



ТЕСЭУ

ISBN 978-985-463-442-5



9 789854 634425

Психологические основы информационного и развивающего обеспечения студентов: сборник научных статей

Минск 2011

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. Мирзаянова, 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
Обозов Н.Н. Три богатыря Ленинградской психологической школы	9
Попова 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
Юхновец Т.И. 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-нравственное развитие обучающихся	100
Рожина Л.Н. Глагольная репрезентация обонятельных ощущений в художественном тексте как средство сенсорного развития студентов-психологов	100

Рожина Л.Н. Эмоциональный компонент концепта «запах» как средство развития концептосферы студентов	105
Стойко И.М. Словесные репрезентации ценных эмоций у старших подростков	110
Бычкова И.М. Психологические аспекты эмоционального развития художественно одаренных детей	112
Шлыкова Т.Ю. Решение воспитательных задач в процессе преподавания дисциплины «Основы психологии и педагогики»	119
Раздел III. Проблемы межличностных взаимодействий	124
Вержибок Г.В. Методология гендерных исследований как основа анализа и построения модели гендерной культуры	124
Шершнев Т.В. Особенности отношения к насилию в семье в юношеском возрасте	135
Кивайко В.Н. Коммуникативные отношения в межличностных отношениях	142
Кибаб И.А., Гиль А.Л. Психологический подход к оценке личности курсанта в период обучения в учебных заведениях МВД	151
Монтик М.А. Основные подходы к проблеме профессионально-психологической готовности к деятельности руководителя в отечественной психологии	156
Яхновец А.Л. Подготовка будущих психологов к работе с асоциальными подростками	162
Наши авторы	171

Дисциплина «Основы визуальной психодиагностики» в формировании профессиональной компетентности студентов-психологов

А.В. Музыченко

С 2009 г. в филиале Российского государственного социального университета (РГСУ) в Минске для подготовки социальных психологов введена дисциплина «Основы визуальной психодиагностики». Содержание образовательной программы по дисциплине включает следующие дидактические единицы: понятие о визуальной психодиагностике; психология социальной перцепции, психология самоподачи, визуальная психосемиотика общения, конституциональная психология, типологические подходы к личности и характеру, психология невербального поведения; экспрессия личности; психологическое наблюдение; невербальный текст общения; знаки габитуса, кинесики, социального оформления внешности [1–3; 7].

При разработке программы курса для каждого преподавателя актуальными вопросами являются: выстраивание логики подачи материала, конструирование учебных задач, подбор методов работы студентов. С целью эффективного освоения учебной программы обучающимися важно реализовывать принципы технологичности: определить основные и промежуточные цели, формы предъявления результатов учебной деятельности, установить систему оценивания учебных достижений. При решении научно-методических задач возникают методологические противоречия в интерпретации результатов визуальной психодиагностики, противоречия в когнитивных стилях и стилях учения.

Для формирования компетентности в профессиональной деятельности психолога при работе с различными группами населения важно знать: теоретические основы и концептуальные положения

ния психологии социальной перцепции, психологии самопознания личности в общении, визуальной психосемиотики общения, конституциональной психологии, типологических подходов к личности и характеру, психологии невербального поведения и экспрессивного «Я» личности. Необходимо уметь использовать различные методы визуальной психодиагностики: организационные, процедурные и оценочные; владеть формализованными методиками наблюдения за внешностью и поведением личности, технологией интерпретации невербального текста общения личности, технологией составления психологического портрета личности. Курс «Основы визуальной психодиагностики» опирается на знания, навыки и умения, приобретенные студентами в процессе изучения общей и социальной психологии, психологии развития, психологии личности, психодиагностики.

Движение от общего к частному стало классическим в построении логики изложения материала. В разделе «Введение в дисциплину» рассматриваются предмет визуальной психодиагностики, задачи и методы, а также методологические основания визуальной психодиагностики. Весьма эвристичным является погружение в анализ древних типологий человека и их оснований, обсуждение объяснительных схем физиогномики и хиромантии, дерматоглифики, психосоматики, современных исследований взаимосвязи морфологических признаков и психологических особенностей человека. Основной акцент курса сделан на типологический подход, который составляет следующий раздел. Завершают изучение курса прикладные аспекты визуальной психодиагностики.

Знакомство с методами визуальной психодиагностики требует решения частной задачи – расширения словаря описательных характеристик внешности человека. Студентам целесообразно поупражняться в составлении портрета человека для оперативной деятельности, опираясь на классификацию признаков внешности, статических, динамических и особых примет. Может быть использована предложенная А.Г. Шмелевым циркуграмма для двухполюсных факторов «Большой пятерки», чтобы дифференцировать «составные» личностные черты [4, с. 360].

Типологический подход (включающий психоаналитическую типологию, характерологическую, конституциональную, психофизиологическую, соционическую, типологию ассиметрии мозга) задает критерии и параметры стандартизированного наблюдения, что, безусловно, обогащает восприятие студента. Однако здесь может возникнуть иная крайность – излишнее увеличение дифференциальной когнитивной сложности восприятия.

Сопоставляя и интерпретируя результаты различных исследований, М.А. Холодная обращает внимание на удивительный факт: когнитивно сложные лица имеют более низкий уровень социального интеллекта. «Конструктивная система может считаться сложной, если она характеризуется увеличением не только дифференциации, но и иерархической интеграции конструкторов. При отсутствии интегративных, суперординантных конструкторов система "рассыпается", и тогда высокая дифференцированность конструкторов (т.е. когнитивная сложность) отражает фрагментарность опыта, результатом чего является низкая эффективность социальной адаптации (в том числе и на уровне социального познания)» [6, с. 137–138].

Поэтому важно, во-первых, сконструировать систему учебных задач для характеристики биологического, социального и духовного уровня личности, придав целостность психологическому портрету; во-вторых, при конструировании учебных задач следует учесть контекст ситуации психодиагностики и использование ее результатов. В-третьих, целесообразно проследить со студентами эволюцию социально-психологического знания от модернизма к постмодернизму, провести междисциплинарный диалог с позиции позитивизма и социального конструктивизма в познании человека [8, с. 33–41]. Так, интерпретируя результаты визуальной психодиагностики, можно искать во внешних признаках человека проявления его внутренней сущности как объективной универсалии, а можно выявлять возможные определения личности как социальные конструкции в контексте определенных ситуаций.

Такая система учебных задач позволит сформировать интегративные, суперординантные конструкторы интерпретации опыта и повысить эффективность социального познания и социальной адаптации. Важно, что когнитивный стиль не столько является личностной константой человека, сколько находится в зависимости от ситуационных факторов; увеличение интеллектуальной нагрузки, успех либо неуспех деятельности, включение произвольной регуляции и т.п. приводят к изменению стилевой позиции.

Профессиональная компетентность студентов-психологов предполагает сформированность персонального познавательного стиля как иерархически организованной, многосторонней и гибко изменяющейся формы индивидуального интеллектуального поведения. Персональный стиль включает: стили познавательного отношения к миру (эпистемологические стили), стили постановки и решения проблем (стили мышления), стили переработки информации (когнитивные стили), стили кодирования информации [6, с. 323]. В процессе обучения необходимо обогатить студентов различными спосо-

бами репрезентации информации, ее переработки и кодирования. Специалист «со сформированным персональным стилем владеет всем арсеналом средств стилового поведения, которые проявляются в зависимости от целей его деятельности и требований сложившейся ситуации» [6, с. 322]. Итоговым показателем компетентности специалиста выступает произвольный интеллектуальный контроль как избирательная регуляция процесса переработки информации на субсознательном уровне, обусловленная особенностями состава и строения индивидуального ментального опыта. Так, «при недостаточности произвольного интеллектуального контроля затрудняется возможность перехода на противоположный тип стилового поведения» [6, с. 222].

Система учебных задач по программе курса должна способствовать формированию персонального познавательного стиля и произвольного интеллектуального контроля. Учебную информацию следует предъявлять в различных формах, варьировать типы учебных заданий, формы контроля для того, чтобы студенты с разными познавательными стилями могли выбрать наиболее подходящие для себя способы учебной деятельности и одновременно освоить новые приемы работы с учебным материалом.

Согласно введенной рейтинговой системе оценки знаний в РГСУ, требуется адекватная балльная оценка различных видов заданий в соответствии с затраченными усилиями обучающихся. Такими заданиями могут являться: аннотирование литературы; конспектирование с применением метода «фильтров» для активизации диалогической позиции читателя; подготовка реферата, сообщения; разработка вопросов к дискуссии; составление структурно-логических схем, словаря понятий, кроссвордов, рубрикатора методик по визуальной психодиагностике; проведение психодиагностического обследования и составление психологического портрета личности; сопоставление результатов самодиагностики и наблюдений назначенных экспертов-студентов; составление рефлексивного эссе о приобретенном опыте визуальной психодиагностики. Система оценивания должна предоставлять возможность выбора заданий, а также стимулировать выполнение разнообразных заданий, не ограничиваться выполнением однотипных (например, составлением кроссвордов). Учебные задачи на содержательные обобщения материала следует оценивать выше.

Для получения обратной связи от студентов об их удовлетворенности организацией учебного процесса использовался метод опроса. С этой целью для студентов была разработана анкета «Методы и формы работы на семинарском занятии». Студентам психологам 2-го и 4-го курсов (37 человек 18–22 лет) было предложено

оценить методы и формы работы на семинарском занятии по 10-балльной шкале (от наименее до наиболее предпочтительных) и, по желанию, предложить свои варианты работы. Сопоставлению подлежали: 1) закрепление материала посредством заслушивания ответов студентов по плану лекции; 2) подготовка и выступление с рефератами по учебной дисциплине; 3) работа в подгруппах по предложенным преподавателем проблемам, презентация и защита продукта совместной деятельности; 4) подготовка и выступление с сообщениями по плану семинарского занятия; 5) совместный анализ материалов первоисточников после тезисного их прочтения; 6) индивидуальное тестирование по ключевым вопросам темы с последующим обсуждением ошибок и затруднений; 7) подготовка вопросов и проведение дискуссии по теме занятия; 8) участие в дискуссии и обсуждении; 9) моделирование и решение учебных ситуаций по теме занятия; 10) оценивание по разнообразным критериям качества подготовки материала студентом и формы подачи материала.

Самую высокую оценку студентов получила такая форма работы, как участие в дискуссии. Эта форма является приоритетной для девушек и юношей 2-го и 4-го курсов (юноши составили часть респондентов). Восьмой–десятый ранги по степени значимости заняли: совместный анализ материалов первоисточников; индивидуальное тестирование по ключевым вопросам темы с последующим обсуждением ошибок и затруднений; оценивание по разнообразным критериям качества подготовки и формы подачи студентом материала. В качестве дополнения к перечню студентами были предложены «ролевые игры», «свободное обсуждение материала», «обсуждение актуальных проблем» и т.п. Студент как субъект учебной деятельности стремится к диалогичности обучения, желает иметь возможность отстаивать свои взгляды. Вместе с тем, это стремление не должно сдерживать освоение программных учебных задач, о качестве решения которых позволяют заключить разные формы контроля, тесты учебных достижений. Обратная связь посредством развивающей дифференцированной оценки должна быть корректной, не разрушать доверия личности к себе и к миру.

Т.П. Скрипкина в контексте субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна эмпирически подтвердила выдвинутое предположение о том, что одним из механизмов регуляции активности субъекта является уровень или мера соотношения доверия к себе и к миру (или той его части, с которой взаимодействует субъект в каждый момент своей жизни). «Высокий уровень выраженности доверия к себе и одновременно к другим является условием не только психологического благополучия личности, но и показате-

лем развития ее субъектности» [5, с. 17]. Доверие к себе рассматривается как сложное внутриличностное образование, имеющее, по крайней мере, три вектора: побуждающий (Я хочу), прогностический (Я могу) и ценностно-смысловой (Я должен).

Для осмысления и принятия обучающимися предлагаемых учебных задач следует обсуждать данные обратной связи о предпочитаемых формах и методах работы с позиции желаний (порой по пути наименьшего сопротивления) с позиции предшествующих достижений и опыта, а также с позиции задач развития профессиональной компетентности.

Таким образом, научно-методическая разработка курса требует разрешения методологических противоречий в логике подачи материала, выборе методов и форм обучения при учете когнитивного стиля студента и задачей развития персонального познавательного стиля и непроизвольного интеллектуального контроля. Доверие к себе и к миру как условие развития субъектности формируется у студентов в диалоге позиций «хочу», «могу» и «должен».

Литература

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2000.
2. Аудиовизуальная психодиагностика: практикум / авт.-сост. А.И. Ушатиков, А.Г. Ковалев, В.Н. Борисов. М.: Академия, 2000.
3. Попов, С.В. Визуальное наблюдение. СПб.: Речь; Семантика-С, 2002.
4. Психодиагностическое обслуживание воспитания // Основы психодиагностики: учеб. пособие для студентов пед. вузов / А.Г. Шмелев [и др.]. М.; Ростов н/Д.: Феникс, 1996. С. 354–370; 518–529.
5. Скрипкина, Т.П. Доверие к себе как условие субъектности // Психология обучения. 2009. № 2. С. 4–19.
6. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004.
7. Щекин, Г.В. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению: учеб.-метод. пособие. 2-е изд., исправ. Киев: МАУП, 2001.
8. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие для вузов. Минск: АСАР, 2005.