

Учреждение образования
«Белорусский Государственный
педагогический университет имени Максима Танка»

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ИНФОРМАЦИОННОГО
И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СТУДЕНТОВ**

Сборник научных статей

Минск
«Тесей»
2011

УДК 378.015.3(082)
ББК 88.8я43
П86

Редакционная коллегия:

Л.В. Марищук, д-р психол. наук, проф. (гл. ред.);
Т.М. Савельева, д-р психол. наук, проф. (зам. гл. ред.);
Г.В. Лосик, д-р психол. наук, проф.;
А.Н. Пастушеня, д-р психол. наук, проф.;
Л.Н. Рожина, д-р психол. наук, проф.

Рецензенты:

Т.М. Савельева, д-р психол. наук, проф., зав. сектором
психологии развивающего образования Нац. ин-та образования;
Л.Ф. Мирзаятова, канд. психол. наук, доц., проф. каф.
психологии Баранович. гос. ун-та

Психологические основы информационного и развивающего обеспечения студентов: сб. науч. ст. / редкол.: Л.В. Марищук (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Тесей, 2011. – 172 с.

ISBN 978-985-463-442-5.

В сборнике представлены статьи ученых, посвященные актуальным проблемам вузовского образования, подготовки психологов и психологической подготовки педагогов. Рассматриваются вопросы гуманизации, информатизации, построения учебного процесса в вузе, информационного обеспечения студентов, имеющего развивающий характер.

Сборник предназначен для специалистов в области психологии и педагогики, преподавателей, аспирантов, магистрантов.

УДК 378.015.3(082)
ББК 88.8я43

ISBN 978-985-463-442-5

© БГПУ, 2011
© Оформление. ООО «Тесей», 2011

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Раздел I. Проблемы профессиональной компетентности	9
Оболов Л.Н. Три богатыря Ленинградской психологической школы	9
Порова О.С. Совершенствование информационного сопровождения как условие подготовки конкурентоспособного специалиста	18
Касьяник Е.Л. Интеллектуально-творческая деятельность студентов как основа развития конкурентоспособного специалиста	26
Марищук Л.В., Пыжьянова Е.В. Применение технологии развития дивергентного мышления студентов	32
Березовская Т.П. Творческий потенциал студентов-психологов: акмеологический подход	42
Василец Т.В. Функциональная асимметрия мозга как детерминанта стиля и эффективности обучения в высшей школе	47
Василец Т.В. Принципы системной дифференциации движения от общего к частному как дидактические средства высшей школы	55
Юдиновец Т.П. Психологические особенности профессионально важных и значимых качеств студентов – будущих психологов	61
Войтко О.К. Сравнительный анализ профессиональных ориентаций студентов-психологов второго и пятого курсов	67
Музыченко А.В. Дисциплина «Основы визуальной психодиагностики» в формировании профессиональной компетентности студентов-психологов	73
Покровская С.Е., Баркан Н.А., Матусевич Т.И. Влияние социально-психологического благополучия студентов-психологов на их профессиональную направленность	79
Пашкевич О.И. Использование методов статистического анализа данных в научно-исследовательской работе психологов, педагогов и специалистов социальной сферы	92
Раздел II. Эмоционально-правственное развитие обучающихся	100
Рожина Л.Н. Глагольная репрезентация обонятельных ощущений в художественном тексте как средство сенсорного развития студентов-психологов	100

зовательной программы, оценки ее эффективности. Его уникальность в том, что оно позволяет научить размышлять над тем, чему ты научился и как можно использовать приобретенные знания. Акцент делается на связи теории и практики.

Значимое место в развитии интеллектуального потенциала студентов отводится дебатам, которые служат для самостоятельной разработки и контролируемого обмена аргументами в спорных ситуациях. Они позволяют добиться активного участия сторон в обмене информацией для получения наиболее полного ее объема, необходимого для принятия обоснованных решений.

Литература

1. Анапьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980.
2. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М.: Междунар. пед. акад., 1995.
3. Веракса, Н.Е. Структурно-диалектический подход в психологии. Красноярск, 1996.
4. Иванова, Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". 2007. Режим доступа: <<http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>>.
5. Касьяник, Е.Л. Формирование конкурентоспособности специалиста: теоретико-методологический аспект / Е.Л. Касьяник, Е.И. Сутович // Управление в образовании. 2009. № 2. С. 3-15.
6. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности / под ред. А. Деркача. М.: Издат. дом «Красная площадь», 1996.
7. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. М.: Педагогика, 1991.

Применение технологии развития дивергентного мышления студентов

Л.В. Марищук, Е.В. Пыжьянова

Развитие творческого мышления будущих специалистов любого профиля всегда было одним из показателей успешности деятельности высшей школы. На фоне общих процессов гуманизации и гуманитаризации образования, происходящей смены ценностных парадигм, возрастающего приоритета развивающих моделей и

инновационной, личностно-ориентированного подхода, подчеркивающего субъективный аспект педагогического взаимодействия, эта задача становится еще более актуальной. Особую значимость ей придает и выраженный социальный заказ на подготовку специалистов, обладающих потенциалом саморазвития и самоактуализации в творческом труде.

Исследователи неоднократно подчеркивали, что в юношеском возрасте ярко проявляется способность к творчеству, к формулированию гипотез. Развитие творческого мышления в период обучения в вузе приобретает новую специфику, определяемую с одной стороны, возрастными факторами, с другой – новыми условиями жизнедеятельности, обучения, межличностного общения и взаимодействия. В психологической литературе имеются противоречивые сведения о возрастных особенностях проявления творческих способностей: высказывается мнение о том, что креативность проявляется неравномерно, с интервалом в четыре года – в 5, 9, 13 и 18 лет, либо что уровень развития творческого мышления остается относительно стабильным с 3 до 15 лет, а от 15 до 20 резко возрастает [5; 16]. Но и в первом, и во втором случае юношеский возраст отмечен как сенситивный для развития творческого мышления. Таким образом, на период обучения в вузе приходится один из пиков развития творческого мышления, для которого характерны достаточно высокая степень осознанности и отсутствие спонтанности.

Дивергентное мышление – мышление в различных направлениях (расходящееся) – предполагает несколько или множество ответов на один вопрос, выступает как многомерное (многовариантное, альтернативное) и характеризуется отсутствием жесткой связи между причинами и следствиями. Его противоположностью является линейное (конвергентное) мышление, требующее единственно правильного решения, жестких причинно-следственных связей, действий по алгоритму.

Творческие способности присущи всем людям, оговоримся, в отсутствие мозговых патологий, но проявляются они по-разному, в зависимости от выраженности задатков общих и специальных способностей к различным видам деятельности. Шаблоны и штампы появляются под влиянием социальных воздействий, главным образом, как продукт существующей системы воспитания и обучения. Вот почему для формирования гармонически развитой личности, обладающей высокими интеллектуальными и творческими способностями, необходимо преобразование учебно-воспитательного процесса в современной высшей школе. Такое преобразование должно реализовываться с учетом условий, определяющих разви-

ние креативности («творческой») в субъект-субъектном взаимодействии. На основе результатов исследования уровня актуального развития креативности студентов нами была разработана технология развития дивергентного мышления, эффективность которой проверена в трех сериях формирующего эксперимента.

Технология понимается нами как совокупность приемов, способов и их последовательности для достижения поставленной цели, реализуемых на основе принципа воспитывающего обучения в субъект-субъектном взаимодействии педагога и обучающихся, комплексно воздействующих на мотивационно-потребностную, эмоционально-волевую и когнитивную сферы личности; как форма реализации содержания образования и способ организации всех его элементов.

Методологической основой применения технологии развития дивергентного мышления является философская диалектика и ее законы; очень важную роль играет теория отражения. Под воздействием объективно существующих объектов, присущих им свойств возникают человеческие ощущения, а на их основе, обычно с участием мыслительных операций, формируется восприятие, которое с определенной системностью откладывается в памяти. В ходе мыслительных процессов по следам памяти воспроизводятся представления, которые, в свою очередь, являются условием формирования понятий, обобщений, выявления внешне скрытых свойств, закономерностей, причинных отношений и связей в области абстрактного мышления. На основе представлений в различных их комбинациях формируются новые образы – результаты работы воображения. Итогом обучения является накопление специальных знаний, формирование профессионально важных навыков и необходимых умений, совершенствование профессионально значимых психических, в том числе эмоционально-волевых качеств [12; 13].

Целевой компонент технологии развития дивергентного мышления определял основную и диагностические цели педагогического взаимодействия на занятиях по психологическим дисциплинам – развитие дивергентного мышления студентов и реализовывался использованием не узконаправленных методик, но всех структурных компонентов технологии, включенных в подготовительную, основную и заключительную части каждого учебного занятия.

Целевой компонент реализовывался через диагностические цели:

✓ развитие таких компонентов дивергентного мышления, как беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, способствовали вербальному и невербальному его проявлениям. Диверген-

тное мышление выражается в умении оперировать представлениями о фактах с последующим добавлением своих фактов к суждениям и умозаключениям. Мысли человека являются источником его творческой свободной умственной деятельности;

✓ развитие личностных свойств студентов, способствующих развитию дивергентного мышления: радикализму, чувствительности, доминантности, поконформизму – личностных коррелятов дивергентного мышления, которые выявлены в ходе констатирующего эксперимента.

Содержательный компонент включал отбор учебного материала в соответствии с требованиями учебной программы, дидактическими принципами, индивидуальным и дифференцированным подходом, результатами собственных научных исследований в области психологического обоснования разработки приемов и методов обучения, способствовавших умственному развитию, акцентированному формированию и корригированию беглости, гибкости, оригинальности мышления, психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Содержание обучения является очень важным условием достижения конечной цели, его отбор проводился с помощью системно-структурного анализа и с учетом следующих критериев:

а) соответствия предметных знаний структурным компонентам дивергентного мышления, т.е. выделения предельно общих ключевых и специфических сущностных проблем, которые составляют основу учебной дисциплины; отбор методов в виде концептуальных научных идей, принципов, положений, теорий, преобразующих «проблемное знание в нормальное»; анализа различных вариантов решения выделенных проблем и способов оценки полученного результата;

б) системности знания, т.е. реализации взаимосвязи интерпретированного и вновь приобретаемого знания (обучающиеся с помощью дедукции самостоятельно, на основе личного опыта, формулируют основные положения и закономерности изучаемых разделов);

в) обеспечения информационной емкости знания, благодаря чему оптимально минимизируется объем подлежащего усвоению учебного материала;

г) практической ценности усваиваемого знания.

Организационный компонент актуализировался использованием на учебных занятиях системы интерактивных методов, в том числе конвенциональной сменой ролей, элементов тренинга, проблемных ситуаций в форме учебного диалога, деловой игры и т.д., что способствовало поддержанию оптимального уровня

активности на фоне положительных стенических эмоций; сохранению позитивного функционального состояния, сопутствующего высокой работоспособности, воспитанию положительной мотивации к профессиональной педагогической деятельности.

Процесс усвоения обучающимися новых знаний и способов мышления осуществлялся в диалоге. Деятельность преподавателя заключалась в должном управлении диалогом. Управлять — это не подавлять процесс, а максимально учитывая его природу, согласовывать каждое воздействие на него с закономерностями его протекания [7].

Приемы развития дивергентного мышления можно условно разбить на три группы.

Первая группа — приемы, непосредственно направленные на активизацию мыслительной деятельности студентов в процессе обучения психологии (создание проблемных ситуаций, атмосферы дискуссии).

Вторая группа — вспомогательные приемы, позволяющие преподавателю определить эффективность его работы и в определенной степени активизировать творческую деятельность студентов.

Третья группа — приемы, связанные с развитием профессионального мышления студентов (составление психологических характеристик учащихся, прогнозирование педагогических ситуаций и их решений).

Учитывая, что процессы мышления генетически связаны с общением [11; 15; 17] и что взрослый человек склонен к дискуссии [1; 10; 14], мы создавали атмосферу дискуссии на лекциях, практических занятиях, заседаниях студенческой научной проблемной группы. В процессе дискуссии общение оказывает значительное влияние прежде всего на организацию и регуляцию познавательных процессов [11].

Перед изучением некоторых психологических тем студентам для дискуссии предлагались проблемные вопросы, которые обсуждались группами по 5–7 человек. Затем представители этих групп сообщали разные точки зрения — начиналась дискуссия, в ходе которой студенты осознавали потребность в теоретических знаниях, необходимых для обоснования своего ответа. Тем самым формировался потребностный конфликт [8].

Взрослый человек внутренне включается в познавательную деятельность только в том случае, если эта деятельность представляется ему значимой. Именно тогда он оказывается способным к саморегуляции мыслительных процессов на уровне личности, в результате чего одновременно выступает и как «я-исполнитель», и как «я-контролер» [10]. Эта система рефлексивного контроля спо-

способствует формированию у студентов нестандартного мышления. Однако в процессе групповых дискуссий не всегда удается выявить творческий характер их мышления. Учитывая это и стремясь включить студентов в процесс внутренней деятельности, мы предлагали специальные проверочные задания. Они выполнялись по принципу тестовых методик «Исключение лишнего», «Нахождение существенных признаков», «Сложные вопросы» [4].

При выполнении проверочных заданий студентам разрешалось пользоваться учебниками и пособиями по психологии, что активизировало мыслительную деятельность, вызывало интерес к выполнению заданий даже у тех, кто по разным причинам имел проблемы в психологии. После выполнения проверочных заданий организовывался коллективный анализ решений. Таким образом, и в случае выполнения проверочных заданий мы использовали один из важных факторов развития творческого мышления — общение в процессе группового обсуждения.

Эффективным средством развития мотивов творческого мышления студентов является формирование у них профессиональных умений и качеств. Основываясь на психологических исследованиях, мы предположили, что творческое мышление при изучении психологии проявляется у студентов лишь тогда, когда в процессе познавательной деятельности им приходится прибегать к использованию тех или иных профессионально-личностных особенностей. Ф. Н. Голубович [6] выделяет 10 профессионально-личностных особенностей учителя, среди которых особо важными для профессиональной деятельности являются способность понимать ученика, быстро реагировать на педагогические ситуации и предвидеть результаты своей работы.

Операциональный компонент предусматривал поэтапное освоение знаний по дисциплине «Психология», навыков и умений многовариантных решений проблемных ситуаций, что способствовало развитию дивергентного мышления, являющегося профессионально-важным качеством педагога; таких характеристик творческой личности, как: независимость, неконформность оценок и суждений; готовность принять свои и чужие фантазии, восприимчивость к новому и необычному; высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в них; развитое эстетическое чувство; уверенность в своих способностях и сила характера; развитое чувство юмора.

Конечный результат учебно-познавательной деятельности предполагал

Студент должен в конце занятий: а) уметь осуществлять рефлексию своей деятельности и проводить коррекцию деятельности на основе полученных во время рефлексии данных; б) критично оценивать различные феномены и явления; в) самоопределяться в ситуации неопределенности; г) самостоятельно осуществлять перенос знаний проблемного характера в новую учебную ситуацию; д) видеть новые учебные проблемы в традиционной ситуации; е) учитывать альтернативы при решении проблемы; ж) комбинировать и преобразовывать ранее известные методы при решении новой проблемы.

Главной педагогической задачей по развитию творческого мышления является формирование ассоциативности, диалектичности и системности мышления, так как развитие именно этих качеств делает мышление гибким, оригинальным и продуктивным.

Ассоциативность – это способность видеть связь и сходные черты в предметах и явлениях, на первый взгляд не сопоставимых. Благодаря развитию ассоциативности мышление становится гибким и оригинальным. Кроме того, большое количество ассоциативных связей позволяет быстро извлекать нужную информацию из памяти. Ассоциативность очень легко приобретает в ролевой игре, кроме того, существуют и специальные игры.

Часто открытия рождаются при соединении, казалось бы, несоединимого. Сформулировать противоречия и найти способ его разрешения позволяет диалектичность мышления. Диалектичность – это способность видеть в любых системах противоречия, мешающие их развитию, умение устранить эти противоречия, решать проблемы. Диалектичность является необходимым качеством творческого мышления. В частности, анализ трудов Л.С. Выготского показал, что он постоянно использовал этот механизм в своих исследованиях. Диалектичность мышления формируется в процессе развития умений:

- ✓ выявлять противоречия в любом предмете и явлении;
- ✓ четко формулировать выявленные противоречия;
- ✓ разрешать противоречия.

И еще одно качество, формирующее творческое мышление – это системность. Системность – это способность видеть предмет или явление как целостную систему, воспринимать любой предмет, любую проблему всесторонне, во всем многообразии связей; способность видеть единство взаимосвязей в явлениях и законах развития.

Системное мышление позволяет видеть огромное количество связей по предмету, улавливать взаимосвязи на уровне частей, объектов и взаимосвязи с другими системами. Системное мышление выявляет закономерности при развитии системы от прошлого к настоящему и применяет это по отношению к будущему.

Наша задача – развить поливерсионное мышление: умение при решении поставленной задачи построить несколько возможных вариантов, проверить их и обосновать избранную в результате версию. В процессе преподавания психологических дисциплин некоторые воспитательские занятия строились как исследование, на других соображения, как ученые, принимая и отвергая различные гипотезы, приходя к современным теориям, обсуждались нерешенные проблемы. Однако научить студентов воспринимать психологическую реальность как поливерсионную значительно естественнее в ходе исследовательской деятельности. Именно в процессе собственного исследования, изучая факты и создавая версии, объясняющие их, обучающийся не только яснее ощущает поливерсионность среды природной или социальной, но и приобретает навыки оперирования в такой среде.

Диагностический компонент представлял собой оперативную обратную связь, осуществляемую с помощью включенного наблюдения, анализа результатов психологического тестирования, продуктов деятельности (конспектов, рефератов, микросочинений, контрольных и курсовых работ) для соотнесения полученных результатов с диагностическими целями и проведения необходимых коррекций, что позволяло уточнять направления педагогического взаимодействия.

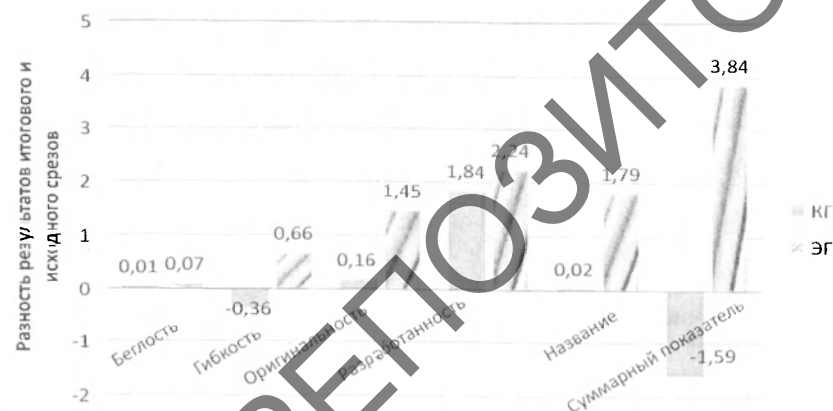
Изучая особенности творческого мышления студентов, мы придерживались теории мышления, выдвинутой и обоснованной О.К. Тихомировым. Он отмечал, что главная особенность творческого мышления состоит в уровне обобщения, характере используемых средств, их новизне для субъекта, степени активности самого субъекта мышления [18].

Апробация технологии развития дивергентного мышления осуществлялась в ходе формирующего эксперимента, который по условиям организации являлся естественным [9], так как происходил в рамках учебно-воспитательного процесса в процессе преподавания психологических дисциплин. Для проведения каждой из трех серий формирующего эксперимента подбирались контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы, которые не различались по показателям теста дивергентного мышления Ф. Вильямса и теста отдаленных ассоциаций С. Медника и, следовательно, имели сходный потенциал для развития, что позволяет говорить об

изменениях, произошедших в ходе эксперимента, как обусловленных воздействиями экспериментатора или их отсутствием. Для проведения формирующего эксперимента важно, что студенты КГ и ЭГ не различались.

Приведем результаты 2-й серии формирующего эксперимента, в которой приняли участие студенты 3-го курса факультета психологии БГПУ (ЭГ – N = 29 и КГ – N = 25). Специально организованное обучение на занятиях по «Общей психодиагностике» с использованием технологии развития дивергентного мышления с опорой на личностные корреляты позволило значимо повысить суммарный показатель дивергентного мышления студентов ЭГ по тесту Ф. Вильямса (до – $85,97 \pm 1,68$; после – $89,87 \pm 1,13$; $t = 2,32$) и такие его характеристики, как гибкость (до – $8,31 \pm 0,31$; после – $8,97 \pm 0,25$; $t = 2,13$), оригинальность (до – $28,55 \pm 0,71$; после – $30,00 \pm 0,38$; $t = 2,04$) и название (до – $18,21 \pm 0,63$; после – $20,02 \pm 0,66$; $t = 2,89$).

На рисунке представлено сравнение изменений (повышение/понижение) результатов диагностики по тесту Ф. Вильямса студентов КГ и ЭГ. Анализ результатов диагностики студентов КГ позволяет отметить положительную динамику такого показателя дивергентного мышления, как разработанность, и отрицательную динамику гибкости и суммарного показателя. Выявленные изменения студентов КГ незначимы на статистическом уровне.



Приведенные результаты доказывают возможность развития дивергентного мышления при применении технологии развития дивергентного мышления студентов в учебно-воспитательном процессе, одновременно демонстрируя ее эффективность.

Литература

1. Асмолов, Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
2. Барнетт, Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.
3. Бауманский, А.В. Мышление: процесс, деятельность, общение. М.: Наука, 1982.
4. Возрастные особенности умственной деятельности взрослых / под ред. Е.П. Степановой. Л., 1974.
5. Габова, М.В. Психолого-педагогические условия развития дивергентного мышления старшеклассников в процессе обучения: монография. СПб., 2000.
6. Гинзбург, Ф.Н. Книга об учителе. М.: Просвещение, 1965.
7. Гинзбург, К.В. Формирование дивергентного мышления старшеклассников на уроках обществознания // Образование и общество. 2003. № 1. С. 40–49.
8. Давыдов, В.В. Этап усмотрения проблемы в мышлении. Власть, 1973.
9. Ивашко, Ф.П. Практикум по методологии психологического исследования: пособие. Минск, 2003.
10. Кулюткин, Ю.Н. Психологическая природа деятельности педагога // Творческая направленность деятельности педагога / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Л., 1978. С. 7–10.
11. Ломов, Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психол. журн. 1980. № 5. С. 26–42.
12. Маринчук, В.Л. Вопросы общей, военной и спортивной психологии / В.Л. Маринчук, Н.В. Романенко, В.П. Панасюк. СПб.: ВНФК, 2001.
13. Маринчук, Л.В. Вопросы общей, военной и спортивной психологии: учеб. пособие / Л.В. Маринчук, В.Л. Маринчук, Н.А. Баранов. СПб.: ВНФК, 2000.
14. Матюшкин, А.М. Актуальные проблемы психологии в средней школе. М., 1977.
15. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
16. Обухова, Л.Ф. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте / Л.Ф. Обухова, С.М. Чурбанова. М., 1994.
17. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
18. Тихомиров, О.К. Психология мышления. М., 2002.