам предлагалось вести дневники, в которых они должны

были анализировать негативные эмоции (стыд, гнев, чувство вины, ревность, обиду, зависть) на своих собственных примерах и примерах других людей, используя прием когнитивной переработки эмоциональных переживаний. (Техника ведения дневников, в частности, эффективно используется в когнитивной психотерапии).

**Ведение дневников дало позитивные**

Развивающий эксперимент показал, что контроль усвоения когнитивных умений студентов гораздо эффективнее, чем контроль выполнения письменных заданий на бумажном носителе. В частности, это объясняется тем, что электронная переписка для современных студентов является привычной формой общения

результаты – студенты фиксировали деструктивные установки, более тщательно проводили анализ переживаний, более глубоко разбирались в сути изучаемого приема. На основе знаний о приеме когнитивной переработки негативных переживаний они писали небольшие эссе на темы: «Размышление об обидах»; «Размышление о вине»; «Размышление о стыде»; «Размышление о ревности»; «Размышление о зависти»; «Размышление о гневе». Каждый дневник состоял из двух частей: теоретической, в которую входили теоретические знания о данной эмоции, и операционной, включающей сведения о приемах преодоления негативных эмоциональных переживаний. Чаще всего студенты, описывая свои собственные переживания, негативным установкам противопоставляли установки рациональные и позитивные, ослабляющие воздействие негативных эмоций.

Поэтапное формирование приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний и работа с дневниками органично вошли в программу психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников.

### Результаты формирующего эксперимента

Математическая обработка данных, полученных после проведения формирующего эксперимента, позволила сделать следующие выводы. По всем исследуемым переменным: уровень вузовской адаптации, коммуникативная компе-

тентность, саморегуляция поведения, уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний установлены статистически значимые различия (от  $p \leq 0,008$  до  $p \leq 0,000$ ). По этим же параметрам выявлены достоверные различия между студентами контрольной и экспериментальной групп (от  $p \leq 0,001$  до  $p \leq 0,000$ ).

**Множественный регрессионный ана-**

лиз данных, полученных после формирующего эксперимента, показал, что независимые переменные «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний», «общий уровень саморегуляции поведения», «коммуникативная компетентность» совместно оказывают влияние на зависимую переменную «уровень психологической адаптации к условиям вуза» (критерий Фишера  $F = 73,813$ ,  $p \leq 0,000$ ). Данная модель объясняет 41% дисперсии зависимой переменной. Вес независимых переменных «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний», «общий уровень саморегуляции поведения», «уровень коммуникативной компетентности» характеризуют следующие значения  $\beta$ -коэффициента:  $\beta = 0,348$ ,  $\beta = 0,276$ ,  $\beta = 0,132$  соответственно.

Регрессионный анализ также показал, что переменная «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний» влияет на зависимые переменные «саморегуляция поведения» и «коммуникативная компетентность». Данная модель позволяет объяснить 45,6% и 43,9% дисперсии зависимых переменных, соответственно (критерий Фишера  $F = 133,455$ ,  $p \leq 0,000$  и критерий Фишера  $F = 124,790$ ,  $p \leq 0,000$ ). При этом для зависимой переменной «уровень саморегуляции поведения» вес имеют независимые переменные «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний», «коммуникативная компетентность» ( $\beta = 0,291$ ,  $\beta = 0,477$  соответственно), для

зависимой переменной «уровень коммуникативной компетентности» – независимые переменные «уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний», «общий уровень саморегуляции поведения» ( $\beta=0,252$ ,  $\beta=0,492$  соответственно).

Сравнение данных регрессионного анализа, полученных до и после формирующего эксперимента, показывает, что воздействие на уровень освоения приема когнитивной переработки эмоциональных переживаний влияет на повышение показателей саморегуляции поведения, коммуникативной компетентности и адаптации студентов к жизни вуза в целом.

## Заключение

1. Анализ теоретических и эмпирических исследований, посвященных

проблеме исследования, показал, что специалисты рассматривают психологическую адаптацию студентов к обучению в вузе как феномен, обусловленный саморегуляцией поведения, коммуникативной компетентностью и умением преодолевать негативные эмоциональные переживания.

2. В констатирующем эксперименте показано, что студенты, до поступления в вуз проживавшие в сельской местности, статистически значимо отличаются от студентов-горожан низкими показателями вузовской адаптации по всем вышеперечисленным параметрам.

3. В результате проведения развивающего эксперимента, посвященного обучению первокурсников-сельчан приему когнитивной переработки эмоциональных переживаний, у участников экспериментальной груп-

пы значимо возрастают показатели изучаемых переменных. В контрольной группе значимые изменения не установлены.

4. Развивающий эксперимент также показал, что освоение приема когнитивной переработки негативных эмоциональных переживаний играет ведущую роль в психологической адаптации студентов к обучению в вузе. Данный прием выступает как независимая переменная по отношению к трем зависимым: психологической адаптации в целом, саморегуляции поведения и коммуникативной компетентности.

5. Развивающий эксперимент, построенный в соответствии с требованиями теории П.Я. Гальперина, еще раз подтвердил высокую эффективность методики, разработанной ученым, и показал, что ее потенциальные возможности еще далеко не исчерпаны.

## Литература:

Бек Дж.С. Когнитивная терапия: полное руководство. – Москва : Вильямс, 2006. – 400 с.

Бернс Д.Д. Хорошее самочувствие: новая терапия настроений / пер. с англ. Л. Славина. – Москва : Вече, Персей, АСТ, 1995. – 400 с.

Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – Москва : Знание, 1983. – 96 с.

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – Москва : Изд-во Московского университета, 1985. – 45 с.

Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – Москва : Изд-во Московского университета, 1981. – С. 97–101.

Зарембо Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение трудностей вузовской адаптации выпускников средних сельских школ : диссертация ... канд. психол. наук. – Москва : МГУ, 2013. – 240 с.

Ильясов И.И. Структура процесса учения. – Москва : МГУ, 1986. – 200 с.

Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 73–82.

Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

Лидерс А.Г., Фролов Ю.И. Метод планомерного формирования в истории отечественной психологии // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 2. – С. 60–67.

Матюшкин А.М. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. – Москва : КДУ, 2009. – 190 с.

Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) : руководство. – Москва : Когито-Центр, 2004. – 44 с.

Орлов Ю.М. Оздоровляющее (саногенное) мышление / сост. А.В. Ребенок. – Москва : Слайдинг, 2006. – 96 с.

Писаренко В.М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости // Психологический журнал. – 1986. – № 1. – С. 62–72.

Рождественская Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков. – Москва : Генезис, 2015. – 216 с.

Рождественская Н.А. Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект. – Москва : ПЭР СЭ, 2004. – 282 с.

Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ. – Москва : Изд-во Московского университета, 1980. – 47 с.

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – Москва : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – С. 193–197.

Холмогорова А.Б. Философско-методологические аспекты когнитивной психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – № 3. – С. 7–28.

Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. – Санкт-Петербург : Сова; Москва : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.

Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2000) Reflexive methodology: New vistas for qualitative research. London: Sage.

Arnold, J., Edwards, T., Hooley, N., & Williams, J. (2012) Conceptualising teacher education and research as “Critical Praxis”. *Critical Studies in Education*, 53(3), 281–295. doi: 10.1080/17508487.2012.703140

- Bartlett, L. (1990) Teacher development through reflective teaching. In *Second Language Teacher Education*. eds. J. Richards and D. Nunan. New York: Cambridge University Press.
- Beck JS. (2011) Cognitive behavior therapy: Basics and beyond (2nd ed.), New York, NY. The Guilford Press, 19–20.
- Beck, A.T. & Weishaar, M.E. (1995) Cognitive therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding (Eds.) *Current psychotherapies*. Itasca IL, Peacock.
- Blumberg, P. (2000) Evaluating the evidence that problem-based learners are self-directed learners: A review of the literature. In D. H. Evensen & C. E. Hmelo (Eds.) *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 199–226.
- Boud, D., & Walker, D. (1998) Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206. doi: 10.1080/03075079812331380384
- Burns, D.D. (1980) Feeling good: The new mood therapy. New York, Signet.
- Ellis A. (1995) Rational-emotive therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding (Eds.) *Current psychotherapies*. Itasca IL: Peacock, 162–196.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, ND., Spelke, E., & Schulz, L. (2011) The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition* 120 (3), 322–330. doi: 10.1016/j.cognition.2010.10.001
- Brookfield, S. (1995). The getting of wisdom: What critically reflective teaching is and why it's important. In S. Brookfield (Ed.) *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Cole, A.L. & Knowles, L.G. (2000) Researching Teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry. Boston: Allyn and Baco.
- Craig, C. J. (2010) Reflective practice in the profession: Teaching. In N. Lyons (Ed.) *Handbook of reflective inquiry: Mapping a way of knowing for the profession Reflective Inquiry*. New York6 Springer. doi: 10.1007/978-0-387-85744-2\_10
- De Grave, W.S., Boshuizen, H. P. A., & Schmidt, H. G. (1996). Problem-based learning: Cognitive and metacognitive processes during problem analysis. *Instructional Science*, 24, 321–341. doi: 10.1007/BF00118111
- Ellis, A. (1995). Rational-emotive therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding (Eds.) *Current psychotherapies 5th ed.* Itasca IL, Peacock, 162–196.
- Ellis, A. (1993). Changing rational emotive therapy (RET) to rational emotive behavior therapy (REBT). *Behavior Therapist*, 16, 257–258.
- Hackney, H. & Cormier, L. S. (1996). *The professional counselor: A process guide to helping*. 3rd ed. Boston, Allyn & Bacon.
- Haenen, J. (1996). Piotr Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps. Commack, NY, Nova Science Publishers.
- Holdcn, J. A. (1993b). *Learning module: Cognitive counseling*. Denton TX: Author.
- Margeston, D. (2001, 29 September). Can all education be problem-based: can it afford not to be? Problem-based Learning Forum. Hong Kong Centre for Problem-Based Learning.
- Merrill, M.D. (2007). A task-centered instructional strategy. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 33–50.
- Rogers, Carl R., & Rosalind F. Dymond (eds.) (1954) *Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rozhdestvenskaya, N. (2010) Interpersonal Cognition and Methods of its Development in Future Teachers. *Psychology in Russia. State of the Art. Scientific Yearbook*, 3, 525–540.
- Savin-Baden, M. (2000) Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories. Buckingham: SRHE and Open University.
- Talyzina, N. (1981) The psychology of learning. Moscow, Progress.
- Wilkerson, LuAnn & Gijsselaers W.H. (Eds.) (1996) Bringing problem-based learning to higher education. *New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco. Jossey-Bass, 68.

## References:

- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2000) Reflexive methodology: New vistas for qualitative research. London: Sage.
- Arnold, J., Edwards, T., Hooley, N., & Williams, J. (2012) Conceptualising teacher education and research as “Critical Praxis”. *Critical Studies in Education*, 53(3), 281–295. doi: 10.1080/17508487.2012.703140
- Bartlett, L. (1990) Teacher development through reflective teaching. In *Second Language Teacher Education*. eds. J. Richards and D. Nunan. New York: Cambridge University Press.
- Beck JS. (2011) Cognitive behavior therapy: Basics and beyond (2nd ed.), New York, NY. The Guilford Press, 19–20.
- Beck, A.T. & Weishaar, M.E. (1995) Cognitive therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding (Eds.) *Current psychotherapies*. Itasca IL, Peacock.
- Beck, J.S. (2006) Cognitive therapy: complete guidance. Moscow, «Vil'yams», 400.
- Blumberg, P. (2000) Evaluating the evidence that problem-based learners are self-directed learners: A review of the literature. In D. H. Evensen & C. E. Hmelo (Eds.) *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 199–226.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, ND., Spelke, E., & Schulz, L. (2011) The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition* 120 (3), 322–330. doi: 10.1016/j.cognition.2010.10.001
- Boud, D., & Walker, D. (1998) Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–206. doi: 10.1080/03075079812331380384
- Brookfield, S. (1995). The getting of wisdom: What critically reflective teaching is and why it's important. In S. Brookfield (Ed.) *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Brushlinsky, A.V. (1983) Psychology of thinking and problem training. Moscow, Znanie, 96.
- Burns, D.D. (1980) Feeling good: The new mood therapy. New York, Signet.
- Burns, D.D. (1995) Well-being: New therapy of moods. Moscow, Veche, Perseus, AST, 400.
- Cole, A.L. & Knowles, L.G. (2000) Researching Teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry. Boston: Allyn and Baco.

- Craig, C. J. (2010) Reflective practice in the profession: Teaching. In N. Lyons (Ed.) *Handbook of reflective inquiry: Mapping a way of knowing for the profession Reflective Inquiry*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-85744-2\_10
- De Grave, W.S., Boshuizen, H. P. A., & Schmidt, H. G. (1996). Problem-based learning: Cognitive and metacognitive processes during problem analysis. *Instructional Science*, 24, 321–341. doi: 10.1007/BF00118111
- Ellis A. (1995) Rational-emotive therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding (Eds.) *Current psychotherapies*. Itasca IL: Peacock, 162–196.
- Ellis, A. (1993). Changing rational emotive therapy (RET) to rational emotive behavior therapy (REBT). *Behavior Therapist*, 16, 257–258.
- Ellis, A. (1995). Rational-emotive therapy. In R.J. Corsini & D. Wedding (Eds.) *Current psychotherapies 5th ed.* Itasca IL, Peacock, 162–196.
- Ellis, A. (2002) Humanistic Psychotherapy: Rational emotional approach. St. Petersburg, Sova; Moscow, EKSMO-Press, 272.
- Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., & Manuylov, G.M. (2002) Diagnostics of social psychological adaptation (K. Rogers, R. Diamond). [*Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp*]. Moscow, Izdatel'stvo Instituta of Psikhoterapii, 193–197.
- Galperin, P. Ya. (1985) Teaching methods and child mental development. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 45.
- Galperin, P.Ya. (1981) On the method of gradual development of intellectual activity. [*Khrestomatiya po vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii*]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 97–101.
- Hackney, H. & Cormier, L. S. (1996). The professional counselor: A process guide to helping. 3rd ed. Boston, Allyn & Bacon.
- Haenen, J. (1996). Piotr Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps. Commack, NY, Nova Science Publishers.
- Holdcn, J. A. (1993b). Learning module: *Cognitive counseling*. Denton TX: Author.
- Ilyasov, I.I. (1986) Structure of the learning process. Moscow, MGU. 200.
- Karabanova, O.A. (2012) Orienting image in the structure of the social situation of child development: from L.S. Vygotsky to P.Ya. Galperin. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Ser. 14. Psychology, 4, 73–82.
- Kholmogorova, A.B. (1996) Philosophical and methodological aspects of cognitive psychotherapy. [*Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal*], 3, 7–28.
- Kunitsyna, V.N., Kazarinova, N.V., & Pogolsha, V.M. (2001) Interpersonal communication. St. Petersburg, Piter, 544.
- Liders, A.G., & Frolov, Yu.I. (2006) The method of gradual development in the history of Russian psychology. [*Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*], 2, 60–67.
- Margeston, D. (2001, 29 September). Can all education be problem-based: can it afford not to be? Problem-based Learning Forum. Hong Kong Centre for Problem-Based Learning.
- Matyushkin, A.M. (2009) Thinking as resolving problem situations. Moscow, KDU, 190.
- Merrill, M.D. (2007). A task-centered instructional strategy. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 33–50.
- Morosanova, V.I. (2004) Questionnaire «Style of Behaviour Self-Regulation» (SMPM): Management. Moscow, Kogito-Tsentr, 44.
- Orlov, Yu.M. (2006) Healthy (sanogenic) thinking. Series: Management of behaviour. Book 1. 2-nd ed. Moscow, Slayding, 96.
- Pisarenko, V.M. (1986) The role of the mind in providing emotional stability. [*Psikhologicheskii zhurnal*], 1, 62–72.
- Rogers, Carl R., & Rosalind F. Dymond (eds.) (1954) *Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rozhdestvenskaya, N. (2010) Interpersonal Cognition and Methods of its Development in Future Teachers. *Psychology in Russia. State of the Art. Scientific Yearbook*, 3, 525–540.
- Rozhdestvenskaya, N.A. (2004) Methods of interpersonal cognition: the psychological and pedagogical aspect. Moscow, PER SE, 282.
- Rozhdestvenskaya, N.A. (2015) Deviant behaviour and prevention in adolescents. Moscow, Genesis, 216.
- Savin-Baden, M. (2000) *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. Buckingham: SRHE and Open University.
- Talyzina, N. (1981) *The psychology of learning*. Moscow, Progress.
- Talyzina, N.F. (1980) *The methodology of compiling training programs*. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 47.
- Wilkerson, LuAnn & Gijsselaers W.H. (Eds.) (1996) *Bringing problem-based learning to higher education. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco. Jossey-Bass, 68.
- Zaremba, N.A. (2013) Psychological and pedagogical support of the difficulties of university adaptation of graduates of secondary rural schools. Ph.D. in Psychology. Moscow, MGU. 240.