

Владимирский государственный университет

Н. Г. АБРАМЯН

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ
СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Учебно-методическое пособие

Владимир 2021

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Н. Г. АБРАМЯН

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ
СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Учебно-методическое пособие



Владимир 2021

УДК 159.9:378
ББК 88.6+74.48
А16

Рецензенты:

Доктор психологических наук, профессор
заслуженный работник высшей школы Российской Федерации
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
В. А. Зобков

Доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры педагогики и акмеологии личности
Костромского государственного университета
Т. И. Миронова

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Абрамян, Н. Г.

А16 Развитие познавательной сферы студентов на начальном этапе обучения в вузе : учеб.-метод. пособие / Н. Г. Абрамян ; Владимир. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 108 с. – ISBN 978-5-9984-1429-9.

Рассмотрены вопросы методики преподавания психологии в вузе. Содержит три главы. В первой главе проанализированы методические модели обучения психологии по неспециальным направлениям. Во второй главе представлено психолого-педагогическое обоснование комплекса методических средств для обучения психологии студентов-психологов. В третьей главе на конкретных примерах комплекса заданий показаны возможности развития познавательной сферы студентов-первокурсников с использованием основ методики преподавания психологии в вузе.

Предназначено для студентов, магистрантов, обучающихся по направлениям подготовки 37.03.01, 37.04.01 «Психология», аспирантов и других специалистов, интересующихся проблемами методики преподавания психологии в вузе.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Табл. 2. Библиогр.: 10 назв.

УДК 159.9:378
ББК 88.6+74.48

ISBN 978-5-9984-1429-9

© ВлГУ, 2021

ВВЕДЕНИЕ

Несомненная актуальность издания обусловлена востребованностью в процессе обучения психологии ряда принципов и стратегий ее преподавания в вузе. Методическая сторона процесса обучения всегда предъявляла преподавателям вуза некие требования сбалансированности, гармонии при выборе способов и приемов, профессиональных средств, стимулирующих, формирующих и совершенствующих, а не только контролирующих процесс освоения знаний, приобретения навыков и умений будущими профессионалами. Методические разработки, возникшие в последние годы взаимодействия с новым поколением студентов, востребованы не только ими, но, как оказалось, и молодыми вузовскими преподавателями, с очевидным успехом взявшими «на вооружение» ряд уже зарекомендовавших себя средств воздействия на познавательную сферу студентов, а также недавно введенных в практику и оказавшихся продуктивными в процессе преподавания психологии в вузе.

Цель пособия – помочь студентам в освоении теоретических основ курсов психологии (в том числе и методики преподавания психологии), а также в приобретении практических навыков работы с источниками, составления разного рода таблиц, схем, шкал, проектов, сценариев, т. е. научить студентов осмыслению материала разными способами, не стереотипно.

Цель реализуется посредством решения следующих задач: формирования умений и навыков методического осмысления содержания курса и обеспечения его методами и методиками, способами и приемами обучения в системе субъект-субъектного взаимодействия преподавателя со студентами; формирования умений и навыков проецирования уже известных моделей, подходов к конкретному курсу и на познание других дисциплин; развития таким образом альтернативного видения процесса обучения; совершенствования процесса в деталях, формирующих в итоге некий концептуальный подход к методике преподавания психологии в вузе; не только создания системных блоков методического воздействия, но и выхода на уровень целостной системы организации методического воздействия на познавательную сферу обучаемых.

Междисциплинарные связи курса «Методика преподавания психологии» обнаруживаются как с общепсихологическими, методологическими основами науки, так, в частности, и с педагогической психологией, психологией развития, дифференциальной психологией, социальной психологией.

Элементы авторского подхода проявляются в изложении учебного материала в русле методики преподавания психологии в вузе, включающей в себя изучение содержания курса, выработку знаний, умений, навыков и систематическое освоение студентами курса, обучение их приемам использования полученных методических и исследовательских навыков при изучении других дисциплин. В этом смысле роль самостоятельной работы студентов в изучении курса и самосовершенствовании мотивационной, интеллектуальной сфер значительна. Задания для самостоятельной работы, завершающие главы пособия, помогут в осмыслении материала, но определяющим в обучении следует считать профессионализацию студентов в процессе освоения психологических дисциплин. Стилистическое разнообразие глав пособия обусловлено авторским видением специфики каждой главы. В приложении приведены заметки автора для первокурсников.

В результате освоения методики преподавания психологии в вузе студенты должны **знать:**

- концептуальные положения о возможностях развития личности;
- основные содержательные компоненты лекционных и практических занятий в соответствии с закономерностями методики преподавания психологии;

- перспективные линии профориентации и профессионального развития;

уметь:

- самостоятельно овладевать знаниями и навыками их применения в профессиональной деятельности; давать себе правильную оценку, намечать пути и выбирать средства развития;

- организовывать работу по психологическому просвещению детей, учащейся молодёжи, родителей, воспитателей, учителей;

владеть:

- навыками самостоятельной, творческой работы, умением организовать свой труд; способностью к поиску и реализации новых, эффективных способов организации и совершенствования своей жизнедеятельности;

- психолого-педагогическим мышлением;

- методикой комплексного решения психолого-педагогических задач по оказанию родителям, учащимся, педагогическому коллективу психологической помощи в развитии личности ребёнка, учащейся молодёжи;

- культурой научного мышления, навыками обобщения, анализа и синтеза фактов и теоретических положений.

Глава первая

ВАРИАНТЫ МЕТОДИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ВУЗЕ ПО НЕСПЕЦИАЛЬНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ

В последнее десятилетие в педагогической психологии и педагогике активно описываются и представляются разнообразные модели и технологии обучения в вузе. Особенно пропагандируются интерактивные и медиатехнологии, зарекомендовавшие себя как продуктивные и перспективные в отечественной и зарубежной практике преподавания.

Методические разработки не столь часто обнаруживают и указывают на разницу использования методических средств обучения на очном и заочном обучении, на специальных и неспециальных направлениях обучения, хотя различия в методическом оснащении процесса обучения существуют. В частности, в программах по курсам психологии для неспециальных направлений нет столь тщательной проработки специфичных и мелких, уточняющих вопросов, как в программах со специализацией, например, по клинической психологии и др. Соответственно и выделяемое для лекционных и практических курсов психологии меньшее количество аудиторных часов свидетельствует об отсутствии в содержательном компоненте отдельных тем и вопросов. Не только эти особенности работы на неспециальных направлениях требуют особого подхода к методической стороне процесса организации занятий, но также и специфика профессиональной направленности обучаемых, и степень их общей подготовленности, и уровень культуры, и этап обучения: на начальном, например, несомненно, необходимо больше энергетических, эмоциональных, личностных затрат преподавателя в сравнении с остальными этапами обучения.

В ходе работы со студентами педагогических специальностей выявляется уровень их общей подготовленности, влияние специфики направления подготовки на восприятие материала, степень заинтересованности предметом и включенности в его понимание. На этих данных, получаемых уже на первых встречах со студентами, и моделируется, формируется определенный подход к методике преподавания психологии в конкретной аудитории, группе, на курсе. В разных по

подготовленности аудиториях – в соответствии со степенью вхождения обучающихся в материал курса – акценты делаются и в процессе чтения лекций, и при проведении практических занятий на существенных и определяющих смысл взаимодействия содержательных компонентах обучения.

В одних аудиториях опора на научность и исследовательскую направленность изучаемого материала играет определяющую роль. Так, в лекционных материалах не только выбираются и описываются общепринятые в отечественной и зарубежной науке теории и подходы, но обязательно объясняется сущность самых последних разработок по теме. Студентам рекомендуются просмотры в онлайн-режиме отдельных лекционных материалов в изложении ведущих специалистов главных вузов страны.

В других аудиториях более приемлем акцент на доступность содержания темы. В таких случаях подбирается огромное количество доказательных примеров и демонстраций для лучшего восприятия и понимания материала. Конечно, опора на научные авторитеты обуславливает несомненное доверие к их теоретическим и экспериментальным изысканиям и познавательную привлекательность, студенты пытаются запоминать примеры из истории возникновения идей, стимулы к идеям. Обращение к истории развития науки, несомненно, вызывает интерес и вносит разнообразие в череду приводимых примеров, подтверждающих и обосновывающих теоретические положения. В лекционном изложении материала примеры должны соответствовать по методическим требованиям ряду условий: они не должны быть случайными, устаревшими, должны относиться к сути излагаемого материала, быть не слишком громоздкими и длительными в изложении.

По уровню подготовленности к восприятию содержания в аудиториях больший акцент делается на занимательности содержания лекции. Это то, что станет привлекательным и интересным для слушателей, не вполне подготовленных к серьезному осмыслению курса. В общении с подобной аудиторией необходимой составляющей становится пересказ известных историй, занимательных и анекдотических случаев из научной практики, исследований, жизни и творчества отдельных

представителей науки. Так, известны байки и мифы, бытующие в студенческой среде, о событиях, происходивших, например, на факультете психологии МГУ. Их приводят лекторы, чтобы расшевелить аудиторию, привести стимулы для концентрации внимания на существенном в материале, особенно если он труден для понимания.

На семинарских и практических занятиях специфика методических подходов к аудитории несколько меняется, поскольку студенты в большей степени проявляют самостоятельность, учатся выступать, высказывать свою точку зрения, оппонировать сокурсникам, выполняют целый спектр разнообразных видов работ, с которыми не сталкиваются даже во время проблемной лекции. Методические приемы, пользующиеся популярностью в среде студентов-психологов, не всегда становятся таковыми в условиях общения со студентами, например, исторических, естественно-географических, физико-математических или физкультурных направлений подготовки. Следует подстраиваться под специфику специализаций на каждом из направлений. Так, задания по анализу монографий по психологии, написанию рецензий или аннотированию с большим успехом выполнялись студентами исторических направлений подготовки, варианты заданий на логику исследования, классификацию и систематизацию материала с большей долей ответственности осуществлялись студентами физико-математических и естественно-географических направлений подготовки, а студенты физкультурных направлений подготовки с желанием и легко выполняли задания, связанные с точностью, учетом всех составляющих в объемных видах работ, писали конспекты и устно отвечали на вопросы. Разноплановые задания к семинарам и практическим занятиям, как правило, выявляли вполне конкретные качества обучаемых и вне зависимости от их специализации. Но в пособии описываются средние и некие общие показатели, обнаруженные в процессе наблюдения в течение последних лет работы со студентами разных педагогических специальностей, с опорой на три компонента содержания образования: научность, доступность и занимательность. Учет специфики разных специализаций в обучении и методическом обеспечении этого процесса позволяет улучшить качественные показатели и способствует совершенствованию профессиональной направленности студентов [4].

Вопросы для самоконтроля

1. Перечислите основные проблемы современной практической психологии и средства их решения.
2. Назовите особенности преподавания психологии, отличающие её от других наук.
3. Расскажите о специфических особенностях психологического знания, кратко раскрыв суть каждой особенности.
4. Что является предметом методики преподавания психологии?
5. Приведите классификацию методов обучения.
6. Дайте краткую характеристику программированного обучения, методов интерактивного обучения, проблемного обучения.
7. Назовите цели и задачи курса «Методика преподавания психологии».
8. Что такое лекция? Какова ее цель?
9. Назовите основные функции лекции.
10. Какие виды лекций вы знаете?
11. Каким требованиям должна отвечать хорошая лекция?
12. Перечислите принципы отбора лекционного материала.
13. Какие компоненты включает в себя структура лекции?
14. Назовите основные шаги, из которых состоит подготовка к лекции.
15. Перечислите параметры оценки эффективности лекции.
16. Что такое аудитория? Какова ее основная особенность?
17. Какие требования предъявляются к общению лектора с аудиторией?
18. Назовите условия установления контакта с аудиторией.
19. Перечислите стадии процесса установления контакта.
20. Какими качествами должен обладать хороший лектор?
21. Какова формула успеха при выступлении перед аудиторией?
22. Расскажите об основных особенностях преподнесения материала на каждом этапе лекции.
23. Кратко сформулируйте требования к лектору, чтобы занятие прошло интересно и продуктивно.

24. Кратко сформулируйте правила для аудитории, чтобы процент усвоенного материала был как можно больше.

25. Назовите типичные ошибки лектора, которые препятствуют восприятию и усвоению учебного материала.

26. Перечислите советы молодым преподавателям, которые, по вашему мнению, актуальны для вас.

27. Перечислите модели обучения.

28. Перечислите принципы контекстного обучения, сформулированные А. А. Вербицким.

29. Назовите базовые формы деятельности в рамках контекстного обучения.

30. Раскройте суть понятий «проблемная ситуация», «проблемная задача».

31. Назовите уровни проблемного изложения.

32. Перечислите дидактические функции, которые выполняет проблемная лекция.

33. Расскажите о специфике проведения популярной лекции.

34. Назовите основную цель семинарского занятия.

35. Перечислите виды семинаров.

36. Расскажите о преимуществах семинара в обучении.

37. Изложите последовательность подготовки и проведения семинарского занятия.

38. Назовите цели и назначение практических занятий в обучении.

39. В чём состоит особенность подготовки и проведения практического занятия?

40. Сформулируйте определение понятия «лабораторное занятие». Назовите виды лабораторных занятий.

41. Что понимают под техническими средствами обучения?

42. На какие две группы делятся технические средства по дидактическим функциям?

43. Что можно отнести к информационным техническим средствам?

44. Приведите примеры контролирующих устройств.
45. Приведите классификацию наглядных средств в психологии.
46. Что такое контроль знаний в процессе обучения?
47. Какие выделяют функции контроля?
48. В чем различие промежуточного и итогового контроля?
49. Какие выделяют разновидности зачета?
50. Какие существуют виды экзамена?
51. Перечислите основные принципы контроля.
52. Что представляет собой конспект?
53. Какие существуют классификации учебных задач?
54. Какие вопросы может содержать каждая группа задач?
55. Какие существуют виды заданий?
56. В чем особенность самостоятельной работы учащегося?
57. Какие можно выделить формы просвещения?
58. Каковы основные цели психологического просвещения?
59. Что такое «занимательная психология»?
60. Какие виды деятельности осуществляет преподаватель психологии?
61. Какими умениями и способностями должен обладать преподаватель, чтобы добиться успеха в обучении психологии?

Глава вторая

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОМПЛЕКСА МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Обратимся к специфике методики преподавания психологии студентам-психологам.

В теоретическом плане раскроем особенности влияния на познавательную сферу личности студентов-психологов специальных средств и приемов методического обеспечения совершенствования параметров познавательной сферы (в частности, конкретных параметров мышления).

В практическом плане будем опираться на данные формирующей программы повышения уровня регуляции мыслительной деятельности студентов, представим систему психолого-педагогических и психодиагностических средств ее обеспечения.

Объект изучения – учебная деятельность, личность в юношеском возрасте (студенты вуза с различным уровнем развития познавательной сферы и, в частности, мышления).

Предмет изучения – развивающий эффект специально организованного методического воздействия, направленного на формирование познавательной мотивации и творческого мышления в юношеском возрасте; процесс формирования системы действий по самоорганизации интеллектуальной деятельности и развитию студента в соответствии с условиями обучения.

Покажем в учебно-методическом пособии, как разрабатывалась система методических средств, направленных на повышение уровня интеллектуальных показателей личности студента. Все констатирующие и формирующие экспериментальные процедуры проводились более десятилетия назад, а наблюдение пролонгировано во времени и продолжается по сей день с ежегодной фиксацией фактов проявления интересующих параметров, сохранением материалов, которые будут представлены в третьей главе пособия.

Выбор методов исследования был обусловлен особенностями предмета и объекта изучения и определялся следующими критериями:

1) включением в рассмотрение параметров, отражающих уровень развития мышления студентов в процессе обучения;

2) возможностью количественного представления результатов (в баллах, стэнах, случаях) с целью дальнейшей математико-статистической обработки;

3) возможностью подтверждения выделенных закономерностей с помощью других методик.

Для выявления эффективных методических средств обучения студентов:

1) была проанализирована специальная литература;

2) использовались методы наблюдения и экспертного оценивания;

3) личностные опросники:

– краткий отборочный тест (КОТ) – для выявления общих интеллектуальных способностей;

– школьный тест умственного развития (ШТУР) – для выявления уровня усвоения знаний, формирования умений, навыков;

– тест-опросник Ю. М. Орлова – для выявления потребности в достижениях;

– методика диагностики речемыслительной креативности (РМК) С. Медника – для выявления уровня развития креативности;

– методика А. Ф. Фидлера – для изучения эмоциональной атмосферы студенческой группы как комплексного показателя;

– методика С. В. Максимова «Преподавание предмета глазами студентов и преподавателей» – для оценки адекватности, точности рефлексии педагога относительно своего педагогического влияния и восприятия студентами процесса проведения занятий;

4) метод формирующего эксперимента;

5) методы математико-статистической обработки данных:

– корреляционный анализ;

– методы проверки гипотез значимости различий между средними величинами.

Для наблюдения были выбраны показатели стиля общения и развитости образного и логического мышления, представленные в деятельности преподавателей и студентов.

Наблюдение проводилось в реальных учебных ситуациях, в которые автор был включен как преподаватель психологии и как наблюдатель.

Из параметров наблюдения в качестве примера можно выделить следующие, выявляющие познавательную активность:

- вопросы студентов преподавателю, их качество и характер (уточняющие, уводящие);

- ответы студентов на семинарских и практических занятиях, характер ответов: самостоятельность в их построении, обобщенность, смысловое единство, обращение за помощью к учебникам, дополнительной литературе, к другим студентам и др.;

- поведение студентов в учебных ситуациях.

О содержании доминирующих мотивов свидетельствовали следующие показатели:

- степень добровольности включения в выполнение индивидуальных заданий;

- заинтересованность успехами товарищей по группе.

О творческой направленности учебной работы свидетельствовали:

- оригинальность, элементы творческого воображения в ходе выполнения работы или работа по шаблону;

- быстрота корректировочных действий;

- постоянные поиски наилучших вариантов (пытливость ума).

На каждом практическом и семинарском занятии по общей психологии студенты по определенным параметрам оценивали степень своей удовлетворенности: собственной работой, уровнем самостоятельности (своей и отвечающих сокурсников), повышением уровня знаний (своего и сокурсников), качественными изменениями мыслительной деятельности (своей и сокурсников). Итоги формирующей работы проявились:

- в повышении учебной мотивации учащихся, их заинтересованности в занятиях;

- повышении точности межличностного восприятия, адекватности оценок себя и других в процессе общения, в изменении и перестройке некоторых личностных особенностей, форм общения и поведения учащихся.

Кроме того, в формирующей части исследования использовались элементы модели полного усвоения (ее основа – уточненные учебные цели курса). Цель как фактор групповой активности «работала» и благодаря формулировкам. Приведем ориентировочный перечень глаголов для формулирования общих учебных целей: анализировать, высказать,

демонстрировать, знать, интерпретировать, использовать, оценивать, понимать, преобразовывать, применять, создавать и т. д.¹

Аналогичен перечень глаголов для обозначения конкретизированных учебных целей, целей «творческого характера» (поисковых действий): варьировать, видоизменять, модифицировать, перегруппировать, перестроить, предсказать, поставить вопрос, синтезировать, систематизировать, упростить и т. д.

В эксперименте были использованы и некоторые черты исследовательского подхода, в рамках которого учебный процесс строится не столько как поиск знаний «в чистом виде», сколько как поиск новых знаний о способах деятельности.

Развитие познавательной сферы в юношеском возрасте отражает и развитие личности в целом. Параметры познавательной сферы во многом определяют готовность обучаемых к жизненному самоопределению. Казалось бы, на развитие познавательной сферы должно быть направлено все школьное и вузовское обучение. Но в существующих вузовских программах вопросы, связанные с целенаправленным формированием познавательной сферы, представлены фрагментарно. Систематическая целенаправленная работа по формированию познавательной сферы личности студента в вузе ведется слабо.

Анализ литературы и опыт работы педагогов вузов и учителей школ показывают, что стихийное развитие познавательной сферы вообще и мышления в частности не всегда приводит к удовлетворительному результату. Мышление оказывается недостаточно сформированным у большой группы первокурсников.

Вчерашний школьник, придя в вуз с хорошими отметками, уже имеет свой стиль работы, свое представление об учебе вообще. Став студентом, исходя из самооценки и информации о вузе, он создает субъективную модель учебного процесса и на ее основе «стратегию деятельности», т. е. субъективную модель деятельности.

Такая модель у слабоуспевающих студентов приводит к отсутствию системности в занятиях, неумению планировать и организовывать самостоятельную работу, необъективному подходу к слабым сторонам своей деятельности. Данные студенты в первом семестре не могут внести необходимые коррективы в свою модель деятельности. Это

¹ Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссии. Анализ зарубежного опыта. Рига : Эксперимент, 1995. 176 с.

происходит из-за неумения соотнести свои возможности с реальным процессом обучения в вузе. Следовательно, «слабое звено» в учебном процессе – «вхождение» школьников в систему высшей школы.

Студенты существенно различаются по уровню развития познавательной сферы. По результатам констатирующего эксперимента проведена группировка студентов в зависимости от уровня развития различных параметров мышления. Первую группу составили студенты с высокоразвитыми качествами познавательной сферы, позволившими им успешно справляться с учебной деятельностью. Во вторую группу вошли студенты с низким уровнем развития познавательной сферы, имеющие трудности в регуляции собственной познавательной деятельности. Третью группу составили студенты, у которых высокое развитие одних параметров познавательной сферы сочеталось с низким развитием других. Такого рода дифференциация студентов по уровню развития познавательной сферы была в дальнейшем использована при проведении психолого-педагогического формирующего эксперимента. Кроме того, в результате констатирующего эксперимента были выделены особенности мышления отдельных групп учащихся, требующих различного подхода в работе с ними.

Гипотеза, лежащая в основе формирующего эксперимента, заключалась в том, что, осуществляя целенаправленное воздействие на познавательную сферу личности в условиях специально организованного обучения, вовлекая студентов в различные виды деятельности, можно добиться формирования и совершенствования мышления, его видов и операций.

Цель эксперимента состояла в том, чтобы для начального этапа обучения в вузе разработать и апробировать систему средств психолого-педагогического воздействия на формирующуюся личность. Эта система призвана способствовать развитию познавательной сферы и, в частности, самостоятельности мышления, его гибкости, операциональной стороны.

В ходе эксперимента решались следующие задачи:

- 1) разработать систему взаимодействия в диаде «педагог – обучаемый», необходимую для развития операциональной стороны мышления; вовлечь студентов в творческую продуктивную деятельность; осуществлять совместную деятельность и взаимодействие между преподавателями и студентами в ходе обучения в направлении делового

сотрудничества и взаимопонимания, создания положительного эмоционального климата в коллективе;

2) выявить влияние стиля педагогического общения на интеллектуальную деятельность студентов;

3) зафиксировать динамику параметров интеллектуальной сферы, проявившуюся в ходе формирующего эксперимента; опираться при решении всех учебных задач на многообразие форм актуализации студентами собственного опыта личности, значимого в системе их ценностей и установок.

Экспериментальная программа была разработана с учетом этих задач.

Психолого-педагогические средства воздействия на личность в юношеском возрасте с целью развития познавательной сферы можно разделить на виды по нескольким основаниям. По форме проведения можно выделить групповые и индивидуальные средства. По субъекту-реализатору они делятся на применяемые учителем, педагогом вуза, студентами.

Что касается средств общения, развивающих мышление, то их многообразие может быть представлено следующим списком: групповые формы деятельности студентов, индивидуальные задания с последующим анализом их выполнения, периодическая сменяемость заданий, предоставление студентам максимума возможностей для проявления самостоятельности и инициативы, средства демократического стиля общения и т. д. Рассмотрим подробнее психолого-педагогические средства, обозначенные выше.

Прежде всего следует сказать о гуманистической направленности процесса обучения. Именно гуманизация обучения стала базой формирующей части эмпирического исследования, учитывающей три основные функции гуманистической направленности процесса обучения: функцию развития как возможность активизации всех резервов личности обучаемого и обучающего; функцию регуляции, предполагающую развитие механизмов саморегуляции личности; функцию координации, выступающую как актуализация навыков личности по взаимодействию с другими обучаемыми.

Опираясь на эти функции, важно было выяснить и влияние педагогического общения преподавателя на адаптацию студентов-первокурсников. В ряде исследований современных авторов указывается на

общительность как важное индивидуально-психологическое качество педагога, оптимизирующее адаптированность личности студента-первокурсника, снижающее его напряжение, усталость, повышающее познавательную активность, поэтому одним из основополагающих моментов формирующего эксперимента стало создание комфортной атмосферы общения в ходе обучения.

Известно, что студенты оценивают преподавателя прежде всего по умению организовать активную познавательную деятельность, создать благоприятный психологический климат в коллективе, поэтому понятно, как был прав М. Вертгеймер, утверждая: «Точка зрения, согласно которой мышление рассматривают только как интеллектуальную операцию и полностью отделяют ее от человеческих установок, чувств, эмоций, является весьма искусственной и узкой»².

Совместная работа со студентами была направлена на формирование у них ориентации на способ добывания знаний, а не только на сами знания, ведь исходя из концепции формирования учебной деятельности (А. К. Маркова, 1983; Л. К. Золотых, 1979; Л. И. Земцова, 1983, и др.) именно эта ориентация важна для становления учебно-познавательных мотивов.

Формирующий эксперимент строился на основе выдвинутой и обоснованной В. Я. Ляудис (1983) концепции совместной продуктивной деятельности и исходя из общих теоретических принципов построения учебной ситуации совместной продуктивной деятельности.

Основные теоретические принципы данной концепции включают в себя:

- 1) принцип единства формирования знания и сознания;
- 2) принцип единства продуктивных и репродуктивных форм деятельности в процессе обучения;
- 3) принцип единства общения и деятельности. Разнообразные формы общения – это внутренне необходимое условие организации совместной продуктивной деятельности;
- 4) принцип ведущей роли совместной деятельности педагога и учащихся в построении всей системы учебных взаимодействий;

² Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М. : Прогресс, 1987. С. 209.

5) принцип многообразия форм учебного взаимодействия и их изменения в логике построения саморегуляции осваиваемой деятельности;

б) принцип соответствия форм сотрудничества уровням осваиваемой деятельности.

В соответствии с позицией Х. Й. Лийметс (1975), З. И. Васильевой (1981) и других исследователей на развитие самосознания, на формирование творческого отношения к общению, на готовность к самоуправлению учебной деятельностью благоприятное влияние оказывает совместная учебная деятельность как обучаемых, так и преподавателя и обучаемого.

Кроме средств совместной учебной деятельности в формирующей работе использовались и активные методы обучения, к которым относятся различные виды социально-психологического тренинга, групповая дискуссия и разнообразные игры (ролевые, имитационные и т. д.). Отличительные особенности этих методов – активная форма обучения, групповой характер и оперативность обратной связи.

Активность обучения обеспечивалась целым рядом процедур: прежде всего включением в учебный процесс проблемных ситуаций, а также элементов исследования (например, диагностирование сокурсников как элемент будущей профессиональной деятельности, оппонирование и оценка по определенным критериям ответов и видов заданий). Предполагалось, что высокая эффективность активных методов обучения проявится не только в результате обучения, но и в ходе обучения.

Джером Брунер суммировал исследовательский подход в обучении в виде нескольких утверждений.

1. В содержании предмета необходимо выделять стержневые понятия. Это делает весь предмет более доступным.

2. Изучение материала надо пронизывать соотношением частных фактов с познавательными структурами, схемами.

3. Процесс усвоения основных понятий и принципов имеет более широкое значение и позволяет овладевать способами познавательной деятельности, значимыми и за пределами конкретного содержания.

Эти принципы были использованы при изучении курса общей психологии со студентами университета.

Кроме указанных моделей обучения формирующий эксперимент включал в себя элементы учебных игр и учебных дискуссий. Особое внимание дискуссии уделялось в силу того, что она использовалась не только как средство активизации, но и как способ углубленной работы с содержанием предмета, выхода за пределы усвоения фактических сведений, как творческое применение получаемых знаний.

Среди факторов углубленного усвоения материала в ходе дискуссии назовем следующие: ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников (обмен информацией); поощрение разных подходов к одному и тому же предмету или явлению; допущение различных, несовпадающих мнений и предложений об обсуждаемом предмете; возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений; побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Особенно активно со стороны студентов поддерживались такие формы дискуссии, как круглый стол, дебаты, симпозиум.

В процессе формирующего эксперимента «культивировалось» приближение условий учения к условиям научной работы. Предполагалось повысить мотивационный потенциал учения за счет увеличения возможностей удовлетворения познавательных потребностей студентов.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента использовались различные известные в педагогической психологии и практике обучения методы обучения, имеющие развивающий эффект. Одни из них ориентированы преимущественно на умственное развитие учащихся, другие оказывают влияние не только на интеллектуальную сферу, но и на развитие личности обучаемых.

Используемая технологическая модель обучения определяла специальную организацию интеллектуальной деятельности, а последняя влияла на развитие индивида в условиях специально организованного обучения.

Какие же приемы, механизмы регуляции познавательной активности и творческой инициативы были использованы?

Прежде всего, продуктивность генерации идей повышалась, когда студентам давалось время на обдумывание ответов; использовались вопросы «открытого типа», стимулирующие мышление, дивер-

гентные или оценочные по содержанию; обращалось внимание на каждый ответ студента, выполнявшего за занятие от трех до шести видов работ: преподаватель следил за ходом рассуждений и расширял или направлял их, уточнял высказывания, побуждал к углублению мысли и т. д. Оказалось, что в отношении активных методов и форм обучения «срабатывает любая мелочь», например продолжительность паузы, которую делает педагог в ожидании ответа на вопросы. Исследователи подчеркивают повышение уверенности учащихся, усиление творческой направленности мышления, большую доказательность суждений, включенность в работу обучаемых с низким темпом учения. Перечисленные показатели наблюдались и в экспериментальной группе. Но при этом, несмотря на обеспечение мотивации и включенности, подобные приемы не гарантируют результатов на более высоком познавательном уровне, т. е. студентов следует специально обучать поисковым процедурам.

О характере динамики мотивационно-личностного уровня интеллектуальной деятельности студентов-первокурсников можно было судить к концу формирующего эксперимента: по преобладанию положительной мотивации, по тому, что неудачи не снижали оценки собственных возможностей и обучаемые были уверены в своих силах, общительны, легко работали в группах, а также по другим показателям [1].

Рассмотрим подробнее те средства и формы работы со студентами, которые развивали различные параметры мышления.

1. Групповые формы работы (преимущественно в микрогруппах) обеспечивали интенсивное деловое общение, распределение ролей (организаторы и исполнители). На первом этапе применения групповых видов работ действия студентов контролировались педагогом, далее обучаемым предоставлялась самостоятельность.

Существовали и инициативные группы студентов, проявивших особый интерес к тому или иному виду заданий. Кроме того, студенты старших курсов привлекались к проведению лекций и практических занятий и участию в них, активно включались в работу факультативов и кружков.

Из видов работ в микрогруппах можно назвать следующие, использованные при проведении семинарских и практических занятий по общей психологии:

– определение основных понятий темы. Работа с терминами по теме занятия включала в себя индивидуальный этап: поиск определений у разных авторов и сопоставление их точек зрения на понятие, накопление примеров, объясняющих значение понятия. В ходе коллективного этапа работы соотносились различные точки зрения на одно и то же понятие, а на всеобщую оценку выносилось определение, которое члены группы считали максимально точным, четким по формулировке, причем необходимо было подкрепить определение понятия примером прикладного характера или из популярной специальной литературы. Работа с терминами велась на каждом занятии;

– реферат «на двоих» (на начальном этапе освоения этого вида работы рефераты делились «на троих»). Рефераты готовились к каждому занятию по различным темам по выбору студентов, причем каждый член группы выполнял вполне определенный этап или часть работы (цели, структура и критерии оценки реферата были известны заранее);

– реферирование статей;

– оппонирование;

– различные виды дискуссий (в основном по конспектам или отдельным вопросам темы);

– наблюдение, интервью (с последующим обсуждением в группе);

– тренинги, игры (в основном на факультативе и занятиях кружка);

– составление сборника психологических задач по темам курса;

– составление блока схем по курсу «Методология психологии» для факультативов в средней школе и др.

2. Индивидуальные задания с последующим анализом их выполнения позволяли расширять спектр самостоятельных работ: конспектирование статей, решение психологических задач, реферирование, наблюдение, интервьюирование, анкетирование, написание сочинений (на основе познавательной, эмоциональной и поведенческой рефлексии), построение схем, графиков, шкал, составление таблиц, библиографии по темам, доклады и сообщения, выступление на лекции с сообщением о результатах экспериментальной работы (по курсовым работам), составление планов ответов на вопросы, реплики, вопросы и

дополнения, полные ответы на вопросы, изготовление учебных и наглядных пособий, самодиагностика, оценка выступления (собственного и других студентов учебной группы) по определенным критериям.

Выступление оценивалось по содержанию и форме. В характеристику содержания ответа входило оценивание:

- 1) актуальности, значимости, остроты постановки проблемы;
- 2) глубины, степени знания поставленной проблемы;
- 3) конструктивности предложений, возможности их практического использования.

Характеристика формы включала в себя оценку:

- 1) умения привлечь внимание, эмоциональности изложения;
- 2) ясности, лаконичности, четкости изложения;
- 3) невербальной коммуникации, культуры речи.

При этом под развитием мышления, его видов и форм понималось:

- стимулирование перерастания их из одного в другое;
- формирование и совершенствование мыслительных операций;
- развитие умений выделять существенные свойства предметов, находить связи и отношения между объектами окружающего мира, делать правильные выводы из фактов, проверяя их, доказывать истинность своих суждений, излагая мысли последовательно, непротиворечиво, обоснованно;
- выработка умения переносить операции и приемы мышления из одной области в другую.

Перечислим критерии развития мышления, названные Н. Н. Поспеловым и И. Н. Поспеловым (1989) и используемые в ходе формирующего эксперимента:

- 1) степень осознанности операций и приемов мыслительной деятельности;
- 2) степень владения операциями и приемами мыслительной деятельности, умения производить рациональные действия по применению их в учебном и внеучебном познавательном процессе;
- 3) степень умения осуществлять перенос осознания операций и приемов мышления, а также навыков пользования ими в другие ситуации и на другие предметы;

4) степень сформированности различных видов мышления, а также состояния мышления в процессе перерастания одного его вида в другой;

5) величина тезауруса, т. е. запаса знаний, их системность, а также появление новых способов усвоения знаний;

6) состояние и возрастающая динамичность различных качеств ума: самостоятельности, глубины, критичности, гибкости, последовательности, быстроты и т. д. Эти качества развиваются в зависимости от глубины и устойчивости знаний и умения студентов использовать на практике мыслительные операции;

7) степень сформированности умения творчески решать задачи, ориентироваться в новых условиях, быть оперативным в действиях.

Таким образом, программа формирующего эксперимента включала в себя формирование параметров познавательной сферы (в частности, мышления) в юношеском возрасте.

Содержание формируемых параметров следующее:

- преобладание у студентов мотивов, связанных непосредственно с содержанием учебной деятельности;
- владение большим объемом информации;
- перенос усвоенного на новый материал;
- установление причинно-следственных связей;
- умение делать выводы;
- умение интегрировать и синтезировать информацию, организовывать ее;
- умение сравнивать, видеть сходство и различие;
- умение использовать альтернативные пути поиска информации;
- умение анализировать ситуации;
- умение слушать, рассуждать, строить гипотезы;
- умение применять идеи на практике;
- высокая любознательность, критичность мышления, способность к преобразованиям;
- гибкость, быстрота, оригинальность мышления;
- творческое воображение, неоднозначное восприятие явлений;
- эмпатия, склонность к самоанализу; рефлексия, мотивированность на познание.

Основные этапы формирующей работы таковы.

Перед формирующим экспериментом у студентов выявилось относительное равенство исходного минимума знаний и положительной мотивации к выполняемой деятельности (в частности, использовалась методика А. Ф. Фидлера для изучения эмоциональной атмосферы студенческой группы, которая кроме общей оценки эмоциональной атмосферы выявляет атмосферу учебной деятельности и атмосферу общения).

Далее учебная деятельность студентов организовывалась с учетом условий, стимулирующих развитие их познавательной сферы, в частности интеллектуальных способностей (постановка общей цели, требующей совместных усилий, включение обучаемых в различные виды групповой и индивидуальной учебной и внеучебной деятельности).

Главные усилия на этом этапе направлялись на сотрудничество преподавателя со студентами (общение на основе совместной творческой деятельности), освоение студентами активного стиля общения, самораскрытие участников группы, психологический тренинг (мотивов достижения, уверенности в себе), психодиагностику и ее учет при создании условий развития интеллектуальных способностей, индивидуальное консультирование обучаемых с целью развития самоанализа, рефлексии, умения слушать и говорить, создание ситуации успеха в учебной деятельности (каждый студент отвечает на каждом занятии по нескольким видам заданий), предоставление самостоятельности при выборе и выполнении заданий.

На заключительном этапе проводилось измерение общих интеллектуальных способностей по КОТ с целью выявления индивидуальных особенностей, фиксация зависимости развития интеллектуальной сферы от уровня усвоения знаний, формирования умений и навыков (ШТУР), измерение индексов оригинальности и уникальности на основе диагностирования речемыслительной креативности обучаемых (тест отдаленных ассоциаций С. Медника). При подведении итогов формирующего эксперимента использовалась также методика С. В. Максимова «Преподавание предмета глазами студентов и преподавателей» с целью выявления адекватности рефлексии педагога относительно своего влияния и восприятия студентами педагогического общения.

Качественный и количественный анализ результатов констатирующего исследования, применение статистических методов обработки данных позволили определить средства воздействия на познавательную сферу личности в юношеском возрасте, выделить факторы, значимые для формирования и совершенствования мышления, его видов и операций.

После диагностики был сделан вывод о необходимости совершенствования эмоциональной атмосферы группы как важного условия развития познавательной активности. В дальнейшей работе создавались условия для активизации познавательной деятельности не только посредством обогащения методического инструментария, но и посредством совершенствования собственно коммуникативных характеристик практических и семинарских занятий. С целью совершенствования форм и методов общения в учебном процессе на этапе констатирующего эксперимента было проведено анкетирование.

Студенты экспериментальной группы, в которой проводилось анкетирование, признали наиболее значимыми индивидуальные задания по выбору преподавателя. 30 % студентов считали наиболее эффективной формой работы периодическую сменяемость видов работ и индивидуальные задания по выбору студентов. Лишь 15 % студентов отметили, что наибольший интерес и познавательную мотивацию вызывают групповые формы работы. На основе наблюдений и анкетирования напрашивался вывод об инфантильности обучаемых, их неспособности к активной познавательной деятельности, о нежелании активно работать на занятиях, об отсутствии интереса к самостоятельной деятельности.

Большинство студентов хотело всего лишь «идти за преподавателем», проявляя минимум инициативы и мотивации к познанию. Объясняли они такое положение следующими причинами: «не привыкли работать в микрогруппах», «частая сменяемость заданий – слишком большая нагрузка, лучше однотипные задания на длительный срок», «плохо разбираемся в темах заданий, поэтому лучше готовить то, что порекомендует преподаватель, – так легче».

Таким образом, эти студенты отвечали на вопрос, руководствуясь скорее минимизацией собственных усилий, чем интересом к различным формам работы на семинарских и практических занятиях. Это сви-

детельствовало о весьма слабом интересе к предмету в целом и разнообразию видов работ. Студенты, которые предпочли групповые и индивидуальные формы работы по собственному выбору, изначально были самостоятельнее и инициативнее.

Следовательно, перед преподавателем, помимо необходимости улучшения атмосферы деятельности и общения в группе, стояла задача формирования интереса к предмету общей психологии, выработки познавательной мотивации, активизирующей познавательную деятельность, стимулирующую процесс обучения в целом. В связи с этим в формирующей части работы предполагалось использовать один из подходов к развитию мотивов учения – тщательную обработку сообщаемой информации: придание ей глубины содержания, логичности, новизны, оригинальной формы (например, применялись магнитофонные записи фрагментов лекций известных психологов и интервью с ними; ряд заданий был разработан с использованием музыки, телепередач и т. д.). Кроме того, на начальном этапе в ходе наблюдения за научно-исследовательской работой студентов экспериментальной группы (участие в факультативах, кружках, группах тренинга, конференциях, коллоквиумах) фиксировались степень участия, активности студентов в различных видах и формах научно-исследовательских и практических работ, уровень подготовленности студентов к самостоятельному исследованию, степень мотивированности их научно-исследовательской деятельности. Сопоставительный анализ данных привел к выводу о том, что студенты, занимающиеся научно-исследовательской работой, характеризуются более развитой мотивацией учения. Это было необходимо использовать в процессе обучения.

Так, в ходе изучения НИРС и УИРС и наблюдения за этими видами работ (в течение четырех лет) были выявлены особенности познавательной деятельности студентов, которая, как известно, включает в себя интеллектуально-инициативный и эвристический компоненты, играющие важную роль в изменении отношения к выполняемой познавательной деятельности. Исследователями не раз было доказано, что наибольшим мотивационным потенциалом обладает учение, организованное как модель профессиональной деятельности (например, как модель работы практического психолога с учеником). Такая организация занятий сближает структуру учения со структурой профессиональной

деятельности и способствует развитию мотивов учения, повышает активность студентов, интерес к будущей профессии. В знаково-контекстной модели обучения А. А. Вербицкого обозначены основные принципы такого обучения:

- 1) личная включенность студента в учебную деятельность;
- 2) моделирование в учебной деятельности содержания, форм, условий профессиональной деятельности;
- 3) проблемность и в содержании, и в процессе учебной деятельности;
- 4) адекватность форм организации целям обучения, т. е. профессиональной подготовке;
- 5) ведущая роль совместной деятельности (студент – студент, студент – преподаватель);
- 6) принцип единства обучения и воспитания профессионала.

В контекстном обучении существуют три базовые формы деятельности:

- учебная активная деятельность (информационная лекция);
- квазипрофессиональная деятельность (деловая игра как форма аудиторной работы, в которой воссоздается предметное, социальное, психологическое содержание профессионального труда);
- учебно-профессиональная деятельность (в ней студент выполняет функции специалиста).

Не менее важный фактор, формирующий способность к самоуправлению учебной деятельностью, – субъективная модель деятельности, выступающая как средство самоконтроля за учением. Оказалось, что более адекватны реальным условиям субъективные модели отличников (в сравнении с моделями хорошистов, троечников и двоечников). Такая модель включает в себя индивидуальную структуру, цели и задачи учебной деятельности.

На практических и лабораторных занятиях, организованных как модели будущей профессиональной деятельности, наблюдалось изменение спектра мотивов учебной деятельности студентов от «желания получить хорошую отметку» до «интереса к будущей профессии» в результате целенаправленного воздействия со стороны преподавателя, создания специальных условий и содержания деятельности (этот факт был отмечен и во всех без исключения итоговых сочинениях студентов после практических занятий).

Таким образом, в рамках констатирующего этапа исследования возникла необходимость дальнейшего изучения особенностей педагогического воздействия, влияющих на развитие мотивационной сферы личности студента.

Обратимся к данным, полученным в результате применения диагностических методик на констатирующем этапе исследования. Краткий отборочный тест, выявляющий общие интеллектуальные способности, представлен восемью показателями и общим числом правильных ответов, которое служит интегральным показателем.

По интегральному показателю «Общее число правильных ответов» 30 % студентов контрольной группы имели высокий и 30 % – средневысокий уровень, тогда как в экспериментальной группе на средневысоком уровне находилось 50 % студентов, а на высоком – лишь 15 %. Кроме того, на более высоком уровне развития в контрольной группе выявлены следующие показатели общих интеллектуальных способностей: обобщение и анализ, гибкость мышления, скорость и точность восприятия, распределение и концентрация внимания, грамотность, невербальный и вербальный интеллект; тогда как в экспериментальной группе (в процентном отношении) эти же показатели, как правило, вдвое ниже.

Таким образом, выявлен высокий уровень общих интеллектуальных способностей студентов контрольной группы в сравнении с экспериментальной на начальном этапе исследования. Лишь по некоторым показателям (общее число правильных ответов, обобщение и анализ, гибкость мышления, скорость и точность восприятия, пространственное воображение) количество студентов экспериментальной группы незначительно выше на средневысоком уровне. Важно, что студенты, находящиеся на низком уровне развития общих интеллектуальных способностей, преобладали в экспериментальной группе, что подтвердил и математико-статистический анализ.

Как же влияет специально организованный процесс обучения на особенности мышления в юношеском возрасте?

В ходе формирующего эксперимента прежде всего делался акцент на создание деловой творческой атмосферы сотрудничества. Именно при такой атмосфере общения есть возможность получить положительные сдвиги в развитии интеллектуальной сферы студентов,

стимулировать познавательную мотивацию. Познавательная активность как индивидуальная характеристика учебной деятельности обучаемого может быть отражена через когнитивную и мотивационную стороны познавательной деятельности, через учебную продуктивность и выраженность экспрессивных проявлений, отражающих степень включенности студентов в учебную работу. С учетом положений гуманистической психологии занятия были построены так, чтобы самый слабый обучаемый чувствовал хоть в чем-то свое продвижение на каждом занятии. Так как это возможно только в атмосфере доверия, то с самого начала, с первой встречи со студентами экспериментальной группы были даны установки на сотрудничество, совместную продуктивную деятельность, систематичность, самостоятельность в принятии решений, инициативность. Ставилась цель – не вызывать у студентов опасения получить плохую отметку. Важно было создать такую атмосферу взаимодействия студентов с педагогом и между собой, в которой бы интересы, способности проявлялись естественно, ненатужно, как бы сами собой.

Предполагалось, что включение в учебный процесс насыщенного полноценного гуманизированного общения поможет расширить привычные рамки учебного познания, создать условия для поисковой, исследовательской позиции обучаемых [1].

При разработке содержания и организации учебных занятий учитывались требования студентов к таким качествам преподавателя, как увлеченность, эмоциональность, активность. При этом было понимание того, что на функциональное состояние студентов во время занятий воздействуют качества преподавателя, его воспитание, а также субъективная модель профессиональных и личностных качеств преподавателя, которую создают себе студенты. Эффективность средств, применяемых в процессе обучения, в значительной мере зависела и от создания положительной мотивации познавательной деятельности студентов. На занятиях увлеченного, активного, творческого преподавателя не только развивается познавательная активность студентов, но и снимается их утомляемость, возникают положительные эмоции, выступающие регулятором продуктивной мыслительной деятельности.

Если на первом занятии, по большей части организационном, преподаватель описывал требования к ответам студентов, критерии их оценки, разнообразные предполагаемые виды работ с учетом мнения

студентов (например, работа с терминами, виды конспектов, выступления с рефератами, докладами, оппонирование, решение психологических задач, оформление схем по вопросам темы, составление библиографии к теме занятия и т. д.), то уже на следующем занятии по теме курса использовались практически все сведения, полученные в рамках организационной части первого занятия.

Один из вариантов второго занятия уже мог включать в себя следующую последовательность этапов:

1) организационный момент (к этому занятию, изучив необходимую документацию, предоставленную деканатом, преподаватель знал каждого студента группы по имени, был знаком с успеваемостью за прошлый семестр и рейтинговыми показателями каждого, участием студентов в НИРС и общественной работе);

2) вопрос по домашнему заданию, который включает в себя:

а) работу с терминами по теме в микрогруппах;

б) работу с конспектами (это может быть последовательный пересказ основных положений статьи или сопоставление точек зрения на определенную тему двух-трех исследователей);

в) индивидуальный ответ по схеме на вопросы плана семинарского занятия с дополнениями и резюме сокурсников;

г) решение психологических задач по вопросам темы занятия.

После такой основательной «пробежки» по понятиям и вопросам темы два-три студента (по композиции, заданной на начальном этапе работы преподавателем) делают доклады, а все студенты группы задают по вопросу по темам докладов, известным заранее всей группе;

3) итог занятия подводит преподаватель. Несколько студентов высказывают свое мнение об уровне индивидуальных ответов сокурсников, активности студентов на занятии и предполагаемых отметках (иногда листки с оценками отвечающих сдают все студенты группы, и преподаватель определяет адекватность этих оценок);

4) домашнее задание на следующее занятие включает в себя от трех до шести видов работ. Если преподаватель успевает, то лаконично представляет основные положения следующей темы, а студенты делают наброски схем.

Возможны самые разные варианты семинарских и практических занятий, построенных с учетом времени, скорости реакции студентов

при выполнении различных видов работ, степени усвоения материала, его количества и содержания.

Неизменным, кроме тезиса «ни минуты покоя», остается тезис «совместность и продуктивность». Если продуктивными оказываются «минуты покоя», релаксации, то и они «работают» на личностное развитие студента, в частности его интеллектуальной сферы.

Одним из путей обеспечения интересной, захватывающей информации для обучаемых в экспериментальной группе стало накапливание материала, развивающего воображение и образное мышление. Демократичный стиль общения способствовал созданию у студентов положительных учебных эмоций и соответствующего уровня удовлетворенности учебной деятельностью, что, в свою очередь, обусловило оптимальную познавательную активность.

В сравнении с результатами констатирующего эксперимента можно говорить о значительном (более 100 баллов) улучшении атмосферы деятельности и незначительном улучшении атмосферы общения в экспериментальной группе. В контрольной группе не произошли изменения ни атмосферы деятельности, ни атмосферы общения.

Таким образом, в ходе эксперимента в экспериментальной группе удалось создать благоприятный эмоциональный климат, улучшить атмосферу общения в целом, но при улучшении атмосферы деятельности не достигнуты результаты, зафиксированные по этому показателю в контрольной группе.

В качестве примера приведем выдержки из итоговых сочинений студентов экспериментальной группы по поводу некоторых позитивных перемен в их отношении к учебе. Студенты отметили те виды работ, формы занятий, ситуации общения, которые стимулировали их интеллектуальное развитие, способствовали формированию самостоятельности, гибкости, образности, логичности мышления, расширению кругозора, выявляли неизвестные им собственные черты и способности. Отдельные выдержки из итоговых сочинений студентов экспериментальной группы – свидетельство проработанных методов и приемов воздействия и полученных – как их следствие – результатов.

«Я по своей природе немножко анархист и всегда рад, когда у меня есть возможность выбора. Поэтому очень обрадовался, когда вы

сразу предложили и свои требования к нашей совместной работе, и возможности несоблюдения нами этих требований; обрадовался и тогда, когда по рядам был пущен лист со списками сообщений, докладов, рефератов. Я, как, наверное, многие, выбрал себе несколько видов сообщений по душе и с удовольствием готовил их. Это всегда лучше, чем доклады кому-то конкретно».

«Считаю полезной вашу идею со схемами: к концу семестра иметь блок схем по разделу совсем неплохо, материал представляется наглядно и лучше запоминается».

«Больше, больше практических заданий и – желательно – индивидуальных, пожалуйста!»

«Замечательно то, что вы всегда отвечаете на наши вопросы и ни разу не позволили себе сказать нам: “Это отдельный разговор – потом...”».

«С вашим появлением мы впервые столкнулись с тестированием. Как это здорово, особенно когда на лабораторках работаешь почти как профессионал».

«Меня очень тронуло то, что вы так хотите нас объединить, помочь найти товарищей друг в друге. И еще одно: отношение к предмету часто зависит от того, как сложатся отношения с преподавателем. Я увидел в вас человека, с удовольствием идущего на контакт. Приятно, что вы все делаете с удовольствием и заряжаете нас своим отношением к делу».

«Считаю очень важным то, что вас волнует наше мнение о самих себе, мотивы нашей учебы и вообще отношение к предмету. Знайте, что на психфаке вас ждут: будем работать вместе!»

«Мне показалось, что именно практические занятия способствовали лучшему усвоению знаний, ведь мы их испытывали, закрепляли наши теоретические знания на практике. На семинарах мы много говорили (на других семинарах мы столько не выступали), спорили, смеялись и узнавали с каждым новым занятием все больше и больше. Такая непринужденная, раскрепощенная обстановка больше всего помогла мне познать себя и других. Я научилась слушать других, оценивать выступления по форме и содержанию и оппонировать. Самое удивительное, что эти навыки я машинально использую на других занятиях. И я,

и ребята открыли кое-что новое в себе. Нам так помогли в этом индивидуальные задания, сочинения, тесты, анкеты. С большим удовольствием хожу на эти занятия, жду чего-то необычного и нового. На каждом (!) занятии и на всех его этапах не знаешь, что будет дальше и чем все закончится. Так хочется, чтобы не заканчивалось!»

«У меня в тетради осталась целая “куча” полезного материала, который, надеюсь, еще не раз “стимульнет” меня, разовьет мои способности и интеллект».

Следует признать необходимым использование советов и рекомендаций студентов в преподавательской деятельности: они обогащают как методический потенциал, так и инструментарий педагога.

По данным проведенного исследования прорисовывалась значимость определенных показателей.

Гибкость мышления обнаруживает связь с уровнем образования, ведь, как правило, образованные люди имеют возможность более точно и подвижно адаптироваться к меняющимся условиям деятельности, у них складывается своеобразная установка на открытие и удержание все новых способов решения, а старые способы деятельности до конца не стереотипизируются. Так, например, десятиклассники средней школы недостаточно обобщают, плохо видят возможности классификации понятий. То же наблюдалось в ходе формирующего эксперимента и у студентов, показавших низкий уровень навыков работы с понятиями.

По методике С. Максимова «Преподавание предмета глазами студентов и преподавателей» вывод может быть таким:

– студенты придают значение форме и стилю общения преподавателя, его общительности;

– в группах, в которых преподавателю свойственна монологическая форма общения, студенты считают, что им не дают высказаться, не предоставляется возможность ответить всем;

– при диалоговой форме общения некоторые студенты также испытывают затруднения, что можно объяснить так: при высоком уровне общительности они, сталкиваясь с инициативностью, интенсивностью контактности преподавателя, не справляются с предложенными им параметрами педагогического общения на занятиях;

– студенты придают большое значение информативности преподаваемого педагогом материала, его логичности, актуальности, научности и новизне, убедительности изложения, творческому характеру предъявления, отношению к аудитории.

Уровни распределения ранговых мест по общей психологии и всем предметам (общий балл) в экспериментальной группе после формирующего эксперимента отображены в табл. 2.1.

Таблица 2.1

Предмет Уровень	Общая психология, %	Все предметы за семестр, %
Высокий	20 (200 и выше баллов)	62 (750 – 500 баллов)
Средний	50 (200 – 150 баллов)	38 (500 – 350 баллов)
Низкий	30 (150 баллов и ниже)	0 (350 баллов и ниже)

Уровни распределения ранговых мест по общей психологии и всем предметам (общий балл) в контрольной группе после формирующего эксперимента отображены в табл. 2.2.

Таблица 2.2

Предмет Уровень	Общая психология, %	Все предметы за семестр, %
Высокий	0	45
Средний	0	35
Низкий	100	20

Студенты осознают, что уважение педагога к аудитории, использование новейшей научно-методической литературы, умение раскрыть основные понятия темы, проблемный характер изложения, свободное владение материалом, активный диалог с аудиторией, использование активных методов обучения, несомненно, вызывают интерес. У студентов возникает желание шире и глубже освоить материал, сделать его необходимым и важным для себя, это повышает познавательную мотивацию, совершенствует, расширяет их интеллектуальный потенциал. Об этом студенты экспериментальной группы писали в своих итоговых сочинениях, подтверждая мысль П. Я. Гальперина о том, что «совершенство самих приемов интеллектуальной деятельности, даже прекрасно усвоенных, составляют лишь потенциальные возможности умственного развития, но не само это развитие. Эти возможности реализуются лишь при условии, что они активно используются, а это

происходит лишь тогда, когда они отвечают основным интересам ребенка»³.

Усвоение способов мыслительной деятельности связано с мотивацией учения, интересами студентов.

На завершающем этапе формирующего эксперимента проводилось анкетирование студентов с целью изучения мотивов учения. На вопрос, нравится ли им новый подход к преподаванию психологии, сочетающий в себе элементы традиционного обучения и элементы различных видов нетрадиционного обучения, и чем именно, 100 % студентов экспериментальной группы ответили: «Нравится тем, что:

- 1) глубже усваивается материал (80 %);
- 2) прививаются навыки самостоятельной работы (75 %);
- 3) развивается мышление (70 %);
- 4) приходится заниматься систематически, так как отвечаешь на каждом занятии (67 %);
- 5) есть удовлетворение от индивидуального подхода к каждому из нас, выбора заданий по личному усмотрению (50 %);
- 6) возникает интерес к предмету, потому что до многого доходишь сам (45 %);
- 7) есть виды работ, требующие применения знаний на практике (на лабораторных занятиях и занятиях кружка) (32 %);
- 8) довольно легко было подготовиться к зачету и экзамену (30 %).

Эти данные подтверждают изменение отношения студентов экспериментальной группы к учению, предмету в целом, заинтересованность в качественном усвоении материала, самостоятельном освоении знаний и их применении на практике.

В книге «Проблемы развития психики» (1972) А. Н. Леонтьев пишет: «Сделать что-нибудь интересным – это значит: 1) сделать действенным или создать вновь определенный мотив и 2) сделать искомым и соответствующие цели... Интересный учебный предмет – это и есть учебный предмет, ставший “сферой целей” учащегося в связи с тем или иным побуждающим его мотивом. При этом условии структурное место цели в учебной деятельности учащегося занимает именно существенное содержание предмета»⁴.

³ Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. С. 41.

⁴ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во МГУ, 1972. С. 375.

Специально организованное педагогическое общение (его целенаправленное воздействие) может стать условием развития интеллектуального потенциала, познавательной активности студентов. При этом необходимо учитывать и уровень образованности обучаемых, и уровень развития их интеллекта (фонд сознательно приобретенных знаний, уровень развития, скорость процессов памяти, логическое и образное мышление, способность к обобщениям, умение выделять причинно-следственные связи и т. д.).

Совершенствование познавательной сферы коснулось следующих ее параметров:

а) гибкости мышления, его вербализации, диалогичности, творческой общности;

б) остроты ума как умения схватывать информацию, видеть то, что не лежит на поверхности;

в) когнитивной компетентности как содержательной стороны интеллекта, смысловой сферы личности в целом, собственного взгляда на жизнь: построения собственных моделей учения, общения на основе личностных данных;

г) интеллектуальной организованности и других качеств.

Активная познавательная деятельность тесно связана с общими интеллектуальными способностями, причем чем выше уровень умственных способностей, тем теснее связь между интеллектуальной активностью и способностями. Активная познавательная деятельность соотносится и с уровнем школьных достижений, и с преобладанием познавательной мотивации учения.

В юношеском интеллектуальном потенциале наблюдаются весьма неоднозначные и противоречивые индивидуальные особенности, которые, вероятно, и определяют опосредованное проявление интеллектуальных характеристик в юношеском возрасте. Они должны учитываться в работе учителей школ и педагогов вузов.

Выводы, сделанные на основе анализа результатов исследования, были обобщены, сопоставлены с данными, имеющимися в научной литературе.

Полученные научные факты свидетельствуют о том, что целенаправленно организованное педагогическое общение способствует развитию мышления, общих интеллектуальных способностей. Подтвер-

ждены данные ряда современных психологов о том, что демократичный стиль педагогического общения актуализирует учебную мотивацию, формирует у обучаемых положительные учебные эмоции и удовлетворенность учебной деятельностью. Выявлено также, что при наличии положительных эмоций обеспечивается высокий уровень познавательной активности даже у двоечников и троечников.

Атмосферу деятельности, весьма неблагоприятную в экспериментальной группе до проведения формирующей работы, удалось значительно улучшить, как и атмосферу общения. Данные показывают улучшение общей эмоциональной атмосферы, что помогло студентам экспериментальной группы повысить и рейтинговые показатели успеваемости к концу семестра, и академические оценки успеваемости в течение семестра и в экзаменационную сессию. По курсу общей психологии высокого уровня рангов достигли к концу семестра в экспериментальной группе 20 % студентов, среднего уровня – 50 %. В контрольной группе все 100 % студентов остались на низком уровне ранговых мест, хотя изначально практически по всем показателям большинства использованных в исследовательской части психодиагностических методик контрольная группа оказывалась лучше экспериментальной.

Таким образом, анализ объективно-психологических показателей подчеркивает важность создания с помощью стиля педагогического общения благоприятной эмоциональной атмосферы для познавательной деятельности студентов в процессе обучения. По результатам анкетирования испытуемых, направленного на выявление предпочтительных форм работы, стимулирующих интерес к предмету «Общая психология», познавательную мотивацию, обнаруживаются серьезные позитивные сдвиги в экспериментальной группе: отмечена переориентация с видов работ по выбору преподавателя на индивидуальные работы по выбору студентов, на работу в микрогруппах и частую сменяемость видов и форм работ в процессе изучения разделов программы на семинарах, практических и лабораторных занятиях. К концу учебного семестра стала заметна тяга студентов к самостоятельности в выборе заданий, работе по схеме профессиональной деятельности, повысилась инициативность и уверенность в собственных силах. Групповые формы работы и частая сменяемость видов работ стали значимыми для 50 % студентов экспериментальной группы (до формирующего

эксперимента – 15 и 30 % в контрольной и экспериментальной группах соответственно). Отмечены существенные изменения в показателях студентов экспериментальной группы по общим интеллектуальным способностям, гибкости мышления, вербальному и невербальному интеллекту. Суммарная оценка по всем шкалам КОТ в экспериментальной группе обнаружила статистически значимые положительные различия с представителями контрольной группы, несмотря на значительно более «слабый» изначальный уровень выраженности данных особенностей мышления у студентов экспериментальной группы.

Анализ результатов применения методики выявления речемышлительной креативности по парному критерию Вилкоксона обнаружил достоверные различия в сторону повышения выраженности показателей «индекс оригинальности» и «индекс уникальности» в экспериментальной группе.

Репродуктивные показатели в большей степени изменились в контрольной группе, обучаемой традиционно, а творческие – в экспериментальной (по ШТУР); процент студентов, повысивших общие интеллектуальные способности, оказался больше в экспериментальной группе (даже при более высоких первичных показателях в контрольной группе) (по КОТ); по показателям, характеризующим речемышлительную креативность, индексы оригинальных и уникальных ответов были выше в экспериментальной группе (по методике РМК); преподаватель экспериментальной группы отрефлексовал более точно предполагаемые оценки студентами параметров восприятия учебного процесса (по методике «Преподавание предмета глазами студентов и преподавателей»).

Специфика формирующей программы заключалась в коррекции «слабых» мест в общих интеллектуальных способностях, показателей операциональной стороны мышления, его образности и логичности. Особое внимание в развитии познавательной сферы обращалось на совершенствование гибкости мышления, его вербализации, диалогичности, остроты ума, интеллектуальной организованности и другие параметры, развитие которых необходимо на начальной стадии обучения в вузе, когда у большинства студентов индивидуальные модели обучения требуют корректировки и развития. На начальном этапе формирующего эксперимента довольно сложно было настроить студентов экс-

периментальной группы на активное, эмоционально окрашенное общение, интенсивное межличностное взаимодействие. Включая в учебный процесс гуманизированное общение, опираясь на требования студентов к личности преподавателя, стилю его педагогического общения, необходимо было создать положительную познавательную мотивацию учебной деятельности, чтобы получить больший эффект обучаемости⁵.

При создании «стимулирующих» ситуаций общения обнаружилось, что интеллектуальная активность при решении мыслительных задач базировалась на эмоциональной активности. Студенты отмечали, что в непринужденной, «ненаигранной» обстановке глубже усваивается материал, спокойнее работается, «хочется проявлять самостоятельность и инициативу». Правда, не всех сначала устраивало то, что «приходится заниматься систематически, так как отвечаешь на каждом занятии и по нескольким видам работ», но уже к третьему-четвертому занятию на это обстоятельство мало кто обращал внимание, а к концу семестра 67 % студентов признали систематичность необходимым атрибутом учебной деятельности. Около половины студентов назвали «интерес к предмету» одним из основных учебных мотивов, многие (50 %) отметили, что индивидуальный подход, практическое преломление вопросов из большинства заданий «стимулировали» развитие как логического, так и образного мышления. Студентам, привыкшим к систематической работе по освоению курса в течение семестра, а их было большинство в экспериментальной группе, несложно было сдать как зачет, так и экзамен по общей психологии, потому что они уже:

- умели выделять главные понятия в каждой теме, знали их определения и могли привести самостоятельные примеры по вопросам темы;
- достаточно свободно структурировали материал, строили таблицы, схемы по вопросам тем курса, шкалы, делали простейшую обработку материала по тестированию, диагностированию сокурсников;
- знали, как аргументированно подтвердить или опровергнуть собственное или чужое высказывание;
- свободно ориентировались в законспектированном в течение семестра материале, представлявшем разные точки зрения на изучение темы курса;

⁵ Маркова А. К. Психологические критерии эффективности учебного процесса // Вопросы психологии. 1977. № 7. С. 40 – 49.

– как правило, легко решали психологические задачи по темам курса и составляли задачи самостоятельно.

В ходе формирующего эксперимента использовалась не отдельная конкретная методика проведения занятий, а комплекс, сплав элементов различных методик, уже зарекомендовавших себя в психолого-педагогической практике как имеющие развивающий эффект. Так, из концепции гуманизации обучения (К. Роджерс и др.), концепции формирования учебной деятельности (А. К. Маркова), концепции совместной продуктивной деятельности (В. Я. Ляудис) и других общеизвестных концепций были заимствованы и активные методы обучения, и модель полного усвоения, и исследовательский подход, и учебные дискуссии.

Эксперимент подтверждает эффективность использования комплекса различных методик при развитии познавательной сферы личности студента и позволяет рекомендовать более широко применять в деятельности преподавателя вуза комплексный подход, варьировать традиционные и инновационные методики, создавать наиболее продуктивную модель обучения для конкретного случая.

Выводы констатирующей и формирующей частей исследования следующие.

1. Традиционную форму обучения характеризует преобладание мотива «долг».

2. Педагогическое общение, включающее в себя компоненты сотрудничества, организационной, коммуникативной и экспрессивной активности, положительного оценивания при доминировании демократичного стиля общения, оказывает прямое и опосредованное позитивное влияние на познавательную сферу студентов.

3. Следует более широко использовать в деятельности преподавателя вуза комплексный подход, предполагающий варьирование традиционных и инновационных методик, создание наиболее продуктивной модели обучения для каждого конкретного случая.

4. Предлагаемый вариант педагогического общения дает следующий объективно-психологический эффект: преобладание у студентов мотивов, связанных непосредственно с содержанием учебной деятельности; владение объемом информации, предусмотренным программой; перенос усвоенного на новый материал; применение знаний на практике.

5. Психологические механизмы совершенствования познавательной активности, используемые в практике специально организованного обучения, приводят к повышению показателей образного и логического мышления и их операциональных компонентов [1].

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте характеристику любого психического явления по следующему алгоритму: общее понятие, физиологические механизмы возникновения и функционирования, классификации видов, свойства и особенности проявления, теории, фило- и онтогенез, методики изучения.

2. Разработайте план занятия для студентов по любой теме из курса «Общая психология», опираясь на один из основных методов обучения. Оформите пояснительную записку, в которой необходимо обосновать актуальность выбранного метода обучения, указать трудности, которые могут возникнуть у студентов в ходе занятия, способы их разрешения. При необходимости укажите, с каким другим методом в комплексе выбранный метод будет действовать более эффективно.

3. Начертите схему «Классификация методов обучения» (по Ю. К. Бабанскому).

4. Составьте текст лекции на любую интересующую вас тему в рамках психологии по всем предъявляемым требованиям, учитывая показатели содержательности и все структурные компоненты.

5. Письменно ответьте на следующие вопросы.

Какую роль на лекционных занятиях по психологии играют символы, сказки и истории, метафоры?

Какие рекомендации преподавателю по отношению к успевающим и неуспевающим студентам по преодолению и профилактике негативных и формированию позитивных установок на лекции вы можете предложить?

6. Просмотрите видеоматериалы занятия, уделив особое внимание лектору: манере его поведения на занятии, его обращению со студентами, его позам, жестам, возможно, каким-то ошибкам. Зафиксируйте свои наблюдения.

7. Письменно дайте сравнительную характеристику различных форм контекстной лекции: проблемной лекции – лекции-визуализации; лекции вдвоём – популярной лекции; лекции с запланированными ошибками – лекции в форме пресс-конференции.

8. Разработайте план проблемной лекции, запишите проблему и вопросы для аудитории.

9. Разработайте план популярной лекции для одной из возрастных групп по той же проблеме, подберите для нее житейские примеры, примеры из практики или интересные факты.

10. На основании типологии «трудных» слушателей разработайте приемы работы с «трудной» аудиторией.

11. Начертите развёрнутую схему по теме «Виды семинарских занятий» (семинары-практикумы, семинары-дискуссии, семинары-исследования).

12. Разработайте план-конспект семинарского занятия по возрастной, социальной, медицинской, общей психологии (на выбор) с использованием интерактивных методов обучения.

13. Разбившись на рабочие группы по 3 – 4 человека, разработайте блок проблемных задач по одной из тем возрастной, социальной, медицинской, общей психологии (на выбор).

14. Создайте в качестве примера знаковых средств наглядности схему или таблицу на любую тему по общей психологии.

15. Перечислите темы по психологии, для представления которых наглядность будет не только уместна, но и крайне необходима.

16. Приведите примеры контроля промежуточных результатов усвоения и итогового контроля.

17. Если нарушать условия эффективности контроля, к чему это может привести? Приведите пример.

18. Нарисуйте схемы и таблицы по теме «Виды контроля».

19. Сделайте таблицу «Классификации учебных задач» с учетом точек зрения различных авторов.

20. Перечислите примеры, виды самостоятельной работы студента.

21. Приведите примеры задач по классификации Г. А. Балла.

22. Подумайте, как интересно и занимательно можно представить лекцию, провести семинар.

23. Подготовьте презентацию по любой из психологических тем.

Глава третья

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Рассмотрим варианты организации и методического обеспечения процесса обучения общей психологии студентов-первокурсников на семинарских занятиях и возможности развития параметров их познавательной сферы (на примере совершенствования операциональных компонентов мышления).

В семидесятые годы прошлого столетия, когда о педагогическом общении писали не так много, как в последние десятилетия, доктор психологии В. А. Кан-Калик издал монографию и назвал ее «Педагогическая деятельность как творческий процесс». Знаете, ведь он оказался прав! Как были правы и педагоги-новаторы 1970-х гг., оспаривавшие постулаты традиционной педагогики и педагогической психологии и привнесшие в методики преподавания школьных предметов то, что сегодня получило наименование инновационных моделей обучения. Гениальные догадки Ш. А. Амонашвили, великолепные логические схемы-компакты В. Ф. Шаталова, система обучения С. Н. Лысенковой все еще живы в новых проектах нового поколения школьных и вузовских педагогов! Их имена не так часто, как следовало бы, упоминались психологами. Тем не менее их новации работают по сей день, обогащая инструментарий тех, кому суждено передавать и проецировать себя в «нашем будущем», в наших студентах...

Приведем несколько общих замечаний, установок, с которых начинается сотворчество, содействие, сотрудничество педагогов и студентов. Первая запись в рабочей тетради для семинарских и практических занятий выглядит так.

Обращение к себе!

1. Любую книгу, взятую у преподавателя, я возвращаю через неделю лично, не трогаю закладок!

2. Любую новую, впервые услышанную фамилию записываю, узнаю «who is who» («кто есть кто») в справочниках.

3. Ученых, о которых говорим, называю по имени и отчеству.

4. Пользуюсь в речи только теми словами, лексические значения которых мне понятны!

5. Имею дома и использую при подготовке заданий следующие словари: «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова, словарь иностранных слов, орфографический словарь, словарь психологических терминов, словарь практического психолога, философский словарь.

6. Каждый день я читаю не менее 10 страниц (листов) «психологического текста». Больше читать можно, меньше – нельзя. Фиксирую количество прочитанного еженедельно.

Семинарские занятия включают в себя ряд постоянных заданий и задания по выбору. Все они выполняются письменно в рабочей тетради.

Перечислим и подробно опишем виды заданий к семинарам. Каждый студент получает перечень требований к реферату. Реферирование предполагает не только списывание, но и включение в реферат элементов доклада и курсовой работы. Тем самым у студентов вырабатываются навыки, необходимые в дальнейшей работе.

Требования к реферату следующие.

1. Максимальное время сообщения – 12 минут, норма – 10 минут.

2. Объем – 12 – 15 страниц.

3. Время подготовки – 1 неделя, т. е. к каждому следующему семинару. Тему необходимо выбрать заранее.

4. Реферат записывают в рабочей тетради для семинарских занятий.

5. Реферат готовят два студента: первый – введение и заключение, второй – основную часть.

6. Структура работы стандартна: план, введение, основная часть, заключение, список использованной литературы.

Каждый из разделов включает в себя следующие компоненты.

Название темы

План

Введение. Цели и задачи работы.

Краткая история вопроса

Основная часть. Название темы

1.

2.

3.

4. тах

Заключение

Список использованной литературы

Первый лист реферата

Остановимся подробно на каждой составляющей реферата.

Во *введении* прежде всего следует доказать, что тема реферата актуальна, злободневна, важна в практической деятельности (две-три фразы).

Далее следует назвать цель работы (например, описать основные свойства внимания и их сформированность в определенном возрасте), которая, как правило, обозначена в названии темы реферата (одна фраза).

Затем необходимо указать, что для достижения этой цели следует решить ряд задач, например:

1) изучить источники по проблеме;

2) сопоставить различные точки зрения на рассматриваемые в реферате вопросы и др.

Затем студент приводит краткий анализ (в хронологической последовательности) литературы, которая была изучена для написания реферата (3 – 5 источников, из них не менее двух статей и хотя бы одна глава какой-либо монографии). Можно дать аннотацию к каждому источнику (по образцу подготовки аннотаций на семинарах).

Затем следует кратко описать структуру работы.

В целом введение должно занять не более трех тетрадных страниц.

В *основной части* реферата рассматриваются последовательно вопросы, раскрывающие тему. Это может быть грамотно скомпонованный материал из разных источников (монографии, статьи из журнала «Вопросы психологии» и других, учебники), но каждое теоретическое положение следует подкреплять примером из истории психологии, жизни, популярной литературы. Обязательно сопоставление хотя бы двух точек зрения по каждому из вопросов основной части. Также по каждому вопросу делается вывод (одно-два предложения), а в конце основной части приводится общий вывод по теоретическому исследованию, в котором указывается, чьей точки зрения придерживается студент, излагается его взгляд на проблему, обозначенную в теме реферата. По объему эта часть составляет примерно 8 – 10 страниц.

Заключение содержит все выводы по основной части и общий вывод о необходимости дальнейшего изучения проблемы (или тот, к которому пришел студент, изучив источники). Объем – одна страница.

С рефератом выступает тот студент, который составил введение и заключение. Предварительно он знакомится с текстом и списывает его в свою тетрадь, конечно, внося коррективы и обсуждая их с напарником. Отметка ставится обоим студентам.

Кроме того, каждый должен уметь оппонировать (по схеме) и задать один-два вопроса по теме.

Перечень видов обязательных на каждом семинаре работ представляется студентам в распечатках и заранее обговаривается.

Завершается запись требований к выполнению заданий следующей мыслью: все, что я вижу, слышу, чувствую, читаю, осмысливаю, по поводу чего размышляю, я проецирую на мою будущую специальность и продумываю с психологической точки зрения. Кроме того, с первого же (организационного) занятия тетрадь оформляется по специальным правилам: поля в 1/3 ширины страницы, на полях – примеры, фамилии авторов (впервые услышанные) художественных, научных книг, монографий, обозначения и расшифровки.

Доска всегда – и на лекциях тоже – условно разделена на три колонки: крайние – с терминами и ФИО ученых, середина доски содержит всю иную информацию: эпитафии, схемы, таблицы, графики, ри-

сунки, планы и т. д. «Напоследок» каждый получает распечатку с перечнем периодических изданий по психологии, имеющих в вузовской библиотеке:

- 1) журнал «Вопросы психологии»;
- 2) журнал «Прикладная психология»;
- 3) журнал «Мир психологии»;
- 4) журнал «Вестник МГУ. Серия 14: Психология»;
- 5) журнал «Молодой ученый»;
- 6) журнал «Вестник психологической и коррекционной работы»;
- 7) журнал «Прикладная психология»;
- 8) журнал «Психологическая наука»;
- 9) журнал «Психологический журнал»;
- 10) брошюра «Профессиональная библиотека школьного психолога»;
- 11) журнал «Личность. Культура. Общество»;
- 12) психологическая газета «Мы и мир»;
- 13) журнал «Развитие личности».

Следующее занятие обязательно начинается с вопросов: а кто уже воспользовался читальным залом, кто уже достал и прочитал М. Монтеня, Ю. Тынянова, И. Ефремова, Т. Уильямса и так далее, о которых упоминалось на организационном занятии?

Также студенты на отдельном листке со списком группы напротив своей фамилии сообщают об увлечениях, интересах (каких сочтут нужным). Эти сведения учитываются преподавателем при составлении списка тем рефератов. Студенты получают возможность подробно, тщательно ознакомиться с образцами выполнения «обязательных» заданий: пояснение эпиграфов, терминов, составление библиографии, схем ответов, вопросов к ответам, конспектов, планов выступлений, аннотаций, рецензирование статей и т. д. Например, вариант образца выполнения задания по составлению библиографии к теме «Мышление» может выглядеть так.

1. Жданов Д. А. У истоков мышления. М., 1969. 144 с.
2. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981. 126 с.
3. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб., 2004. 192 с.

Вариант списка вопросов к каждому из ответов по данной теме выглядит следующим образом.

1. В чем заключается: а) сущность мышления; б) его специфика и отличие от других психических процессов? (а) в порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности; б) обобщенное отражение действительности, опосредованное познание объективной реальности, связь с решением задачи в процессе познания и деятельности, тесная связь с речью).

2. Какой вид мышления возникает при решении сложных задач? (творческое, продуктивное мышление)

3. Какие операции мышления вы используете, когда, плохо зная иностранный язык, слышите разговор на нем и пытаетесь понять смысл? (анализ и синтез)

4. От чего зависит достоверность умозаключения по аналогии? (от того, насколько взаимообусловлены признаки, наблюдаемые в сравниваемых предметах. Например, когда ребенок поливает из лейки котенка или щенка, из чего он исходит?)

5. На какие группы распадаются методы исследования продуктивного речевого мышления? (направлены на изучение предпосылок речевого дискурсивного мышления; направлены собственно на операции продуктивного мышления). Кто предложил прием дополнения фраз до целого? (Г. Эббингауз).

6. На чем основан метод мозгового штурма? (брэйнсторминг, 30-е гг. XX в., А. Осборн, выдвижение гипотез в большом количестве, выбор оптимального ответа на вопрос при работе в группе, предусматривает ряд правил)

В варианте выполнения отдельных заданий по теме «Мышление» (студентки 1-го курса факультета психологии ВГПУ Беспаловой Ю.) по заданию «Термины» выписаны, объяснены следующие понятия и приведены по ним примеры: дискурсивное мышление, технократическое мышление, интуитивное мышление, шперрунг, декодирование, семантическая гибкость, дизъюнктивность, синкретизм, умственный возраст, априорная вероятность. В этом же варианте оформления заданий по теме «Мышление» можно привести пример плана к конспекту

по статье В. Н. Пушкина «Эвристическая деятельность человека и проблемы современной науки» (Хрестоматия по психологии. М., 1987. С. 201 – 207). По одной теме семинара может быть написано несколько (2 – 3) конспектов по статьям разных авторов, а также могут быть сопоставлены их точки зрения на одну проблему.

1. Понятие о проблемной ситуации и ее примеры.
2. Наука о закономерностях эвристической деятельности и ее задачи.
3. Звенья интеллектуального процесса по А. Пуанкаре.
4. Интуиция в научном творчестве: философы-рационалисты и А. Эйнштейн.
5. Схема мыслительного процесса по Д. Пойа.
6. Роль кибернетики в решении проблем эвристики.
7. Эвристические методы решения задач по книге Д. Миллера, Ю. Галантера и К. Прибрама.
8. Черты эвристического метода.

Тезисный конспект статьи также входит в домашнее задание и должен быть грамотно оформлен (с указанием страниц по источнику, пунктами плана на полях и т. д.). Кроме конспекта студенты пишут рецензию на статью по теме курса общей психологии.

Аннотация же, предваряющая работу над рецензией, подготавливающая к более полному освещению научной публикации, входит почти во все блоки заданий к семинарским занятиям и может выглядеть следующим образом.

Безрукова В. В., Василевская К. Н. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации: новые феномены // Вопросы психологии. 2003. № 5.

Статья посвящена роли автобиографической памяти в преодолении кризисных ситуаций различного рода. Авторы отмечают, что время в сознании субъекта отражается по крайней мере в трех формах. В статье описано исследование, выявившее три феномена в области трансформации временной составляющей автобиографической памяти личности, возникающих в трудной для личности жизненной ситуации

предварительного тюремного заключения. Статья может быть интересна педагогам и специалистам в области пенитенциарной психологии.

Варианты аннотаций как компоненты включают в себя краткое описание проблемы, цели исследования, его основные характеристики и идеи, вытекающие из исследования. Вариант требований к рецензии приводится ниже.

План рецензии на статью или монографию следующий:

- 1) указать краткие сведения об авторах;
- 2) привести выходные данные статьи;
- 3) назвать цель статьи, описать проблему;
- 4) указать вопросы, выделенные автором в проблеме;
- 5) указать, какие из них более освещены, и объяснить почему;
- 6) объяснить, как развивается мысль автора по каждому из заявленных в статье вопросов;
- 7) к каким выводам пришел автор;
- 8) ответить на вопросы, с чем можно и с чем нельзя согласиться, почему;
- 9) указать, что вносит данная статья в разработку проблемы;
- 10) привести недостатки статьи, рекомендации автору.

В качестве примера дадим входящие в «сценарий» занятия по теме «Воображение» возможные варианты выполнения заданий.

Эпиграфы, которые следовало пояснить, приведены ниже.

Творчество – это сердце интеллекта.

Т. Вьюжек

Воображать – это преображать.

С. Л. Рубинштейн

Для меня уже все аллегория.

Ш. Бодлер

Мы те, кем себя воображаем.

К. Воннегут

Для меня воображение – синоним
способности к открытиям.

Ф. Г. Лорка

Воображение значительно важнее, чем знание.

А. Эйнштейн

Тот, кто обладает воображением без знаний,
имеет крылья, но лишен ног.

Ж. Жубер

В первосортном супе больше творчества,
чем во второсортной живописи.

А. Маслоу

Свободную дискуссию по поводу некоторых (нескольких) эпиграфов продолжаем воспоминаниями М. Гассоу из книги «Беседы со Стоппардом» (Иностранная литература. 2000. № 12. С. 73). Том Стоппард, современный английский драматург, пишет о «мастерстве без воображения», что оно присуще ремесленнику и дарит многие полезные вещи – плетеные корзинки для пикников, например. Воображение без мастерства присуще современному искусству. Но воображение важнее, потому что делает внутреннюю жизнь человека полнее. Если же речь идет о том, чем зарабатывать на жизнь, то лучше владеть мастерством.

«Разминку» может продолжить цитата из «Гамлета» на английском (если педагог им владеет, ведь всегда приятно ощутить «дух времени», «аромат текста», особенности перевода и т. д.) или на русском языке.

What a piece of work is a man!
How noble in reason!
How infinite in faculty!
In form and moving
how express and admirable!
In action how like an angel!
In apprehension how like a god!
The beauty of the world!
The paragon of animals!

And yet, to me, what is this
quintessence of dust?

Что же за созданье человек!
Сколь благороден рассудком!
Сколь безграничен в дарованьях!
Сколь выразителен и дивен
в форме и движеньях!
В деяниях сколь подобен ангелу!
И в разуменьи – Всевышнему!
Краса творенья!
Всего живущего – высочайший
образец!
И всё же, что за дело мне до этой
квинтэссенции праха?

«Гамлет»
У. Шекспир

Затем следует «пробежка» по одной из глав замечательной во многих отношениях книги современного канадского психолога Т. Вьюжека «Логические игры, тесты, упражнения», продолжающей славные традиции «Занимательной психологии» К. К. Платонова и ряда других авторов. От работы с терминами в заданиях раздела книги Т. Вьюжека переходим к категориальному аппарату темы, зафиксированному в тетрадах студентов. Первокурсники перечисляют все выписанные ими термины, преподаватель называет один, о котором и будет рассказывать студент. После того как все получают задания, приступают к лексическому описанию, приведению примеров, сравнению трактовок понятий разными авторами (если они имеются). Те студенты, которые не знакомы с называемыми понятиями, записывают сведения о них, дополняя список терминов и расширяя возможности использования новых понятий в дальнейшем освещении темы.

Так же мы поступаем и в случае работы над аннотациями к статьям из психологических журналов: каждый читает свою аннотацию; остальные, если материал статьи привлекателен для ознакомления с темой, записывают выходные данные статей. Таким образом, дополняя библиографию по теме, студенты расширяют перспективы ее изучения, использования новых источников для написания реферата. По каждому из видов работ студенты и – обязательно – преподаватель делают вывод, анализируют ошибки, и наиболее качественное выполнение задания поощряется словом, или – обычно в конце семинара – специальной запиской с похвалой от сокурсников, или открыткой от преподавателя: «Благодарю Вас за участие в семинаре. Дата. Подпись», или подбадриванием лучших (по общему мнению!) аплодисментами (они не возбраняются после удачного выступления, описания оригинального подхода к ответу, интересного вопроса, удачной реплики).

Ответы по схемам на вопросы семинара (по плану занятия) – задание обязательное, но оно никогда не выполняется традиционно. Чаще всего это работа в микрогруппах, когда после двухминутного обсуждения группа из 3 – 4 человек предлагает совместный очень подробный, распространенный ответ, в котором первый выступающий всегда называет имена ученых, разрабатывающих проблему за рубежом и в России, их основные достижения, обозначает последовательность изложения материала, а последний из отвечающих резюмирует все сказанное другими членами микрогруппы. Получается полный, со

множеством дополнений и замечаний, ответ. Остальные студенты дополняют по ходу ответа свои схемы и готовятся задавать отвечавшим вопросы (для обсуждения).

После ответов на все вопросы и их обсуждения студенты переходят к решению задач по теме. Их можно найти в нескольких специальных психологических изданиях и в многочисленных, ныне популярных сборниках серий «Развиваем интеллект», «Повышаем IQ» и др. Часто решение задач фиксируется на доске и в рабочих тетрадях. Особенно трудным (после составления схем ответов), как правило, считается конспектирование и рецензирование. К сожалению, в школе не всегда учат умению составлять грамотные записи по прочитанным текстам, поэтому со студентами необходимо проводить предварительную методическую работу. Кроме того, студенты учатся фиксировать основные положения статей: они приносят как домашнее задание конспекты по работам разных авторов. Так в тетрадях накапливается несколько точек зрения на одну проблему, законспектированных по первоисточнику. По теме «Воображение» это касалось конспектов работ Р. Г. Натадзе и О. К. Тихомирова (по хрестоматии под редакцией А. В. Петровского). По другим темам это могли быть отдельные главы монографий или небольшие по объему книги Ф. Н. Гоноболина, А. Р. Лурии и других психологов (нетрудные для осмысления их начинающими изучение психологии).

Написание рецензии – обязательный вид работы. Уже к теме «Воображение» первокурсники отмечали, что в состоянии выделить главную мысль в тексте статьи, «зацепиться» за нее, четко сформулировать вопросы, на которые отвечает автор, достаточно свободно определять композиционное строение работы, идею и даже перспективы разработки. Иногда, осмелев, «начинающие» обозначали целый спектр недочетов (на их взгляд) и писали пожелания авторам работ. Таким образом, к концу семестра продуктивность обучения навыкам и умениям замечалась самими обучаемыми.

Но что особенно было любимо студентами и ими «вымаливалось», так это индивидуальные задания на дом. «Исследовательская жилка» в этом виде работ была особенно заметна у многих первокурсников. В заданиях-экспромтах, импровизациях сразу проявляли себя самые отчаянные или уверенные в собственных данных личности. Так,

по теме «Воображение как творческий процесс» за несколько лет накопилось множество вариантов выполнения самых разных заданий. Посмотрим, как «работало» воображение первокурсников – будущих учителей начальных классов, специалистов коррекционной педагогики и психологии. Перечислим задания и приведем примеры их выполнения [2].

1. «Расшифруйте» слова в русле темы «Религия»: мозг, нет, муха, кино, блеск.

Мир осветила звезда Господа.

Моисей отвел злой грех.

Монах осознает заповеди Господа.

Монах отпускает земные грехи.

Милостыня очищает запутавшегося грешника.

Месть обижает, заражает, губит.

Мусульманина учит храм Аллаха.

Можно уважать хороших апостолов.

Наивысшее естество – Творец!

Неверие есть тьма!

Божья ласка есть сущий критерий (каторга, кайф).

Кинулся Иуда навстречу охранникам.

2. О чем поет Джо Дассен в песне «Бабье лето»? Представлены варианты «переводов» студентов, не изучавших французский язык.

Бархатный сезон, золотистый пляж.

Бархатный прибой навевает грусть.

Но остался в памяти, как мираж,

Бархатной любви шоколадный вкус.

(Ишмуратова Н.)

Осень – это маленькое, короткое продолжение лета.

Лета, в котором оживают воспоминания о любви, о тебе.

Я не забуду.

Я помню все: твои глаза, твои слова.

Я помню закат, который обвивал твои плечи.

Я не забуду.

(Семина М.)

Никто никогда не узнает, зачем встает солнце, зачем дует ветер и зачем происходит то, что происходит. Мы верим, мы слепо верим в жизнь, верим, что все будет хорошо, что солнце обязательно пробьется сквозь тучи, что дождь всегда сменится радугой, что зима, самая холодная и долгая, закончится, и наступит теплое, светлое и нежное лето. Мы живем и видим, видим свободу, но не можем дотронуться до нее, мы не можем взлететь в облака и парить там по-настоящему, но в каждом из нас есть то, что помогает сделать это внутри себя, в душе; это великое чувство, это, конечно же, Любовь!

(Ермаков С.)

Грустить, любить, мечтать и петь
И заново на мир глазами посмотреть.
И вспомнить прошлое, и не смотреть назад.
И не забыть давно забытый взгляд.

(Власова И.)

Осень вновь подарит слезы
О несбывшихся мечтах.
Где мои бывшие грезы,
Что живут теперь в стихах?
Одинокими шагами
Я разрушу тишину,
Будто пропасть между нами
Не во сне, а наяву.
Осень вновь подарит слезы
О несбывшихся мечтах.
Надо было... только поздно!
Слово только на губах...

(Гафарова Т.)

Эти строки были написаны за те несколько минут, пока звучала песня Джо Дасена:

Если б не было тебя,
То для чего тогда мне быть?
День за днем находить и терять,
Ждать любви и не любить...

3. Опишите эмоции и чувства, вызванные восприятием микропоэмы Э. Межелайтиса «Сандро Боттичелли».

Читаете нам стихотворение –
Возникает недоумение:
Венера – соблазнительница?
Боже, какая нелепица!
Я понимаю: каждый видит
В меру своей испорченности,
А красота порою играет
На струнах людской порочности.
И кто я такая, чтобы судить стихотворение!
Я Межелайтиса не осуждаю,
Но его грубое воображение
Не понимаю, не принимаю.
Как это можно Венеры рожденье –
Всплеск красоты, любви, чистоты –
Перевернуть в ее же паденье,
А сияние тела – в стыд наготы.
(Но это больше недоуменье,
Чем протест и возмущенье.)

(Скубаева Е. Н.)

Венера!
Зачем ты родилась из пены, света,
Зачем прекрасна, как заря?
Ведь «злые языки страшнее пистолета» –
Так Грибоедов утверждал, а с ним и я.

(Русакова Н.)

Я капельку удивлена,
Немного покраснела,
Поэма Межелайтиса
Мне в душу залетела.
Нет, гнева, отвращения
Не вызвала она,
Одно лишь восхищенье,
Без всякого стыда.

С рождением Венеры
Он нам открыл себя,
Поведал тайну меры,
Глубины бытия.

(Масленникова Н.)

Я вижу только ее лицо. На минуту мне становится так спокойно на душе, так легко и просто, что все заботы, думы становятся ничемны, бессмысленны. Все мое тело ощущает мягкое, теплое, ласкающее дуновение ветерка. Я очутилась наедине с красотой. Это трудно описать. Я говорю не о той земной красоте, которой восхищаются, которую боготворят, а о той, которая вечна, незыблема. Ее не видно, но чувствуешь ее силу и добро, она проникает до самого сердца. Мне хочется раствориться в ней, стать частью ее и лететь, лететь, все дальше и дальше. Я не могу больше держать все в себе, я хочу всю себя отдать людям. Всю, всю, без остатка!

(Кондратьева Т.)

Как чисто. Свежо, прозрачно и чисто. Не по-младенчески – воплощение совершенства. Как беспредельно и обозримо – как открыто! Как хрупко и как реально – торжественно!

И зачем оно так? Зачем настолько обнажено и распахнуто? Зачем – на обозрение всем? Грязно и извращенно шарить, изъедать и изжевывать – ЧИСТОТУ. Зачем?!

Убедительно и упрямо – с микроскопом и скальпелем – выявлять, членить, анализировать, чтобы помочь. Зачем так? Оставьте... Само родится: из пены морской, из дыхания ветра, из раковины выйдет – САМО. Если добро – то само.

(Нефедова Л.)

4. Напишите связный текст (жанр – любой, но желательно его назвать) с сюжетом на любую тему, используя фамилии либо только политических деятелей, либо только артистов эстрады, либо только поэтов и писателей, либо только композиторов, спортсменов и т. д. (по аналогии с рассказами, пьесами композитора Н. Богословского).

Пошел как-то друг наш Ваня в лес с друзьями: на природе отдохнуть, на зверей посмотреть. Дошли они до *Лужкова*, расположились на *Травкине*, разложили костер из сухих веток *Ельцина*, да и пошли к *Брежневу* водички набрать.

А в воде *Рыбкин* плавает и птиц – целая *Кучма*: тут и *Грачев*, и *Куликов*, и *Ястржембский*. Вдруг, откуда ни возьмись, летит *Лебедь*; а Ваня наш, надо сказать, с утра *Бухарин* был (*Виноградов* в нем играл), так он и чесанул через весь лес за *Лебедем*, только его и видели. Бежит он по лесу, а тут как *Громов* среди ясного неба *Явлинский*! У Вани аж *Чубайс* дыбом встал; он такого *Андропова* нарезал, никакой *Лигачев* не сравнится. Бежал, бедняга, да и упал в охотничью яму. Через час мы его только нашли и вытащили. А Ваньку не узнать: был *Рыжков-Рыжковым*, а стал на лицо весь *Черномырдин*, а на язык – ну прямо *Немцов*. От этого вида всех как за *Хакамада*, аж деревья закачались. Но вскоре от общего смеха даже Ванька отошел. Прошло уже полгода, а слух об этом его приключении до сих пор ходит по нашей местности.

(Фурман Ю.)

Как Иван жениться решил (русская народная сказка)

Жили-были дед да *Бабкина*. По утрам ели *Кашин Овсиенко* да пили молоко с *Пенкиным*. Была у них внучка. *Распутина* девка, но очень *Меладзе*. Вот прознал про нее Иван – *Сюткин* сын и решил жениться. Надел Иван новый *Ховтан* и пошел свататься. Плохо встретили его старики. Старуха ударила его *Киркоров* по *Губину* так, что *Маликов* не показалось. Но полюбилась ему дивчина. Пришел он и во второй раз. Спустили старики собак на Ивана и на *Пугачева* его так, что он чуть не *Амирамов* на месте. И теперь не отказался он от зазнобы своей. Всю *Пельш* проел старикам Иван. «Так, – говорит, – не отдадите, я ее у вас *сВарум*». *ВСташевский* в дверях и говорит: «Не пойду без нее никуда!» Старики так со *Смеховой* и покатались. «Да как же ты ее *сВарум*, если у тебя *Николаев* ни двора».

«Ну и что же?! Сейчас, – говорит, – много домиков *Расторгуев*. Вот один я и *Укупник*. Правда, заборчик там *Шатунов*, но за заборчиком есть *Кобзон*, а на нем растут *Цветаев* и *Малинин*. И дома она у меня будет *Королевой* ходить. А сам я охотник хороший, *Метов*, да и *Рыбин* я неплохой». Подумали старики и согласились. Сыграли свадьбу. Пили водку да закусывали *Агузаровой*, которые *Бабкина* в *Кадышевой* солила. Веселье катилось на всю *Долину*.

(Бондаревская А.)

Надпись на стене общественного туалета конца XVIII в. Автор неизвестен (орфография и пунктуация сохранены).

Почему? Почему я как *Жуковский* ползу по этой *Чернышевский-Белов* жизни, где *Чернышевский* полосы бывают почти всегда. Всю жизнь я пытался быть *Гончаров* своего счастья, но коварная фортуна всегда меня *Ломоносов*. Неужели я не *Достоевский* хотя бы *Чуковский Радищев* минут.

Даже на *Бальмонт* все *Бабель* обходили меня *Пастернак*. Они никогда не *Замятин* меня.

Все мои *Дюма* о повседневной жизни пришли к одному за *Ключевский*: я *Узнадзе*, что жизнь – это странный коктейль, где на *Солженицын Петров-Водкин Толстой Пелевин* располагается разочарование.

Эта жизнь не *Даль* мне ничего. Остается взять *Пушкин* и выстрелить *Набоков*.

Точка зрения автора не обязательно совпадает с точкой зрения издателя.

(Соловьева Д.)

Здравствуйтесь, дорогая Аграфена Дмитриевна!

Пишу к Вам с просьбой. Нынче уезжаю в *Тургенев* по загранице. Прислугу распускаю. Так не примете ли вы к себе в услужение девку Капитолину? Жалко выставлять ее на улицу – сирота. Нелегкая судьба у нее, *Горькая*. Вот что могу о ней рассказать... Внешне выглядит так себе: *Высоцкий*, но *Толстой*, в общем, *Некрасов*. Девка, конечно, *Распутин*, любит *Визбор*, *Островский*, *Бродский*; а как начну ее ругать, так сразу *Замятин*. И мужчин предпочитает *Герман* и *Чехов*.

Бывало, *Достоевский* она меня, отпускала девку на свидания: бегала она через *Лесков* на берег к *Маяковскому*. Был у нее тогда какой-то *Северянин* по фамилии *Фадеев*. Капитолина иногда поругивается *Ахматова*, когда нервничает. Но девушка она хозяйственная: ухаживала в усадьбе за *Цветаевыми*, пекла прекрасных *Булгаковых*, разводила в саду даже каких-то жутко полезных *Жуковских*. Исполнительная: бывало, захочется мне *Грибоедов*, так она в *Тютчев* сбегает в *Лесков*, наберет, славный супец сварит да еще и *Гоголь-моголь* к обеду подаст. *Евтушенко* и прямо *Гумилев* на нее. Но один раз такое учудила:

Куприн у заезжих *Гончаров* *Пушкин* и пошла *Быков* стрелять. Такого *Шолохова* наделала! *Жуть!*

Вот все, что могу о ней рассказать, милейшая *Аграфена Дмитриевна*. Уважьте старую подругу, примите девку к себе в услужение, а там посмотрим, что *Бунин*.

Поздравляю с *Рождественским*. *Марфа Васильевна Блок*.

(Соловьева Д.)

Наша Родина всегда была богата *Ярцевыми* спортсменами. На каждых соревнованиях они завоевывают много золотых, *Серебровых* и *Борзовых* медалей. Они прекрасно работают *Кулаковыми*, первые в спортивном *Турищеве*, скачут так же резво, как *Блохины*, бегают так же быстро, как *Зайцевы*; *Толкачев* ядро, диск и *Молотов* дальше всех; плавают в воде, как *Карпов*, на турнирах делают очень точные *Кровопусковы*.

Спортсмены выдерживают *Строганов* режим сна и питания. Им нужно есть свежую *Ягудин*, чтобы быть *Ловчевыми*. Но им ни в коем случае нельзя увлекаться *Курниковой* и *Водопьяновой*. А из-за чрезмерного допинга они могут быть на волоске от *Смертина*.

Бывает очень грустно, когда о наших спортсменах в иностранных газетах пишут всякую *Бурду*. Меня от этого просто *Плющенко*. Несмотря на это, наши спортсмены очень *Крутов*. Так и хочется спеть в их честь много прекрасных *Романцев*.

(Шмелев Д.)

Привет, *Маша и медведи!* Ты не представляешь, что со мной случилось. Поехала я *Летом* в *Воскресенье* в *Ленинград*. А там – *Другие правила*, *Стрелки*, *Левостороннее движение*, *Ночной патруль*. От этого у меня *Смысловые галлюцинации* начались, сплошные *Вопли Видоплясова*. Смотрю, *Ляпис Трубецкой* ко мне подходит, ну, думаю, начались *Любовные истории*. Он меня в кафе пригласил, *Белый орел*. Вот сидим, *Чай вдвоем* пьем со *Сливками* и *Карамельки* с *Изюмом* и *Соус* ждем. И вдруг *Несчастный случай*: врываются *Воровайки* с *Отпетыми мошенниками*, как закричат: «*Руки вверх!*», прямо как в *Кино*.

А у самой сердце стучит *140 ударов в минуту*. Ну, думаю, все, *Крематорий* нам. Но тут *Ночные снайперы* приехали, освободили нас, прочитали *Моральный кодекс* и исчезли на *Машине времени*.

(Майорова Н.)

Закончила я *Лицей* и решила поехать отдохнуть. Приехала на вокзал и кассир с улыбкой сказал мне: «*На-на*». Я взяла билет и быстро направилась к самолету. Через 2 часа я была на *Рок-островах*. Это место было восхитительным. Воздух давал *Вкус меда*. На *Машине времени* я отправилась в гостиницу. Моими соседями оказались *Иванушки*, те, что из *Интернешнл*. Они пригласили меня в *Кабарэ-дуэт Академию*. Здесь было много людей, и все *Блестящие*. Мы познакомились с девушкой *Нэнси*. Но вечер заканчивался, и все проводили меня до *Дюны* – гостиницы, в которой я проживала.

(Сотнева Е.)

Следствие ведут знатоки.

Дело было в Пенькове. Накануне *Старого нового года* в *Кабачке 13 стульев* сидели *Семь стариков* и *одна девушка* – *Бедная Саша*. Группа расследовала странное похищение *Любимой женщины механика Гаврилова*. Единственной уликой, найденной на месте преступления, оказалась *Соломенная шляпка*, которую подобрала *Собака на сене*. Группа задалась вопросом: «Откуда взялась соломенная шляпка?» *Бедная Саша* сказала: «*Элементарно, была Карнавальная ночь*». «Да нет, – возразил *Иван Васильевич, сменивший профессию*, – просто у них с *Афоней* завязался *Служебный роман*, и он предложил ей провести *Зимний вечер в Гаграх*». Неожиданно в кабачок вошел *Максим Перепелица*, друг механика Гаврилова, и крикнул: «*Мужики! Я сделал Остановку по требованию*, чтобы рассказать вам тайну. Невеста Гаврилова, эта *Королева бензokolонки*, все время говорила ему о том, что *Место встречи изменить нельзя*. А на ночь она приговаривала: “*Мой ласковый и нежный зверь, скоро у нас будет Обыкновенное чудо*”. Гаврилова постоянно мучили подозрения, а что *Если невеста ведьма?*» Кто-то сказал, что, возможно, она попала в Чечню и стала *Кавказской пленницей*.

Но вдруг в кабачок вошла *Девушка без адреса* и сказала: «Вы знаете, *Улица полна неожиданностей*. На *Петровке, 38 Бригада Скорой*

помощи приняла роды у вашей девушки. Этот ребенок оказался *Сорок первым* в этом месяце».

Группа с облегчением вздохнула: «Ура, нам будет *Премия!*»
А кто-то добавил: «*Джентльмены удачи!*»

Вот что значит – *Любить по-русски!*

(Тарасова И.)

«*Зимний день*»

Был *Мерзляков Белый* день. Мы с *Симоновым*, как самые *Смеяков*, выпив по кружечке *Прокофьева* с *Хлебниковым*, пошли на каток.

Мерзляков был *Щипачев* и *Батюшков* нам *Твардовский*: «За-
кройте *Рыленков* и *Ушаков* по самый *Ломоносов*, а иначе *Пастернак*
вас *Одоевский* *Бальмонт* *Ушаков* и *Ломоносов*, будете *Майков* с *Жаро-
вым*».

Одевшись, как *Фофанов*, надув *Сологуб*, пошли через весь *Горо-
децкий*. *Случевский* мы встречали *Дружининых*. Накатались! *Щёкин*
Огарев *Багрицкий* *Жаровым*, мы захотели *Кушнер* и *Дружинин* *Мар-
шак* домой. По *Кушнер* *Курочкина*, мы решили *Полежаев* и *Клюев* *Ло-
моносовым*, моргая *Зенкевичем*, уснули, как *Сурков*.

(Воробьева М.)

По названиям произведений А. П. Чехова

Жил-были *Три сестры*. Однажды они собрались на прогулку. По
пути им пришлось проходить через *Вишневый сад*. Погода была чудес-
ная: светило солнце, пели птицы, а в небе парила *Чайка*. Картину
неожиданно испортил шедший навстречу *Человек в футляре*. От него
как будто веяло холодом. Сёстры пытались вспомнить, как его имя, но
припомнили только то, что у него какая-то *Лошадиная фамилия*. Три
сестры приближались к цели своей прогулки – *Дому с мезонином*.
Пройдя по тропинке к дому, они встретили сторожа *Дядю Ваню*, кото-
рый сообщил, что хозяева уехали, но разрешил сёстрам погулять по
саду. В саду росли деревья и кустарники, но особенно хорош был *Кры-
жовник*. Сестры поели сладких ягод и возвратились домой. Вот такая
история.

(Калачик И.)

Рассказик с использованием названий произведений русских писателей

Пришла весна. Всюду заструились *Весенние воды*, по *Вишневному саду* прошел *Зеленый шум*, прогремела первая *Гроза*, а в *Дворянское гнездо* вернулась *Ласточка*. Оживает все – даже *Мертвые души*. *Отцы и дети* решают, *Что делать?*: копать *Котлован* или сажать *Антоновские яблоки*. «*Кому на Руси жить хорошо?*» – спрашивает *Герой нашего времени*, уморившись от трудов, и только *Обломов*, подойдя к *Обрыву*, как всегда, зевнул и пошел спать.

(Белоусова Н.)

Предыстория великого отравления (по фамилиям композиторов)

На ступенях пристани сидел мужчина лет тридцати. Он с сожалением думал, что на *Крейцер* Аврора он опоздал и не удастся ему теперь посетить достопримечательности *Римского-Корсакова* и не сможет увидеть он ни одного *Негри* в Африке. *Сальери* (а это был именно он) решил зайти к *Моцарту* и с горя наесться так, чтобы потом ничего не помнить. Войдя в скромное жилище великого композитора, он снял *Шуберта*, ведь не сделай он всего этого, был бы похож на *Фредди Кригера*. *Моцарт* не ждал гостей, но на *Щедрин* столе его было много вкусного. В *Глинке* горшке томились *Гречанинов* со *Сметана* и *Мясковский*, а на *Сковорода* шипела *Глазунов* с *Хренниковым*. По своей скромности *Сальери* хотел спросить лишь *Прокофьева* или *Чайковского*, но, сделав несколько *Гладков*, он понял, что не сможет остановиться, и начал есть все подряд, не обращая внимания ни на приставшего *Комаровского*, ни на различные *Шуман* в комнате. Он съел почти все и со *Скрябин* со *Сковорода* последний кусочек *Глазунова*. *Сальери* почувствовал, что его начинает *Пуччини* и ему становится *Паганини*. «Все, меня *Стравинский*», – успел подумать он и упал. Ему почудилось, что *Штраус* заглядывает в окно и просит *Молино*, что ветер *Дунаевский* так сильно, что вынес его из дома и понес через улицы. На следующее утро он очнулся в овраге под старым мостом; у *Сальери* болело все тело, но в голове уже зрел план, как же отомстить *Моцарту*.

(Евстюничева О.)

Нас серьезно не ругайте
И краснеть не заставляйте,
Знаем сами, в переплет
Влип ваш глупый стихоплет.
У *Чуковского* однажды
В море вспыхнула вода,
Замяукали утята,
Закудахтали котята.
Не казалось это странным никому и никогда.
Я на пруд лесной поеду,
Чтоб *Ершов* набрать к обеду.
Среди наших *Казачков*
Очень много *Рыбаков*.
Еду по лесу и вдруг...
Вижу тьму *Волков* вокруг,
Скушать все хотят меня,
Я с' *Державин* свой коня.
Чтобы *Горький* не случилось,
Мне пришлось пойти на милость.
Евтушенку им отдам,
Пусть отравятся к чертям!
Я по крупу *Хармс* коня,
Чтоб быстрее вез меня.
Вот уже и тишина,
Не слышно ни *Шолоха*.
На о' *Пушкине* в лесу
Сяду тихо под сосну,
Разложу я пирогов
И пойду искать грибов.
Берестов я наберу
И к' *Островский* разожгу,
Наварю я себе суп,
Так как я совсем не глуп,
Набокове полежу,
Тишину послушаю.
Вдруг пушистый *Соболек*
Юркнул быстро под кусток,

А кусток колючий,
Пастернак цве*Тютчев*.
Как в *Лескове* мило,
Блоки лезут с тыла,
Ну а мне все нипочем,
Я на них с *Войновичём*,
Выну я *Арканова*
И поймаю заново.
Мухи, мошки, слепни-гады,
Я устрою вам засаду
И *Замятин* вас в мешок,
Чтоб к' *Островский* вас пожег.
Так намаялся в лесу,
До *Прутков* не доползу.
Лучше я сверну домой,
Там намечен пир большой.

Полон стол, как *Вознесенский*
Иль *Рождественский* обед.
Блюдо солнечных *Лимонов*
И чего здесь только нет:
Белый *Хлебников*, а *Гоголь*
Жарен вроде б из гуся,
Студень сделан из лося.
Зайца жарил *Полевого*.
Друг *Задорнов* сам у печки,
Вкусен был язык *Овечкин*,
Из севрюги суп крутой,
Да грибочек *Островой*.
За столом гостей так много:
Пять колхозных *Кузнецов*
И один *Гончар* солидный,
Пять поэтов-молодцов,
Восемь гослауреатов, десять *Чехов*,
Поляков, десять *Писарев* – писцов.
От Смирновки *Грибоедов*
Потянуло на диван.

Сну тусовки не мешают,
Ни труба, ни барабан.
А навеял этот сказ
Солоухинский рассказ.

(Костюнина С.)

5. Индивидуальное задание: что вы чувствуете, глядя на картины импрессионистов и постимпрессионистов?

Поль Синьяк. Сосна. Сен-Тропез

Смотрю на картину. Спокойствие, тишина, умиротворенность. Сначала все кажется нереальным. Постепенно погружаюсь в этот таинственный сказочный мир, забываю обо всем. Заботы, проблемы, все куда-то исчезает. Время как будто остановилось. Все под властью вечности и покоя. Ощущаю едва уловимый ветерок. Нахожусь в гармонии с собой и природой. Складывается впечатление, что здесь присутствует какая-то загадка, что-то, что невозможно понять. Это что-то... оно манит, зовет. Но в этом мире нет места человеку и той суете, которая присутствует в нашей жизни. Потом наступает пробуждение и все кажется сказкой. Остается только странное непонятное чувство, которое волнует и в то же время успокаивает.

(Артемьева Ю.)

Что я чувствую, глядя на картину Эдгара Дега «Танцовщица у фотографа»?

Непонятный сине-зеленый ветер поднимает меня ввысь и несет сквозь свежесть и прохладу утра в душный класс. Работа в нем, по-видимому, идет уже несколько часов. Я окунаюсь в атмосферу этого места, чувствуя сырость и запах пота.

Какие-то невидимые силы сближают меня с этой девушкой. В данный момент я живу лишь ее чувствами и мыслями. Усталость и боль проходят сквозь все тело, впитываются каждой клеточкой и «выбрасывают» наружу поток легкости и пластичности. Удары пуант, соединяясь с музыкой, бьют в такт сердца, постепенно ускоряя его работу. Вот-вот и оно вырвется из груди. Но что, что это? Неожиданный выстрел... Секунда... Тонкая струя крови течет по пачке лебедя и моим

глазам – это неприятное, отвратительное чувство. Звон в ушах вибрацией проходит по всему телу и давит своей пронзительностью, заглушая все вокруг. Шум все нарастает и нарастает, а дыхание становится легким и еле уловимым. Я опускаюсь на пол, вдыхаю запах пота, крови и объединяюсь с девушкой в единое целое – теперь наши души неподвластно никому разъединить.

(Артемьева Ю.)

Альбер Марке. Площадь Святой Троицы в Париже. 1911

Жгущие ядовитые нити улиц запутываются в клубок на этой площади. Какая же клетка... Какая чопорно краеугольная, четко, по закону красивая клетка... Как она жмет, как вливается во все твои мысли, как не дает покоя, не отстает, так как всегда ты касаешься ее ледяных прутьев. Как холодно, промозгло, но насколько честнее этот холод четких монументов, гордых монолитов. Как страшна сила черных слепых окон, серых лиц редких людей, успевающих создать бесцветную суетливую толпу. Какой монотонный спокойный гул, будто не является суммой беспокойств – как все это лживо. Насколько все это правильное, но бессмысленнее далекого хмурого неба, какой же это тупик по сравнению с той хрупкой бесконечностью, какой разумный порядок по сравнению с тем хаосом. Как все здесь притворно, как много масок: под маской красоты – жестокое уродство, под маской разумности – бессмысленность. Как все здесь расторопно, как лживо свободно, какое лживое движение...

Все это иглами заходит под кожу прозрачного объема истины, под кожу хрустальных небес.

(Захарова О.)

Все эти примеры – лишь малая доля огромного по объему материала. Сколько было «завершенных рассказов» классиков литературы (учиться – так уж на лучшем!), сколько экспромтов и находок, которые потом воспроизводятся через годы, потому что запомнились. Для преподавателя очень важно, чтобы каждый (!) студент шаг за шагом («step by step») в индивидуальном темпе постигал некие закономерности, становящиеся истинами на данный момент развития науки. Хотелось бы видеть студентов «последователями» А. Линкольна в его мудром движении вперед: «Я иду медленно, но зато никогда не двигаюсь назад» –

или В. А. Энгельгардта с его движением «от ложного знания – к истинному незнанию». Очень точно «ложатся» на бытие современного российского преподавателя слова Ф. Пёрлза: «Они зарабатывают мало денег, но имеют привилегию быть самими собой!» (Внутри и вне помойного ведра. М., 2003. 224 с.).

Да, наша привилегия – «быть самими собой». Жаль только, что не всегда получается соответствовать. И еще одна мысль из Ф. Пёрлза: «Он сделан из материала, который вобрал Любовь, Бога и Человека». Ах, каким был бы мир, явись ему такой Педагог!

Приведем также стилистически не оправданные, но так «идушие к делу» стихотворные творения первокурсников, которые на последнем, итоговом семинаре читали «стихи-пожелания по кругу», «на прощанье». Бывали, конечно, Б. Окуджава, Е. Евтушенко (из сборника «Отцовский слух») и так далее, так далее, так далее. Вот, например, из Н. Заболоцкого:

Два мира есть у человека –
Один, который нас творил;
Другой, который мы от века
Творим по мере наших сил.

А это из творений студентов 2005 г.

So, what is love?
How can we understand it?
As spring day in the month of May?
As rose that smells to us so great?
As wind that blows on you from south?
As funny children's laugh?
This question never will be answered...
And all of you once will be asked...

(Назаров К.)

Ветер и пламя
Если сердце чернее глубин пустоты
И тверже, чем обсидиан,
Оставь все о счастье слепые мечты.
Его не достоин твой клан.

Ты не найдешь его в шумных балах,
Концертах, пирах и кино.
Ты не найдешь его в похоронах –
Тебя избегает оно.
Но если сердце твое жарче пламени жжет
И светится ярче огня,
В любви это сердце счастье найдет,
Движение ветра ловя.
Люби ураган, он поможет тебе,
Коль ярости хватит огню
Вознестись до небес, сея свет в темноте,
Подарив тебе силу свою.

(Федоров С.)

А вот и родившийся во время семинара «Гимн факультета». Его пели на мотив газмановской «Москвы».

Вы недавно стояли, дрожа,
Неуверенно брали билет,
Руку на сердце вы положа,
Запинаясь, шептали ответ.
Вы экзамены сдали, и вот
Наступил долгожданный момент,
Вы теперь уж не школьный народ,
Называетесь гордо – студент!

Припев:

Корпед – любимый факультет!
Корпед – на свете лучше нет,
Корпед – без бед живи сто лет,
Корпед, любимый наш корпед.

Так давайте возьмемся, друзья,
Крепко за руки и запоем,
Друг без друга нам просто нельзя,
По студенчеству вместе пойдем.
Факультет наш пока молодой,
И особого опыта нет.
Родились под счастливой звездой,
Называемся гордо – корпед!

Приведенные материалы подготовки к практическим и семинарским занятиям смогут стимулировать и направлять молодых педагогов вузов к выдвижению «очевидных и невероятных» идей и выводов, на что хотелось бы надеяться и верить...

Виды работ, о которых пойдет речь ниже, совсем недавно возникли как необходимость и стали востребованы первокурсниками (и не только) на семинарских занятиях. С эпохой мультимедиа в обиход обучения вошли разного рода чрезвычайно легко воспроизводимые и так приходящиеся к месту видеоролики, онлайн-интервью и выступления ведущих ученых. С приходом элементов эдьютейнмента в обыденность преподавания самых разных по профилю дисциплин удастся использовать вебинары, совещания, сборы в сообществах, что, несомненно, повышает уровень образования... А вот высказывание из интервью достаточно известного в мире ученого – Т. В. Черниговской: «Иллюзия насчет того, что всех научат только онлайн, – это иллюзии. Мы сейчас все преподаем онлайн. Но это не замена. Ни один крупный университет мира, это я вам говорю профессионально, ни Гарвард, ни Стэнфорд, ни Оксфорд, ни Кембридж, ни МГУ и СПбГУ никогда не перейдут полностью на онлайн-образование. Это очень хорошее дело, но оно не перекрывает все остальное. Мы должны понять, что образование – это формирование личности, а не напичкивание информацией, индюшку так на День благодарения в Америке набивают всякой всячиной. Вот у нас такая идея, что ли? Набить наших учеников – как детей, так и студентов – просто упаковать в них эти знания? А зачем? Если нет понимания, эти знания не нужны. Более того, они еще и вред принесут! Настоящие знания даются дорогой ценой. И очень большим временем. И очень большой умственной работой. Нужно думать над ними, не заниматься тем, что их просто запоминать»⁶.

Чтобы первокурсникам «не сникнуть в скуке» от обилия длительных «обучающих» видеопросмотров и составления бесконечных презентаций с красивыми картинками, следует приучать их к кропотливой, систематической и многотрудной работе: усиленно думать и соображать. Помимо активного участия в престижных конкурсах по линии

⁶ Татьяна Черниговская : официальная страница на Facebook [Электронный ресурс]. URL: <https://www.facebook.com/chernigovskayatatiana/photos/a.1966497786909202/3174403126118656/> (дата обращения: 17.09.2021).

«Росмолодежи», студенты на семинарах и практических занятиях учатся элементарным навыкам научного подхода к будущей специальности, вырабатывая необходимые компетентностные модели освоения дисциплины «Общая психология». Например, они формируют профессиональные умения при написании аннотаций, рецензий на статьи из современных научных журналов, позже это будут рецензии на монографии. Затем студенты учатся грамотно делать обзоры, например по изданиям последнего десятилетия. В свое время лауреат Нобелевской премии по физике Л. Д. Ландау (об этом упоминает в своей книге М. Бессараб) смог создать сильнейшую научную школу теоретической физики, на начальном этапе освоения науки обязывая своих аспирантов делать обзоры «Физикал ревью» (да еще и переводить статьи с английского!).

Обратимся к примерам из работ первокурсников и увидим, что такой вид работы им вполне под силу. Но сначала представим список статей, проработанных в течение семестра группой студентов по темам раздела «Познавательные процессы». Допуском к зачету во время предварительного коллоквиума было выполнение на время простых заданий типа «записать по десять терминов по каждой из пройденных тем», «записать по пять ФИО психологов, разрабатывавших в мировой науке проблемы по теме каждого занятия в семестре», «написать аннотацию на одну из прочитанных монографий по тематике раздела, изученного за семестр». В течение семестра студенты по собственному выбору читали монографию по одному из познавательных процессов психики и еженедельно отмечали в списке напротив своей фамилии количество прочитанных страниц. Первый месяц это задание контролировалось старостой, затем студенты самостоятельно дочитывали тексты, зная, что получают по ним некое задание перед зачетом.

Тема «Внимание»

1. Камзанова А. Т., Джакупов С. М., Кустубаева А. М., Мэттьюс Д., Жолдовасова М. Особенности вовлеченности в выполнение экспериментальной задачи на устойчивость внимания // Вопросы психологии. 2012. № 9.

2. Бобокулова Г. Ш. Основные положения определения развития внимания // Молодой ученый. 2016. № 9.

3. Верхотурова Н. Ю., Литвинова А. Г., Антошечкин Г. К. Особенности произвольного внимания учащихся младшего школьного

возраста с задержкой психического развития // Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. № 5.

4. Чухутова Г. Л., Галюта И. А., Ильина Г. А., Строганова Т. А. Преимущества левой части пространства при смене установки внимания у детей в норме и при аутизме // Вопросы психологии. 2016. № 1.

5. Уточкин И. С. Учебник по психологии внимания // Вопросы психологии. 2010. № 5.

6. Фаликман М. В. Эффект превосходства слова в зрительном восприятии и внимании // Психологический журнал. 2010. № 1.

7. Агрис А. Р., Егорова О. И. Диагностическая категория «Дефицит внимания, двигательного контроля и восприятия» в зарубежной литературе // Психологическая наука и образование. 2013. № 3.

8. Уточкин И. С. «Мертвая зона» внимания при восприятии изменения в зрительных сценах // Вопросы психологии. 2011. № 5.

9. Горбунова Е. С., Фаликман М. В. Эффект превосходства слова и направление пространственного внимания // Вопросы психологии. 2012. № 3.

10. Цодикова И. С. Особенности внимания у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2018. № 48.

11. Иовенко Е. Ю. Внимание как психологический ресурс // Молодой ученый. 2013. № 2.

12. Петровский В. А., Черепанова Е. М. Индивидуальные особенности самоконтроля при организации внимания // Вопросы психологии. 2017. № 5.

13. Гусев А. Н., Михайлова О. А., Кремлев А. Е. Внимание и память как детерминанты слепоты к изменению // Вестник Московского университета. 2015. № 1.

14. Коробейникова Е. Ю., Леонов С. В., Поликанова И. С. Психологические особенности внимания у стрелков из лука // Национальный психологический журнал. 2017. № 2.

15. Заваденко Н. Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей // Мир психологии. 2000. № 1.

16. Захарова И. Н. Особенности свойств внимания: концентрация, устойчивость и переключаемость у младших школьников // Молодой ученый. 2018. № 49.

Тема «Ощущение и восприятие»

1. *Смирнова Е. О., Соколова М. В., Матушкин Н. Ю., Смирнова С. Ю.* Возрастные особенности восприятия мультфильмов дошкольниками // Вопросы психологии. 2014. № 5.
2. *Огородникова К. О.* Факторы, влияющие на процесс социального восприятия в старшем подростковом возрасте // Молодой ученый. 2016. № 11.
3. *Махрина Е. А.* Психологические детерминанты восприятия денег у личностей с различной мотивацией // Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. № 4.
4. *Акопян Л. С., Керзил Д.* Восприятие детьми людей пожилого возраста: кросс-культурное исследование // Мир психологии. 2016. № 3.
5. *Гудзовская А. А.* Трансценденция самосознания социально-зрелой личности // Мир психологии. 2016. № 2.
6. *Сайко Э. В.* Восприятие как условие существования человека и основание творения его мира // Мир психологии. 2013. № 1.
7. *Барабанщиков В. А.* Восприятие в структуре общения // Мир психологии. 2013. № 1.
8. *Барабанщиков В. А.* Коммуникативный подход в исследованиях восприятия // Психологический журнал. 2012. № 3.
9. *Алишев Б. С., Анিকেенок О. А., Крючкова А. И.* Особенности восприятия справедливости наказания в разных культурах // Вопросы психологии. 2010. № 1.
10. *Анчакова Е. С.* Особенности восприятия подростком окружающего мира // Молодой ученый. 2016. № 7.
11. *Новиков А. К.* Психологические особенности восприятия незрячих // Молодой ученый. 2010. № 11.
12. *Колобаев В. К.* Психология восприятия и организация учебного материала // Вопросы психологии. 2019. № 6.
13. *Лызлова А. В., Серавина О. В., Ковалевская О. Б.* Феноменология восприятия и аффективность // Вопросы психологии. 2011. № 2.
14. *Торопова А. В., Князева Т. С.* Восприятие музыки представителями различных культур // Вопросы психологии. 2017. № 1.
15. *Карпов М. С.* Смысловое восприятие: эмпирическое исследование // Мир психологии. 2008. № 2.
16. *Елизарова Е. Б., Онуфриева В. В.* Развитие восприятия в раннем возрасте // Молодой ученый. 2017. № 4.

Тема «Память»

1. *Величковский Б. Б.* Факторная структура рабочей памяти // Вопросы психологии. 2017. № 2.
2. *Мирзаева Н. А.* Необходимые условия для усвоения и запоминания учебного материала у учащихся // Молодой ученый. 2014. № 6.
3. *Репкин Н. В.* Память в учебной деятельности школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 2.
4. *Никандров Н. Д.* Память: размышления и воспоминания // Мир психологии. 2015. № 2.
5. *Овчинникова К. Р.* Что происходит с памятью человека в информационном обществе? // Мир психологии. 2015. № 2.
6. *Абульханова К. А.* Память в жизни личности // Мир психологии. 2015. № 2.
7. *Смирнова А. А., Кабардов М. К., Шукова Г. В., Щедрин Е. В.* Конференция памяти // Вопросы психологии. 2010. № 3.
8. *Исматуллаева Г. Э.* Развитие памяти у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2015. № 13.
9. *Шеховцова Л. Д., Прокофьева И. В., Маркова Р. И., Секишева Т. А.* Приёмы развития памяти у детей // Молодой ученый. 2017. № 37.
10. *Шоломий К. М.* Поиск сложной информации у человека в семантической памяти // Вопросы психологии. 1985. № 6.
11. *Колесов В. И.* Современные подходы к улучшению памяти человека // Мир психологии. 2015. № 2.
12. *Величковский Б. Б.* Соотношение хранения и переработки информации в рабочей памяти // Национальный психологический журнал. 2016. № 2.
13. *Нуркова В. В.* Проблема неточности воспоминаний в перспективе многокомпонентной модели памяти // Мир психологии. 2015. № 2.
14. *Чуприкова Н. И.* Память как аккумулятор и носитель психического развития человека // Мир психологии. 2015. № 2.

Тема «Мышление»

1. *Саидова З. Х.* Основные направления исследования творческого мышления в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. 2015. № 23.
2. *Забегалина С. В.* Особенности прогнозирования при различных парадигмах мышления // Мир психологии. 2014. № 1.

3. *Анисимов О. С.* Мышление как социокультурный механизм: сущность и проблемы формирования // Мир психологии. 2012. № 3.

4. *Сайко Э. В.* Феномен «мышление» в становлении и определении человека // Мир психологии. 2015. № 3.

5. *Белолуцкая А. К.* Подходы к исследованию диалектического мышления // Психологический журнал. 2017. № 2.

6. *Цукерман Г. А., Митина О. В.* Диагностика критического мышления // Вопросы психологии. 2015. № 3.

7. *Медведев А. М., Марокова М. В.* Развитие планирующей функции мышления у школьников // Вопросы психологии. 2010. № 6.

8. *Саидов З. Х.* Мышление как высшая форма познавательной деятельности человека // Молодой ученый. 2016. № 7.

9. *Левитин Д.* Путеводитель по лжи. Критическое мышление в эпоху постправды // Молодой ученый. 2012. № 12.

10. *Корнилова Т. В.* Мышление, опосредствованное данными ЭВМ // Вопросы психологии. 1986. № 6.

11. *Локалова Н. П.* Связь понимания предмета психологии и профессионального мышления психологов // Психологический журнал. 2010. № 3.

12. *Гордеева Т. О., Осин Е. Н.* Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников // Вопросы психологии. 2010. № 1.

13. *Хабидулова Д. С.* Развитие интеллектуальных операций мыслительных способностей младшего школьника в учебной деятельности // Молодой ученый. 2018. № 34.

Тема «Воображение»

1. *Замятин Д. Н.* Геокультурное пространство Арктики: онтологические модели воображения // Мир психологии. 2015. № 4.

2. *Зырянова А. С.* Воображение и творческие способности детей в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. 2015. № 8.

3. *Кравцов Г. Г., Кравцов Е. Е.* Воображение и творчество: культурно-исторический подход // Психолого-педагогические исследования. 2019. № 1.

4. *Розин В. М.* Образ и схема в контексте воображения и становления // Мир психологии. 2009. № 4.

5. Денисенкова Н. С., Звягинцева Т. А. Сопряженность развития воображения и социального статуса дошкольника в группе сверстников // Психологическая наука и образование. 2013. № 1.

6. Шумакова Н. Б. Представление о творческой и успешной личности у интеллектуально одаренных подростков // Вопросы психологии. 2019. № 4.

7. Шинкарёва Н. А., Карманова А. В. Сущность понятий «воображение», «творческое воображение» в психолого-педагогической литературе // Молодой ученый. 2015. № 5.

8. Палагина Н. Н. Развитие воображения ребенка в русской народной педагогике // Вопросы психологии. 1989. № 6.

9. Ковалева И. А. Развитие продуктивного воображения учащихся начальной школы на занятиях в изостудии // Вестник Московского государственного областного университета. 2007. № 3.

10. Веракса А. Н., Горová А. Е. Влияние воображения на результаты спортивной деятельности начинающих футболистов // Национальный психологический журнал. 2010. № 2.

11. Тюрин П. Т. Игровая методика развития воображения «Инициалы» // Национальный психологический журнал. 2012. № 2.

12. Бондарева О. С. Особенности творческого воображения у детей с задержкой психического развития // Молодой ученый. 2015. № 21.

Ниже следуют конкретные аннотации, рецензии и обзоры статей за последнее десятилетие по современным периодическим психологическим изданиям. Всеохватного полноценного научного труда в них пока нет, но есть те наработки, к которым уже приложена рука начинающего обучаться неким навыкам первокурсника, желающего «схватить нить судеб, событий» по теоретическим и экспериментальным результатам, полученным в науке.

Глубина проникновения в осознаваемый материал появится к четвертому курсу, когда в рамках спецкурсов вполне научно, аргументированно, с определенным диапазоном сведений по изученным, тщательно проработанным монографиям студенты представят рецензии и пересказ монографий ведущих ученых по проблемам, рассматриваемым на семинарах и обсуждаемым в научном сообществе. Тогда массив информации, охваченный в индивидуальной работе, его основательное изучение и способ представления, несомненно, покажут, насколько продвинулся конкретный студент в постижении научных

истин, насколько замотивирован на приобретение многих из необходимых для профессионала компетенций. Особенно важно самому студенту почувствовать эту динамику личностного и профессионального роста, ощутить возможности самостоятельного рассмотрения научных проблем.

Группа Пл-119 представила названные виды работ (аннотация, рецензия, обзор по статьям) по следующим темам: 1) «Внимание»; 2) «Ощущение и восприятие»; 3) «Память»; 4) «Мышление»; 5) «Воображение»; 6) «Речь» (ниже следуют работы студентов И. Балашовой, А. Васиной, О. Воронцовой, А. Гончаровой, М. Егорычевой, Д. Еремина).

Аннотации

Матюшкина А. А. Уровни решения проблемного задания как отражение глубины мышления // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2015. № 3. С. 93 – 107.

Проблему этой статьи можно обозначить как зависимость глубины мышления и процесса понимания творческой проблемы.

Цель проведенного исследования и этой статьи – выявление уровней решения проблемного задания в соотношении с его успешностью.

В проведенных исследованиях была найдена связь глубины мышления и уровней понимания художественных произведений. Было выявлено, что большего понимания требуют произведения драматического жанра. Также было подмечено, что более успешно решались задания, связанные с пониманием смысла фильма и рассказа драматического и комедийного содержания по фрагментам. Вывод исследования можно считать таким: глубина мышления может зависеть от анализируемого жанра и самого задания, которое дается для анализа; о глубине мышления можно судить по уровню понимания художественных произведений.

Маланов С. В. Два альтернативных теоретических подхода к исследованию генезиса и функциональной организации памяти // Мир психологии. 2015. № 2. С. 84 – 94.

В данной статье обсуждается проблема локализации мнемических процессов в структурах и функциях организма. Сравняются два

альтернативных подхода в изучении мнемической деятельности. Обосновывается гипотеза динамической распределенной локализации мнемических функций на физиологических процессах в тканях и органах. Результаты исследования – вычленение исходных теоретических оснований, по которым культурно-деятельностный и информационный подходы к изучению памяти противоположны друг другу. Выводы исследования заключаются в синтезировании отдельных частей каждого из подходов для объяснения локализации мнемических процессов.

Ушакова Т. Н. Взаимодействие психологического и физиологического в речи человека // Психологический журнал. 2012. № 3. С. 5 – 16.

Статья посвящена проблеме взаимодействия психологического и физиологического в речи человека. Цель исследования – изучить современные направления исследования психических явлений: нейрофизиологическое и нейробиологическое. В работе рассмотрены исследования детей на разных этапах развития эмоциональных переживаний: от плача до воспроизведения слов. Вследствие развития формируется фундаментальный речевой паттерн. Автор полагает, что он является необходимым для приобретения ребенком новых слов. Таким образом, развивается представление о речевом поведенческом паттерне как о функциональном механизме перехода от внутренних психологических состояний к внешним реакциям.

Айламазьян А. М. О смыслопорождающей роли искусства в жизни человека // Мир психологии. 2018. № 1. С. 241 – 254.

Статья посвящена изучению искусства как деятельности, определяющей развитие творческого воображения и связанную с ним способность к смыслообразованию и смыслопорождению.

Автор акцентирует внимание на вопросах направленности творческого воображения, противоречивости и парадоксальности произведений искусства, а также на их уникальных способностях к смыслообразованию.

В работе описан ряд экспериментов, позволяющих проследить современную тенденцию к потере смысловой составляющей в различных видах деятельности. Подробно рассматривается вопрос о назначении искусства, парадоксальная связь материала и идеи, воплощенной в

нем, а также ее влияние на новое восприятие, предлагаемое человеку миром искусства.

На основании системного подхода был сформулирован ряд выводов о том, что созидание смысла и являющего его в художественном произведении символа – цель и назначение искусства. Способность к созиданию этого смысла становится основополагающей в культурном развитии человека, а искусство играет решающую роль в становлении этой способности и ее культурном оформлении.

Марков В. Н. Память как основа единства: многоуровневая модель памяти // Мир психологии. 2015. № 2. С. 22 – 35.

В статье рассмотрена многоуровневая модель памяти, для описания которой используется иерархический график. Это помогает исследовать динамику и функционирование памяти, отображаемую многоуровневую модель изоморфизма и модель, традиционно используемую в психологии для описания памяти. По результатам исследования был сделан вывод, что память следует рассматривать как иерархизированный граф, что она является субстанцией для функционирования, полем для действия мышления и основой мотивационной структуры.

Рецензии

Блинникова И. В. Ранние этапы развития речи в условиях зрительной депривации // Психологический журнал. 2004. № 2 (25). С. 55 – 65.

Статья посвящена проблеме значения зрения в развитии речи, в частности у детей с грубыми поражениями зрительной системы. Цель работы – проследить ранние этапы развития речи при наличии серьезных зрительных патологий.

Автором статьи рассматриваются следующие вопросы. Каковы трудности детей с грубыми нарушениями зрительной системы в овладении речью? Каковы стратегии овладения речью у детей с данным диагнозом? Каково влияние зрительного опыта на формирование детско-родительского взаимодействия? Отстают ли дети с нарушениями зрительных функций в овладении речью?

Автор рассматривает вопрос о трудностях детей с грубыми нарушениями зрительной системы в овладении речью, они запаздывают с произнесением первых слов, а коммуникативные функции их словаря ограничены. Они чаще используют слова в собственных играх, чем при

общении, или применяют их только в очень знакомых ситуациях, таких как прием пищи.

Также поднимается вопрос о стратегиях овладения речью детьми с грубыми поражениями зрительной системы. Автор приходит к выводу о том, что они склонны к звуковым имитациям, охотнее, чем дети с нормальным зрением, повторяют звуки, слова и готовые фразы за взрослыми и одновременно с меньшим успехом занимаются словотворчеством и самостоятельным конструированием предложений. Такие данные говорят о том, что при нарушениях зрения существует особый способ овладения речью.

В вопросе о влиянии зрительного опыта на формирование детско-родительского взаимодействия сформулирован вывод о том, что отсутствие зрительного опыта негативно влияет на данное взаимодействие. Подтверждается это следующим примером: родители обычно считают, что ребенок в «спокойном состоянии» не требует внимания с их стороны, вследствие чего они мало разговаривают с детьми.

В статье представлено описание эмпирического исследования, гипотеза которого – предположение о том, что дети с грубыми поражениями зрительной системы отстают от здоровых детей в овладении такой психической функцией, как речь. Данная гипотеза одновременно является и основным вопросом, которым задавался автор. И потому что данному вопросу посвящено эмпирическое исследование, он является наиболее освещенным.

Результаты исследования показали существенные качественные различия в овладении речевыми функциями в условиях зрительной депривации. Обнаруженные особенности свидетельствуют о том, что речь является психической функцией, которая сопровождает взаимодействие ребенка с физическим и социальным миром и зависит от особенностей этого взаимодействия.

Можно согласиться с автором в том, что зрительная депривация способна в большой степени оказывать влияние на развитие речи ребенка, потому что, действительно, у детей с поражениями зрительной системы существует особый способ овладения речью, они не имеют полноценного образа окружения. Отсутствие зрительного опыта негативно сказывается на детско-родительском взаимодействии.

Данная статья вносит существенный вклад в разработку проблемы развития речи в условиях зрительной депривации.

На наш взгляд, в данной статье недостатков нет, поскольку все вопросы, рассмотренные автором, раскрыты в полном объеме. Был проведен большой теоретический анализ и раскрыты все необходимые для исследования понятия. Было проведено эмпирическое исследование. Также все результаты были подробно описаны и интерпретированы, а на их основе были сформулированы содержательные выводы.

Автору рекомендуется вносить полученные результаты исследования в таблицы, а также представлять их в виде диаграмм для более наглядной демонстрации результатов.

Шипкова К. М. Изменение профиля слухоречевой асимметрии при афазии // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. № 4. С. 65 – 75.

Главная проблема, которая поднимается в статье, – это проблема межполушарной переорганизации речевых процессов при афазии. Цель исследования состояла в определении профиля слухоречевой асимметрии у больных с острой и хронической афазией.

В статье поднимаются такие вопросы:

- нейропсихологическая реабилитация (НПР) для правого полушария мозга;
- динамика изменения профиля ведущего уха до и после восстановительного обучения больных с афазией;
- влияние процесса функциональной реорганизации речи на работу субдоминантного полушария.

Более освещены вопросы по динамике изменения профиля ведущего уха до и после восстановительного обучения; каково влияние процесса функциональной реорганизации речи на работу субдоминантного полушария. Освещенность данных вопросов обусловлена тем, что они являлись одними из ведущих задач проведенного исследования, описанного в статье.

Вопрос о методологии нейропсихологической реабилитации очень важен для людей с афазией. У них снижена коммуникативная активность, уменьшается количество контактов. Данная методология позволяет отражать структурные изменения нарушенной связи. Широко распространена точка зрения, согласно которой правое полушарие (ПП) лишь способствует компенсации речевых расстройств, свя-

занных с поражением левого полушария (ЛП). Но по последним проведенным исследованиям можно отметить, что ПП активно в восстановлении когнитивных функций и речи в том числе.

А влияние процесса функциональной реорганизации речи говорит о том, что ЛП теряет доминирование в процессе речи и начинает доминировать ПП. Эти межполушарные перестройки происходят в ранние сроки, что позволяет говорить о том, что мы имеем дело со спонтанной перестройкой мозговой организации речи.

Выводом можно считать следующую цитату: «1) мозговая реорганизация речи происходит спонтанно в раннем периоде болезни; изменение вектора полушарного доминирования в речи в сторону преимущественного правого полушарного доминирования является показателем уже состоявшейся компенсации;

2) возможность реорганизации нарушенной речи не зависит от типа афазии и давности заболевания;

3) профиль межполушарной речевой асимметрии у больных с афазией будет иметь устойчивый во времени характер».

С автором нельзя не согласиться, так как он приводит в доказательство результаты исследования.

Данная статья позволяет обсудить и некоторые спорные вопросы, касающиеся степени функционального участия каждого из полушарий мозга в речевых процессах, а также возможностей и закономерностей реорганизации ВПФ в случае локального поражения мозга.

Статья очень точная, понятная и лаконичная. Автор четко обозначает свои цели, задачи, актуальность этого исследования и прописывает конкретные выводы. Большой плюс этой статьи состоит в том, что, даже имея минимальные знания, основные ее положения можно осмыслить, она легко читаема и проста в понимании.

Розин В. М. Слово за чертой словарей и повседневности // Мир психологии. 2014. № 2. С. 99 – 105.

Цель исследования – анализ точности слова из контекста, свободного от грамматических и других языковых норм.

Проблема исследования заключается в неопределенности значения современного слова и его употребления в контексте повседневности.

В статье автор рассматривает ряд вопросов, таких как выбор артикуляции слова, актуализацию связанных с данным словом смыслов и значений и, как следствие, характеристику современной тенденции самореализации личности через формирование стратегий работы со словом.

Автор акцентирует внимание на вопросе борьбы и конкуренции разных полей психики, актуализированных разными пробами слов, что непосредственно связано с личностной самореализацией человека.

Автор рассуждает о том, что слово вводит человека в определенную психическую реальность, где реальность – способ проживания событий, поэтому борьба и конкуренция разных полей психики, актуализированных разными пробами слов, создаются работой и средствами человека, цель которого – самореализация.

Автор отмечает, что поиск нужных слов формирует у человека новые способности и освоенные стратегии работы со словом позволяют перестраивать поля, формировать культуру работы со словом.

Автор приходит к следующим выводам.

Процессы реализации личности обуславливают поиск слова, его «пластичность» и валентность нашей личности и ситуации.

Слово, реальность и личность человека часто оказываются тесно связанными, испытывая друг друга на предмет сосуществования.

Функциональное назначение работы со словом заключается в овладении психическими процессами и возможностью их перестроить с целью выявления нужного слова. Эта работа интуитивна и осуществляется в рамках многократной практики.

С выводами автора нельзя не согласиться, так как данная статья основывается на представлениях Л. С. Выготского о способах реализации личности посредством поиска нужного слова. Также данная статья подкрепляется результатами проведенного автором эмпирического исследования.

Данная статья вносит существенный вклад в разработку проблемы неопределенности слова на современном этапе развития и выбора стратегий работы с ним в рамках личностной самореализации.

Исследование представлено на высоком научном уровне, последовательно изложено, приведен ряд логических умозаключений и освещен практический интерес для определенной категории специалистов.

В качестве рекомендации можно предложить дополнить статью наглядными графиками и таблицами для улучшения восприятия текста читателем.

Шумакова Н. Б. Представление о творческой и успешной личности у интеллектуально одаренных подростков // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 88 – 99.

Цель исследования – выявление представлений о творческой и успешной личности у интеллектуально одаренных подростков. Проблема исследования – имплицитные представления о творческой и успешной личности.

В исследовании автор ставит перед собой следующий вопрос: какие черты, по мнению подростков, имеет творческая и успешная личность? По результатам исследования автор выявил, что творческая личность в представлении подростков трудолюбивая, целеустремленная, жизнерадостная, имеет богатый внутренний мир. Успешная личность, как и творческая, имеет тот же набор положительных черт, но в то же время имеет ряд негативных черт, таких как злость, жадность и коварство. Более того, в ходе исследования выявлены культурные особенности и гендерные стереотипы.

С результатами автора работы я абсолютно согласен. Всё исследование носит субъективный характер, и нельзя однозначно сказать, что творческая и успешная личность имеет те черты, которые заявлены в результатах работы. Исследование можно представить как одну из множества точек зрения на проблему.

Представленная работа вносит большой вклад в развитие проблемы, раскрывает новый взгляд на исследование и понимание творческой и успешной личности.

Недостатком данной работы стоит считать субъективность полученных результатов. Надежность исследования имеет довольно низкий уровень и через определенное время предложенные выводы перестанут быть актуальными.

Автору можно порекомендовать расширить объем и разнообразие выборки, чтобы сформировать многомерный образ творческой и успешной личности, ссылаясь на мнение контингента с разным уровнем интеллектуального развития.

Маланов С. В. Два альтернативных теоретических подхода к исследованию генезиса и функциональной организации памяти // Мир психологии. 2015. № 2. С. 84 – 94.

Цель данной статьи – сравнение и выявление сильных и слабых сторон двух альтернативных теоретических подходов к исследованию генезиса и функциональной организации памяти: анализ памяти в когнитивной науке (психологии) и в культурно-деятельностной психологии. Обсуждается проблема локализации мнемических процессов на структурах и функциях организма.

Автор кратко излагает и анализирует подходы к изучению памяти в когнитивной психологии и культурно-деятельностной психологии, подробно рассматривает становление памяти человека в филогенезе и онтогенезе, выделяет особенности мнемических операций и действий, сопоставляет произвольные и произвольные составляющие человеческой памяти.

С. В. Маланов считает, что когнитивная психология сосредоточилась на том, что локализация всех психических функций и психических образов располагается внутри объекта, а культурно-деятельностная психология берет начало развития своих идей из гипотезы, выдвинутой Л. С. Выготским, о том, что высшие психические функции исходно формируются во внешних опосредованных взаимодействиях человека с миром и другими людьми. Из вышесказанного мы видим, что теории локализации мнемических процессов на структурах и функциях организма противопоставляются.

Но автор, рассматривая становление памяти в филогенезе, говорит о том, что память развивается одновременно в двух этих процессах, различные функции и особенности памяти генетически закрепляются при становлении человека как вида. Память, отталкиваясь от биологических потребностей человека как вида, совершенствуется до социальных потребностей. Потребности, имея внутреннюю, организменную природу, находят свой выход и удовлетворение во внешней, окружающей природе.

Данная мысль находит свое подтверждение и в изучении становления памяти отдельного индивида.

Автор подмечает также, что произвольное запоминание чаще направлено на внешнюю деятельность, а произвольное – на внутреннюю.

Проанализировав теоретические подходы к изучению памяти человека, а также ее становление в фило- и онтогенезе, автор приходит к выводу о том, что возможно синтезирование данных теорий. Именно при их соединении, а не противопоставлении возможно полное объяснение локализации мнемических процессов на структурах и функциях организма.

Со взглядами С. В. Маланова трудно не согласиться, многостороннее изучение проблемы дает надежные выводы.

В разработку проблемы автор вносит новый взгляд на синтезирование теорий памяти, а не на их противопоставление.

Статья имеет четкий план изложения, каждый пункт подробно рассмотрен и по смыслу связан с остальными; статья написана в рамках научного стиля, но проста для восприятия и понимания широкой аудиторией. Рекомендаций нет.

Замятин Д. Н. Геокультурное пространство Арктики: онтологические модели воображения // Мир психологии. 2015. № 4. С. 135 – 142.

Цель исследования заключается в изучении уникальности геокультурного пространства Арктики и формировании онтологических моделей воображения. Проблема состоит в необходимости исследования факторов, влияющих на восприятие пространства и формирование моделей воображения.

В статье рассмотрены следующие вопросы: «Сопространственность и геокультуры: базовые положения»; «Арктика: структура онтологической модели воображения»; «Специфика арктических идентичностей»; «Арктика: пространство и искусство».

Наиболее изучены вопросы:

1) «Арктика: структура онтологической модели воображения»: описаны три слоя-субстрата этих моделей, определяется значение понятия модели воображения;

2) «Специфика арктических идентичностей»: этот вопрос знакомит нас с «онтологическим фактором», в рамках которого «*tabula rasa*» чужой территории выступает в качестве дистанцированной вторичной версии изначального геокультурного образа-архетипа.

Вопрос «Сопространственность и геокультуры: базовые положения» описывает формирование геокультурного пространства сопро-

странственностями, знакомит нас с геокультурным пространством. Делается вывод о том, что оно создает чаще всего несколько взаимно пересекающихся гетерогенных территориальных идентичностей.

Вопрос «Арктика: пространство и искусство» демонстрирует нам особенности пространства и искусства Арктики, обуславливает их.

Автор приходит к следующему выводу: Арктика является пространством, которое становится искусством своего собственного размещения и самопредставления.

Нельзя не согласиться с тем, что арктические идентичности – это результат развития точечных сопостранственностей.

В разработку проблемы автор вносит понимание особенностей арктического воображения, исследует факторы, влияющие на восприятие пространства.

Автору рекомендуется завершать каждый вопрос выводом, а также конкретнее вводить потенциальных читателей в контекст темы для понимания культуры Арктики.

Обзоры статей за последнее десятилетие по темам раздела «Познавательная сфера личности» приведены ниже.

В таких известных научных журналах, как «Вопросы психологии», «Вестник Московского университета», «Мир психологии», «Психологический журнал», «Молодой ученый» и других, представлены разнообразные исследования памяти. Основным направлением исследований можно считать когнитивную психологию.

Так, в русле когнитивной психологии раскрываются такие вопросы, как факторная структура рабочей памяти и соотношение хранения и переработки информации в рабочей памяти, память как основа единства и многоуровневая модель памяти, память как фундамент информационных процессов, поиск сложной информации в семантической памяти. А также рассказывается о феноменах памяти – размышлениях и воспоминаниях, подходах к улучшению свойств памяти.

В русле возрастной психологии раскрываются вопросы о значении памяти в учебном процессе школьников, мнемотехнике как способе развития мышления у детей и взрослых, приемах развития памяти у школьников, а также о развитии памяти у детей дошкольного возраста.

Затрагивается и социальная психология в таких статьях, как «Что же происходит с памятью в информационном обществе?», «Обмен знаниями, групповая рефлексивность и групповая память».

Наш обзор не в полной мере раскрывает аспекты и широту исследований такого психического процесса, как память. Но по этому обзору за последнее десятилетие можно судить, что тема «Память» до сих пор актуальна в современной психологии и изучается в различных направлениях.

За последнее десятилетие в журналах «Вопросы психологии», «Мир психологии», «Национальный психологический журнал», «Молодой ученый» и других периодических психологических изданиях представлены многомерные исследования памяти.

В работах психологов приведены итоги изучения различных параметров памяти.

Так, в русле когнитивной психологии за последние 10 лет были рассмотрены следующие вопросы: факторная структура рабочей памяти (Б. Б. Величковский), многоуровневая модель памяти (В. Н. Марков), концентрация памяти (А. А. Смирнова), память как аккумулятор и носитель психического развития человека (Н. И. Чуприкова).

В русле возрастной психологии изучаются необходимые условия для запоминания и усвоения учебного материала (Н. А. Мирзаева), развитие памяти у школьников (Г. Э. Исмутиллаева), разрабатываются приемы развития памяти и мнемотехники (Г. И. Фатеева).

В таком направлении, как социальная психология, изучается влияние изменения структуры общества на процессы памяти (К. Р. Овчинникова, М. А. Мажуль).

В рамках общей психологии рассматриваются и теоретически обосновываются подходы к изучению памяти (В. И. Колесова, С. В. Маланов).

Подводя итог, мы можем сказать, что интерес к изучению феномена памяти не угасает. За последнее десятилетие картина экспериментального и теоретического осмысления феномена памяти стала еще более полной и разнообразной во многих направлениях современной психологии.

За последние 10 лет в таких психологических журналах, как «Молодой ученый», «Вопросы психологии», «Мир психологии», «Вестник Московского университета» и многих других, изучались различные проблемы психологического феномена мышления.

В области возрастной психологии изучалось позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников (Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин), развитие интеллектуальных операций мыслительных способностей младшего школьника в учебной деятельности (Д. С. Хабибулова), развитие планирующей функции мышления у школьников (А. М. Медведев, М. В. Марокова).

В русле специальной психологии были рассмотрены особенности мышления больных эпилепсией с разной латерализацией очага эпилептичности (Т. И. Медведева).

В области когнитивной психологии были проведены функционально-компонентный анализ мыслительных действий (Б. А. Маршинин), диагностика критического мышления (Г. А. Цукерман, О. В. Митина), изучены подходы к исследованию диалектического мышления и феномен «мышление» в становлении и определении человека (Э. В. Сайко).

В русле психологии творчества были теоретически проанализированы направления исследования творческого мышления в отечественной и зарубежной психологии.

Таким образом, за последнее десятилетие было проведено множество экспериментальных и теоретических исследований феномена «мышление». Проведённую психологами работу можно считать крайне важной для решения проблем в области изучения этого феномена.

За последнее десятилетие было проведено множество психологических исследований, посвящённых феномену речи. Эти работы были опубликованы в таких известных психологических журналах, как «Вопросы психологии», «Мир психологии», «Молодой ученый», «Психологический журнал».

Были представлены теоретические исследования, например работа З. В. Овчаренко «Понятие об общении. Типы и каналы общения. Фрагмент методической разработки».

Часть исследований была представлена экспериментально, описаны эмпирические данные и результаты проведенных исследований, большая часть из которых посвящена таким направлениям, как дифференциальная, клиническая, педагогическая, социальная психология.

Так, в русле направления дифференциальной психологии И. В. Грошевым изучены особенности речевого поведения мужчин и женщин, а также Т. Д. Марцинковской проведено исследование, посвященное языку как основанию социокультурной идентичности.

В рамках клинической психологии представлено исследование ранних этапов развития речи в условиях зрительной депривации, проведенное И. В. Блинниковой, а также исследование К. М. Шипковой, посвященное проблеме изменения профиля слухоречевой асимметрии при афазии.

Направление социальной психологии представлено исследованием Н. Ю. Мороз, Т. В. Лариной, посвященным звучащей речи в контексте социальной среды.

В русле направления педагогической психологии Е. Д. Божович были рассмотрены вопросы о развитии языковой компетенции школьников, а также раскрыты подходы к изучению данного феномена.

Таким образом, на основании проведенного анализа психологических статей по проблеме речи за последнее десятилетие мы можем сделать вывод о том, что данная тема изучена достаточно разнообразно и обширно в рамках различных направлений психологии.

За последние 10 лет было проведено множество исследований, посвященных проблеме памяти. Эти работы были опубликованы в таких известных психологических изданиях, как «Вопросы психологии», «Мир психологии», «Вестник Московского университета», «Молодой ученый».

Были представлены теоретические исследования, такие как работа Б. Б. Величковского о факторной структуре рабочей памяти и исследование Н. Д. Никандрова о феномене памяти, размышлении и запоминании.

Также приведено некоторое количество работ с непосредственным проведением экспериментального исследования в рамках разрабатываемой темы, большая часть из которых была посвящена таким

направлениям, как психология личности, социальная психология, возрастная и дифференциальная психология.

В рамках социальной психологии А. Л. Журавлевым и Т. А. Нестиком проведено исследование о техниках обмена знаниями, групповой рефлексивности и корпоративной памяти.

В русле психологии личности представлено исследование Б. Б. Величковского о соотношении хранения и переработки информации в рабочей памяти человека.

В рамках направления возрастной психологии представлен ряд исследований, таких как характеристика мнемотехники как метода развития мышления у детей и взрослых (Г. И. Фатеева), исследование памяти в учебной деятельности школьника (Н. В. Репкин, Н. А. Мирзаева) и необходимых условий для усвоения и запоминания учебного материала учащимися.

В меньшей степени раскрыто направление дифференциальной психологии, представленное в данном случае исследованием Л. А. Мажуль особенностей восприятия жизненных событий людьми с разными предпочитаемыми стилями реагирования на изменения.

Таким образом, на основании проведенного анализа психологических статей по проблеме памяти за последнее десятилетие можно сделать вывод о комплексном и подробном изучении данной темы в русле важнейших направлений психологии.

В известных психологических журналах, таких как «Вопросы психологии», «Мир психологии», представлено большое количество исследований феномена памяти преимущественно в экспериментальном варианте, а также подходов к изучению его параметров.

В русле исследования возрастных особенностей памяти представлены приёмы развития процессов памяти у детей дошкольного возраста и развитие памяти в онтогенезе человека.

В русле педагогической психологии рассмотрены процессы памяти у подростков в учебной деятельности и влияние памяти на успеваемость.

В русле когнитивной психологии память представляется как основа единства всех психических процессов, а также как аккумулятор и носитель психического развития.

Вопросы, связанные с взаимодействием процессов памяти между собой, затрагивающие новые трактовки понимания данного психического процесса, также освещены в публикациях последнего десятилетия.

Таким образом, общую картину экспериментального и теоретического осмысления данного феномена за последнее десятилетие, представленную в отечественных психологических журналах, можно назвать достаточно разнообразной в широком спектре направлений современной психологии.

Задания для самостоятельной работы

Составьте аннотации по текстам следующих монографий, статей и учебников (на выбор).

1. *Авраменко В. В.* Вопросы методики преподавания психологии : метод. рекомендации. Могилев : Могилев. гос. ун-т им. А. А. Кулешова, 2008. 71 с.

2. *Ажгибкова Т. Н.* Технология применения аудиовизуальных средств обучения в вузах // Инновации в образовании. 2004. № 2. С. 111 – 123.

3. *Ажгибкова Т. Н.* Научные основы применения структурно-логических схем при преподавании гуманитарных дисциплин в вузах // Инновации в образовании. 2005. № 3. С. 13 – 27.

4. *Бадмаев Б. Ц.* Методика преподавания психологии : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2004. 303 с.

5. *Бадмаев Б. Ц.* Психология: как ее изучить и усвоить : учеб.-метод. пособие. М. ; Самара : Учеб. лит., 1997. 256 с.

6. *Батыршина А. Р.* Технология организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование сегодня. 2008. № 9. С. 82 – 84.

7. *Вачков И. В.* Методика преподавания психологии : учеб. пособие. М. : Ось-89, 2008. 208 с.

8. *Вербцкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1999. 75 с.

9. *Галицких Е.* Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2004. № 6. С. 18 – 22.

10. Герасимова В. С. Методика преподавания психологии. М. : Ось-89, 2007. 144 с.

11. Григорович Л. А., Марцинковская Т. Д. Педагогика и психология : учеб. пособие. М. : Гардарики, 2003. 480 с.

12. Емельянов Ю. Н. Активные методы социально-психологического обучения. М., 1985. 184 с.

13. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. 168 с.

14. Организация и контроль самостоятельной работы студентов : метод. рекомендации / сост. Н. В. Соловова ; под ред. В. П. Гарькина. Самара : Универс-групп, 2006. 15 с.

15. Жучкова С. Е. Стратегии установления контакта с аудиторией : учеб.-метод. пособие. М. : Генезис, 2009. 80 с.

16. Заиченко Н. У. Интегративный подход в преподавании психологии : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2013. 382 с.

17. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник. М. : Логос, 2010. 384 с.

Составьте рецензии на следующие монографии, учебники, статьи (на выбор).

1. Каган В. Е. Практическая психология для психологов и врачей. Обучающий тестовый контроль : учеб. пособие для вузов. М. : Смысл : Акад. проект, 1999. 807 с.

2. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2008. 250 с.

3. Кашанов М. М. Психология творческого мышления профессионала. М. : ПЕР СЭ, 2006. 688 с.

4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии : Анализ зарубежного опыта. Рига : Эксперимент, 1995. 176 с.

5. Коломинский Я. Л. От человека к человеку : Беседы о социальной психологии личности / под ред. А. А. Полонникова. Минск : Пересвет, 2013. 256 с.

6. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2007. 192 с.

7. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Книга для учителя. М. : Просвещение, 1990. 192 с.

8. *Матюшкин А. М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учеб. пособие / под ред. А. А. Матюшкиной. М. : КДУ, 2009. 190 с.

9. Методика преподавания психологии : конспект лекций / О. Ю. Тарская [и др.]. М. : Высш. образование, 2007. 207 с.

10. *Морева Н. А.* Технологии профессионального образования : учеб. пособие. М. : Академия, 2005. 432 с.

11. *Никольская И. М., Бардиер Г. Л.* Уроки психологии в начальной школе. СПб. : Речь, 2004. 190 с.

12. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е. К. Григальчик [и др.]. Минск : БИП-С, 2003. 182 с.

13. *Панибратцева З. М.* Методика преподавания психологии. М., 1971. 152 с.

14. Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Пед. о-во России, 1998. 640 с.

15. Педагогика : учеб. пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1988. 479 с.

16. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. М. : Велби : Проспект, 2004. 432 с.

17. *Подласый И. П.* Педагогика. М. : Владос, 2008. 464 с.

18. Практическая психология образования : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. СПб. : Питер, 2004. 592 с.

19. *Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г.* Содержание и технологии обучения в сузах. М. : Владос, 2002. 298 с.

20. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования : учеб. пособие. М. : Академия, 2001. 304 с.

21. *Смолярчук И. В.* Методика преподавания психологии. Уфа : Библиотека Ихтика, 2005. 77 с.

22. *Стоюхина Н. Ю.* Психология нужна всем // Школьный психолог. 2003. № 13. С. 6 – 7.

23. *Тюрикова Г.* Организация самостоятельной работы – условие реализации компетентностного подхода // Высшее образование сегодня. 2008. № 10. С. 93 – 97.

РЕЙТИНГ-КОНТРОЛЬ ПО ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Вопросы к рейтинг-контролю № 1

1. Теории развития психики в психологии.
2. Проблема сознания в психологии.
3. Неосознаваемые психические процессы.
4. Феномен активности человека в исследованиях зарубежной психологии.
5. Понятие об активности личности в отечественной психологии.
6. Психологические теории деятельности.
7. Системный подход к изучению явлений психики в отечественной психологии.
8. Психическая регуляция активности человека.
9. Мотивация в структуре психической регуляции активности человека.
10. Эмоции в структуре психической регуляции активности человека.
11. Воля в структуре психической регуляции активности человека.
12. Сравнительный анализ ощущений и восприятия как форм чувственного познания.
13. Основные свойства ощущений.
14. Восприятие как перцептивная деятельность.
15. Психологические теории восприятия.
16. Восприятие пространства.
17. Восприятие времени.
18. Восприятие движения.
19. Иллюзии восприятия.
20. Актуальные проблемы исследования восприятия в современной психологии.
21. Различия ощущений и восприятия, обусловленные полом.
22. Внимание как феномен психики человека.
23. Психологические теории внимания.
24. История изучения памяти в психологии.
25. Резервы улучшения памяти человека.
26. Процессы памяти: гендерный и профессиональный аспекты.

Вопросы к рейтинг-контролю № 2

1. Подходы к изучению процессов мышления в психологии.
2. Сравнительный анализ видов мышления.
3. Психология творческого мышления.
4. Характеристика воображения как психического процесса.
5. Воображение и индивидуальное творчество художника.
6. Воображение и индивидуальное творчество писателя.
7. Воображение и индивидуальное творчество композитора.
8. Речь как средство общения.
9. Знак в речи и мышлении.
10. Наркотики: стимуляторы творческого воображения или стимулы деградации личности.
11. Влияние употребления алкоголя на познавательную сферу и волю человека.
12. Психологические теории эмоций.
13. Актуальные проблемы исследования эмоций в современной психологии.
14. Эмоциональные состояния.
15. Индикаторы эмоциональных явлений.
16. Теории воли в отечественной и зарубежной психологии.
17. Волевые качества личности.
18. История развития учений о психических состояниях в психологии.
19. Понятие о психических состояниях и их виды.
20. Функциональные психические состояния.
21. Неравновесные психические состояния.
22. Измененные состояния сознания.
23. Трудные психические состояния.
24. Критические психические состояния.
25. Состояние фрустрации.
26. Психические состояния, возникающие в трудовой деятельности.
27. Регуляция психических состояний.

Вопросы к рейтинг-контролю № 3

1. Понятия «индивид», «личность», «индивидуальность» в системе человекознания.
2. Проблемы личности в отечественной и зарубежной психологии.
3. Культура и гендерные различия.
4. Ценностные ориентации личности.
5. Подходы к изучению самосознания в отечественной и зарубежной психологии.
6. Самооценка и уровень притязаний.
7. Психологические защиты и факторы их осознания.
8. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности.
9. Характер как индивидуально-психологическое свойство личности.
10. Типологические модели социальных характеров.
11. Типологические модели индивидуальных характеров.
12. Типологические модели акцентуаций характера и психопатий.
13. Психоаналитические типологические модели характера.
14. Акцентуированные типы характеров.
15. Роль задатков в развитии способностей.
16. Уровни развития способностей.
17. Развитие творческих способностей.
18. Вклад отечественных и зарубежных психологов в разработку проблемы способностей.
19. Общие и специальные способности.

КОНТРОЛЬНЫЙ ТЕСТ

1. Пространственно-временные характеристики объективного мира отражают ... процессы:

- а) познавательные;
- б) мотивационные;
- в) эмоциональные;
- г) все ответы верны.

2. Центральная категория психологии познавательных процессов – категория:

- а) установки;
- б) отношения;
- в) образа;
- г) все ответы верны.

3. Целостность образа детерминирована:

- а) онтологически;
- б) психофизиологически;
- в) психологически;
- г) все ответы верны.

4. Получение первичных образов обеспечивают:

- а) сенсорно-перцептивные процессы;
- б) процесс мышления;
- в) процесс представления;
- г) процесс воображения.

5. Когнитивный стиль относится к ... познавательной деятельности:

- а) способу;
- б) уровню выполнения;
- в) условиям выполнения;
- г) все ответы верны.

6. Познавательная способность, определяющая готовность человека к усвоению и использованию знаний и опыта, а также к разумному поведению в проблемных ситуациях, – это:

- а) мышление;
- б) интеллект;
- в) эвристика;
- г) гипотеза.

7. Сквозным психическим процессом считается:

- а) восприятие;
- б) внимание;
- в) воображение;
- г) мышление.

8. В отличие от других познавательных процессов особого содержания не имеет:

- а) ощущение;
- б) восприятие;
- в) память;
- г) внимание.

9. Трансформацию информации во времени, воспроизведение прошлого в настоящем проводит:

- а) восприятие;
- б) память;
- в) воображение;
- г) мышление.

10. Одну из первых моделей интеллекта предложил:

- а) Ч. Спирмен;
- б) Дж. Гилфорд;
- в) Дж. Равен;
- г) Г. Айзенк.

11. Наше восприятие мира связано:

- а) с культурой, к которой мы принадлежим;
- б) практикой;
- в) опытом;
- г) все ответы верны.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В пособии отражены обобщенные результаты наблюдений, эмпирики, размышлений, выводы по методическому обеспечению курса «Методика преподавания психологии в вузе» и формированию познавательной сферы студентов на начальном этапе вузовского образования. Именно специально созданные условия педагогического взаимодействия с первокурсниками, введение в пространство общения с ними конкретного комплекса методических средств мотивируют студентов на адаптацию к новым условиям обучения, способствуют качественному освоению психологии, реализации потребности в профессионализации, повышают самооценку.

В связи с этим можно полагать, что использование данного пособия в практике преподавания психологических дисциплин позволит молодым преподавателям, аспирантам и магистрантам совершенствовать собственные подходы к учебному процессу, расширять его методические горизонты, создавать собственные модели обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абрамян, Н. Г.* Влияние педагогического общения на познавательную сферу личности в юношеском возрасте / Н. Г. Абрамян. – Владимир : Собор, 2005. – 162 с.
2. *Абрамян, Н. Г.* Методика преподавания психологии в вузе. Из опыта работы : пособие для начинающих преподавателей и студентов / Н. Г. Абрамян. – Владимир : Собор, 2006. – 160 с.
3. *Абрамян, Н. Г.* Методика преподавания психологии : учеб.-метод. пособие / Н. Г. Абрамян, Е. В. Пронина. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. – 82 с. – ISBN 978-5-9984-0771-0.
4. *Абрамян, Н. Г.* Варианты методических моделей обучения психологии в вузе по неспециальным направлениям / Н. Г. Абрамян, Н. Б. Агабаян // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация : материалы VI Всерос. студен. науч.-практ. конф. по психологии с междунар. участием, 7 июня 2017 г., г. Владимир / под общ. ред. Е. В. Прониной ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. – С. 32 – 34. – ISBN 978-5-9984-0793-2.

ПРИЛОЖЕНИЕ

В качестве приложения приведем написанные совсем недавно три заметки для первокурсников. Они сделаны по подобию некоторых зарисовок известного советского композитора Н. Богословского, успешно сотрудничавшего многие годы с «Литературной газетой». Тем, кто увлекается литературой, живописью, музыкой, легко будет прочесть их, а остальным придется поразмышлять и «вперить ум, алчущий познания», в нужные источники. Для того эти заметки и писались – как мотивирующие записки, как «стимульный материал» для начинающих заниматься наукой людей. А вдруг заметки сподвигнут и молодых преподавателей позабавиться по какой-нибудь из тем практических занятий по самым разным дисциплинам «строго по материалу занятия» (вы, конечно, помните нашу шумевшие в свое время сборники «Физики шутят»)?

Заметки на манжете, или *Nota bene**

(студентам-психологам и не только...)

Кафедра общей и педагогической психологии и отдел воспитательной работы ВлГУ выдвинули идею создать для вас, наши любимые студенты, используя разные подходы, очередную инновационную процедуру – так называемый спокойный фон для обеспечения достойного – вузовского уровня – образовательного процесса. Несколько лет назад один из моих дипломников написал магистерскую работу об эдьютейнменте – принятой во всем мире, но пока слабо освоенной в нашем быту обучения в вузе технологии. Не скажу, что это панацея, но в нынешних обстоятельствах – «самое то». Поинтересуйтесь, вам может понравиться.

В голове роятся цитаты из великих, и я решила писать не в стилистике назидательных тирад классической «педагогини», а в дружеской и почти разговорной манере доверительного монолога для студентов, которым всегда лучше «не навредить», по одной из профессиональных заповедей. Что ж, начнем, мои дорогие!

* Приводятся в авторской редакции.

Те из вас, кто уже понял, сколь значима в нашей жизни наука, которой вы решились посвятить свою профессиональную жизнь, знают, что лучшая «служба психологической поддержки» – это мы сами... с вами... и с нами, так ведь? Вот и лезем носиками и глазками, как «любопытные Варвары», во всяческие Ю Тьюбы и иже с ними... И видим больших и маленьких теле- и разных иных ведущих с советами, кулинарными и другими одомашненными рукотворными изысками, которым стоит посвятить образовавшийся досуг, если, конечно, «финансы не поют романсы» и «руки растут» откуда надо... Интеллектуальный ресурс ваш уже задействован обучением и выкладыванием «куда следует» материалов разнообразнейшей сложности по всем предметам. А куда девать «эмоциональный интеллект и ресурс»? Вот вопрос... Кто-то развлекается своим умением делать ролики вроде «Десяти негритят», пардон, «москвичей»... Кто-то теряет голову в интимной переписке, хотя профи рекомендуют не влюбляться по уши... Можно мне тоже предложить вам развлечение, разрешите? «Начни действовать и ты поймешь, кто ты», – сказал на заре девятнадцатого века великий поэт и философ Иоганн-Вольфганг... А герой мультика с голосом Василия Л... призывал: «Спокойствие, только спокойствие...», другой же киногерой голосом народного артиста РФ ... приговаривал: «Спокойно, Ипполит, спокойно!» Цитаты, что называется, «на злобу дня». Уверяю, вашему внутреннему спокойствию поспособствуют не только авторы книг, которые я вам советовала читать, предваряя лекции их названиями, но и великие Донован с «Тристаном и Изольдой», Франко ... и Нино ... с «Ромео и ...» Оливией Хасси, а также Эрик Сигал с его «Love story». Посмотрите, почитайте – не пожалеете! Любящие сердца всегда открыты навстречу добру, а не агрессии любого свойства... Я, как и вы, склонна переключать сознание на «Грезы любви», Ноктюрн № 3 известного Ференца ... в исполнении Михаила П..., давнего лауреата конкурса имени П. И. Ч..., или на арию Нормы из одноименной оперы, прозванную по первым ее словам «Costa Diva» (запомнила фамилию композитора, начинающуюся на «Б» и оканчивающуюся на «И», простите). Они мне «заменяют все», как и Татьяне ... из романа в стихах «солнца нашей поэзии», французские романы, не позволяя реагировать на произведенные 20 ударов «дверью по башке» за 60 минут проживания в общежитии, даже когда давление зашкаливает (студенты, во время карантина бегущие, а не

ходящие по четвертому этажу и лестницам общежития, в котором я имею честь иногда спать по ночам, если они мне это позволяют, не думают о ближних окружающих, ведь для них это не «значимые другие», как выражаются психологи)...

Переключимся на оду «К радости» известного Ее в нашей жизни столько, сколько мы ее себе организуем... Когда она результат необыкновенно мощных нравственных, физических или интеллектуальных затрат, мы жутко гордимся собой, испытываем чрезвычайно высокие и лучшие «высшие чувства». Прошу вас об одном: сообщите, когда встретимся, имена не названных мною поэтических, музыкальных, артистических, режиссерских и других привязанностей, обеспечивающих мой и, надеюсь, со временем ваш комфортный психологический климат вынужденного досуга. Чур, не подглядывать в Инет! Договорились?

Всяческих вам благ, мои дорогие, жду встречи с вами!!!

НГ (не путать с Новым годом!)

Заметки на манжете, или Nota bene

(студентам-психологам и не только...)

(продолжение)

Добрый день, дорогие студенты-психологи! Надеюсь, вы уже знаете имена всех перечисленных мною в первой заметке авторов: писателей, поэтов, композиторов, актеров, режиссеров. И даже кое-кто из вас рискнул потратить время жизни на просмотр фильмов и чтение книг... А вдруг?.. Продолжим наши экзерсисы по псинормальному состоянию в период карантина... Неправда ли, каждое солнечное апрельское утро в виски бьет строчка из известной песни Олега Григорьевича ...: «Крепитесь, люди, скоро лето!», фамилия которого, естественно, всем известна еще с тех пор, как он, будучи студентом четвертого курса института физкультуры, написал всенародно любимую песню с припевом: «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались...». Только вот утро у всех свое: кто-то встает в одно и то же время, принимает душ, делает зарядку, пьет кофе без сахара или с двумя кусочками и сливками; кто-то едва просыпается к полудню, чаще всего такой вариант существен для большинства сонь, любящих поблаженствовать с утра в теплой постельке, именно среди них попадаются вечно опаздывающие

к первой паре наши знакомцы из родной группы (ха-ха); кто-то с утра сохраняет энергию на полуночное бдение и разговоры и засыпает под утро... Всякое случается в обыденности бытия. Но упоение от огромного выброса свободного и только нам принадлежащего времени не обошло никого, согласны? И не у всех возникает искушение использовать его во благо себе и другим... Кто-то печально-бесповоротно тратит образовавшееся временное пространство на пустяшное времяпрепровождение, восполняя дефицит отдыха в прежние месяцы и годы, а кто-то насыщает время смыслом, о котором писал некто (кто же?): «Мы знаем, время растяжимо. Оно зависит от того, какого рода содержанием вы наполняете его...», поэтому у меня возникла мысль сказать вам, дорогие детки, об одном философском смысле наполненном стихотворении поэта Олега Дмитриева о «ближней и дальней памяти», и не только по поводу приближающегося 75-летия Великой Победы: «О, как на склоне наших лет» (чья из величайших русских поэтов девятнадцатого века строчка?) мы прекрасно воспроизводим «дальние» события, и как быстро выпадают из памяти «ближние»... Всего через несколько месяцев, недосчитавшись из-за коронавируса сотен тысяч, а может, и миллионов землян (!!!!!!!), мы – даст Бог! – разумно и счастливо продолжим наше бытие, и, как всегда, к сожалению, НЕ ВСЕГДА это бытие будет определяться сознанием, се ля ви... А как бы хотелось, чтобы определялось («на миг забудем» – цитата из кого? – о постулатах материализма)... О ближних и дальних целях написал почти сто лет назад великий «Моцарт психологии» (произнесите про себя его святое имя!). Давайте же, не пренебрегая ближними целями, жить во имя дальних! Это может сработать в будущем и сделать его востребованным, желанным и намеренно не запрограммированным, новым и необыкновенно интересным для познания и существования... РИСКНЕМ? И при этом стоит поразмышлять, а что из объективно полезного и нужного мы возьмем с собой – из индивидуально-типологических особенностей личности, например, или социокультурных ценностей. А? Бесконечность этого мира, увы, ограничена в человеческом видении... мы только кое-что знаем и иногда дотрагиваемся в самых высоких и смелых помыслах до ранее не изведенного и не постигнутого, а может, и пока не постижимого во времени и пространстве... Вон куда занесло... Пора и меру знать. «Встретимся на воз-

вратном пути!..» – как сказано в последнем абзаце известного «Путешествия...» (автора! название!). Тогда и вспомним, какой из томов «Клима Самгина» у А. М. Горького заканчивался знаменитой фразой героя: «А был ли мальчик? А может, мальчика... и...» (закончите фразу). И хотя В. В. М... писал, что «... для чего? планета наша... и как? оборудована», будем верить в лучшее и светлое в этот день Светлой Пасхи! ДА?! До встречи, дорогие! Знаете где? Где «доверья океан когда-то полон был и, берег Земли обвив, как пояс радужный, в забвении лежал...» (это строчка из Мэтью Арнольда, поэта, упомянутого в ... «больших градусах по Фаренгейту», помните автора?). Доверия вам, оптимизма и – главное – ответственности в эти трудные дни! Ваша НГ!

Заметки на манжете, или Nota bene

(небольшое заключение, если позволите...)

Честь и хвала группе ВПЛу-118, мобилизовавшей усилия и верно ответившей, дружно и мобильно, на все загадки моего Продолжения...

– Чуть свет – уж на ногах! И я у ваших ног!..

– Ах, Александр Андреевич, вы ли?

Друзья! Это он, наш любимец и однолюб, «он славно пишет, переводит», на все имеет «свое сужденье» и говорит о себе: «Когда в делах – я от веселий прячусь, когда дурачиться – дурачусь; а смешивать два эти ремесла есть тьма искусников, я не из их числа!» Узнали? Еще бы! Вот он стоит у окна на балу в зале дома управителя казенным местом Павла Афанасьевича Ф..., провозгласившего известную «истину»: «Уж коли зло пресечь, забрать все книги бы да сжечь». Не правда ли, возникают ассоциации с гораздо более поздним описанием постиндустриального общества кое у кого из наших американских писателей-современников..? А вот другая идея – из Евгения Шварца, который устами своего героя в облики Олега Янковского (напомните, как этого героя зовут? ...хотя бы фамилию?) в сценарии известного телефильма, представьте, советует: «Улыбайтесь, господа!» Улыбнемся? Тем более что сейчас как раз ровно пять утра уже второго мая, и последние шаги бегущих с седьмого на второй этаж моего общежития ног неизвестных мне и явно уже отметивших праздник «мира, труда и мая»

студентов скрылись из поля слуха... Теперь понятно, почему эту заметку я начала со слов моего любимого Александра Сергеевича ... главного героя (Ч...)?

Один профессор из МГУ, прочитавший мои прежние заметки и сделавший уйму вполне логичных замечаний, спросил по телефону: «А ты уверена, что первокурсники дочитали до конца твои “длительные” синтаксические конструкции?» Я уверенно (какая часть речи?) ответила: «Уверена» (а эта?)... Надеюсь, не ошиблась... И хотя великий А. Э... писал: «Я боюсь, что обязательно настанет тот день, когда технологии превзойдут простое человеческое общение. И мы получим поколение идиотов», станем жить, надеясь на лучшее, тем более что тот же великий, создавший нечто, до сих пор никем не объясненное, и «показавший нам всем я...», изрек: «Живу, надеюсь. Все время хочу понять!»

«Всем нашим встречам разлуки, увы, суждены...» – пел в известной песне (какой?) один из создателей популярного в семидесятые – восьмидесятые годы прошлого века журнала «Кругозор» (такого, знаете, с шестью гибкими пластиночками в серединке), своеобразного дайджеста, Юрий Визбор, журналист, актер, поэт, бард. И, если честно, надо бы все профессиональные направления его деятельности с большой буквы писать. Это был человек, умеющий многое из того, чем не владели многие... А строчка из его песни пришла в голову, потому что я решила: хватит замусоривать ваши светлые головки задачками и загадками, не так ли?

Вслед за упомянутым выше (аж из первой четверти девятнадцатого века) А. А. Ч... «пойдем искать по свету... чувству уголок...», помня о славных традициях Благородства, Мудрости, Ответственности и Оптимизма! Их пока никто из «вышестоящих инстанций» (а именно Бог!) не отменял! Всех благ!

Смеем ли надеяться, что наше пособие сможет найти тропинку к вашим сердцам, уважаемые студенты и начинающие преподаватели, что разного свойства и разной высоты идеи станут путеводными для кого-то из вас в непростом деле освоения психологии и развития познавательной сферы будущих профессионалов?

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава первая. ВАРИАНТЫ МЕТОДИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ВУЗЕ ПО НЕСПЕЦИАЛЬНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ.....	5
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	8
Глава вторая. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОМПЛЕКСА МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	11
<i>Задания для самостоятельной работы</i>	41
Глава третья. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	43
<i>Задания для самостоятельной работы</i>	92
РЕЙТИНГ-КОНТРОЛЬ ПО ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ.....	95
КОНТРОЛЬНЫЙ ТЕСТ.....	98
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	100
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	100
ПРИЛОЖЕНИЕ	101

Учебное издание

АБРАМЯН Нина Георгиевна

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Учебно-методическое пособие

Редактор Т. В. Евстюничева

Технический редактор Ш. В. Абдуллаев

Корректор О. В. Балашова

Компьютерная верстка Л. В. Макаровой

Выпускающий редактор А. А. Амирсейидова

Подписано в печать 21.12.21.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 6,28. Тираж 50 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.