

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИИ**

*Учебное пособие*

**Нижевартовск  
2011**

**ББК 74.58**  
**С 17**

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета  
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

**Рецензенты:**

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой  
психологии Южного федерального университета *Т.П.Скрипкина*;  
доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития  
Южного федерального университета *А.В.Сидоренков*

**Авторы-составители:**

*О.И.Близнецова* (глава 1); *Т.Т.Архипова*, *Е.М.Дзюман* (глава 2);  
*О.А.Романко*, *Н.В.Федосюк* (глава 3); *С.В.Коваленко* (глава 4);  
*Н.П.Гаврилюк* (глава 5); *О.И.Близнецова* (глава 6)

**С 17**      **Самостоятельная работа студентов при изучении психологии:** Учебное пособие / Под общ. ред. Т.В.Снегиревой, С.В.Коваленко. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. гуманит. ун-та, 2011. — 155 с.

**ISBN 978–5–89988–855–7**

Учебное пособие «Самостоятельная работа студентов при изучении психологии» подготовлено в целях унификации требований к содержанию, оформлению и оценке работ студентов. Оно может быть использовано для подготовки студентов к семинарским и практическим занятиям, проведения текущего и итогового контроля, развития и поддержания творческой инициативы будущих педагогов при выполнении самостоятельных работ по психологии.

**ББК 74.58**

**ISBN 978–5–89988–855–7**

© Издательство НГГУ, 2011

## ВВЕДЕНИЕ

Высшее образование на современном этапе его развития предполагает наиболее полную реализацию интеллектуального потенциала личности, способной принимать конструктивное участие в общественных процессах и удовлетворять потребности общества в специалистах высокой квалификации. Основные цели подготовки специалистов в современном обществе достигаются при условии включенности студентов в различные виды деятельности, в том числе и в деятельность, требующую самостоятельной постановки ее цели, планирования, самоконтроля и оценки результата.

В связи с этим одна из основных задач учебного процесса сегодня — научить студентов работать самостоятельно. Научить учиться — это значит развить способности к самостоятельному творчеству, повседневной и планомерной работе над учебниками, учебными пособиями, периодической литературой и т.д., активному участию в научной работе.

Самостоятельная работа — это «целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельности». Именно так происходит углубление теоретических знаний, освоение умений их практического применения, освоение навыков работы с первоисточниками и справочной литературой, овладение способами самопознания и саморазвития.

Одним из условий решения этих задач является сформированность у студентов умения работать с первичными текстами и создавать тексты вторичные. Вторичные тексты служат для хранения, накопления, переработки и совершенствования первичной информации. Именно это назначение и определяет их существенную роль в обучении: создавая вторичные тексты, студент приобретает навыки самостоятельной обработки, кодировки и извлечения научной и любой другой информации. К вторичным текстам относятся аннотации, рефераты, конспекты, обзоры, рецензии, критические статьи.

Создание вторичных текстов связано с двумя основными процессами: свертывания и развертывания информации. При свертывании происходит сокращение первичного текста, при котором

сохраняется информация, необходимая и достаточная для сообщения основного замысла или важнейших положений источника. Обратный процесс — развертывание — не просто восполняет сделанные сокращения. Текст при этом дополняется уточнениями, пояснениями, от него протягиваются смысловые «ниточки», связывающие его со всей системой коммуникативных и социокультурных отношений. Таким образом, в процессе развертывания вторичный текст приобретает новые смысловые качества, и именно поэтому вторичные тексты, хотя и не содержат новой информации, играют важную роль в ее приращении, освоении.

Представленные в учебном пособии материалы по организации и осуществлению самостоятельной работы студентов при изучении психологии систематизированы в целях унификации требований к содержанию, оформлению и оценке работ студентов. Они могут быть использованы для подготовки студентов к семинарским и практическим занятиям, проведения текущего и итогового контроля, развития и поддержания творческой инициативы будущих педагогов и психологов.

## Глава 1

### РАБОТА С ПЕЧАТНЫМИ И ЭЛЕКТРОННЫМИ ИСТОЧНИКАМИ ИНФОРМАЦИИ

Анализ существующих рекомендаций по организации самостоятельной работы при изучении психологии свидетельствует о том, что в них недостаточно представлен методический аспект организации этой работы, а также отсутствует логика, преемственность в освоении студентами форм самостоятельной работы от начала обучения в вузе до его окончания.

Как правило, большинство рекомендаций посвящено написанию рефератов, курсовых и дипломных работ, конспектированию или подготовке к отдельным видам учебных занятий. В то же время известно, что самостоятельная работа малоэффективна, а порой и не имеет смысла, если студент не владеет навыками работы с учебным и научным текстом.

Организация самостоятельной работы требует не только создания учебно-методической и материально-технической базы, но и решения ряда вопросов, связанных с психологической готовностью студентов к ее осуществлению. Одним из показателей готовности студента к самостоятельной работе является характер его взаимодействия с информационной предметной средой. Это взаимодействие, предполагающее, как минимум, умение работать с учебным текстом, требует определенной культуры чтения. Далеко не всегда в рекомендуемом или самостоятельно выбираемом для прочтения первоисточнике студенты могут увидеть логические связи между отдельными частями текста, выделить его основную идею, сделать необходимые выписки. Психологи отмечают, что значительная часть студентов не в состоянии понять смысл учебного текста после одного прочтения. Большинство студентов видит цели чтения в простом запоминании фактов. Многие в случае непонимания текста после его прочтения прибегают к сплошному перечитыванию.

В организации чтения обнаружен ряд недостатков: проговаривание про себя во время чтения; неумение регулировать скорость чтения, недостаточная ориентированность в материале, подлежащем

чтению; слабое владение приемами осмысления текста [4, с. 117—118].

Умение работать с текстом необходимо не только для успешного освоения учебных программ высшего учебного заведения, но и для работы во всех сферах жизнедеятельности, независимо от профиля вуза.

Самостоятельная работа студентов в основном представляет собой работу со специальной и научной литературой. Необходимо иметь сведения о том, где ее искать. Прежде всего, это библиотеки, читальные залы вуза и методические кабинеты, где можно найти специальную литературу по профилю каждой кафедры. Важно научиться ориентироваться в мире научной и учебной информации, быстро находить необходимые источники. Эти источники разнообразны по типам, видам и жанрам изданий. Каждый из них имеет свое назначение. Поэтому нужно хорошо знать, какого рода информацию может содержать то или иное издание, чтобы правильно им пользоваться.

Основой поиска необходимых источников является составление первоначального списка литературы, который может быть предложен преподавателем или составлен студентом с его помощью. В случае самостоятельного поиска необходимо грамотно оформить список, указав все сведения об источнике. Наиболее важные и распространенные виды учебной и научной литературы по психологии, с которыми предстоит работать студенту в процессе самостоятельной работы, начиная с первого курса, перечислены ниже тех данных о каждом источнике, которые должны быть отражены в первоначальном списке.

## Учебная литература

**Учебник** — основной вид учебной литературы, содержащий систематическое изложение знаний, которые должны быть усвоены студентами в рамках определенной учебной дисциплины в соответствии с учебной программой. Учебник официально утверждается высшим органом образования страны в качестве такого издания, о чем обязательно указывается на его второй странице, которая называется оборотом титула. Учебник может быть авторским,

т.е. написанным одним или несколькими авторами, или коллективным, т.е. в его создании принимал участие целый коллектив авторов. В этом случае обычно указывается главный редактор, возглавлявший этот коллектив. Интенсивное развитие научного знания приводит к быстрому устареванию вузовских учебников, поэтому в дополнение к ним выпускаются различного рода учебные издания: курсы лекций, учебные пособия и др. (*Например, Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология: Учебник. — М.: Юрайт-Издат, 2004; Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2005*).

**Курс лекций** — разновидность учебного издания, в котором опубликован авторский лекционный курс по какой-либо учебной дисциплине. Авторские курсы лекций могут иметь общенаучное значение. Опубликованные, они становятся доступными не только для тех, кто имеет возможность их прослушать, но и для студентов и преподавателей других вузов, широкого круга ученых и специалистов — как современников ученого, так и последующих поколений. (*Например, Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. — М.: ЧеРо, при участии издательства «Юрайт», 2000; Штерн А.С. Введение в психологию: Курс лекций — М.: Флинта, 2003*).

**Учебное пособие** обычно дополняет существующие учебники по данной дисциплине, поэтому, как правило, в нем рассматривается только часть учебного курса, а содержание ориентировано на практической стороне усвоения материала, включающего больше практических рекомендаций. (*Например, Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учеб. пособие для студ. вузов. — М.: Книжный дом «Университет», 2002; Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд. — М.: Смысл, 2003*).

Особого внимания заслуживают **хрестоматии** как один из видов учебного пособия. В них обычно представлены тексты первоисточников, работа над которыми является существенным моментом в подготовке к различным видам учебных занятий. Эти тексты оказывают помощь студентам в осмыслении позиций отечественных и зарубежных психологов в разных сферах науки. В текстах публикуемых хрестоматий информация дана в сокращенном виде, однако в ней сохранена логика мыслей автора и то

содержание, которое необходимо для освоения программного курса. (Например, *Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие для студ. / Сост. Л.М.Семенюк. — М.; Воронеж, 2003; Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. Субъект познания: Учеб. пособие для студ. спец. отделений факультетов психологии по специальности «Психология». — М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2001).*

Если учебник содержит устоявшиеся и наименее спорные знания, то учебное пособие в большей степени отражает позицию его автора или авторов, их личный преподавательский и научно-исследовательский опыт в той области знания, которой посвящено пособие. К учебным пособиям относятся также издания вспомогательного характера, используемые в процессе обучения: учебные словари и справочники, своды данных, таблицы, карты и т.п.

**Методическое пособие** — это издание, содержащее практические рекомендации по какому-либо вопросу, адресованные студентам. Оно содержит конкретные советы по выполнению каких-либо учебных заданий и используется на лабораторно-практических занятиях. Методическое пособие может быть также адресовано преподавателям. Тогда в нем раскрываются методики обучения, преподавания какой-либо учебной дисциплины или ее разделов. Такие издания, хотя и не предназначены непосредственно для студентов, часто могут быть полезны им в самостоятельной работе по изучению данной учебной дисциплины. (Например, *Лебедеко Е.Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Какой Я? Метод. руководство. Вып. 1. — М.: Книголюб, 2005; Вешняков И.А., Барханов П.В. Основы наблюдения в деятельности психолога: Учеб.-метод. пособие. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003).*

## Научная литература

**Монография** — ведущий жанр научной литературы; научное или научно-популярное книжное издание, содержащее полное и всестороннее исследование одной проблемы или темы. Обычно она содержит обширные научные данные, справочные сведения, а также указатель литературы по данной проблеме. Монография может принадлежать одному или нескольким авторам, рассматривающим



проблему с одних научных позиций. В последнем случае она называется коллективной монографией. (*Например, Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996; Проблемы антропологии и антропологии в философии: Коллективная монография / Отв. ред. Р.А.Бурханов. — Екатеринбург: Изд-во Урал-ун-та, 2002*).

**Сборник научных трудов (статей)** — один из самых распространенных видов научных изданий. Он представляет собой книгу, в которой собраны статьи и другие материалы научного характера, принадлежащие разным авторам. Обычно сборник посвящен одной научной проблеме, но в отличие от коллективной монографии, она может рассматриваться с различных, иногда прямо противоположных точек зрения, с позиций разных научных школ. (*Например, Проблемы психологии образования: Сб. ст. Вып. 2 / Под ред. А.А.Вербицкого. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; изд-во «Логос», 1994; Проблемы целеполагания в учебном процессе: Сб. науч. тр. / Отв. ред. А.В.Абрамов. — Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2007*).

Широко распространены периодические, выходящие через определенные промежутки времени (например, раз в год), или продолжающиеся, выходящие по мере накопления материалов, сборники. Они имеют общее заглавие, нумерацию и бывают, как правило, однотипно оформлены. Такие сборники издаются обычно научными учреждениями, обществами или ассоциациями, а также учебными заведениями. Если в таком сборнике принимают участие представители разных вузов, он называется межвузовским.

**Материалы конференции** — научный сборник, издаваемый по итогам конференции (съезда, симпозиума, семинара). Обычно он содержит наиболее значительные и интересные доклады и сообщения, а также принятые участниками решения и рекомендации. В сборник могут быть также включены тезисы отдельных докладов, стенограммы круглых столов и обсуждений, состоявшихся на секциях или в рабочих группах. Такие материалы дают возможность ознакомиться с работой конференции тем, кто не был ее участником. Кроме того, многие конференции становятся этапным событием в развитии науки, и материалы их работы приобретают высокую научную ценность.

**Тезисы докладов (сообщений)** — это сборник, содержащий материалы научной конференции, семинара, съезда или симпозиума, опубликованные до начала его работы для предварительного ознакомления. Тезисы представляют собой краткое изложение содержания доклада, отражающее только его основные идеи. Обычно объем тезисов составляет 1—2 страницы.

Поскольку конференции, семинары имеют очень важное значение для развития науки, а прочитанные на них доклады и сообщения не всегда публикуются, сборники тезисов, которые дают представление о работе конференции и обсуждавшихся на ней проблемах, тоже считаются научными изданиями, а тезисы доклада — научной работой автора (или авторов). (*Например, Шестая студенческая научная конференция НГПИ. — Нижневартовск: Изд-во НГПИ, 2005*).

**Научный журнал** — периодическое издание, содержащее статьи и другие материалы научного характера и имеющее постоянную рубрику. Практически каждая сравнительно крупная научная отрасль имеет свой центральный журнал, который распространяется по подписке и поэтому легко доступен для большого числа специалистов в данной области. Это делает его очень важным источником научной информации, позволяющим оперативно доносить до широкой общественности материалы, содержащие самые новые, актуальные идеи, проводить на страницах журнала дискуссии и обсуждения по различным проблемам, регулярно сообщать о наиболее значительных событиях научной жизни: открытиях, конференциях, новых изданиях и т.п. (*Например, «Вопросы психологии», «Психология в образовании», «Психологический журнал», «Мир психологии»*).

Помимо центральных научных журналов достаточно широко распространены журнальные издания вузов, научных обществ, ассоциаций и др., которые тоже играют заметную роль в научной жизни страны и часто содержат важную научную информацию. (*Например, Психологическая диагностика: ежеквартальный научно-практический журнал. М.; Обнинск*). Все научные журналы в последнем номере предлагают перечень материалов, опубликованных в журнале за год.

## Справочно-информационная литература

**Энциклопедия** — научное или научно-популярное справочное издание, содержащее систематизированный свод знаний. Различают два основных вида энциклопедий — универсальные, включающие сведения по всем отраслям знаний и практической деятельности, и отраслевые, отражающие сведения из одной определенной области знания. К первым может быть отнесена «Большая советская энциклопедия» в 30-ти томах; примером отраслевых энциклопедий могут служить многотомные «Физическая энциклопедия», «Медицинская энциклопедия», «Педагогическая энциклопедия» и другие.

Материал в энциклопедиях представлен в виде отдельных статей, каждая из которых содержит основную информацию по существу вопроса: изложение научной теории, исторического события, описание объекта, процесса, явления и пр. Статьи могут располагаться в алфавитном порядке их заглавий или по определенному систематическому принципу.

Энциклопедии, несмотря на свои большие объемы, являются очень компактными и удобными для пользования источниками информации. Умея пользоваться энциклопедией, можно извлечь из нее столько полезной информации, сколько из книг нужно вычитывать недели и месяцы. Пользоваться энциклопедией непросто. На случай трудностей следует знать, что любая энциклопедия снабжена системой отсылок и указателей, помогающих найти необходимую информацию. Если освоить эту систему, то энциклопедии перестанут пугать своим объемом и станут незаменимым источником информации.

**Энциклопедический словарь** — справочное издание, представляющее собой краткий, обычно однотомный вариант энциклопедии, материал в котором расположен в алфавитном порядке. Энциклопедические словари также бывают универсальные (это, прежде всего, «Большой энциклопедический словарь») и отраслевые.

Пользоваться энциклопедическими словарями очень удобно, особенно если необходима краткая информация по какому-то вопросу, относящемуся к недостаточно освоенной области знания. Не будучи в ней специалистом, можно найти нужную информацию.

В этом случае проще и надежней всего обратиться к отраслевому энциклопедическому словарю, в котором представлены наиболее бесспорные взгляды по разным специальным вопросам.

**Справочник** — издание, содержащее краткие сведения научно-го и прикладного характера, расположенные в таком порядке, чтобы их было удобно отыскать. Существует огромное множество различных справочников. Их структура, т.е. расположение материала, определяется назначением справочника (он может быть адресован учащимся, специалистам-практикам, всем интересующимся и т.д.), характером содержащейся в нем информации, и может быть самой разной.

Любой справочник начинается со вступительной статьи, в которой объясняется, как им надо пользоваться. Кроме того, каждый справочник обязательно снабжен вспомогательными указателями, а умение пользоваться справочниками пригодится не только во время учебы, но и в последующей профессиональной деятельности.

**Терминологический словарь (глоссарий)** — справочное издание, в котором разъясняются значения специальных слов — терминов, используемых в какой-либо области знания.

При чтении учебной и особенно научной литературы неизбежно встречается большое количество новых слов, значение которых не всегда можно понять из текста. Нужно выяснить, что они значат. Для этого можно обратиться к энциклопедии, энциклопедическому словарю или справочнику. Если термин иностранного происхождения, его значение можно также попытаться найти в Словаре иностранных слов.

Если речь идет о термине, появившемся сравнительно недавно, придется искать специальный терминологический словарь, чтобы выяснить его значение. Таких словарей пока очень мало: это терминологические словари или глоссарии.

**Толковый словарь** — справочное издание, содержащее перечень расположенных в алфавитном порядке слов с указанием их толкования (значения), особенностей употребления и звучания, грамматических характеристик. Обращение к этим словарям во всех случаях, когда вы сомневаетесь, как правильно употребить то или иное слово, поможет вам повысить не только свою грамотность, но и общую культуру.

Толковые словари бывают самыми разными по объему (количеству слов) и по составу. Наиболее известный и широко употребляемый из них — «Толковый словарь русского языка» С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведовой.

### **Библиографические источники информации и методика поиска в них информации**

К библиографическим источникам относятся библиографический указатель, библиографический список и библиографический обзор.

**Библиографический указатель** — это библиографическое пособие значительного объема со сложной структурой и научно-справочным аппаратом. Он отражает материалы, раскрывающие либо узкую, конкретную тему (проблему), либо широкую, многоаспектную, а в ряде случаев — даже отрасль знаний или область науки. Библиографические указатели в большинстве своем имеют научно-справочный аппарат, основными элементами которого являются предисловие, оглавление и вспомогательные указатели. Вариантами библиографических указателей являются, например, печатные каталоги, годовые планы издательств, издательские каталоги, библиографические бюллетени, библиографические указатели. Для библиографического указателя характерно наличие библиографических справок, сведений об изданиях и публикациях произведений одного или нескольких деятелей и библиографических данных о литературе, посвященной их жизни и творчеству.

**Библиографический список** включает библиографические записи по узкой теме или вопросу, он невелик по объему, несложен по структуре и поэтому не имеет справочно-поискового аппарата. Одним из вариантов библиографического списка является *памятка читателю*.

**Библиографический обзор** — это библиографическое пособие, представляющее собой связное повествование, в котором характеристика произведений дополняется необходимыми пояснениями и фактическими сведениями. Целевое и читательское назначение, содержание темы и другие особенности определяют количество произведений, о которых дается информация в обзоре, его структуру.

Обязательными элементами библиографического обзора является вводная часть, аналитическая часть и выводы.

К библиографическим пособиям также относятся библиографические очерки, популярные библиографические энциклопедии, библиографические антологии и хрестоматии, популярные библиографические справочники-ежегодники, а также «путеводители по книгам». По сравнению с традиционными типами, библиографические пособия названных жанров обладают дополнительными возможностями для раскрытия содержания и специфики предлагаемых материалов в соответствии с широким спектром самообразовательных потребностей читателя самого разного уровня подготовки.

В таких пособиях органично сочетаются первичная информация (интересные факты из соответствующей области знания, сведения библиографического характера, сами тексты произведений) со вторичной (библиографической), которая приводится либо в основном тексте, либо специальным образом выделяется, что позволяет читателю самостоятельно определять, что и в каком объеме изучать дальше.

Как правило, в процессе самостоятельной работы студенты используют традиционные источники информации: книжные и периодические издания — журналы, бюллетени научной информации, сборники переводных источников, а также электронные источники: Интернет и информацию, которая представлена на различных компьютерных носителях.

Началом поиска печатной информации считается работа с *библиотечным каталогом*. Каталог представляет собой систематизированный перечень источников, хранящихся в информационном фонде. Существует несколько типов каталогов, из которых в библиотеках используются алфавитные, систематические и специальные каталоги.

*Алфавитный каталог* — это перечень источников, расположенных в алфавитном порядке в соответствии либо с наименованием источников, либо с фамилиями их авторов, редакторов или составителей.

*Систематический каталог* — перечень источников, представленный в определенной системе на основе принципа принадлежности источника к определенной области научного знания.

**Специальный каталог** — перечень библиографических источников определенного типа, например, каталог статей, опубликованных в периодических изданиях, или каталог новых поступлений.

Знакомство с каталогом необходимо для формирования предварительного мнения об источнике информации. Для того, чтобы выяснить, насколько данный источник соответствует целям и требованиям предстоящей работы с ним, прежде всего, следует обратить внимание на информационные элементы его справочного аппарата: название источника, сведения об авторе, о назначении источника, об издательстве, выходные данные издания, — все это обычно располагается на титульном листе и его обороте, а иногда — в конце источника.

Информацию о целях, причинах написания источника можно получить в так называемых пояснительных элементах — предисловии (введении) и послесловии (заключении), которые располагаются до и после основного текста источника.

Для упрощения отбора необходимой информации используют поисковые элементы научно-справочного аппарата книги, которые помогают быстро найти информацию, содержащуюся в источнике и интересующую студента. К ним относятся: оглавление (содержание), предметные или алфавитные указатели, указатели имен, которые располагаются после основного содержания, в соответствии с общепринятыми положениями.

Существуют также вспомогательные элементы, служащие для получения специфических для данного источника сведений о нем. Это — различные комментарии, к которым прибегают в случаях, когда та или иная часть содержания не входит в основной текст, либо не совпадает по своей сути с теми сведениями, которые содержатся в других источниках. Эта часть информации необходима для изучения отдельных аспектов содержания источника. Комментарии могут содержать сведения о времени написания источника, его происхождении, значении отдельных элементов; информировать об изменениях в тексте; содержать перевод иностранных слов, а также толкование устаревших и редко употребляемых слов и выражений.

## Организация чтения источников информации

Основной этап работы с источником — его прочтение. Чтение источников информации — процесс трудоемкий, он состоит из ряда последовательных действий.

**Ознакомление с источником** включает в себя: знакомство с автором, автором предисловия или вступительной статьи; фиксацию выходных данных: место издания, название издательства и год выпуска, если речь идет о прочтении книги; название журнала, его номер и год выпуска, если речь идет о статье.

**Ознакомление с содержанием источника** предполагает: просмотр прикнижной аннотации, в которой содержатся его краткое содержание, раскрывается основная идея, задачи, решаемые автором, научные направления, в русле которых выполнено исследование, общая структура источника.

**Знакомство с предисловием**, дающим представление о мотивах написания книги, полноте освещения тех проблем, которые в ней обозначены.

**Знакомство с введением**, в котором обычно раскрывается суть предмета и объекта исследования, обосновывается его актуальность, формулируются цель и задачи, а также способы их достижения и решения.

Предварительное знакомство является основой успешного прочтения источника, эффективность которого также зависит от владения техникой чтения.

Умение читать учебный или научный текст включает в себя ряд действий, от степени освоения которых зависит продуктивность чтения:

- осознание и определение цели чтения;
- беглое прочтение с целью ознакомления с текстом;
- выделение главной мысли прочитанного;
- деление текста на части;
- выделение основной мысли каждой части;
- соотнесение главной мысли каждой части с главной мыслью текста;
- выделение в тексте структурных элементов, научных знаний (фактов, понятий, закономерностей методов познания);



- сопоставление выделенных элементов с усвоенной ранее или имеющейся в других источниках информацией;
- составление плана (подготовки к семинару, написания реферата и т.д., в зависимости от цели чтения).

Чтение характеризуют не только как «извлечение» из книги того, что в нее вложил автор, или «ассимилирование» печатных слов, но и как процесс взаимодействия индивида со знаковой информацией. По мнению Тони Бьюзена, оно состоит из следующих шагов:

### ***1. Построение схемы.***

Быстро и бегло набросайте все, что знаете о предмете изучения. На это упражнение должно уйти не более двух минут. Запись следует делать с помощью ключевых слов.

Если знания по предмету почти совсем отсутствуют, следует потратить две минуты на построение схемы из тех немногочисленных элементов, которые все же имеются, а также тех, которые кажутся хоть каким-то образом связанными с предметом. Это позволит читателю насколько возможно приблизиться к новой информации и избавит его от ощущения полной потерянности, которое возникает в такой ситуации у многих.

Схематизация знания не только непосредственно полезна для учебы, но дает еще и ряд преимуществ общего характера: человек выигрывает оттого, что собирает воедино все имеющиеся у него в данный момент знания в областях, представляющих интерес, так он сможет удержать большее количество новейшей информации.

### ***2. Постановка вопросов и определение целей.***

Этот шаг состоит в постановке вопросов, ответы на которые вам хотелось бы получить при чтении. Вопросы надо задавать в контексте намеченных целей и фиксировать, как и запись знаний, с помощью ключевых слов.

Значение постановки вопросов и определения целей, как и предшествующего этапа, становится все более и более понятным по мере изучения лежащей в его основе теории. Следует подчеркнуть, что чем более точно определяются цели и вопросы сейчас, тем легче сможет читатель справиться со последующими шагами.

### ***3. Обзор изучаемого материала.***

Одним из интересных моментов в процессе учебного чтения является тот факт, что люди, взяв в руки учебник, почти всегда

начинают читать его с первой страницы. Совсем не рекомендуется начинать чтение нового учебника с первой страницы.

При разумном подходе к изучению текстов, особенно сложных, очень важно, перед тем, как окунуться в бездну учения, получить хорошее представление о том, что там внутри книги. Выполнению этой задачи служит просмотр, который можно сравнить с рассматриванием картинки, чтением инструкций и поисками крайних и угловых частей. С точки зрения изучения контекста книги это значит, что вы должны просмотреть книгу в поисках тех разделов, которые выделены из общего типографского шрифта, пользуясь при этом средствами визуальной наглядности. Следует обратить внимание на следующие части книги: результаты, резюме, выводы, текст с красной строки, глоссарии, таблицы, оглавления, заметки на полях, иллюстрации, слова с прописными буквами, фотографии, подзаголовки, даты, текст, выделенный курсивом, графики, сноски, статистические данные.

#### ***4. Предварительный просмотр.***

Следующим шагом в применении данной методики при обучении является предварительный просмотр того материала, который не попал в поле вашего внимания при обзоре.

Это вербальное содержание книги, представленное в виде разбитых на параграфы отрезков текста. Во время предварительного просмотра внимание следует концентрировать на начале и конце параграфов, разделов, глав и даже всего текста, поскольку информация имеет тенденцию к сосредоточению в начале и конце печатного материала.

Изучаете ли вы короткую научную работу или сложный учебник, сначала надо всегда прочитать разделы выводов и подведение итогов. Именно в этих разделах часто содержится та основная информация, поиски которой и составляют цель ваших усилий. Это позволит вам усвоить суть читаемого без траты времени на «копание» во всем объеме материала. Поняв суть этих разделов, проверьте, действительно ли они подводят итог основному содержанию текста.

#### ***5. Внутренний просмотр.***

После обзора и предварительного просмотра, в случае если потребность в информации все еще существует, произведите внутренний просмотр материала, который может быть уподоблен

процессу «заполнения пустот». Если к трудным местам вернуться позже, то их можно рассмотреть с разных сторон и представить их в общем контексте, что отвечает общей тенденции головного мозга к заполнению пустот, которое срабатывает автоматически и дает большие результаты. Трудные места лишь в редких случаях имеют значение для понимания того, что следует за ними, а уход от них снимает напряжение и избавляет от путаницы мыслей, которая часто сопровождает традиционное чтение.

Студент, который оставляет непонятными небольшие разделы изучаемого материала, сможет использовать больший диапазон своих мыслительных и творческих способностей.

На данном этапе необходимо просто заполнить те области, где все еще есть пустоты, и пересмотреть разделы, которые были отмечены в качестве заслуживающих внимания. В большинстве случаев выясняется, что из всего объема материала, который сначала был оценен как необходимый, в конечном счете, будет использовано не более 70%.

#### ***6. Повторный обзор и отсроченный просмотр.***

Помимо повторного просмотра того, что только что прочитано, очень важно иметь долговременную программу повторного просмотра. Ее следует составлять с учетом того, что мы знаем об особенностях памяти человека: запоминание не снижается сразу же после того, как учебная ситуация завершена, оно фактически сначала повышается, затем начинает падать и останавливается на определенном уровне.

Отсроченный просмотр, проведенный в момент наивысшего запоминания, позволит задержаться на высоком уровне еще на один или два дня, и так далее, поскольку отсутствие повторения отрицательно сказывается на всей памяти в целом. Чем больше знания, сохраняемого в текущий момент, тем больше возможность «поглощения» нового знания. Этот процесс во многом напоминает снежный ком, который, пока катится, становится все больше и больше, и в какой-то момент начинает катиться по инерции [2, с. 152—170].

Большое значение в организации чтения имеет выбор ***способа рационального чтения***. Существует несколько таких способов, выбор которых определяется опытом студента, уровнем сформированности самообразовательных умений, целью работы над текстом.

*Просмотр книги* — способ, который возможен при условии владения достаточными знаниями в данной области науки, навыками ориентировки в тексте, умениями выделять основные идеи автора, оценивать системы доказательств.

*Выборочное чтение* применяется в процессе чтения газетных и журнальных статей, сборников статей, хрестоматий, а также в тех случаях, когда необходимо ознакомиться с большим количеством источников из разных областей знания.

*Чтение с проработкой содержания и осмыслением структуры текста* — наиболее эффективный способ чтения учебной и научной литературы. Это серьезная и трудоемкая работа, значение которой состоит не только в извлечении новой информации, но и в ее усвоении, поэтому сложно сочетать сосредоточенность в процессе чтения с его быстротой.

**Проблема скорочтения** не может быть решена без учета индивидуальных особенностей студента (развития сенсорной системы, типов памяти), а также без соблюдения ряда гигиенических требований (организация рабочего места, гигиена зрения, тишина). Однако, это лишь внешние условия скорочтения. Психологи, определяя чтение как специфическую умственную деятельность, направленную на адекватную интерпретацию текста и организацию информации, считают, что быстрое чтение — это активное извлечение и организация смысла текста посредством использования различных приемов и способов, учитывающих условия и цели чтения [9, с. 74].

Операциональной основой такого чтения являются следующие приемы работы с текстом:

1. Общая ориентировка в тексте, которая включает ряд этапов:
  - тщательное прочтение первого абзаца или нескольких начальных абзацев;
  - прочтение только первых предложений остальных абзацев;
  - прочтение последнего абзаца или нескольких последних и сосредоточенность на тех местах, которые выделены автором (курсив, подчеркивание и т.д.);

Этот этап обеспечивает принятие студентом решения о повторном чтении или о переходе к следующему приему.

2. Структурирование текста включает следующие операции:
    - смысловое разграничение тех «минисмыслов», которые соответствуют цели чтения (например, ответ на вопрос: о чем этот абзац?);
    - определение типа информации, к которому относится содержание абзаца или другой части текста (факты, теория, информация, побуждающая к размышлениям);
    - семантическое взвешивание — классификация информации по признакам «главное», «менее важное», «существенное», «второстепенное», «случайное».
  3. Переконструирование смыслового содержания (переход от внешней структуры к внутренней):
    - определение элементов текста, относящихся к одной микротеме;
    - включение элементов микротемы в смысловой слой, объединение микротем в темы;
    - установление иерархии микротем;
    - повторное семантическое взвешивание и выделение ключевых понятий.
  4. Свертывание — представление всего содержания в виде кода, включающего несколько ключевых слов и мысленных образов, которые с ними связаны.
  5. Развертывание — осознание и запечатление той схемы, по которой будут воспроизводиться смыслы:
    - проговаривание «про себя» или в громкой речи названия темы;
    - проговаривание «про себя» или в громкой речи названия каждой подтемы;
    - уточнение схемы припоминания текста.
- Овладение этими приемами на начальных этапах освоения техники динамичного чтения требует значительных затрат времени. Однако если указанные операции выполняются систематически в определенной последовательности, процесс чтения сокращается, что в конечном итоге ведет к решению проблемы скорочтения.

## Организация осмысления и понимания текста

Для повышения эффективности чтения необходимо следить за ходом мысли автора, манерой ее изложения. Это позволит выявить логическую структуру текста и, следовательно, глубже проникнуть в основную проблему, вокруг которой группируется содержание текста.

Осмысление и понимание текста требует полноты его восприятия при первом просмотре текста. Полнота восприятия определяется количеством тех сенсорных систем, которые участвуют в процессе чтения. Она будет значительно большей, если студент кроме прочтения проговорит текст «про себя» и сделает соответствующие записи. Участие зрительного, слухового и двигательного анализаторов обеспечит условия для осмысления текста, особенно сложного по структуре и содержанию.

Главное — воспринять ход и логику мыслей автора. Для этого иногда достаточно беглого просмотра текста, но если содержание сложно — полезно заглянуть в середину, затем вернуться к его окончанию, снова обратиться к началу, еще раз прочесть полностью. Темп чтения также может быть разным.

Важно владеть стратегией рефлексивного восприятия информации. И.О.Загашев рекомендует стратегию «таблица — синтез», которая побуждает студента к диалогу с текстом и критическому осмыслению его содержания. В процессе чтения выделяются: а) ключевые моменты текста и б) те моменты, на которых остановилось внимание. Затем студент отвечает на вопросы: «Почему внимание остановилось именно на этом моменте и почему именно у меня?» Овладение такой стратегией впоследствии может перерасти в умение вести диалог с текстом [6].

В процессе чтения необходимо пользоваться также приемами запоминания. Психологи выделяют ряд мнемических действий, которые лежат в основе запоминания информации:

- *группировка* — деление материала на части по определенным основаниям;
- *выделение опорных пунктов* (вопросы, примеры, тезисы);
- *составление плана*;
- *структурирование* или установление взаимного расположения частей текста;

➤ *аналогии* — установление сходства, подобия читаемого текста с ранее усвоенной информацией;

➤ *перекодирование* — вербализация материала или представление его в образной форме.

Психологи считают, что понимание и осмысление материала в процессе чтения связано, прежде всего, с переводом текста из одной знаковой системы в другую: из образной — в символическую, из символической — в вербальную. Такой перевод возможен при условии, что студент владеет адекватными средствами для выражения смысла текста на своем языке. Успешная вербализация любых форм представления информации, в которой отражены ее объективный смысл и содержание, является объективным показателем того, что содержание текста понято [1].

Исходя из особенностей процесса осмысления и понимания информации, можно рекомендовать следующие приемы их организации:

➤ актуализация когнитивного опыта в соответствии с целями чтения;

➤ выделение тех понятий или смысловых единиц текста, которые необходимы для усвоения новой информации;

➤ выделение тех понятий или смысловых единиц текста, знание которых недостаточно для усвоения нового знания;

➤ установление связи между опытом познавательной деятельности и способами, необходимыми для усвоения информации;

➤ определение способов деятельности, адекватных цели усвоения новой информации: мыслительных, мнемических, практических;

➤ включение новой информации в систему ранее усвоенного знания;

➤ «перекодирование» информации в соответствии с целью изучения текста (устная или письменная вербализация текста).

## **Письменная организация материала**

Результаты анализа и осмысления содержания текста необходимо представить в знаковой форме. Для этого, прежде всего, необходимо владеть системой условных обозначений или методами

«разметки» исходного материала. В большинстве методических пособий предлагаются следующие условные обозначения.

**Разметка** — это система условных обозначений для предварительной рубрикации исходного материала, который реализуется посредством следующих методов.

**Закладочный метод** предполагает использование закладок, которые снабжены краткими пояснительными записями. Они могут отличаться по ширине, цвету бумаги, порядковыми номерами и т.д. На широких закладках делаются пояснительные надписи, цветные указывают на принадлежность фрагмента содержания источника информации к той или иной части содержания самостоятельной работы, пронумерованные — на последовательность обращения к фрагментам содержания источника.

*Закладки* выполняют функцию первичной разметки содержания источника, более глубокое его изучения осуществляется с помощью *пометок*.

**Пометочный метод** — это разметка с помощью системы графических условных обозначений. При использовании этого метода необходимо иметь в виду, что все пометочные знаки существуют в виде: знаков для разметки структуры текста; знаков для разметки содержания текста; знаков для выделения наиболее важных и характерных сведений, содержащихся в тексте, и вспомогательных знаков.

Для разметки структуры текста предлагается использовать обычную порядковую нумерацию (арабскими цифрами), позволяющую разделить текст внутри разделов и глав источника на более мелкие фрагменты. Можно использовать нумерацию и по-другому: обозначать с помощью одних и тех же цифр (допустим, римских) фрагменты текста, объединенные одной мыслью. Еще один способ — присвоение определенного (буквенного) обозначения фрагментам текста по функциональному признаку, например, А — определение, Б — свойства, В — обоснование и т.д.

Для выделения наиболее важных и характерных сведений источника целесообразно использовать графику — подчеркивания, рамки, заполняющие знаки, а также их комбинации. Например, для вводного текста можно применять пунктир, для констатирующей части текста — сплошную линию, а для заключительных положений — двойную или жирную обводку по границе фрагмента.



В качестве вспомогательных знаков можно использовать общепринятые смысловые сокращения: NB (notabene), т.е. хорошо заметить, взять на заметку; ОВ (очень важно).

Система условных обозначений основана на применении одного основного цвета, как правило, либо темно-серого оттенка, либо вариаций синего и фиолетового, который воспроизводят авторучки. Цветные условные обозначения не рекомендуются, так как они портят оригинальный источник и их впоследствии трудно устранить.

**Комбинированный метод** основан на заимствовании приемов разметки двух вышеназванных методов. Он является не только наиболее универсальным, но и наиболее эффективным.

Рассматриваемый метод разметки является сложным (по способам использования приемов разметки) и предусматривает сочетание карандашных пометок на полях копии (ксерокопии) источника в сочетании с закладками в оригинале (между страницами книг и т.п.). Таким образом, обратившись к источнику впоследствии — в том числе и для того, чтобы сделать из него выписки — можно, во-первых, быстро найти по закладкам нужные фрагменты исходного текста и, во-вторых, уже в самих этих фрагментах выбрать требуемый материал, помеченный особым образом [10].

Однако условные обозначения сыграют свою роль лишь в том случае, если они применяются в строгом соответствии со своим предназначением. В противном случае они лишь создадут путаницу в тексте источника и в значительной степени затруднят его последующую обработку. Применение средств предварительной разметки текста, пометок и закладок в сочетании с дополнительными записями повышают эффективность последующей работы над текстом.

Таковы способы письменной организации материала, которые находят отражение в методических пособиях по организации самостоятельной работы студента (от выбора темы до курсовой). Заслуживает внимания способ разметки, предложенный Воганом и Эстесом, получивший название «*INSERT*», который позволяет не только фиксировать, но и структурировать чтение [6]. Суть его состоит в том, что студенту предлагается в процессе чтения использовать следующие символы:

«*I*» — ставится на полях, если считываемая информация соответствует тому, о чем читатель уже знает, или думает, что он об этом знает;

«+» — ставится на полях, если информация является для него совершенно новой;

«-» — ставится на полях, если информация противоречит тому, что читатель знает, или думает, что знает;

«?» — ставится на полях, если информация непонятна или необходимо ее дополнение.

Наиболее эффективный метод обработки информации — это ведение рабочих записей.

### Виды рабочих записей

Наиболее краткой и самой доступной формой записи является *план*, который имеет ряд преимуществ перед другими формами: он помогает выделить основную идею содержания и те моменты, которые ее раскрывают или доказывают; план служит ориентиром для усвоения содержания, т.к. отражает логику его построения; план может служить опорной схемой для запоминания и воспроизведения текста.

Существует *«сквозной»* и *обобщающий* способы составления плана. Первый используется, когда по ходу чтения выясняется структура и основная идея содержания, однако при этом снижается скорость чтения, а план оказывается излишне детализованным. Второй (обобщающий) — используется при изучении значительных по объему работ, он более краток и составляется быстрее, чем «сквозным способом», однако при этом часть содержания может остаться не зафиксированной из-за того, что составление плана может быть отсрочено.

У обобщающего способа несколько сильных сторон. Во-первых, поскольку такой план строится на результатах усвоения всего материала, то и получается он более кратким и точным. Во-вторых, он почти никогда не нуждается в доработке, так как является результатом овладения прочитанным материалом. В-третьих, подобный план можно составить быстрее, чем сквозным способом.

Независимо от способа составления план в большинстве случаев включает в себя:

➤ справочные сведения об источнике (фамилия и инициалы автора, полное название, наименование издательства и год выпуска

в свет, количество страниц, для многотомных источников — номера томов);

- краткую характеристику условий написания работы;
- краткое упоминание об основной идее работы;
- перечень основных пунктов, отражающих содержание работы;
- краткое заключение, отражающее личное впечатление от прочитанного;
- ссылки на другие источники и материалы.

На практике рекомендуется использовать комбинацию вышеописанных способов, исходя из конкретной ситуации. Необходимо помнить, что план, составленный для какой-либо определенной работы, может быть с успехом использован впоследствии для подготовки выступления или, например, публикации.

Работа по составлению планов прочитанного способствует выработке и закреплению важных методических и учебных навыков, развивает логическое мышление, помогает овладеть искусством сжатого и последовательного изложения вопроса, освещаемого в выступлении. План также может стать составной частью других видов работы по усвоению информации.

Эффективность письменного оформления информации зависит от умения делать выписки по ходу чтения.

**Выписки** — небольшие фрагменты текста — неполные и полные предложения, отдельные абзацы, а также дословные и близкие к дословным записи об излагаемых в нем фактах, включающие суть содержания прочитанного.

Выписки представляют собой более сложную форму записей содержания исходного источника информации. Это не что иное, как цитаты, заимствованные из текста. Выписки позволяют в концентрированной форме и с максимальной точностью воспроизвести в произвольном порядке наиболее важные мысли автора, статистические и датологические сведения. В отдельных случаях (когда это оправдано с точки зрения продолжения работы над текстом) вполне допустимо заменять цитирование изложением, близким к дословному.

Преимущества выписок в том, что благодаря им очень легко обратиться к творчески обработанному первоисточнику. Кроме того, выписки позволяют сэкономить время при последующем просмотре и отборе материала.

Кроме того, они:

- с высокой точностью воспроизводят оригинальный материал;
- оставляют значительную свободу действий при последующей работе над текстом;
- имеют свойство постепенно накапливаться в виде материала, который может быть впоследствии использован в других формах письменных работ по сходной тематике;
- заключают в себе наиболее существенное и важное, и поэтому способствуют более глубокому усвоению и запоминанию прочитанного.

Как и в случае с планом, выписки можно делать по ходу ознакомления с содержанием исходного источника информации или после того, как его изучение завершено. Сквозной способ требует более напряженной работы мысли, но позволяет завершить подготовку выписок одновременно с чтением.

Более совершенной формой выписок являются тезисы.

**Тезисы** — сжатое изложение содержания изученного материала в утвердительной (иногда опровергающей) форме.

Отличие тезисов от выписок состоит в следующем:

- тезисам присуща значительно более высокая степень концентрации материала;
- в тезисах отмечается преобладание выводов над общими рассуждениями;
- чаще всего тезисы записываются близко к оригинальному тексту, т.е. без использования прямого цитирования.

Исходя из сказанного, тезисы незаменимы при подготовке глубокой и всесторонней аргументации письменной работы любой сложности, а также при подготовке докладов. Но в этом преимуществе заключен и главный недостаток тезисов, так как составленные под конкретный вариант текста, они с трудом «вживляются» в содержание другого. В то же время в процессе выполнения самостоятельной письменной работы пользоваться тезисами удобно.

В зависимости от своего предназначения тезисы могут быть основными, простыми или сложными.

**Основные тезисы** — это близкая к дословной запись принципиально важных положений оригинального текста с небольшим добавлением обобщений, представляющих собой основу для итоговых выводов.

**Простые тезисы** — почти дословный перечень главных (для каждой из частей оригинального текста и для всего текста в целом) мыслей автора. Эти тезисы отличаются сравнительной краткостью и прямотой изложения. Основное предназначение простых тезисов — облегчить понимание сути текста.

Комбинация основных и простых тезисов, в которой последние дополняют первые, представляет собой классический случай сложных тезисов.

**Сложные тезисы** (или развернутые) представляют собой одновременно и компактный, и достаточно совершенный по своей компоновке и содержанию материал, который может послужить первоосновой для записи чернового варианта письменной работы.

По ходу чтения целесообразно составлять резюме прочитанного.

**Резюме** (от фр. *resumer* — «излагать кратко») — краткое изложение речи, статьи, краткий вывод.

В резюме содержатся самые существенные и самые важные положения и мысли авторов, поэтому, составляя резюме в процессе чтения, нужно исключать то, что не будет иметь значение для дальнейшей работы с информацией. Резюме должны быть краткими, компактными и представленными в том виде, который удобен для их быстрого нахождения в случае необходимости. В резюме может содержаться не только информация, представленная в читаемом источнике, но и ваше отношение, точка зрения, размышления, которые появляются в процессе чтения.

Письменное оформление результатов прочтения завершается уточнением первоначального списка источников информации. Некоторые из них могут быть исключены из списка, прежде всего те, которые не были востребованы в процессе работы с источниками, а также те, которые по ходу прочтения были заменены более содержательными, более актуальными и адекватными цели самостоятельной работы. Кроме того, в список могут быть включены дополнительные источники, которые были обнаружены в процессе чтения.

Исключение источников или их дополнение облегчается при условии наличия у студентов собственной картотеки отобранных источников.

## Информационный поиск в Интернете

Освоение студентами современных информационных технологий — важнейшая составляющая ключевых компетенций, имеющих отношение к общему содержанию образования.

Отдельной профессиональной компетенцией, освоение которой представляет собой важный компонент профессионального становления студента, является владение способами поиска информации в сети Интернет.

Существует два основных информационных ресурса, доступных студенту с помощью персонального компьютера: мультимедийные электронные энциклопедии на компакт-дисках CD и DVD, а также ресурсы Всемирной паутины. Пользуясь электронной энциклопедией, с помощью щелчка мыши можно получить доступ к другим материалам, т.к. в ней каждая статья существует как часть общей структуры. Гораздо большие возможности в выборе информации дает Интернет, представляющий совокупность различных информационных сред, функционирующих в едином мировом пространстве.

Работа студентов с Интернетом по информационному поиску обеспечивает извлечение учебной и научной справочной информации, необходимой для успешной подготовки к различным видам занятий.

Всемирная паутина (Интернет, Сеть, Web-система) состоит из множества компьютерных устройств, соединенных друг с другом различными видами связи. Ее отличие от печатных источников заключается в том, что она представляет собой «бездонное» хранилище информации: содержит материалы, которые не подвергаются различным формам контроля, предоставляет студенту возможность активно взаимодействовать с носителем информации, возможность свободно перемещаться по информационному пространству, а также вариативность действий по обработке и представлению материала, что создает положительную мотивацию к интерактивному взаимодействию с информацией [12, с. 144—145].

При изучении психологии Интернет может обеспечить студенту:

➤ доступ к информации об основных направлениях психологических исследований, например, сайт Института психологии РАН

(<http://psychol.ras.ru>); Института психологии и педагогики развития СОРАН (<http://www.ippd.ktk.ru>) и др.;

➤ доступ к информации о трудах отечественных и зарубежных психологов, большая часть которых представлена в виде полнотекстных вариантов статей («Мир психологии» — <http://psychology.net.ru/>; «Л.С.Выготский» — <http://vygotsky.ru/>; «Статьи по психологии» — <http://www.follow.ru/> и др.);

➤ доступ к научной информации, в том числе о проходящих научных конференциях, симпозиумах, посвященных актуальным проблемам психологии («Psychology.ru» — психологический портал на русском языке — <http://www.psi.-net.ru/> и др.);

➤ доступ к информации по смежным с психологией гуманитарным дисциплинам — философии, культурологии, антропологии, социальной экологии (например, психологическая электронная библиотека «Самопознание и саморазвитие» — <http://psylib.kiev.ua/>; «Психологическая антропология» — <http://intention.newmail.ru/>);

➤ доступ к информации о методах психологического исследования («Лаборатория экспериментальной психологии личности» — <http://delta.-ya.narod.ru/>; центр тестирования «Гуманитарные технологии» — <http://www.ht.ru/>).

### Способы поиска учебной и научной информации в сети Интернет

Наиболее распространенным способом является обращение к поисковым системам «Рамблер», «Яндекс» и «Апорт 2000».

Исторически наиболее популярной поисковой системой является **«Рамблер»** ([www.rambler.ru](http://www.rambler.ru)). Она начала работать раньше других и долгое время лидировала по размеру поискового указателя и качеству услуг поиска. Размер поискового указателя «Рамблер» примерно равен 12 миллионам Web-страниц. Сегодня «Рамблер» — это популярный портал, лучшая в России классификационно-рейтинговая система. Традиционно эта система держит первое место в России по посещаемости.

Самый большой указатель лежит в основе системы **«Яндекс»** ([www.yandex.ru](http://www.yandex.ru)) — примерно 27 миллионов Web-страниц, но дело не только в размере. Это не просто указатель на ресурсы, а указатель на самые актуальные ресурсы.

Система «*Апорт*» ([www.aport.ru](http://www.aport.ru)) выигрывает на этапе представления информации клиенту. Она не стремится к созданию самого большого указателя автоматическими средствами, а вместо этого широко использует информацию из каталога @ru, проходящую ручную обработку. Поэтому система выдает не так много результатов, как ее ближайшие конкуренты, но зато эти результаты, как правило, точны и наглядно представлены.

Существуют специализированные Интернет ресурсы, с которыми важно работать систематически и в течение длительного времени. К ним относятся, например:

**1. Служба электронной доставки документов** — это коммерческое подразделение при библиотеке, которое дистанционно принимает заказы на сканирование книг или журналов, с высылкой копии по электронной почте. Рекомендуемые ресурсы:

➤ **ИНИОН** — одна из крупнейших российских библиотек со специализированными каталогами философской, психологической и социологической литературы и научной периодики как на русском, так и на иностранных языках; предоставляет услуги сканирования текстов, предварительно найденных в каталоге;

➤ **Российская государственная библиотека** с широко представленным фондом психологической литературы; к традиционному сканированию добавляется подбор библиографии по интересующей студентов тематике.

**2. Интернет-магазины** — их возможности в настоящее время доступны любому пользователю сети. Это связано с развитием курьерских служб и демократизацией средств оплаты. Специализацией российских Интернет-магазинов являются учебники. Рекомендуемые ресурсы:

➤ **ОЗОН** — российский Интернет-магазин;

➤ **Болеро** — российский Интернет-магазин с более низкой стоимостью доставки, чем в «Озоне», но и с меньшим ассортиментом;

➤ **Amazon.com** — самый известный в мире книжный магазин, в котором можно с большой вероятностью найти любую известную работу.

**3. Сайты образовательных и научно-исследовательских организаций.**

Непосредственная «библиотечная» ценность этого вида Интернет-ресурсов невелика, так как все значимые научные результаты



в любом случае оказываются представленными в монографиях, сборниках статей и периодике, и, следовательно, попадают в информационный поток других сайтов.

Однако изучение этих ресурсов может дать другую важнейшую информацию — это адреса электронной почты ученых, специализирующихся на той или иной предметной области. Опыт показывает, что не менее половины адресатов содержательно отвечают на корректно составленный запрос аутсайдера, даже студенческого уровня. При потенциальной трудности коммуникации можно обратиться за помощью к научному руководителю или ведущим преподавателям факультета.

#### **4. Каталоги ресурсов.**

Каталог — это элементарное собрание ссылок, не содержащее электронных публикаций как таковых. Существует огромное количество каталогов литературы, на которые можно выйти через поисковые системы. Самые надежные источники:

- PsyCatalog.Ru — <http://psycatalog.ru>;
- Каталог психологических ресурсов — <http://www.psyinfo.net.ru/links>;
- Пси-каталог — <http://hp.pccenter.ru/insight>.

### **Интернет в научно-исследовательской деятельности**

При использовании ресурсов сети Интернет в научно-исследовательской деятельности важно знать, что Интернет-источники не признаны научным сообществом в качестве легитимных (легитимация — признание или подтверждение законности, которое опирается на принятые в обществе ценности или стандарты). Поэтому отсутствие открытых запретов на Интернет-ссылки не означает, что их надежность не может быть оспорена. Кроме того, не существует регламентов, определяющих границы использования Интернет-ресурсов. Поэтому каждая ссылка и соответствующий ей источник должны быть проверены по ряду параметров (критериев):

- *автор публикации* — наличие у автора публикаций ученой степени, должностной позиции в образовательном или исследовательском учреждении; известность в области психологии;
- *предварительное рецензирование* — четкая идентифицированность ссылки по тексту или источнику публикации;

➤ *тип публикации*: монографии, статьи, учебные пособия, отчеты о результатах эмпирического исследования, тексты или авторефераты.

Решение о качестве цитирования Интернет-источников принимает преподаватель (научный руководитель) на основе библиографического описания, представленного студентам и в случае необходимости личной проверки и представления студентам обоснований надежности информации (Н.Рупасов).

Как отмечает Н.Рупасов, существует целый ряд Интернет-источников, использование которых при подготовке рефератов, курсовых и дипломных работ не только недопустимо, но и ведет к дисциплинарным наказаниям, вплоть до отчисления студента. По данным поисковых систем «Yandex» и «Rambler», запросы со словом «реферат» занимают первые места в рейтингах. Очень часто Интернет создает иллюзию доступности знания или образовательного результата. Такая практика наносит удар не только по престижу очного образования, но и по личной конкурентоспособности студента. Автор публикации выделяет две важнейших ненормативных практики образовательной Интернет-активности и предлагает простейшие механизмы их обнаружения.

Скрытое цитирование Интернет-текстов в студенческих работах может выполняться в разных формах — от целостной компиляции до вставки отдельных цитат или схем. Любой случай ненормативного цитирования классифицируется как «плагиат» и соответствующим образом наказывается при выставлении итоговой оценки.

Обнаружить скрытые цитаты можно по целому ряду признаков, которые выдают чужой текст — это стилистика, особенности внутренней логики, откровенная неграмотность, незначительное количество наименований библиографического списка, а также неспособность публично защитить тезисы работы.

Универсальным механизмом проверки скрытых цитат можно считать «Yandex-контроль», алгоритм которого состоит из нескольких шагов:

- обнаруживается «подозрительная» часть текста;
- ее первое, либо иное предложение целиком копируется в строку запроса поисковой системы «Yandex»;

- в случае, если скрытое цитирование действительно имело место, источник будет выдан на первой странице результатов запроса; производится переход по обнаруженной ссылке;
- путем сверки двух текстов устанавливается конец скрытой цитаты;
- при необходимости процедура применяется к другим частям текста студента;
- студенту возвращается текст работы с размещенными у обнаруженных скрытых цитат гиперссылками и неудовлетворительной оценкой.

Эффективность такой проверки практически равна 100%, т.к. по целиком введенному предложению поисковые системы не дают ошибочных результатов. Она доступна всем преподавателям, даже не имеющим большого опыта работы в сети Интернет. Среднее время проверки работы не превышает 10—15 минут. Таким образом, технология «Yandex-контроль» практически полностью блокирует все возможности скрытого цитирования [11].

## Психология в Интернете

**Институт психологии РАН (ИП РАН).** Издательство ИП информирует о вышедших книгах, которые тут же можно заказать. Рассказывается о научной концепции «Психологического журнала» и «Психологического обозрения». В свободном доступе находятся отдельные публикации сотрудников ИП. Даются ссылки на сайты журналов и организаций, с которыми Институт психологии поддерживает научные связи. Ресурс ориентирован на широкую аудиторию читателей: студентов, аспирантов, преподавателей, ученых (<http://psychol.ras.ru>).

**Институт психологии и педагогики развития СО РАН.** Институт создан для проведения научных исследований и научно-методического обеспечения обновления системы образования с ориентацией на развивающие технологии и проводит исследования в русле культурно-исторической концепции Л.С.Выготского (<http://www.ippd.ktk.ru>).

**Психологический институт РАО.** Ресурс ориентирован на ученых в области психологии и выпускников психологических факультетов (<http://www.pirao.ru>).

**Психофизиология в России.** Представлена частично аннотированная подборка ссылок на страницы лабораторий и исследователей, занимающихся психофизиологией, и другие ресурсы, посвященные данной теме. Имеются полные тексты избранных статей сотрудников лаборатории высшей нервной деятельности человека. Большая часть информации — на английском языке. Ресурс предназначен для специалистов, профессионально занимающихся психофизиологической проблематикой, ориентирован на студентов, аспирантов, преподавателей (<http://www.psi.med.ru>).

**Нижегородский институт социальной и политической психологии (ИсиПП).** На сервере представлены для ознакомления статьи, научные работы и результаты исследований сотрудников института, которые касаются не только вопросов социальной и политической психологии, но также затрагивают такие темы, как профориентация, политические интриги, размышления о судьбе демократии и др. Ресурс ориентирован на исследователей в области социальной и политической психологии (<http://www.ispp.ru>).

**Лаборатория психологии Козыревой (Москва).** На сервере представлена краткая информация о сотрудниках лаборатории. Предлагается ознакомиться с отчетами и программами прошедших конференций по темам: «Технология личностно-ориентированного сопровождения развития и обучения одаренных детей», «Одаренные дети: проблемы полноценного развития», «Психологическое сопровождение учащихся, их учителей и родителей» и др. Ведется обзор авторских разработок психологических технологий в образовании. Проводятся семинары, практикумы, консультации для учителей и методистов с целью психологического сопровождения педагогической образовательной деятельности. Ресурс ориентирован на психологов в сфере образования, педагогов и родителей (<http://cognitiv.chat.ru>).

**Лаборатория экспериментальной психологии личности (Санкт-Петербург).** Сайт полностью посвящен методике исследования структуры самосознания (МИСС). Указан список литературы по проблеме исследования самосознания. Большей частью ресурс ориентирован на ученых и исследователей в области психологии личности (<http://delta-ya.narod.ru>).

**Психоневрологический институт им. В.М.Бехтерева, лаборатория клинической психологии и психодиагностики (Санкт-**

**Петербург).** Основное внимание уделяется проблемам психологической диагностики, организации службы психического здоровья и подготовки кадров клинических психологов. Ресурс ориентирован на лиц, чья профессиональная деятельность связана с решением психолого-диагностических задач: студентов и практикующих психологов, врачей, социальных работников (<http://www.bekhterev.org>).

**Центр тестирования «Гуманитарные технологии».** Дается общая классификация тестов и их описание. Предлагается ряд ссылок на психодиагностические сайты. Ресурс ориентирован на профессионалов, занимающихся психодиагностикой; может быть полезен студентам, аспирантам, преподавателям факультетов практической психологии (<http://www.ht.ru>).

### Образовательные учреждения

**Кафедра психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (НипКи ПРО).** В свободном доступе находится сборник материалов конференции «Психологические проблемы школьной дезадаптации». Можно обменяться мнениями на профессиональных электронных форумах по темам: «Психологические аспекты управления образовательным учреждением» и «Психологическое сопровождение образовательного процесса». Планируется освещение различных психологических журналов, нормативных документов, списков рекомендуемой литературы, психологических методик (<http://psycafe.chat.ru>).

**Институт психологии в Интернете.** Институт психологии в Интернете — это новый проект дистанционного образования, организаторами которого являются Центр РИС РАО, МГППИ и РИА «Пресс-центр». В настоящее время разработаны две программы обучения: «Психологические основы управления и PR» и «Компьютерная школа управления». Подробно оговорены условия поступления и обучения в институте. Можно ознакомиться со списком предметов и направлений, по которым проходит обучение. Занятия проходят не только в текстовом, но и в видео- и аудио-режиме. Для интерактивного общения с другими студентами организован форум. Приглашаются все желающие участвовать

в конкурсе, главный приз которого — бесплатное обучение в институте. Представлены образцы документов, которые выдаются студентам по окончании обучения. Публикуются тезисы докладов конференций, которые были посвящены психологическим аспектам Интернет-образования. Ресурс ориентирован на выпускников психологических вузов, желающих повысить свою квалификацию (<http://www.xram.ru/institute>).

**Сервер дистанционного обучения для психологов.** На сервере собран обширный материал по психо- и нейролингвистике, позволяющий ознакомиться с основными проблемами этих областей. В материалах курса нашли отражение закономерности организации речи и мышления, их физиологического и нейропсихологического базиса и эволюции, методов изучения, лингвистического и психологического анализа основных типов речевой патологии. Предлагаются курсы психолингвистики для студентов-психологов и филологов (<http://www.csa.ru/DistanceLearning>).

### **Психологические порталы, коллекции электронных публикаций**

**«Psychology.Ru»** — психологический портал на русском языке. Предоставляется возможность воспользоваться автоматизированной системой, позволяющей любому пользователю сети бесплатно пройти несколько профессиональных психологических тестов и получить интерпретацию своих результатов. Поддерживается календарь конференций, проводящихся в России и странах бывшего СНГ. Ведется реестр ссылок на психологические ресурсы в Интернете: визитная карточка Академии практической психологии при факультете психологии МГУ, описание проектов, поддерживаемых «Psychology.Ru». Осуществляются интерактивные формы общения — форум, чат, доска объявлений (<http://psychology.ru>).

**Мир психологии.** Представлена богатая коллекция трудов отечественных и зарубежных психологов, большая часть из которых — полнотекстовые варианты статей: материалы по экстремальной психологии и конфликтологии, психоанализу, киберпсихологии, внутрисемейным предложениям, гипнозу и др. Выложена электронная версия Краткого психологического словаря, включающего около

1162 статей и биографий. Имеется подборка методических материалов. Ресурс предназначен как для профессиональных психологов, так и для интересующихся психологической проблематикой, ориентирован на студентов и аспирантов (<http://psychology.net.ru>).

**«Выготский».** Дана подробная научная биография Л.С.Выготского и список его монографий, статей, докладов и лекций. Выложены электронные версии некоторых книг, посвященных Л.С.Выготскому и анализу его концепций. Работает русскоязычная библиографическая информационная система по психологии. Ведется аннотированный каталог он- и офф-лайн-баз данных, частично или полностью включающих в себя психологическую информацию. Имеется подборка ссылок на российские и зарубежные серверы по психологии. Ресурс ориентирован на студентов и аспирантов психологических вузов (<http://www.vygotsky.ru>).

**Статьи по психологии.** Проект создан под девизом «Познай себя и окружающих». Можно ознакомиться с электронными публикациями по психологии, этологии, нейролингвистическому программированию. Освещаются разные методики в данных областях. Статьи по психологии дифференцированы по рубрикам: «Общая психология», «Возрастная психология», «Психология семейных отношений», «Психотерапия», «Психология в бизнесе», «Сексология» и др. Среди авторов работ — В.Савицкий, Р.Л.Берг, И.С.Кон, Э.Берн, Л.С.Выготский, Д.Басс и др. Осуществляется интерактивная форма общения. Ведется подборка ссылок на аналогичные сайты. Ресурс ориентирован на студентов, аспирантов и исследователей в области психологии и НЛП (<http://www.follow.ru>).

**Психологическая антропология.** На сайте проводится обзор всевозможных антропологических концепций, объясняющих суть и принципы взаимодействия личности и культуры. Содержатся рассуждения о психологической антропологии как о науке, граничащей с предметными областями археологии, психологии, философии и физики элементарных частиц. Подробно освещаются практические технологии, методики и др. наработки в области личностного роста, обучения, оздоровления. Ряд статей посвящен идеальному образу психотерапевта. Ресурс ориентирован на студентов-психологов и антропологов, может быть интересен всем, кто занимается проблемами взаимодействия человека и культуры (<http://intention.newmail.ru>).

**Психологическая электронная библиотека «Самопознание и саморазвитие».** В библиотеке представлен широкий спектр ключевых текстов, рекомендуемых авторами сайта для тех, кто хотел бы продолжить свое развитие. Публикуются материалы по психической культуре и смежным гуманитарным дисциплинам, к которым, в первую очередь, относятся психогигиена, философия, религиоведение, социальная экология и др. Имеется коллекция ссылок на другие электронные библиотеки. Ресурс ориентирован на широкую аудиторию читателей, студентов и аспирантов, специализирующихся в области психологии и смежных наук (<http://psylib.kiev.ua>).

**Экзистенциально-гуманистическая психология.** Данный сайт посвящен экзистенциально-гуманистической психологии и некоторым другим подходам в консультировании, ассимилировавшим ее идеи. Рассказывается об экзистенциальном направлении в психологии и его последователях — Л.Бинсвангере, М.Боссе, В.Франкле, Э.Фромме, К.Хорни и др. В свободном доступе имеется богатая коллекция публикаций. Ссылки на русско- и англоязычные ресурсы, посвященные вопросам гуманистической психологии (<http://hpsy.ru>).

### Печатные издания

**«Вестник Московского университета. Серия 14. Психология».** Серия научного журнала основана в 1977 г. Периодичность издания — один раз в 3 месяца. На сервере можно ознакомиться с содержанием номеров, начиная с 1995 г. Постоянными рубриками «Вестника» являются: теоретические и экспериментальные исследования, преподавание психологии, методики ее преподавания, история психологии, научная хроника и др. Ресурс ориентирован на помощь студентам и ученым в области психологии при поиске научной информации по данной науке (<http://www.psy.msu.ru/science/vestnik>).

**«Вопросы психологии»** — научный журнал. На сервере представлено содержание прошлого и свежего номера. В полнотекстовом виде доступна всего лишь одна статья из номера, на остальные даны небольшие рецензии. Содержит информацию для подписчиков издания. Часть материалов журнал адресует непосредственно



работникам системы народного образования и родителям учащихся (<http://courier.com.ru/vp>).

**Журнал кафедры практической психологии РГПУ им. А.И.Герцена.** На сервере можно прочитать полнотекстовые варианты статей и результаты исследований кафедры разных лет. В сфере научных интересов авторов журнала лежат вопросы, связанные со взаимоотношениями родителей и детей, поведением школьников, профессиональной ориентацией, социометрией, конфликтологией, субкультурой и др. Ресурс ориентирован на студентов, аспирантов и преподавателей психологических специальностей (<http://www.fortunecity.com/millenum/scooby/454/Vestnik/vest.htm>).

**«Психологический журнал».** Электронная версия журнала. На сервере можно найти оглавления номеров «Психологического журнала» и краткие аннотации к статьям, начиная с 1995 г. Ресурс призван помочь всем специалистам-психологам в поиске научной информации, соответствующей сфере их интересов (<http://infomag.mipt.rssi.ru/data/j091r.html>).

**«Школьный психолог».** В свободном доступе находятся материалы свежего номера газеты и рецензии на книги по психологии. Среди рубрик издания — «Психология новой эры», «Мэтры», «История вопроса», «Личный опыт», «Книжный шкаф» и др. Публикуемые материалы большей своей частью адресованы родителям, а также психологам, задействованным в сфере образования. Ресурс может быть интересен студентам психологических и педагогических факультетов (<http://psy.1september.ru>).

## **Словари по психологии и учебно-методические материалы**

**Психологический словарь.** На сайте представлена электронная версия с иллюстрациями изданного на CD-дисках психологического справочника «Психология: идея, ученые, труды» и «Психология-2000». Авторами-составителями являются сотрудники Психологического института им. Л.Г.Щукиной. Данный словарь содержит более 2500 статей из области психологии. Помимо обзора понятий, предполагающих психологическую феноменологию, предлагаются учебно-методические статьи: «Краткое введение в психологию», «Использование иллюстраций в преподавании общей

психологии», «Психология обучения» и др. В интерактивном режиме можно протестировать свои знания в области психологии. Раздел «Психологический практикум» включает несколько практических заданий и тестов для самопроверки. Ведется обзор как отечественных, так и зарубежных Интернет-ресурсов на тему «Психологическое образование». Ресурс ориентирован, прежде всего, на студентов психологических факультетов и может быть использован ими в качестве вспомогательного информационного материала (<http://psi.webzone.ru>).

### **Каталоги ресурсов**

**«PsyCatalog.Ru».** Психологическая информация структурирована в каталоге по разделам: «Образование», «Периодика», «Популярная психология», «Типология личности», «Психология в бизнесе», «Психоанализ», «Тренинги» и др. Каждый ресурс снабжен подробным описанием, в котором можно найти информацию о самом сайте, названия его основных разделов, перечень предлагаемых услуг, примеры имеющихся статей и книг. Каталог постоянно пополняется. Ресурс ориентирован на людей, в сферу интересов которых входит психология (<http://psycatalog.ru>).

**Каталог психологических ресурсов.** Каталог насчитывает около 1000 ресурсов Интернета. Его информационное наполнение представляет собой ссылки на серверы, посвященные научной, прикладной и практической психологии; электронные версии книг, журналов и рефератов по психологическим наукам (<http://www.psyinfo.net.ru/links>).

**Каталог ресурсов по психологии «Профессионал».** Представлена коллекция более чем из 200 ресурсов, посвященных вопросам психологии. Условно всю информацию можно разделить на рубрики: психологические тесты, статьи и публикации, психологические школы, журналы и др. периодические издания, НЛП, психологическое консультирование, Интернет-магазины, где можно купить книги по психологии. Ресурс ориентирован на всех, кто интересуется психологией, и направлен на оптимизацию поиска информации в сети (<http://www.professional.spb.ru/Psycho.htm>).

**«Пси-каталог».** «Пси-каталог» включает в себя аннотированные ссылки на русскоязычные источники информации по психологии. Информация структурирована по разделам: общие сведения по психологии, НЛП, эзотерика, трансперсональная психология, психологические организации и др. Ресурс ориентирован на широкую аудиторию читателей, может быть полезен всем, кто интересуется психологией (<http://hp.pccenter.ru/insight>).

**Психология в русском Интернете.** Галина Петровская, автор сайта, предлагает краткий обзор русскоязычных Интернет-ресурсов по психологии. Основные его разделы — сайты с общей тематикой по психологии, НЛП, информация об организациях, осуществляющих психологическое консультирование в различных городах, тесты, компьютерные программы по психологии и др. Каталог насчитывает более 100 ресурсов. Также на странице собраны рекомендации о том, как устроиться на работу, дана оценка роли психолога в фирме. Ресурс ориентирован на всех, кому интересна психология как наука и как средство решения личностных проблем (<http://omni.adt.ru/psychology>).

**Энциклопедия психологии.** В ней учитывается рейтинг ресурсов, вся информация представлена на английском языке, ресурс предназначен для всех, кто интересуется психологией, может быть интересен абитуриентам и студентам психологических вузов (<http://www.psychology.org>).

Поиск образовательной и научной информации через Интернет сегодня является одним из показателей готовности студента к самостоятельной работе. Как следует из представленного материала, для работы с информационными ресурсами Интернета недостаточно компьютерной грамотности. Значительную роль играет владение культурой чтения и коммуникация; способность к анализу и обобщениям; способность к волевому усилию; целеустремленность и учебно-познавательная мотивация студента.

## Глава 2

# РАБОТА ПО СОСТАВЛЕНИЮ АННОТАЦИЙ

### Понятие аннотации, сущность аннотирования

Одной из форм самостоятельной работы студентов является написание аннотаций.

В переводе с латинского языка *annotation* означает «замечание, пометка».

В XVI—XVII вв. многие отечественные книги снабжались предисловиями и послесловиями, в которых давалась подробная характеристика издания. Подобные сведения позже вошли в аннотацию, также как и развернутые заглавия книг.

В самостоятельный вид аннотация выделилась в XVIII в. Это связано с созданием «Библиотеки Российской» Епископа Дамаскина — первого хронологического указателя отечественных печатных изданий, некоторые библиографические описания в котором дополнены подробными аннотациями. Крупнейшей аннотированной работой XIX в. считается «Опыт российской библиографии» В.С.Сопикова.

Одной из первых работ на русском языке по аннотированию было практическое пособие А.М.Белова «Правила составления каталогов алфавитного, систематического и предметного» (1915 г.). В 20-е гг. издается пособие И.Жука и А.Мининой «Аннотация в каталоге массовой библиотеки» (1929 г.). Освещая в пособии основы теории, терминологию и принципы составления аннотаций, авторы в то же время полагали, что она не должна содержать оценку произведения, а лишь бесстрастно излагать его основное содержание. Эту точку зрения разделяли и другие ученые (М.Н.Куфаев, А.М.Белов, Н.Ю.Ульянинский и др.). Однако в последующие десятилетия в работах А.Г.Фомина, Е.И.Шамурина, М.А.Брискмана, М.П.Бронштейн, К.Р.Симона, Г.Г.Кричевского, М.В.Истриной и др. была убедительно доказана необходимость наличия в аннотации оценки документа.

Таким образом, аннотация — краткая обобщенная характеристика печатной работы (книги, статьи), включающая иногда и его

оценку [5, с. 4]. Это наикратчайшее изложение содержания первичного документа, дающее общее представление о его теме.

Основное ее назначение — дать некоторое представление о книге (статье, научной работе) с тем, чтобы рекомендовать ее определенному кругу читателей или воспользоваться своими записями при выполнении работы исследовательского, реферативного характера. Поэтому в аннотации не требуется изложение содержания произведения, в ней лишь перечисляются вопросы, которые освещены в первоисточнике (содержание этих вопросов не раскрывается). Аннотация отвечает на вопрос: «О чем говорится в первичном тексте?», дает представление только о главной теме и перечне вопросов, затрагиваемых в тексте первоисточника.

В то же время аннотирование представляет сложный процесс, сопряженный со значительными интеллектуальными и временными затратами, необходимыми для анализа и обобщения информации, содержащейся в первичном документе, и поэтому для осуществления аннотирования необходима специальная профессиональная подготовка.

Сущность аннотирования заключается в максимальном сокращении объема источника информации при сохранении его основного содержания.

Аннотация является самостоятельным видом письменной работы и существенно отличается от других ее видов.

Основное отличие аннотации от реферата, конспекта, цитат состоит в том, что она дает представление только о главной теме и перечне вопросов, затрагиваемых в тексте первоисточника. По реферату можно составить мнение о содержании, о самой сути излагаемого материала в оригинале. В конспекте основное содержание излагается кратко, путем мысленной переработки и письменной фиксации информации. В цитировании используются смысловые куски оригинала как таковые.

Отличие аннотации от других видов самостоятельной работы показано на следующем примере: «Вильгельм Вундт (1832—1920) — немецкий психолог, физиолог, философ и языковед. В 1879 г. создал первую в мире психологическую лабораторию, которая стала международным центром экспериментальной психологии. Предметом психологии Вундт считал непосредственный опыт — доступные самонаблюдению явления или факты сознания».

*Аннотацию* к этому тексту можно написать так: «В данном тексте рассказывается о психологе, который создал первую психологическую лабораторию».

*Реферат* может быть таким: «В тексте рассказывается о немецком психологе, физиологе, философе В.Вундте (1832—1920), который в 1879 г. создал первую психологическую лабораторию, ставшую международным центром. В качестве предмета психологии Вундт выделял непосредственный опыт».

*Конспект* может иметь следующий вид: «Годы жизни В.Вундта 1832—1920. В качестве предмета психологии Вундт рассматривал факты сознания. В 1879 г. им была создана первая в мире психологическая лаборатория, ставшая международным центром экспериментальной психологии».

*Цитирование* текста: «Вильгельм Вундт (1832—1920) ... в 1879 г. создал первую в мире психологическую лабораторию, которая стала международным центром экспериментальной психологии».

Особенностью аннотации является использование в ней языковых оценочных клише (см. Приложение 2.1), которых нет в других видах самостоятельной работы.

## **Виды аннотаций, их содержательные характеристики**

В научно-методических источниках классификация аннотаций осуществляется по различным признакам [5, с. 7; 8, с. 5; 12, с. 4].

**1. В зависимости от объекта** аннотирования, аннотации подразделяются на общие, аналитические и групповые.

➤ *Общие* — характеризуют источник в целом, рассчитанный на широкий круг читателей.

➤ *Аналитические* — характеризуют отдельную часть источника или определенный аспект его содержания.

➤ *Групповые* — представляют обобщенную характеристику нескольких источников, имеющих общую тематику, или одного, в котором помещены сведения и о других источниках.

**2. По цели** различают аннотации справочные и рекомендательные.

*Справочные аннотации* представляют краткую информацию или справку об источнике без критической оценки. Используются для характеристики научных, учебных, справочных материалов.

Объем таких аннотаций составляет от нескольких слов до 10—15 строк. Обязательными требованиями к справочным аннотациям являются четкость и простота изложения.

*Примерная схема справочной аннотации такова:*

- уточнение заглавия;
- краткие сведения, связанные с содержанием;
- сведения, связанные с автором;
- особенности издания;
- читательский адрес (на кого издание рассчитано).

Полноценное справочное аннотирование призвано обратить внимание на специфику книги (статьи), источники и теоретический уровень текста, характер приложений.

При написании курсовых, дипломных работ, как правило, используют справочные аннотации, являющиеся наиболее эффективными в предоставлении своевременной информации о новейших достижениях в различных областях науки и помогающие сэкономить время на поиск и сбор научной информации. Такие аннотации носят пояснительный характер и представляют собой краткое изложение исследования с точки зрения его цели, задач, предмета и результатов, выводов и рекомендаций. В аннотации целесообразно отразить сведения об общем объеме работы, количестве иллюстраций и таблиц, количестве использованных источников. Ее объем составляет не более одной страницы.

*Пример справочной аннотации дипломной работы.*

Круглов Е.В.

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Петров А.П.

*Особенности личностного самоопределения старших школьников*

В настоящее время, в связи с социально-экономическими изменениями современного общества проблема личностного самоопределения в раннем юношеском возрасте становится особо актуальной.

Цель работы: выявление психологических особенностей личностного самоопределения современных старшеклассников.

В дипломной работе выделены психологические особенности самоопределения учащихся 11-х классов, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа; описаны их индивидуально-типические варианты.

Разработаны психолого-педагогические рекомендации для оказания индивидуальной психологической помощи в становлении личностного самоопределения старшеклассников.

Общий объем работы составляет 85 страниц. Дипломная работа содержит 8 таблиц, 5 иллюстраций. Список использованной литературы включает 62 источника.

24.04.06 (подпись студента)

Второй вид — *рекомендательная аннотация* — содержит критическую оценку текста. Ее главная отличительная черта — педагогическая или профессиональная направленность. В ней дается обоснование значимости текста: включается указание на то, почему книга (статья) будет полезна и интересна; что в книге должно привлечь внимание. Эти аннотации бывают краткими и развернутыми.

*Примерная схема рекомендательной аннотации:*

- сведения об авторе (дает представление о направленности произведения и, в определенной степени, о его качестве);
- замечания по существу вопроса (с целью привлечения внимания читателя к аннотируемому произведению);
- оценка произведения в ряду других аналогичных книг (статей) с целью обращения внимания читателя именно на это произведение.

**3. По объему и глубине** свертывания различают пояснительные, описательные и реферативные аннотации.

*Пояснительные аннотации*, состоящие из нескольких слов или одного-двух предложений, только раскрывают недостаточно информативное заглавие документа.

*Описательные аннотации*, обобщенно характеризуя содержание первичного документа и приводя перечень отраженных в нем



основных тем, отвечают на вопрос: «О чем сообщается в документе?».

*Реферативные аннотации* не только указывают перечень основных тем, но и раскрывают их содержание. Они отвечают на два вопроса: «О чем сообщается в первичном документе?» и «Что именно по данному поводу сообщается?». По глубине свертывания реферативные аннотации приближаются к рефератам.

**4. По исполнению** аннотации бывают авторскими и составленными редакторами, библиографами.

Таким образом, объектами аннотирования могут быть любые документы. Практически на любой документ можно составить аннотацию, сообщив, о чем говорится в данном первичном документе. Выбор вида создаваемой аннотации зависит от назначения пособия, отрасли знания, вида документа, его особенностей, назначения, доступности, объема и ряда других факторов. Так, например, если для характеристики официальных, научных, справочных, производственно-практических изданий целесообразно составление справочных аннотаций, то для раскрытия содержания научно-популярной, художественной книги обычно составляют рекомендательные аннотации.

Основными *функциями* аннотации как вторичного документа являются: сигнальная и поисковая. В первом случае аннотация представляет информацию о документе и дает возможность установить его основное содержание, определить и решить, следует ли обращаться к полному тексту документа. Во втором случае аннотация используется в информационно-поисковых системах для поиска документов.

### **Структура аннотации**

В соответствии с требованиями ГОСТ 7.9—95 [5, с. 3], в структуру аннотации на различные виды изданий могут входить следующие элементы:

➤ данные об авторе (социально-профессиональная принадлежность, ученая степень, звание, принадлежность к научной школе);

- конкретная форма аннотируемого произведения (если не указана в библиографическом описании), как она подана — детально или сжато, популярно или научно;
- характеристика содержания произведения (предмет изложения и основной аспект, в котором он в данном документе рассмотрен, отличительные черты издания, оригинальность, новизна);
- научно-справочный аппарат, читательский адрес (максимально расшифрованный и уточненный);
- характеристика вспомогательных иллюстративных материалов, дополнений, приложений, справочного аппарата, включая указатели и библиографию;
- сведения о достоинствах аннотируемого произведения, взятые из других документов.

Характеристика структуры издания и формы изложения материала позволяет акцентировать внимание на особенностях построения произведения, имеющих значение для раскрытия его проблематики.

В аннотациях на учебные, справочные, научно-популярные издания вместо характеристики содержания разделов можно просто их перечислить.

В таблице 1, в соответствии с выделенными структурными элементами, приведен пример написания аннотации.

*Таблица 1.1*

**Аннотация работы Ю.Б.Гиппенрейтер «Введение в общую психологию» в соответствии со структурными элементами**

Структурные элементы	Аннотация работы Ю.Б.Гиппенрейтер «Введение в общую психологию»
Данные об авторе	Юлия Борисовна Гиппенрейтер — профессор МГУ, известный ученый, автор многочисленных статей, монографий, учебных пособий. Работает в разнообразных областях психологии
Форма аннотируемого произведения	Учебное пособие
Характеристика содержания произведения	Посвящено важнейшим проблемам психологической науки. В пособии раскрываются основные понятия общей психологии, ее методы.
Читательский адрес	Студенты, широкий круг читателей

Характеристика вспомогательных иллюстративных материалов	В качестве иллюстраций публикуются схемы, рисунки, таблицы, примеры экспериментальных исследований, художественной литературы, жизненные ситуации
Сведения о достоинствах аннотируемого произведения, взятые из других документов	Сочетание высокого научного уровня и популярности изложения фундаментальных вопросов общей психологии

### Этапы работы над аннотацией

1. Определите вид издания (монография, сборник, часть многотомного или выпуск серийного издания). Установите, какому вопросу, теме или области науки посвящено произведение.

2. Изучите документ путем вдумчивого, интенсивного чтения, в процессе которого происходит запоминание и осмысление содержания.

3. Разбейте текст на смысловые части, выделите в каждой основную мысль и сформулируйте ее своими словами.

4. Перечислите основные мысли, проблемы, затронутые автором, его выводы, предложения. Определите значимость текста.

5. При анализе отметьте особенности полиграфического исполнения, наличие элементов научно-справочного аппарата.

6. Просмотрите предисловие, вступительную статью, примечания. Если сведений недостаточно, обратитесь к дополнительным источникам, которыми могут быть рецензии, критические статьи, историко-литературные работы. Выявить эти источники можно с помощью справочных и библиографических изданий.

7. Осуществите литературное оформление и редактирование аннотации. Отличительная черта литературно-оформленной аннотации — лаконичность. Задача состоит в том, чтобы объединить разрозненные сведения, выделив при этом наиболее существенное, главное. Например, чтобы привлечь внимание читателя к конкретной книге, в самом начале рекомендательной аннотации сообщают об интересном факте (событии) или подчеркивают значение данного произведения в ряду других, близких по содержанию.

## Требования к написанию аннотаций, типичные ошибки

Основными требованиями к аннотации являются:

➤ *точность и конкретность.* В аннотации не должно быть ничего лишнего, нежелательно повторять такие сведения как название работы, фамилию автора, вид издания, год выпуска. При наличии в названии малоизвестных массовому читателю терминов необходимо их разъяснять, либо указывать конкретный читательский адрес. Необходимо давать ссылки на факты, имена, даты и т.д.;

➤ *лаконичность и высокий уровень обобщения информации.* В текст аннотации не включают сведения, имеющиеся в библиографическом описании аннотируемого документа, в частности, в заглавии; стремятся не использовать сложные синтаксические построения, громоздкие предложения, затрудняющие восприятие текста. Например, недопустимо включать в аннотацию названия отдельных глав, если в целом характеристика смыслового содержания документа дается на уровне названия разделов. Длинные аннотации не всегда дочитываются до конца. Надо избегать в аннотации лишних слов, которые без ущерба для смысла можно выбросить;

➤ *единство времени и единообразия глагольных форм.* Не следует начинать аннотации с предлога «о». Целесообразнее использовать различные варианты подачи материала: вопрос к читателю, сравнение с другими документами, выделение главной идеи и т.д. Необходимо избегать лишних слов, повторов, штампов, сложных придаточных предложений, длинных определений, неудачных выражений;

➤ *соразмерность и последовательность* в раскрытии содержания первичного документа, отсутствие «скачков» при перечислении глав и разделов;

➤ *логический порядок* приводимых сведений и примерно *одинаковый объем* аннотаций для каждой работы. Например, в рекомендательной аннотации последовательность расположения элементов зависит от того, что представляется наиболее существенным и интересным;

➤ *четкое оформление* библиографической записи в целом. Текст библиографического описания не должен сливаться с аннотацией. Аннотация начинается с новой строки и с интервалом; в печатных указателях оба вторичных документа набираются разным шрифтом. Для близких или родственных документов, сведения о которых

размещаются в разных разделах, возможны ссылки к ранее помещенным аннотациям. Если разделы библиографического пособия имеют вводные (вступительные) замечания, то аннотации не должны их повторять. Текст каждой аннотации необходимо внимательно вычитать и отредактировать;

➤ *научная терминология*, применяемая в аннотации, должна быть общепринятой, соответствовать современному уровню знаний. Приводимые в библиографическом описании малоизвестные и устаревшие термины или термины, используемые только данным автором, следует пояснять;

➤ *систематизация аннотации*. Необходимо следить за тем, чтобы не было противоречий или несоответствия. Аннотация должна оправдывать и подтверждать отнесение работы к определенному разделу пособия.

Таким образом, мы видим, что требований к аннотации много. При ее составлении надо помнить: чем больше мы сообщим дополнительных сведений о произведении, тем разностороннее раскроем его содержание. Но при этом ни в коем случае не следует подменять аннотацию, которая отвечает на вопрос «о чем идет речь в данном произведении», изложением, пересказом его содержания.

В тексте аннотации, особенно справочной, «словам должно быть тесно, а мыслям — просторно» [5, с. 328].

Распространенные ошибки при составлении аннотации:

а) повторение темы книги, уже данной в заглавии, без разъяснений и уточнений. Например, в книге, озаглавленной «Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии», аннотация начинается фразой: «В книге рассказывается о традициях и перспективах деятельностного подхода в психологии ...»;

б) построение сложных синтаксических предложений. Например, «...данный приказ введен с 12 февраля 1996 г. Министерством образования Российской Федерации и Государственным комитетом Российской Федерации по высшему образованию для федеральных органов образования, органов местного образования, университетов, институтов, школ ...»;

в) нанизывание падежей, большое скопление существительных в родительном падеже. Например, «в целях обобщения опыта работы в области исследования проблемы психологии управления персоналом...».

**Клише для написания аннотаций**

- В книге исследуется... Показан...*
- Большое место в работе занимает рассмотрение...*
- В монографии дается характеристика...*
- Исследование ведется через рассмотрение таких проблем, как...*
- В книге анализируется...*
- Главное внимание обращается...*
- Используя..., автор излагает...*
- Отмечается, что...*
- Подчеркивается, что...*
- В книге дается... Раскрываются... Описываются...*
- Особое внимание уделяется вопросам...*
- В работе нашли отражение..., разработка проблем..., вопросы... Показывается (творческий) характер...*
- Устанавливаются критерии...*
- В статье на основе анализа... показан...*
- Констатируется, что...*
- Говорится о...*
- В заключение кратко разбирается...*
- Статья (работа) опубликована (помещена, напечатана...) в журнале (газете...)*
- Монография вышла в свет в издательстве ....*
- Статья посвящена вопросу (теме, проблеме...)*
- Статья представляет собой обобщение (обзор, изложение, анализ, описание...) (чего?)*
- Автор ставит (освещает) следующие проблемы... останавливается на следующих темах... касается следующих вопросов...*
- В статье рассматривается (затрагивается, обобщается...) (что?)... говорится (о чем?)... дается оценка (анализ, обобщение) (чего?)... представлена точка зрения (на что?)... затронут вопрос (о чем?)...*
- Статья адресована (предназначена) (кому?)... может быть использована (кем?)... представляет интерес (для кого?).*

## Практические задания

**Задание 1.** *Прочитайте аннотации. Определите их вид. Аргументируйте свой ответ.*

➤ Подготовка и оформление курсовых, дипломных, реферативных, диссертационных работ: Метод. пособие / Сост. И.Н.Кузнецов. — Мн.: Харвест, 1999. — 176 с.

В пособии представлены нормативно-технические документы РФ, определяющие правила оформления и подготовки реферативных, курсовых, дипломных и диссертационных работ к изданию.

Адресовано преподавателям и студентам вузов, колледжей, техникумов, а также аспирантам, научным и библиотечным работникам.

➤ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.

В монографии изложены фундаментальные понятия, лежащие в основе теории развивающего обучения (понятия деятельности, идеального и сознания, личности), логико-психологические основания различения эмпирического и теоретического мышления; освещены периоды психического развития детей; дано описание учебной деятельности школьников, осуществление которой способствует их психическому развитию; приведены историко-теоретические предпосылки развивающего обучения.

Для специалистов в области психологии и педагогики, для учителей и методистов, интересующихся развивающим обучением.

**Задание 2.** *Прочитайте статью А.Н.Леонтьева «Общее понятие о деятельности» // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И.Фельдштейна. — М., 1994. С. 112—121. Выделите в ней главную информацию. Напишите аннотацию к тексту.*

**Задание 3.** *Напишите аннотацию статьи (раздела учебника, монографии) по своей специальности.*

**Задание 4.** *Найдите аннотации на издания разных видов. Выделите общие и отличительные признаки.*

**Задание 5.** Найдите две аннотации: на издание учебной и научной литературы. Охарактеризуйте их с точки зрения структуры.

**Задание 6.** Выделите клишированные выражения и найдите ошибки в следующих аннотациях:

➤ В монографии рассматривается развитие идей и методов ручного и автоматизированного свертывания информации в библиографии, информации, библиотековедении. Дается анализ основных процессов аннотирования и реферирования, описываются новые эксперименты и методика экстрагирования текстов на ЭВМ и способы оценки формализованного реферирования. Книга рассчитана на библиотечно-информационных работников и специалистов в области аналитико-синтетической переработки текстов.

➤ В статье рассматриваются основные особенности методологического состояния психологической науки, обычно характеризуемого как ее перманентный кризис. По мнению автора, когнитивные основания для того, чтобы считать психологию находящейся в состоянии кризиса, отсутствуют, а представления о ней как о не похожей на «хорошие», точные науки, производно, во-первых, от неверного образа этих наук, во-вторых, от недооценки ее собственных возможностей.

**Задание 7.** Прочитайте статью «О естественном эксперименте» и аннотацию к ней. Определите вид аннотации.

А.Ф.Лазурский. О естественном эксперименте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских авторов периода 1918—1945 гг. / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. М., 1980. С. 6—8.

<...> Итак, что такое естественный эксперимент и как он может быть применен к изучению индивидуальности? Чтобы пояснить дело, приведем некоторые примеры. Положим, что нам надо исследовать особенности движений, например, быстроту и координацию их у отдельных лиц, для того чтобы сравнить этих лиц между собой и уяснить себе их индивидуальную физиогномию. К этой цели можно идти разными путями. Во-первых, путем



простого внешнего наблюдения. <...> Во-вторых, можно применить метод психологического эксперимента. <...>

Возможен еще и третий путь, который заключается в следующем. Наблюдая школьников во время занятий их, например, подвижными играми, ручным трудом или гимнастикой, можно выбрать такие игры или приемы, в которых особенно характерно обнаруживаются те или иные индивидуальные особенности: быстрота движений, их координация, способность более или менее быстро приспосабливаться и приобретать навык к известным сложным движениям и т.п. <...> Все подобного рода сложные проявления ребенка могут быть использованы с целью создания из них, путем дальнейшей разработки, приемов естественного эксперимента.

<...> Таким образом, наряду с простым наблюдением, при котором исследователь пассивно ждет, когда случай предоставит ему тот или иной характерный факт, наряду с искусственными лабораторными приемами, которые тоже имеют существенное значение, но которые далеко не исчерпывают всей личности, мы можем также применить ряд естественных экспериментов. Так, для исследования быстроты и координации движений можно поставить ребенка в условия известного рода подвижных игр; для исследования интересов следует поставить его в условия чтения, т.е. пробовать давать ему те или иные книги, заинтересовать его в том или ином направлении и посмотреть, как он будет реагировать на это; или поставить его в условия совместной прогулки и посмотреть, как ребенок будет относиться к тому, что встретится во время этой прогулки. Самые же эти условия нужно заранее детально изучить, чтобы знать, в какую обстановку мы ставим ребенка и чего можно ожидать в данном случае от детей различного типа. Существенным условием естественного эксперимента, отличающим его от эксперимента искусственного, является то, что сам ребенок не должен подозревать, что над ним производятся опыты. Благодаря этому опадают смущение и та преднамеренность ответов, которые зачастую мешают определению индивидуальности при условиях искусственного эксперимента.

Вот, в общих чертах, сущность того, что мы предлагаем называть естественным экспериментом. <...> Здесь, как и во всяком эксперименте, мы можем поставить испытуемого в известные, заранее изученные условия, которые вызовут тот или иной процесс,

ту или иную реакцию с его стороны. Вот эта-то возможность произвольно вызывать психические процессы и направлять их в ту или другую сторону и представляет в данном случае большой шаг вперед по сравнению с простым наблюдением.

*Аннотация к статье*

**А.Ф.Лазурский**  
**О естественном эксперименте**

В статье говорится об одном из видов психологического исследования — естественном эксперименте. Автор сопоставляет данный вид исследования с наблюдением и искусственным экспериментом. Статья рассчитана на студентов и преподавателей вузов.

***Задание 8.** Прочитайте статью «Условия и движущие причины психического развития ребенка». Составьте аннотацию к ней в соответствии со структурными элементами.*

А.В.Запорожец. Условия и движущие причины психического развития ребенка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946—1980 гг. / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. М., 1981. С. 7—10.

Одной из важнейших проблем детской психологии является проблема условий и движущих причин развития психики ребенка. Долгое время эта проблема рассматривалась в плане метафизической теории двух факторов (наследственности и внешней среды). <...> При этом одни авторы считали, что решающее значение имеет фактор наследственности, другие приписывали ведущую роль среде; наконец, третьи полагали, что оба фактора взаимодействуют, «конвергируют» друг с другом (В.Штерн). Все эти рассуждения производились <...> без всякого анализа природы и специфики самого изучаемого процесса развития и без выяснения того, как те или иные внешние условия входят в этот процесс, превращаются в его внутренние составляющие.

Советские психологи (Выготский, Рубинштейн, Леонтьев и др.), исходя из положений классиков марксизма-ленинизма о «социальном наследовании», о «присвоении» отдельным индивидом

произведений материальной и духовной культуры, созданных обществом, и опираясь на ряд теоретических и экспериментальных исследований, заложили основы теории психического развития ребенка и выяснили специфическое отличие этого процесса от онтогенеза психики животного. В индивидуальном развитии психики животных основное значение имеет проявление и накопление двух форм опыта: видового опыта (который передается последующим поколениям в виде наследственно фиксированных морфологических свойств нервной системы) и опыта индивидуального, приобретенного отдельной особью путем приспособления к наличным условиям существования. В отличие от этого, в развитии ребенка, наряду с двумя предыдущими, возникает и приобретает доминирующую роль еще одна, совершенно особая форма опыта. Это — опыт социальный, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего его детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но и осуществляется развитие их способностей, формирование их личности.

Ребенок приобщается к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом, не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой и от особенностей взаимоотношений, складывающихся у него при этом с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования его личности.

Соответственно такому пониманию онтогенеза человеческой психики возникает необходимость различать ранее смешавшиеся понятия движущих причин и условий развития. Так, изучение роли врожденных свойств организма и его созревание являются необходимым условием, но не движущей причиной рассматриваемого процесса. Оно создает анатомо-физиологические предпосылки для формирования новых видов психической деятельности, но не определяет ни их содержания, ни их структуры.

Признав важное значение для психического развития ребенка его общечеловеческих и индивидуальных органических особенностей, а также ход их созревания в онтогенезе, необходимо вместе с тем подчеркнуть, что эти особенности представляют собой лишь условия, лишь необходимые предпосылки, а не движущие причины формирования человеческой психики.

<...> Проблема роли среды в психическом развитии ребенка решается по-разному, в зависимости от понимания общей природы изучаемого генетического процесса. <...> Социальная среда (и преобразованная человеческим трудом природа) является не просто внешним условием, а подлинным источником развития ребенка, поскольку в ней содержатся все те материальные и духовные ценности, в которых воплощены, по выражению К.Маркса, способности человеческого рода и которыми отдельный индивид должен овладеть в процессе своего развития.

Социальным опытом, воплощенным в орудиях труда, в языке, в произведениях науки и искусства и т.д., дети овладевают не самостоятельно, а при помощи взрослых, в процессе общения с окружающими людьми. <...> Развитие общения, усложнение и обогащение его форм открывают перед ребенком все новые возможности усвоения от окружающих различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода психического развития.

Усвоение детьми общественного опыта происходит не путем пассивного восприятия, а в активной форме. Проблема роли различных видов деятельности в психическом развитии ребенка интенсивно разрабатывается в советской детской психологии. Производилось изучение психологических особенностей игры, учения и труда у детей различных возрастов и влияния этих видов деятельности на развитие отдельных психических процессов и формирование личности ребенка в целом. Исследования ориентировочной части деятельности позволили более глубоко проникнуть в ее структуру и более детально выяснить ее роль в усвоении нового опыта. Обнаружилось, что ориентировочные компоненты той или иной целостной деятельности выполняют функцию «уподобления», «моделирования» тех материальных или идеальных предметов, с которыми ребенок действует, и приводят к созданию адекватных представлений или понятий об этих предметах. Специальная организация ориентировочной деятельности детей играет существенную роль в процессе педагогического руководства различными видами деятельности детей.

Диалектико-материалистический подход к психическому развитию ребенка выдвигает проблему «спонтанности» этого развития, наличия в нем мотивов самодвижения. Признание детерминированности психического развития условиями жизни и воспитанием

не отрицает особой логики этого развития, наличия в нем определенного самодвижения. Каждая новая ступень психического развития ребенка закономерно следует за предыдущей, и переход от одной к другой обусловлен не только внешними, но и внутренними причинами. Как во всяком диалектическом процессе, в процессе развития ребенка возникают противоречия, связанные с переходом от одной стадии к другой. Одним из основных противоречий такого рода является противоречие между возросшими физиологическими и психическими возможностями ребенка и сложившимися ранее видами взаимоотношений с окружающими людьми и формами деятельности. Эти противоречия, приобретающие подчас драматический характер возрастных кризисов, разрешаются путем установления новых взаимоотношений ребенка с окружающими, формирования новых видов деятельности, что знаменует собой переход на следующую возрастную ступень психического развития.

*Задание 9. Прочитайте статью «Развитие восприятия человека человеком в общении». В приведенной ниже аннотации найдите и исправьте ошибки.*

А.А.Бодалев. Развитие восприятия человека человеком в общении // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946—1980 гг. / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. М., 1981. С. 113—117.

У каждого человека под влиянием общества, членом которого он является, формируются общие нравственно-эстетические требования к другим людям и образуются воплощающие эти требования более или менее конкретные эталоны, пользуясь которыми, он дает оценку окружающим его людям.

<...> Все эти «эталон», формирующиеся у индивида в процессе совместной деятельности его с другими людьми, по мере развития этой деятельности и с изменением самого индивида как личности постоянно обогащаются новыми чертами, переосмысливаются, становятся все более обобщенными. Однако это не меняет их функции в процессе познания людьми друг друга; и для взрослого человека, как прежде для дошкольника, они выполняют

роль «мерки», которую он прикладывает к личности, так или иначе проявляющей себя в труде, в общении, в познании.

Формирование «эталонов» <...> для самого человека оказывается в большинстве случаев стихийным процессом, и он может и не сознавать, что у него формируются те или другие «эталоны» и что они всегда «говорят свое слово», когда он оценивает другую личность.

<...> «Эталоны», актуализирующиеся у человека при оценке им другой личности, отличаются различной степенью обобщенности и выступают в различных формах. Это может быть образ конкретного человека, являющийся в глазах индивида персонафицированным носителем того или иного положительного или отрицательного качества или группы качеств. Это может быть и более обобщенный образ «хорошего мальчика», «руководителя», «героя», «лентяя» и др. Это, наконец, могут быть уже сложившиеся в предшествующем опыте человека понятия о типах личности и характерной для каждого из них совокупности качеств, а также о поведении человека, обладающего этими качествами.

<...> У всех людей в связи с тем конкретным видом деятельности, которой они по преимуществу заняты, и характером общения главным образом с определенными категориями людей, помимо эталонов, относимых к большим группам людей, формируются специальные, частные эталоны, имеющие более ограниченное приложение. У каждого человека, воплощаясь в образно-понятийную форму, развиваются «эталоны» плохого и хорошего учителя, рабочего, студента, руководителя, родителя и т.д. <...> При этом у каждого человека, как правило, наблюдается сосуществование эталонов, различающихся степенью соответствия их содержания сущности тех людей, оценке которых эти эталоны служат. В то время как в содержании одних эталонов, сложившихся у человека, сущность определенной категории людей воплощена в полной мере и они хорошо выполняют функцию «мерки» при оценке новых лиц, в содержании других эталонов типичные особенности какой-то группы людей оказываются запечатленными с большими искажениями или даже не фиксируются вовсе. И эти последние эталоны, актуализируясь у субъекта при взаимодействии его с другими людьми, не способствуют правильной оценке тех лиц, к которым они прилагаются субъектом. Такое неодинаковое соответствие содержания

эталонов, формирующихся у личности, в действительности является, как правило, результатом того, что у каждого человека в ходе жизни при общении с разными группами людей обычно накапливается неравновеликий и неравноценный запас впечатлений.

<...> Формирование у каждого человека все новых эталонов по мере установления у него контактов со все новыми категориями лиц и накопления все новых впечатлений о них теснейшим образом связано с одновременно развертывающимся у человека процессом классифицирования познаваемых людей на основе установления сходства и различия в их личностных характеристиках на более или менее определенные группы.

В одних случаях такая классификация производится человеком с целью решения той или иной задачи и с начала и до конца осуществляется сознательно. В других случаях она развертывается стихийно.

*Аннотация к статье*

**А.А.Бодалев**

**Развитие восприятия человека человеком в общении**

В статье А.А.Бодалева «Развитие восприятия человека человеком в общении» рассматривается проблема восприятия человека человеком. Автор касается вопроса формирования «эталонов» у индивидов в процессе его совместной деятельности с другими людьми: «При этом у каждого человека, как правило, наблюдается сосуществование эталонов, различающихся степенью соответствия их содержания сущности тех людей, оценке которых эти эталоны служат».

***Задание 10.** Прочитайте статью «Педагогическая психология». Проанализируйте предложенную аннотацию с точки зрения предъявляемых к данному виду работы требований.*

Л.С.Выготский. Педагогическая психология // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1918—1945 гг. / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. М., 1981. С. 49—53.

Во второй половине XIX в. в психологии произошел существенный перелом: психология пришла к эксперименту. <...> Вместе

с экспериментом в психологии возникло стремление к возможно точному изучению явлений, и психология стала стремиться к тому, чтобы сделаться точной наукой, <...> чтобы использовать на практике теоретические законы науки так, как это бывает во всякой прикладной дисциплине.

«Педагогическая психология,— говорит Блонский,— есть та ветвь прикладной психологии, которая занимается приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения». Первоначально, в момент своего возникновения, педагогическая психология вызвала большие надежды, и всем казалось, что воспитательный процесс под руководством педагогической психологии действительно делается таким же точным, как техника. Однако эти ожидания были обмануты, и очень скоро наступило всеобщее разочарование в психологии. Причин было несколько:

<...> Первая причина заключается в том, что наука никогда непосредственно не может быть руководительницей практики. <...> Второй причиной разочарований в педагогической психологии является тот узкий характер, который она приобрела даже у самых крупных ее представителей. Лай упрекал Меймана в том, что он низвел ее до «простого ремесла». И действительно, в классической разработке она стояла гораздо ближе к гигиене, чем к педагогике» (Гессен).

Таким образом, психология непосредственно не может дать никаких педагогических выводов. Но так как процесс воспитания есть процесс психологический, то знание общих основ психологии помогает, конечно, научной постановке этого дела. Воспитание в конечном счете означает всегда видоизменение наследственного поведения и прививку новых форм реакции.

<...> Таким образом, отношение педагогики к психологии совершенно напоминает отношение других прикладных наук к своим теоретическим дисциплинам.

<...> Вот почему мы никак не можем согласиться с Блонским в том, что «педагогическая психология, с одной стороны, берет из теоретической психологии главы, имеющие интерес для педагога, например, о памяти, внимании, воображении и т.п., а с другой стороны, обсуждает выдвигаемые жизнью педагогические требования с точки зрения их соответствия законам душевной жизни,



например, решает, как вести обучение грамоте, наиболее соответствующее детской психологии».

Здесь все неправильно. Во-первых, перенесение готовых глав из общей психологии будет означать всегда тот бесполезный труд перенесения готовых материалов и отрывков, о котором говорит Мюнстерберг. Во-вторых, невозможно предоставить жизни без посредства всякой науки выдвигать педагогические требования; это — дело теоретической педагогики. И наконец, невозможно предоставить психологии только роль эксперта.

<...> Таким образом, педагогическую психологию следует рассматривать как самостоятельную науку, особую ветвь прикладной психологии.

<...> Правильнее всего было бы различать: 1) экспериментальную педагогику, решающую экспериментальным путем чисто педагогические и дидактические задачи (опытная школа); 2) педагогическую психотехнику, аналогичную другим отделам психотехники и занимающуюся психологическим исследованием, применяемым к воспитанию.

Но и эта последняя составляет только часть педагогической психологии, ибо «психотехника совсем нетождественна с прикладной психологией, но составляет только одну ее половину» (Мюнстерберг). Другая ее половина есть «психология культуры». Вместе они образуют ту «истинную педагогическую психологию», создание которой есть дело близкого будущего.

В статье рассматривается проблема становления педагогической психологии. Л.С.Выготский дает критическую оценку высказываниям П.П.Блонского о том, что «педагогическая психология есть та ветвь прикладной психологии, которая занимается приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения». Автор указывает на самостоятельность науки, как особой ветви прикладной психологии.

*Задание II. Прочитайте статью «Научное значение опыта И.А.Соколянского». Выделите в предложенной аннотации клишированные выражения.*

А.Р.Лурия. Научное значение опыта И.А.Соколянского // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1918—1945 гг. / Под ред. И.И.Ильцова, В.Я.Ляудис. М., 1981. С. 248—249.

Мне кажется, что нельзя без чувства глубокого восхищения слушать тот материал, который представил сегодня Иван Афанасьевич. Некоторые работы, докладываемые на собраниях, переживаются как интересный факт, другие — как интересная мысль, — я склонен переживать этот доклад как большое научное событие.

В самом деле, нам представлен материал, который мог бы быть назван только так: материал к экспериментальному очеловечению человекоподобного.

Я думаю, что центр тяжести этого материала, который мы сегодня обсуждаем, вовсе не заключается в развитии речи. Центр тяжести всего этого материала заключается в экспериментальном осознании мира для этих существ.

Представим себе слепоглухонемого, особенно рано ослепшего и оглохшего, — то существо, о котором Иван Афанасьевич так красочно рассказывал, существо, которое хватается за ножку стола, впадает в ярость, и совершенно не случайно, что все работники указывают на эту ярость, на этот взрыв органического аффекта, как на одно из основных качеств этого, безусловно, нечеловека, с которым приходится встречаться.

Представьте себе существо, которое не выходит за пределы органического состояния и органических аффектов, и этому существу вы начинаете давать мир. Вы экспериментально, педагогическими приемами создаете для него какие-то стабильные, константные координаты мира. Вы какими-то приемами создаете для него известные действия, которых у него не было, известную цель, известный опыт. Я совершенно понимаю Ивана Афанасьевича, когда он говорит, что это важнейшая, центральная проблема, что перед этим, как он говорит «бытовым освоением» слепоглухонемого, меркнут остальные задачи, потому что для меня это

не бытовое освоение. Для меня — это введение данного существа в мир, это — создание пространства, создание времени, создание задачи, создание опыта. Так что, конечно, товарищи, по сравнению с той задачей, которая стоит перед сурдопедагогикой, здесь задача еще более фундаментальная и, пожалуй, задача действительно невероятно более сложная: это — создание мира, создание пространства, создание времени.

Мне кажется поэтому, что то, что обычно считалось самым спорным в работах Ивана Афанасьевича, сейчас мне представляется самым сильным, самым существенным.

То невероятно педантичное стремление сохранить пространство, очень стабильным, распорядок очень жестким, с которым Иван Афанасьевич начинал свою работу, мне кажется сейчас полностью оправданным; именно оправданным потому, что у органического существа, мир для которого ограничен миром состояний (другого психологического термина придумать нельзя), нужно создать константный, расположенный в пространстве, существующий во времени мир, а для этого действительно нет другого пути, чем путь — раньше создать известные координаты, на которые дальше все будет наложено. Поэтому тот раздел доклада, который был посвящен бытовому освоению, на меня произвел максимальное впечатление.

*Аннотация к статье*

**А.Р.Лурия**

**Научное значение опыта И.А.Соколянского**

Статья посвящена проблеме опыта работы И.А.Соколянского. На основе анализа представленных фактов выделены особенности психического развития слепоглухонемых детей. Обсуждается вопрос о создании условий для такой категории детей.

## Глава 3

### САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО КОНСПЕКТИРОВАНИЮ

**Конспектирование** (от лат. *conspicere* — обзор, очерк) — краткое письменное изложение содержания статьи, книги, лекции, включающее в себя основные положения и их обоснование фактами, примерами и т.д. В процессе конспектирования следует выделять главное, последовательно излагать материал, устанавливать связи между отдельными положениями. Конспектирование развивает логическое мышление, совершенствует культуру речи, закрепляет в памяти прочитанное и услышанное. Овладение навыками конспектирования необходимо для занятий самообразованием. Роль конспектирования значительно возрастает в связи с осуществлением непрерывного образования. [6, с. 466].

Конспектирование — процесс творческий, каждый конспект отражает индивидуальные особенности, направленность мыслей, интересы конспектирующего. Поэтому запись лекций, докладов только условно можно назвать конспектом. Характер этой работы отличается от конспектов печатных текстов тем, что, конспектируя лекцию, студенты ограничиваются материалом лектора, не могут вернуться к ранее сказанному, сопоставить факты и т.д. Однако в тех случаях, когда эти записи после лекции обрабатываются и дополняются, они приобретают черты собственно конспекта.

Конспектирование — процесс мысленной переработки и письменной фиксации информации в виде краткого изложения основного содержания, смысла какого-либо текста. Результат конспектирования — запись, позволяющая конспектирующему немедленно или через некоторый срок с нужной полнотой восстановить полученную информацию.

Для того чтобы осуществлять этот вид работы, в каждом конкретном случае необходимо грамотно решить следующие *задачи*:

1. Сориентироваться в общей композиции текста (уметь определить вступление, основную часть, заключение).

2. Увидеть логико-смысловую канву сообщения, понять систему изложения автором информации в целом, а также ход развития каждой отдельной мысли.

3. Выявить «ключевые» мысли, т.е. основные смысловые вехи, на которые «нанизано» все содержание текста.

4. Определить детализирующую информацию.

5. Лаконично сформулировать основную информацию, не перенося на письмо все целиком и дословно [5, с. 130].

Выделение главной мысли — одна из основ умственной культуры при работе с текстом.

В любом научном тексте содержится информация двух видов: основная и вспомогательная.

*Основной* является информация, имеющая наиболее существенное значение для раскрытия содержания темы или вопроса. К ней относятся: определения научных понятий, формулировки законов, теоретических принципов и т.д.

Назначение *вспомогательной информации* — помочь читателю лучше усвоить предлагаемый материал. К этому типу информации относятся разного рода комментарии.

Как же следует поступать с информацией каждого из этих видов в процессе конспектирования?

*Основную* — записывают как можно полнее, вспомогательную, как правило, опускают.

*Содержание конспектирования* составляет переработка основной информации в целях ее обобщения и сокращения. Обобщить — значит представить ее в более общей, схематической форме, в виде тезисов, выводов, отдельных заголовков, изложения основных результатов и т.п. Читая, мы интуитивно используем некоторые слова и фразы в качестве опорных. Такие опорные слова и фразы называются ключевыми. *Ключевые слова и фразы* несут основную смысловую и эмоциональную нагрузку содержания текста.

*Выбор ключевых слов* — это первый этап смыслового свертывания, смыслового сжатия материала.

Важными требованиями к конспекту являются *наглядность и обозримость* записей и такое их расположение, которое давало бы возможность уяснить логические связи и иерархию понятий.

## Формы и типы конспектов

По форме конспекты подразделяются на формализованные и графические.

**1. Формализованные.** Все записи вносятся в заранее подготовленные таблицы. Это удобно, во-первых, при конспектировании материалов, когда перечень характеристик описываемых предметов или явлений более или менее постоянен, во-вторых, при подготовке единого конспекта по нескольким источникам. Особенно если есть необходимость сравнения отдельных данных. Разновидностью формализованного конспекта является запись, составленная в форме ответов на заранее подготовленные вопросы, обеспечивающие исчерпывающие характеристики однотипных предметов или явлений (см. Приложение 3.1).

**2. Графические.** Элементы конспектируемой работы располагаются в таком виде, при котором видна иерархия понятий и взаимосвязь между ними. По каждой работе может быть не один, а несколько графических конспектов, отображающих книгу в целом и отдельные ее части. Ведение графического конспекта — наиболее совершенный способ изображения внутренней структуры книги, а сам этот процесс помогает усвоению ее содержания (см. Приложение 3.4).

Примером графического конспекта является *конспект-схема*.

*Конспект-схема* — это схематическая запись прочитанного. Наиболее распространенными являются схемы «генеалогическое древо» и «паучок».

В схеме «генеалогическое древо» выделяются основные составляющие наиболее сложного понятия, ключевые слова и т.п. и располагаются в последовательности «сверху вниз» — от общего понятия к его частным составляющим. В схеме «паучок» название темы или вопроса записывается и заключается в овал, который составляет «тело паучка». Затем продумывается, какие понятия являются основными, их записывают на схеме так, что они образуют «ножки паучка». Для того чтобы усилить устойчивость «ножки», к ним присоединяют ключевые слова или фразы, которые служат опорой для памяти.

Составление конспектов-схем способствует не только запоминанию материала. Такая работа развивает способность выделять

самое главное, существенное в учебном материале, классифицировать информацию.

### **Рекомендации по составлению конспекта-схемы**

1. Подберите факты для составления схемы и выделите среди них основные, общие понятия.

2. Определите ключевые слова, фразы, помогающие раскрыть суть основного понятия.

3. Сгруппируйте факты в логической последовательности, дайте название выделенным группам. Заполните схему данными.

Выделяют следующие основные **типы конспектов**: *плановый, текстуальный, сводный, тематический*.

**1. Плановый конспект** несложно написать с помощью предварительно сделанного плана произведения, каждому вопросу плана отвечает определенная часть конспекта:

а) вопросно-ответный (на пункты плана, выраженные в вопросительной форме, конспект дает точные ответы);

б) схематичный плановый конспект (отражает логическую структуру и взаимосвязь отдельных положений).

*План* — это «скелет» текста, он компактно отражает последовательность изложения материала. План как форма записи обычно значительно более подробно передает содержание частей текста, чем оглавление книги или подзаголовки статей.

Форма записи в виде плана чрезвычайно важна для восстановления в памяти содержания прочитанного, для развития навыка четкого формулирования мыслей, умения вести другие виды записей.

Если план должен стать самостоятельной формой записи, то его обрабатывают в процессе дальнейшего изучения источника.

Удачно составленный план говорит об умении анализировать текст, о степени усвоения его содержания.

План улучшает записи (обнаруживает непоследовательность, выявляет повторения), ускоряет проработку материала, помогает вести самоконтроль.

Формулирование пунктов плана — трудный процесс. Здесь нужна исключительная точность, подчас образность, очень вдумчивый подход к подбору буквально каждого слова. Это можно сравнить с поиском заголовков-названий к произведениям.

Иногда в начале работы уже по характеру материала и целям составления плана видно, что он должен быть сложным, но порой это становится ясным не сразу. Поэтому стараться составить сложный план в один прием не всегда разумно. Здесь возможны два способа работы:

- составить краткий простой план, а затем, перечитывая текст, написать сложный, подыскивая детализирующие пункты;
- разработать подробнейший простой план, а далее преобразовать его в сложный, группируя пункты под общими для них заголовками [2, с. 32].

Процесс обработки детального простого плана поможет лучше разобраться в содержании учебного материала.

Можно более рационально подойти к составлению плана: записывать пункты плана с большими интервалами и с широкими полями, оставляя пространство для последующего его совершенствования [4, с. 64].

### **Рекомендации для составления плана**

1. Составляя план при чтении текста, прежде всего старайтесь определить границы мыслей. Эти места в книге тотчас же отмечайте. Нужным отрывкам давайте заголовки, формулируя соответствующий пункт плана. Затем снова просматривайте прочитанное, чтобы убедиться, правильно ли установлен «поворот» содержания, уточните формулировки.

2. Стремитесь, чтобы заголовки-пункты плана наиболее полно раскрывали мысли автора. Последовательно прочитывая текст, составляйте к нему черновой набросок плана с нужной детализацией.

3. Чтобы облегчить работу, самые важные места в книге отмечайте, используя для этого легко стирающийся карандаш или вкладные листки.

4. Запись любых планов делайте так, чтобы ее легко можно было охватить одним взглядом.

**2. Текстуальный конспект** — это конспект, созданный в основном из цитат.

*Выписки.* В толковом словаре говорится: «Выписать — значит списать какое-нибудь нужное, важное место из книги, журнала,



сделать выборки» (от слова «выбрать»). Вся сложность выписывания заключается как раз в умении найти и выбрать нужное из одного или нескольких текстов. Выписки особенно удобны, когда требуется собрать материал из разных источников (см. Главу 1). Они могут служить подспорьем для более сложных видов записей, таких как тезисы, конспекты.

Выписки можно составлять в гибкой форме, которая облегчала бы их накопление, изменение, а также подбор по какому-либо признаку или принципу.

### **Рекомендации по оформлению выписок**

1. Выписки делайте после того, как текст прочитан целиком и понятен в целом.

2. Остерегайтесь обильного автоматического выписывания цитат взамен творческого освоения и анализа текста.

3. Выписывать можно дословно (цитатами) или свободно, когда мысли автора излагаются своими словами. Большие отрывки текста, которые трудно цитировать в полном объеме, старайтесь, предельно сократив формулировку и сконцентрировав содержание, записать своими словами. Яркие и важнейшие места приводите дословно.

4. Записывая цитаты, заключайте их в кавычки, оберегайте текст от искажений. Но если выписки делаются из одного и того же текста, кавычки возле каждой цитаты можно не ставить. В этом случае все свои мысли излагайте на полях тетради, строго отделяя от цитируемого текста. Цитата, вырванная из текста, часто теряет свой смысл, поэтому не обрывайте мысль автора.

**3. Сводный конспект** — сочетает выписки, цитаты, иногда тезисы; часть его текста может быть снабжена планом (см. Приложение 3.2).

**4. Тематический конспект** дает более или менее исчерпывающий ответ (в зависимости из числа привлеченных источников и другого материала, например, своих же записей) на поставленный вопрос — тему: обзорный; хронологический (см. Приложение 3.1).

### *Рекомендации для работы над тематическим конспектом*

1. Ознакомьтесь с текстом, прочитайте предисловие, введение, оглавление, главы и параграфы, выделите информационно значимые места текста.
2. Сделайте библиографическое описание конспектируемого материала.
3. Составьте план текста — он поможет вам в логике изложения группировать материал.
4. Выделите в тексте тезисы и запишите их с последующей аргументацией, подкрепляя примерами и конкретными фактами.
5. Используйте реферативный способ изложения (например: «Автор считает ...», «раскрывает ...»).
6. Собственные комментарии, вопросы, раздумья располагайте на полях.
7. Текст автора оформляйте как цитату и указывайте номера страниц.
8. В заключение обобщите текст конспекта, выделите основное содержание проработанного материала, дайте ему оценку.

## **Способы конспектирования**

**1. Тезисы** — это кратко сформулированные основные мысли, положения изучаемого материала. Тезисы лаконично выражают суть читаемого, дают возможность раскрыть содержание. Приступая к освоению записи в виде тезисов, полезно в самом тексте отмечать места, наиболее четко формулирующие основную мысль, которую автор доказывает (если, конечно, это не библиотечная книга). Часто такой отбор облегчается шрифтовым выделением, сделанным в самом тексте.

Необходимо также проанализировать, какие из утверждений автора носят проблематичный, гипотетический характер, и уловить скрытые вопросы.

Так как тезисы позволяют обобщить изучаемый материал, выразить его суть в кратких формулировках, помогая раскрыть содержание книги, статьи и доклада, то процесс их составления, в свою очередь, дает возможность глубже разобраться в материале и стимулирует его понимание (см. Главу 1).

Тезисы принято подразделять на *основные, простые, сложные*. Простые тезисы (иногда их записывают в виде цитат) обнаруживаются при первоначальном ознакомлении с текстом, а основные можно составить лишь при уяснении сути и направленности источника в целом.

Основные тезисы часто создаются на базе простых, путем их обобщения, переделки и исключения как второстепенных.

Существенную помощь при написании тезисов оказывает предварительно составленный план, который полезно приложить к тезисам.

Если тезисы составляются к пунктам сложного плана, то главным пунктам могут соответствовать основные тезисы, подпунктам — простые тезисы.

Умело составленные тезисы взаимосвязаны, как звенья одной цепи.

#### *Рекомендации*

1. При составлении тезисов не приводите факты и примеры. Сохраняйте в тезисах самобытную форму высказывания, оригинальность авторского суждения, чтобы не потерять документальность и убедительность.

2. Изучаемый текст читайте неоднократно, разбивая его на отрывки; в каждом из них выделяйте главное, и на основе главного формулируйте тезисы.

3. Избранные фрагменты или весь текст (если он целиком имеет отношение к теме) требуют вдумчивого, неторопливого чтения с «мысленной проработкой» материала. Такое чтение предполагает выделение: 1) главного в тексте; 2) основных аргументов; 3) выводов. Особое внимание следует обратить на то, вытекает тезис из аргументов или нет.

4. Полезно связывать отдельные тезисы с подлинником текста (на полях книги делайте ссылки на страницы или шифры вкладных листов).

5. По окончании работы над тезисами сверьте их с текстом источника, затем перепишите и пронумеруйте.

**2. Линейно-последовательная запись текста.** При конспектировании линейно-последовательным способом целесообразно

использование плакатно-оформительских средств, которые включают в себя следующие:

- сдвиг текста конспекта по горизонтали, по вертикали;
- выделение жирным (или другим) шрифтом особо значимых слов;
- использование различных цветов;
- подчеркивание;
- заключение в рамку главной информации.

**3. Способ «вопросов — ответов».** Он заключается в том, что, поделив страницу тетради пополам вертикальной чертой, конспектирующий в левой части страницы самостоятельно формулирует вопросы или проблемы, затронутые в данном тексте, а в правой части дает ответы на них. Одна из модификаций способа «вопросов — ответов» — таблица, где место вопроса занимает формулировка проблемы, поднятой автором (лектором), а место ответа — решение данной проблемы. Иногда в таблице могут появиться и дополнительные графы, например, «мое мнение» и т.п.

**4. Схема с фрагментами** — способ конспектирования, позволяющий ярче выявить структуру текста, — при этом фрагменты текста (опорные слова, словосочетания, пояснения всякого рода) в сочетании с графикой помогают созданию рационально-лаконичного конспекта (см. Приложение 3.3).

**5. Простая схема** — способ конспектирования, близкий к схеме с фрагментами, объяснений к которой конспектирующий не пишет, но должен уметь давать их устно. Этот способ требует высокой квалификации конспектирующего. В противном случае такой конспект нельзя будет использовать.

**6. Параллельный способ** конспектирования. Конспект оформляется на двух листах параллельно или один лист делится вертикальной чертой пополам и записи делаются в правой и левой части листа. Однако лучше использовать разные способы конспектирования для записи одного и того же материала.

**7. Комбинированный конспект** — вершина овладения рациональным конспектированием. При этом умело используются все

перечисленные способы, сочетаясь их в одном конспекте (один из видов конспекта свободно перетекает в другой в зависимости от конспектируемого текста, от желания и умения конспектирующего). Именно при комбинированном конспекте более всего проявляется уровень подготовки и индивидуальность студента.

### **Принципы составления конспекта прочитанного**

1. Записать все выходные данные источника: автор, название, год и место издания. Если текст взят из периодического издания (газеты или журнала), то записать его название, год, месяц, номер, число, место издания.

2. Выделить поля слева или справа, можно с обеих сторон. Слева на полях отмечаются страницы оригинала, структурные разделы статьи или книги (названия параграфов, подзаголовки и т.п.), формулируются основные проблемы. Справа — способы фиксации прочитанной информации.

Конспекты пишутся на одной стороне листа, с полями и достаточным для исправления и ремарок межстрочным расстоянием (эти правила соблюдаются для удобства редактирования).

3. Прежде чем приступить к конспектированию, необходимо составить план и тезисы. В плане вопросы, рассматриваемые в произведении (лекции, докладе, статье), перечисляются в последовательном, связном, логически обоснованном порядке. Тезисы кратко формулируют основные положения письменного или устного текста, но в отличие от конспекта не содержат фактический материал. План и тезисы, дополненные фактическим материалом (цифры, схемы, таблицы и т.д.), примерами, аналогиями и т.п., представляют собственно конспект.

Приступая к конспектированию, сначала необходимо уяснить смысл всего текста в целом, затем разделить его на основные части (составить план) и сформулировать в каждой из них главные мысли (тезисы), последовательно их изложить, подкрепив фактическим материалом, примерами и т.д.

4. Если в конспектах приводятся цитаты, то непременно должно быть дано указание на источник (автор, название, выходные данные, страницы).

5. В процессе конспектирования используются различные способы выделения текста: подчёркивание, шрифтовые выделения, использование различной символики и т.д.

При проверке конспекта преподавателем оцениваются:

1. Знания и умения на уровне требований стандарта конкретной дисциплины: знание фактического материала, усвоение общих представлений, понятий, идей.

2. Характеристика реализации цели и задач конспектирования (правильность формулирования цели конспектирования, правильность подбора материала). Степень обоснованности аргументов и обобщений (полнота, глубина, всесторонность раскрытия темы, логичность и последовательность изложения материала, корректность аргументации и системы доказательств, характер и достоверность примеров, иллюстративного материала, способность к обобщению).

3. Качество и ценность полученных результатов (степень завершенности конспекта, спорность или однозначность выводов). Качество конспекта повышается, когда студент сопровождает его своими комментариями, схемами или таблицами.

4. Использование литературных источников (при работе с несколькими источниками).

5. Культура письменного изложения материала.

6. Культура оформления материалов работы.

*Конспекты статей, параграфов и глав или полного текста брошюр и книг* оцениваются с учетом труда, вложенного в их подготовку. Они не подменяются планами работ или полностью переписанным текстом: студент должен научиться отбирать основное. Объективность оценки предусматривает отражение как положительных, так и отрицательных сторон работы. Рецензент оценивает работу по традиционной 5-балльной шкале, могут быть отдельно оценены разные компоненты работы, однако завершается отзыв рецензента одной итоговой оценкой.

В данной главе пособия представлен примерный перечень работ по конспектированию, который может быть изменен в зависимости от актуальности проблем, освещаемых в процессе учебного процесса, и специфики факультетов, на которых изучаются дисциплины.

## Перечень работ по конспектированию по курсам «Общая психология» и «Психология человека»

1. Лазурский А.Ф. *О естественном эксперименте* // Хрестоматия по ВПП / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. М., 1980. Ч. 1. С. 6—8.

Абрамова Г.С. *Метод анкеты. Метод эксперимента и наблюдения* // Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии. М., 1997. С. 21—37, 64—75, 76—79.

*Цель:* рассмотреть специфику основных методов психологии по следующей схеме: а) сущность метода; б) достоинства и недостатки метода; в) требования к его организации и проведению; г) возможности применения на практике.

2. Леонтьев А.Н. *Общее понятие о деятельности* // Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В.Петровского. М., 1987. С. 93—100.

*Цель:* составить графическую схему психологической структуры деятельности.

3. Гальперин П.Я. *К проблеме внимания* // Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В.Петровского. 2-е изд. М., 1987. С. 169—174.

*Цель:* сравнить определение внимания (принятое в учебниках) с гипотезой П.Я.Гальперина о том, что «внимание представляет собой контроль... в форме идеального, сокращенного, автоматизированного действия».

4. *Психология: Словарь* / Под ред. А.В.Петровского. М., 1990; *Психологический словарь* / Ред. В.В.Давыдов. М., 1990; Гамезо М.В., Домашенко И.А. *Атлас по психологии*. М., 1998. С. 60—72.

*Цель:* выделить основные характеристики потребностно-мотивационной сферы личности.

5. Липкина А.И. *Самооценка школьника*. М., 1976; Захарова А.В. *Генезис самооценки*. М., 1995.

*Цель:* выделить основания классификации видов самооценки, на основе данных работ составит схему классификации.

6. Бороздина Л.В. *Исследование уровня притязаний*. М., 1985. С. 57—61.

*Цель:* выделить параметры уровня притязаний.

## Примерный перечень работ по конспектированию по курсу «Социальная психология»

1. Атватера И.Я. *Я вас слушаю...Советы руководителю, как правильно слушать собеседника.* М., 1988. Гл. 6. С. 64—76.

Психология внимания (Серия: Хрестоматия по психологии) / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. М., 2001. С. 825—846.

Мадэлин Беркли-Ален. *Забытое искусство слушать.* Серия «Гений общения». СПб., 1997. С. 29—35.

*Цель:* дать сравнительную характеристику видов слушания (на основе анализа литературы, предварительно выделив критерии).

2. Берн Э. *Игры, в которые играют люди.* М., 1998. С. 5—44.

*Цель:* выделить признаки (вербальные и невербальные) состояний «Родитель», «Взрослый», «Ребенок» в процедуре трансактного анализа.

3. Андреев В.И. *Саморазвитие культуры и разрешение конфликтов* // Хрестоматия по социальной психологии / Под ред. Т.В.Кутасовой. М., 1994. С. 55—87; Рыбакова М.М. *Особенности педагогических конфликтов. Разрешение педагогических конфликтов* // Хрестоматия по социальной психологии / Под ред. Т.В.Кутасовой. М., 1994. С. 87—106.

*Цель:* выделить этапы конфликтного взаимодействия, пути разрешения конфликта и их эффективность.

4. Андреева Г.М., Донцов А.И. *Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания. Исследования феномена каузальной атрибуции* // Хрестоматия по социальной психологии / Под ред. Т.В.Кутасовой. М., 1994. С. 106—120.

*Цель:* рассмотреть понятие, структуру и механизмы социальной перцепции; структуру процесса каузальной атрибуции Э.Джонса и К.Дэвиса.

5. Робер М.А., Тильман Ф. *Понятие и классификация групп в социальной психологии* // Хрестоматия по социальной психологии / Под ред. Т.В.Кутасовой. М., 1994. С. 128—130.

*Цель:* составить конспект-схему «Классификация групп в социальной психологии».



6. Робер М.А., Тильман Ф. *Групповая динамика. Руководство и лидерство в малой группе* // Хрестоматия по социальной психологии. М., 1994. С. 152—155.

*Цель:* проанализировать непосредственные и отдаленные последствия осуществления управления группами в зависимости от разных стилей: директивной (авторитарный стиль); кооперативной модели (демократический); «недирективной» модели (попустительский стиль).

7. Магун В.С. *История исследований социальных установок — аттитюдов* // Хрестоматия по социальной психологии / Под ред. Т.В.Кутасовой. М., 1994. С. 156—162.

*Цель:* рассмотреть аттитюды как психологические феномены — их строение, содержание и функции.

8. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. *Личность в групповом процессе* // Хрестоматия по социальной психологии / Под ред. Т.В.Кутасовой. М., 1994. С. 163—171.

*Цель:* охарактеризовать личностные характеристики членов группы (по М.Шоу).

### **Примерный перечень работ по конспектированию по курсам «Возрастная психология» и «Психология развития»**

1. Фельдштейн Д.И. *Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития* // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 3—20.

*Цель:* выделить основные понятий темы, а также «особость» состояния развития детства в настоящее время.

2. Эльконин Б.Д. *Кризис детства и основания проектирования форм детского развития* // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 7—13.

3. Абрамова Г.С. *Практикум по возрастной психологии*. М., 1998. С. 21—42.;

Орлов А.Б. *Основные исследовательские методы возрастной и педагогической психологии* // Вопросы психологии. 1981. № 1. С. 147—155;

Афонькина Ю.А., Урунтаева Г.А. *Методы детской психологии*.

Афонькина Ю.А., Урунтаева Г.А. *Практикум по детской психологии*. М., 1998. С. 5—27.

*Цель:* провести сравнительный анализ основных методов исследования психического развития человека, освоенных в курсе «Общая психология» по отношению к курсу «Возрастная психология» и определить специфику последних. Критерии анализа: подготовка к организации метода; процесс проведения исследования; выделение достоинств и недостатков рассматриваемых методов.

4. Костюк Г.С. *Принцип развития в психологии* // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. М., 1981. С. 10—13.

*Цель:* определение диалектического характера психического развития.

5. Запорожец А.В. *Условия и движущие причины психического развития* // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. М., 1981. С. 7—10.

*Цель:* анализ примеров, указывающих на ведущее значение социальной среды в психическом развитии ребенка.

6. Эльконин Д.Б. *К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте* // Вопросы психологии. 1971. № 4.

*Цель:* объяснить, какие теоретические аргументы лежат в основе данной периодизации; почему с ним можно согласиться (или не согласиться).

7. Поливанова К.Н. *Психологический анализ кризисов возрастного развития* // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 61—75.

8. Эльконин Д.Б. *Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве* // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И.Фельдштейна. М., 1995. С. 44—58.

Эльконин Д.Б. *Особенности общения ребенка с взрослыми в ходе развития предметных действий и возникновение предпосылок ролевой игры* // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И.Фельдштейна. М., 1995.

*Цель:* провести сравнительную характеристику развития манипулятивных действий с предметом и предметных действий с предметом в раннем детстве.

9. Эльконин Д.Б. *Психологические вопросы игры* // Возрастная психология. Тексты. М., 1992. С. 63.

Эльконин Д.Б. *Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры* // Избранные психологические труды. М., 1995.

*Цель:* выделить характерные черты игровой деятельности ребенка на разных этапах дошкольного детства.

10. *Тематические конспекты «Актуальные проблемы возрастного развития»* (возраст определяет студент). Данная работа выполняется на основе двух-трех статей из журналов «Вопросы психологии», «Психологический журнал». В процессе конспектирования следует обратить внимание на следующие критерии:

- проблемы, которые поднимают авторы статей;
- задачи, которые они ставят перед собой;
- методы, которые используют при изучении психического и личностного развития ребенка;
- выводы.

11. Мухина В.С. *Особенности общения // Возрастная психология*. М., 1998.

*Цель:* выделить стили общения, предлагаемые взрослыми в семье и школе. Какое влияние, на Ваш взгляд, они будут оказывать на процесс развития детской личности?

12. Кон И.С. *Психология ранней юности: книга для учителя*. М., 1989.

*Цель:* отразить схематично основные характеристики личностного развития в юношеском возрасте.

### **Примерный перечень работ по конспектированию по курсу «Педагогическая психология»**

1. Выпишите из указанных ниже учебников определения педагогической психологии, выделите ее предмет:

➤ *Возрастная и педагогическая психология* / Под ред. А.В.Петровского. М., 1979.

➤ *Возрастная и педагогическая психология* / Под ред. М.В.Гомезо и др. М., 1984.

➤ Крутецкий В.А. *Основы педагогической психологии*. М., 1972.

➤ Левитов Н.Д. *Детская и педагогическая психология*. М., 1964.

➤ *Основы педагогической психологии* / Под общ. ред. И.А.Зимней. М., 1980. С. 5—12.

2. Выготский Л.С. *Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте* // Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В.Петровского. М., 1987. С. 377.

3. Давыдов В.В. *Принципы обучения в школе будущего* // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. М., 1981. С. 296—301.

4. Давыдов В.В. *Особенности формирующего эксперимента* // Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 282—287; Маркова А.К. *Формирующий эксперимент в психологическом исследовании учебной деятельности* // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, И.Ломпшера, А.К.Марковой. М., 1982. С. 54—59.

*Цель:* провести сравнительную характеристику формирующих методов в соответствии со следующими критериями: цель; содержание; условия организации и проведения; преимущества и трудности метода.

5. Митина Л.М. *Стили педагогической деятельности учителя* // Митина Л.М. *Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога*. М., 1999. С. 54—58; Толочек В.А. *Исследования индивидуального стиля деятельности* // Вопросы психологии. 1991. № 3. С. 53—62.

*Цель:* определить содержательные характеристики индивидуального стиля педагогической деятельности.

6. Гальперин П.Я. *О методе поэтапного формирования умственных действий* // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. М., 1981. С. 97—101.

7. Амонашвили Ш.А. *Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников* // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия / Сост. И.В.Дубровина, А.М.Прихожан, В.В.Зацепин. М., 1998. С. 80—88; Ананьев Б.Г. *Психологическая ситуация оценки на уроке в классе* // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия / Сост. И.В.Дубровина, А.М.Прихожан, В.В.Зацепин. М., 1998. С. 68—78.

8. Божович Е.Д. Питанова М.Е. *Принципы и технология формирования групп для совместной учебной работы школьников в классе* // Психологическая наука и образование. 2002. № 3; Поливанова Н.И., Ривина И.В. *Принципы и формы организации совместной*

*учебной деятельности* // Психологическая наука и образование. 1996. № 2.

*Цель:* выделить психологические аспекты технологий сотрудничества по следующей схеме:

- виды сотрудничества;
- место и роль технологии сотрудничества в процессе обучения;
- развивающие возможности обучения в сотрудничестве.

9. Выготский Л.С. *Биологический и социальный факторы воспитания* // Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1996. С. 50—61.

*Цель:* рассмотреть идеи Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития и цели воспитания.

10. Давыдов В.В. *О понятии развивающего обучения* // Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 366—393; Занков Л.В. *К вопросу о соотношении обучения и развития* // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 24—28.

*Цель:* рассмотреть содержательные характеристики понятия «развивающее обучение», выделить его отличительные признаки в различных системах обучения.

### Приложение 3.1

#### Тематический конспект

#### «Психологическое содержание кризиса 7 лет.

#### Подход Л.С.Выготского к пониманию возрастных кризисов и содержания кризиса 7 лет»

Литературные источники:

1. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 244—268.

2. *Выготский Л.С.* Кризис семи лет // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 376—385.

Направление анализа	Содержание анализа
Подход к пониманию кризиса	<p><i>С. 384.</i> Кризис имеет место всегда, во всяком нормально текущем детском развитии.</p> <p><i>С. 253.</i> Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Но развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды наблюдаются конструктивные процессы развития. Негативное содержание развития в переломные периоды — обратная или теневая сторона позитивных изменений личности.</p> <p><i>С. 260.</i> Перестройка социальной ситуации развития составляет главное содержание критических возрастов.</p> <p><i>С. 385.</i> Сущностью всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, которая коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, именно в изменении потребностей и побуждений, движущих поведением ребенка.</p> <p><i>С. 383.</i> Кризис представляется моментом перелома, который выражается в том, что от одного способа переживаний среды ребенок переходит к другому.</p> <p><i>С. 255.</i> Критические возрасты имеют ясно выраженное трехчленное строение и складываются из трех связанных между собой литическими переходами фаз: предкритической, критической и посткритической.</p>
Формы поведения ребенка	<p>Специфика поведения ребенка в период кризиса представлена двумя вариантами.</p> <p><i>С. 376—377.</i> Яркая, острая форма: ребенок начинает манерничать, капризничать; в поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное; вертлявость, паясничание, клоунада; ребенок строит из себя шута. Более сглаженная форма: ребенок становится непонятным для взрослого во многих своих проявлениях.</p>
Единица анализа ситуации развития	<p>Единица анализа как единство средовых и личностных моментов представлена переживанием.</p> <p><i>С. 382.</i> Переживание — это внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности.</p>

	<p><i>С. 383.</i> Среда определяет развитие ребенка через переживание среды.</p> <p>При изучении среды необходимо отказаться от ее абсолютизации (как непосредственной обстановки, окружения). Ребенка надо рассматривать как часть социальной ситуации. И поэтому отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка. Силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка. Это обязывает провести глубокий внутренний анализ переживаний ребенка, т.е. изучение среды, которое переносится внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни.</p>
Механизмы протекания кризисного периода	<p><i>С. 376—377.</i> Впервые открывается ребенку дифференциация внутренней и внешней жизни, внутренней и внешней стороны его личности, благодаря которой происходит утрата детской непосредственности.</p> <p><i>С. 377.</i> Утрата детской непосредственности означает привнесение в наши поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком.</p>
Новообразование кризиса	<p>Возникновение новой структуры переживаний.</p> <p><i>С. 379—380.</i> Ребенок открывает факт своих переживаний, возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, появляются новые характеристики переживаний: переживания приобретают смысл; обобщение переживаний (отдает отчет, называет словом); борьба переживаний.</p> <p>Другие новообразования кризисного периода: самолюбие; самооценка; запрос к самому себе, своему успеху, положению.</p>
Проблема снятия кризиса	<p>Переориентировка отношений взрослых к ребенку; понимание переживаний ребенка.</p>

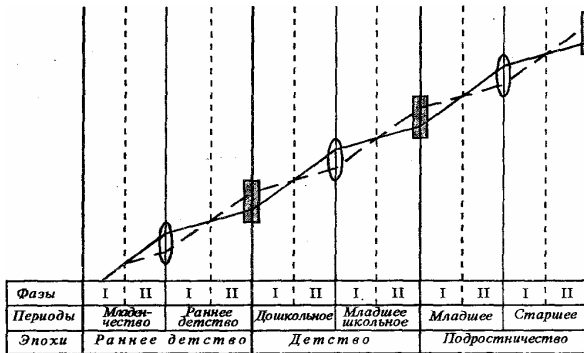
\* Использован материал из книги Андрущенко Т.Ю., Шашловой Г.М. Кризис развития ребенка семи лет. Психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога. — М., 2003. С. 68—70.

**Свободный конспект статьи Д.Б.Эльконина  
«К проблеме периодизации психического развития  
в детском возрасте»**

*Литературный источник:* Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.

На приводимой ниже схеме Эльконин представил свою гипотезу о восходящем по спирали процессе психологического развития. В нем есть три **эпохи**, каждая из которых состоит из двух закономерно связанных **периодов**, делящихся, в свою очередь, на две **фазы**. Вот так, от фазы к фазе, от периода к периоду и от эпохи к эпохе идет психическое развитие **по своим внутренним законам**, а не под воздействием каких-либо внешних по отношению к нему факторов, в том числе воспитательно-образовательной системы. Словом, психическое развитие — процесс объективный, а субъективный фактор действителен тогда, когда он воздействует в унисон с его законами.

Схема



\_\_\_\_\_ развитие мотивационно-потребностной сферы

----- развитие операционно-технических возможностей

□ переходы от эпохи к эпохе

○ переходы от периода к периоду

Человек, таким образом, развивается, воспитываясь и обучаясь, независимо от того, осуществляется ли специально организованный



воспитательно-образовательный процесс. Объективный жизненный процесс идет таким образом, что все вокруг человека (маленького или взрослого) воспитывает и обучает: общение родителей с ребенком, игры сверстников, учебная деятельность в школе, работа по самообслуживанию или на трудовом поприще, личностно-интимное общение и т.д. — и так от рождения до глубокой старости.

Задача учителей, преподавателей, воспитателей, родителей — познать законы развития человеческой личности, ее психики, чтобы правильно обучать, воспитывать, эффективно управлять социальными процессами.

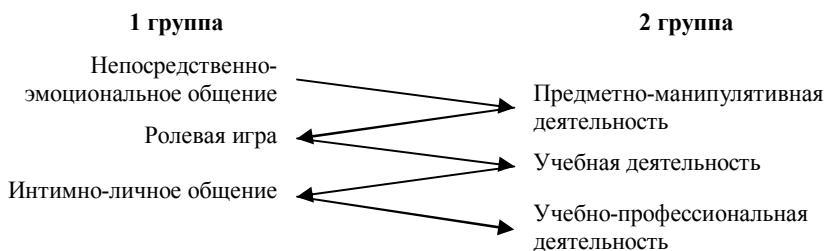
На схеме наглядно показано, как от периода к периоду идет процесс развития мотивационно-потребностной сферы (сплошная линия), а за ней «вдогонку» (на I фазе) и, спустя какое-то время, обгоняя ее (на II фазе периода), идет развитие операционно-технических возможностей (пунктирная линия). Именно на II фазе периода, когда ребенок освоил задачи, нормы и отношения, которые он хотел освоить в этот период развития, начинается очередной период развития мотивационно-потребностной сферы, когда у ребенка появляются новые желания и стремления, требующие новых знаний, умений, новых сил и возможностей, которые стимулируют их освоение и т.д. Это продолжается на протяжении всех этапов развития.

Вывод первый — о периодической смене ведущих деятельностей, при которой «старая» ведущая деятельность не отменяется, а лишь меняется местами с новой деятельностью (впервые освоенной ребенком), которая теперь становится ведущей, а прежняя ведущая деятельность остается в арсенале ребенка, продолжает влиять на его развитие, но отодвигается уже на вторые роли.

Вывод второй. Ведущие деятельности сменяют друг друга в определенной последовательности: сначала идет I группа, внутри которой происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение **задач, мотивов и норм отношений** между людьми и развивается преимущественно **мотивационно-потребностная сфера** личности. В эту I группу входят: непосредственно-эмоциональное общение, ролевая игра и интимно-личное общение, которые, различаясь по конкретному содержанию, имеют то общее, что позволяет ребенку проникнуть в сферу задач и мотивов деятельности взрослых.

В следующую, 2-ю группу входят деятельности, внутри которых происходит усвоение **общественно-выработанных способов действий** с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны (усвоение способов владения ложкой, мячом, авторучкой, книгой, лопатой, компьютером и т.п.). К деятельности этой группы относятся: предметно-манипулятивная деятельность, учебная деятельность, учебно-профессиональная деятельность.

Итак, все ведущие деятельности, сменявшие друг друга в детском возрасте, можно представить в такой последовательности:



На языке воспитательно-образовательной практики это значит, что одни виды ведущих деятельностей (непосредственно-эмоциональное общение младенца со взрослым, рольевая игра в дошкольном детстве и интимно-личное общение в подростковичестве) играют преимущественно **воспитывающую** роль, когда происходит освоение ребенком **смыслов** человеческой деятельности, возникает собственная (личная) **мотивация** выполнения той конкретной ведущей деятельности из перечисленных выше, которая соответствует его возрастному периоду. А разные виды 2 группы деятельностей (предметно-манипулятивная, учебная и учебно-профессиональная) играют преимущественно **обучающую** роль, поскольку в эти периоды происходит овладение способами действий с предметами, которыми приходится оперировать в этих деятельностях. Таким образом, через различные формы ведущих деятельностей и благодаря им происходит развитие психики личности. Деятельности, играя обучающую и воспитывающую роль, развивают человека, но тем успешнее, чем правильнее (т.е., в соответствии с законами этого развития) идет процесс организованного обучения (в школе) и воспитания (в семье, дошкольном учреждении, школе и т.д.).

**Конспект-схема**  
**«Основные положения психологической теории деятельности**  
**(по А.Н.Леонтьеву)»**

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. С. 224.

Основные положения

1. Предметом психологии является изучение целостной деятельности субъекта во всех ее формах и видах, в их взаимопереходах и трансформациях, в филогенетическом, историческом и онтогенетическом развитии.

2. Генетически исходной и основной является внешняя, предметная, чувственно-практическая деятельность, от которой производна внутренняя психическая деятельность индивидуального сознания; обе эти формы деятельности имеют общественно-историческое происхождение и принципиально общее строение.

3. Взаимно превращающимися единицами, или составляющими, деятельности являются:

***потребность ↔ мотив ↔ цель ↔ условия и соотносимая с ними деятельность ↔ действие ↔ операция***

4. Главными процессами деятельности выступают интериоризация внешней ее формы, приводящая к субъективному образу действительности, и экстериоризация ее внутренней формы как опредмечивание образа, как его переход в идеальное свойство предмета.

5. Конституирующим свойством деятельности является предметность; первоначально деятельность детерминируется предметом, а затем она опосредуется и регулируется его образом как своим субъективным продуктом.

6. Предметная детерминация деятельности возможна благодаря ее особому качеству — универсальной пластичности, уподобляемости свойствам, отношениям и связям объективно-предметного мира.

7. Предметный характер деятельности реализуется через нужду субъекта, переходящую в потребность, и через поисковые, опробывающие действия, имеющие функцию уподобления.

8. Деятельность и ее составляющие по определенному закону дробятся и укрупняются, чему соответствуют дифференциация и интеграция ориентирующих их субъективных образов.

9. Отмеченные выше особенности деятельности по сути дела альтернативны двухчленной схеме поведения и другим вариантам схемы реактивного поведения.

10. Метод психологического анализа деятельности человека направлен на выявление ее конкретно-исторической природы, строения, предметного содержания и взаимопереходов ее форм и составляющих, происходящих в соответствии с их системными связями и отношениями.

*Приложение 3.4*

**Графический конспект  
«Психологическое строение индивидуальной деятельности  
(по А.Н.Леонтьеву)»**



## Глава 4

### РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Написание реферата — самостоятельный, творческий труд студента, предполагающий глубокое изучение определенного вопроса или темы.

**Реферат** (от лат. *refero* — «докладывать, сообщать»). Чаще всего это слово употребляется для определения последовательного, убедительного и краткого изложения или написания сущности какого-либо вопроса или темы научно-практического характера.

*Основными этапами при подготовке реферата являются:*

- выбор темы;
- составление плана;
- подбор и изучение литературы;
- написание работы;
- оформление работы.

Тема реферата может быть рекомендована преподавателем или выбрана самим студентом с учетом собственных интересов и опыта.

Основой реферата является план. План — это перечень основных вопросов. Он должен состоять из введения, 3—4 основных вопросов (центральных идей), заключения, списка использованной литературы. Основные вопросы плана могут включать подвопросы. План, как правило, уточняется, конкретизируется в процессе работы (см. Приложение 4.2).

При написании работы, прежде всего, необходимо ознакомиться с библиографией, изучить литературные источники: монографии, научные статьи, справочную литературу, статистические сборники, материалы социологических исследований. При чтении литературы необходимо уделять особое внимание уяснению смысла различных терминов и понятий. Нужно ознакомиться с многообразием подходов к изучению темы или отсутствием таковых. Главная цель анализа литературных источников — выработать собственную точку зрения.

При изложении темы главное внимание уделяется логике решения проблемы в соответствии с целью написания реферата. Заканчивая написание реферата, следует сгруппировать весь материал по вопросам плана и определить, достаточно ли полно освещена тема. Важно обращать внимание на правильное соотношение теоретического и практического материалов, не стоит «перегружать» реферат излишними фактами, цитатами.

Важную роль в работе играет научно-справочный аппарат. Он включает в себя: ссылки на архивные и литературные источники, название или перечисление этих работ в самом тексте, список использованной литературы и источников, приложения к работе (таблицы, схемы, диаграммы, фотоснимки). Их использование и оформление имеет большое значение.

## Типы рефератов

Выделяют несколько типов рефератов.

**Монографический реферат** обычно включает небольшое введение, в котором обосновывается важность данной научной работы; основную часть, раскрывающую собственно содержание книги; и заключение, где студент кратко представляет выводы автора работы, если они в ней есть, или сам их формулирует. Надо сказать, что заключение не является обязательной частью текста реферата, часто он заканчивается изложением содержания работы. Композиция основной части может быть:

➤ конспективной, когда ее построение полностью соответствует структуре самой работы и отражает все или основные ее рубрики (разделы, главы, параграфы и т.д.);

➤ фрагментарной, когда рассматриваются только ее отдельные части (обычно таким образом реферировются большие по объему и многопроблемные источники);

➤ аналитической, когда содержание реферированной работы раскрывается вне связи с ее структурой; в этом случае составляется план реферата, в соответствии с которым и излагается содержание.

**Обзорный реферат** в целом имеет аналогичную структуру; разница состоит лишь в том, что перед введением обязательно

дается план реферата, а в конце его приводится список реферируемой литературы. Однако работа над таким рефератом гораздо сложнее, поскольку обычно он представляет собой обзор основной литературы одного или нескольких авторов по отдельной научной проблеме или теории. В этом случае требуется не просто выделить основное содержание изученных источников, но и сделать некоторые обобщения и сопоставления, показать, что их объединяет и в чем они различаются, какой аспект проблемы (теории) раскрывается в каждой из работ.

Композиционно такие рефераты также могут быть различными. Источники могут рассматриваться каждый отдельно в определенной последовательности (по времени появления, по значимости работ и т.д.) или аналитически, т.е. по различным аспектам проблемы, нашедшим отражение в разных источниках.

Реферат как форма самостоятельной научной работы студента широко применяется в учебном процессе вуза. Рефераты могут быть обязательными для всех студентов или выполняться по желанию.

Если реферат является обязательным, то общее руководство работой над рефератами осуществляется преподавателем, ведущим учебный курс. Он предлагает студентам на выбор темы рефератов, сообщает единые требования по их написанию, консультирует в процессе подготовки реферата. Готовые рефераты студенты сдают преподавателю на проверку, основной формой которой является рецензирование. Могут применяться и другие формы: взаиморецензирование работ студентами или защита рефератов в форме устного доклада на семинаре или студенческой конференции.

Рефераты используются также и в работе студентов на семинарских и практических занятиях. В этом случае они обычно выполняются по желанию и зачитываются на занятии с целью его дальнейшего обсуждения всеми студентами группы.

В целом работа над рефератом позволяет студентам овладеть очень важными для исследователя умениями, а именно: научиться работать с научным текстом, выделять в нем главное, существенное, формулировать как свои, так и чужие высказывания кратко и своими словами, логично выстраивать и систематизировать изученный материал.

## Этапы работы над рефератом

Период подготовки реферата складывается из следующих этапов:

### ***1. Работа над текстом реферата.***

1.1. Предварительная подготовка. Она выражается в уточнении названия реферата. Название должно быть кратким и выразительным.

1.2. Библиографическая работа. Сюда же входит работа со справочным изданиями, библиографическими указателями и справочниками, энциклопедиями и различного рода обозрениями, просмотр газет, журналов и других работ (см. Главу 1).

1.3. Первичная работа с книгами, журналами, газетными статьями и прочим информационным материалом.

Первичная работа заключается в просмотре названий, оглавлений, вводных разделов, заключений и выводов работ, а также в просмотре таблиц, схем и рисунков. Сюда же входит регистрация и отбор литературы, необходимой для написания реферата. Существует карточный и тетрадный способы регистрации и отбора литературы для написания реферата. Более удобен карточный способ — карточки при необходимости можно систематизировать.

1.4. Сплошное и выборочное чтение, а также изучение литературы и ее обработка, т.е. записывание. Для составления реферата применяется три вида записей: 1 — цитаты (см. Приложение 4.3), 2 — аннотации, 3 — конспект (см. Главы 1, 2, 3).

1.5. Заключительная работа периода подготовки. Он сводится главным образом к составлению плана написания реферата в соответствии с подобранным и изученным материалом. Только после составления плана и накопления достаточного количества данных приступают к написанию и оформлению реферата.

### ***2. Написание и оформление реферата.***

Он в свою очередь подразделяется на следующие этапы:

2.1. Оформление титульного листа, на котором обязательно пишется тема реферата, а также название института (организации), год издания, фамилия автора и руководителя и другие данные. Для каждой организации должна быть единая форма (см. Приложение 4.1).



Реферат должен быть представлен в твердой обложке. Согласно требованиям кафедр, рефераты могут быть вложены в папки. И в том, и в другом случае оформление лицевой стороны обложки зависит от требований, принятых вузами и колледжами. Нередко полностью повторяется титульный лист с выходными данными о самой работе.

*Текст работы печатается* на стандартных листах размером 210x300 (210x297) мм: примерно по 30 строк на странице и по 60 знаков в строке, считая пробелы между словами и знаки препинания, с выделением заголовков, подзаголовков. Текст печатается 14 кеглем, на одной стороне листа, с интервалом между строк 7,5 мм, с полями (верхнее — 20, правое — 10, левое — 30, нижнее — 25 мм). Нумерация страниц проставляется в центре верхнего поля или справа в нижнем поле. Абзацы в тексте начинаются отступом в 13—14 мм.

Объем реферата — 5—7 страниц формата А4.

На второй странице реферата помещается *Содержание*, т.е. оглавление текста. Оно может занять и две страницы. Первая из них тоже не нумеруется, хотя засчитывается как вторая страница работы. Нумерация начинается лишь со второй страницы *Содержания* (если она есть). На ней проставляется цифра 3. Ни титульный лист, ни раздел *Содержание* (Оглавление) не указываются в самом оглавлении как заглавия. Оно начинается с обозначения «Введение» (см. Приложение 4.2). *Содержание* (оглавление) должно точно соответствовать оглавлениям частей текста.

*Выделение названий разделов, глав, параграфов и подпараграфов* в тексте обязательно. Это делается размером шрифта, его полужирным начертанием или подчеркиванием, а также расстоянием между заголовком и основным текстом и отступом от начала строки. Расстояние между параграфами — 30 мм, между заголовком и обозначаемым им текстом — 15 мм. Нельзя оставлять на одной странице только заголовок, а сам текст начинать с другой: в этом случае заголовок следует перенести. Размещают заголовки по центру строки.

Для *нумерации глав, параграфов и подпараграфов* используют цифры: как правило, римские — для глав, арабские — для параграфов и двойные арабские для подпараграфов (например: 1.1, 1.2), когда первая цифра означает принадлежность к определенному

параграфу, а вторая — номер подпараграфа в нем. Приложения нумеруются арабскими цифрами без знака № и знака препинания в конце.

Основные части работы, т.е. оглавление, введение, главы, заключение, список литературы и приложения, начинаются с *новой страницы*. Параграфы внутри глав и выводы по главам печатаются подряд, лишь с большими интервалами между ними.

Не допускается использование *знаков препинания* в любых заглавиях, в том числе в их конце, и *перенос слов*.

Заглавия в текстах рефератов как исследовательских работах формулируются обычно в виде предложений с главными членами и в *повествовательной форме* (ни в коем случае не вопросительной или восклицательной).

В тексте и заглавиях не допускаются *сокращения слов*, кроме общепринятых аббревиатур.

Для замены слов в тексте не допускается *использовать символы и малопонятные авторские аббревиатуры*, тем более без их расшифровки.

В текстах реферата разрешается использование *графических материалов, исполненных в цвете*. Допускаются *дополнительные выделения* отдельных слов и словосочетаний, а также отдельных коротких положений. Делается это путем изменения наклона букв, написания разрядкой их и подчеркивания. Главное, чтобы выделенное не было более крупным и жирным, чем заглавия.

В тексте используются *скобки и кавычки*. В круглые скобки выносятся дополнительная или уточняющая информация; сноски и ссылки на используемые источники заключаются в квадратные скобки или в косые линии. Кавычки ставятся при цитировании.

Никаких *рамок, обрамляющих текст*, в том числе и титульный лист, не допускается.

Отработка печатного текста реферата согласно этим требованиям и нормам называется *техническим редактированием*.

### ***Задание***

➤ При написании текста сразу ориентируйтесь на эти требования и нормы. Если этого сделать не удалось, то приступайте к специальному техническому редактированию после написания текста.

➤ Медленно вычитывайте текст и приводите отдельные его положения в соответствие с рекомендациями.

2.2. Во введении обосновывается значимость темы, цели и задачи реферата. Для написания введения используются новейшие литературные данные.

На третьей (или четвертой) странице начинается текст. Его открывает *введение*, не имеющее порядкового номера в оглавлении, но пронумерованное как страница (3 или 4).

*Первая глава* следует с новой страницы после введения. Параграфы и подпараграфы в главе далее идут подряд с отступлениями друг от друга и соответствующими заголовками.

*Вторая глава* и все последующие начинаются с новой страницы. Напомним, что каждая из них заканчивается выводами. После глав следует *заключение*, затем — *список литературы*.

### **Задание**

➤ По всем правилам оформите титульный лист своей работы. Проверьте, правильно ли все оформлено. Если у вас есть образец старой дипломной работы, посмотрите, какие там допущены ошибки в оформлении титульного листа.

➤ Проверьте листы с Оглавлением. Сверьте его с заголовками глав и параграфов в тексте. Проверьте правильность расстановки страниц.

➤ Проверьте правильность нумерации страниц, начиная с титульного листа и заканчивая последней страницей последнего приложения.

➤ Определите соотношение частей работы по объему. Соответствует ли объем Введения и Заключения рекомендациям? Соизмеримы ли главы и параграфы между собой? Обоснуйте нарушение пропорций, допущенное вами.

2.3. Литературный обзор является специальной частью реферата, в которой приводятся все собранные автором литературные данные, показывается степень изученности затронутой темы, излагаются предварительные ответы на вопросы и задачи, поставленные в первой части или введении реферата.

2.4. Анализ литературных данных осуществляется путем сопоставления положений и фактов, приводимых в реферате, в литературном обзоре.

2.5. Обобщение. В этой части обобщаются литературные данные. Обобщение делается в виде заключения, выводов, тезисов.

*Заключение* — это краткое обобщение основных достоверных данных и фактов

*Выводы* — это обобщение каждого достоверного факта в отдельности, когда фактов много. Выводы должны быть предельно краткими и четкими ответами на задачи реферата.

*Тезисы* представляют собой краткие или развернутые выводы с вводной, поясняющей, обосновывающей и заключительной частями работы. Тезисы включают изложение основных положений всей научной работы от начала до конца.

2.6. Рекомендации или практические предложения. Пишутся в том случае, когда изложенные в реферате положения могут использоваться слушателями или читателями реферата в своей жизни и практической деятельности.

2.7. Список использованной литературы. Это один из важных элементов реферата, позволяющий проверить автора и помогающий отыскать основную литературу, в которой можно получить ответы на интересующие вопросы, если эти вопросы не раскрыты в реферате, но интересуют читателя (см. Приложение 4.4).

## **Требования к содержанию реферата**

Содержание должно быть конкретным, строго соответствовать названию темы, иметь гуманитарную направленность, научно-достоверные и новейшие данные, убедительные объяснения «острых» вопросов, яркие примеры и доказательства, четкую последовательность изложения — от простого и известного к сложному и неизвестному.

Реферат считается собственной работой автора и пишется в его редакции, его собственными словами и мыслями. Дословное переписывание литературных данных считается кражей или плагиаторством.

Цитаты или дословные изречения других авторов применяются только для подтверждения некоторых фактов и положений реферата. Но при этом необходима обязательная ссылка на автора. Это называется цитированием, оно допустимо, но в меру. Употребление в реферате большого количества цитат называется «цитатничеством». Оно уже недопустимо.

Реферат пишется популярным языком, доступным для массового читателя. Иностранные слова обязательно объясняются. Слова, смысл которых непонятен автору, для написания реферата не употребляются.

### **Критерии оценивания реферата**

*Качество реферата* определяется по тому, какие знания и умения при его выполнении проявил студент.

Объектом анализа качества реферата является результат — совокупность теоретических находок, полученных в реферате.

Критериями оценки реферата выступают следующие параметры:

- Актуальность темы исследования;
- Выполнение реферата (содержания и формы предъявляемой работы, наглядных иллюстративных материалов) в соответствии с требованиями к оформлению материалов, предъявляемыми к рефератам?
- Количество теорий, в рамках которых проводит исследование;
- Правильность и полнота использования источников;
- Публичное выступление студента по результатам научного материала.

По усмотрению преподавателя рефераты могут быть представлены на семинарах, научно-практических конференциях, а также использованы как зачетные работы по пройденным темам.

Представленный в пособии примерный перечень тематики рефератов может быть изменен с учетом специфики факультета и учебного плана.

### **Примерный перечень тематики рефератов по учебным курсам**

#### **Общая психология**

1. Внимание как функция умственного контроля.
2. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности.
3. Запоминание и основные трудности сохранения информации.
4. Воспитание и самовоспитание воли.

5. Чувства и их роль в формировании личности.
6. Акцентуированная личность. Особенности ее поведения и деятельности.
7. Типология темпераментов и их характеристика.
8. Психологический смысл самосознания. Образ «Я», его составляющие.
9. Место воображения в творческой деятельности человека.

### **Литература**

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 2001.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1998.
3. Введение в психологию / Под ред. А.В.Петровского. М., 1996.
4. Изард К. Психология эмоций. СПб., 2000.
5. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2001.
6. Психические состояния: Хрестоматия / Сост. Л.В.Куликов. СПб., 2002.
7. Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Ромашова. М., 2000.
8. Психология памяти / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Ромашова. М., 2000.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.

### **Социальная психология**

1. Проблема общения в социальной психологии.
2. Специфика обмена информацией в коммуникативном процессе.
3. Типы трансакций и их влияние на межличностное общение.
4. Жизненные позиции, определяющие отношение к себе и другим в теории трансактного анализа.
5. Дж. Морено и его социометрический метод.
6. Проблема лидерства в социально-психологических группах.
7. Тактики и стратегии решения конфликтов.
8. Личность и общество. Процесс социализации личности.
9. Эмпатия как одна из педагогических способностей.
10. Стихийные группы и их место в обществе.

## Литература

1. Андреева Г.М. Зарубежная психология XX столетия. Теоретические подходы: Учеб. пособие для студ. вузов. М., 2002.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учеб. пособие для пед. вузов. М., 2000.
3. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пособие для пед. вузов / Под ред. В.А.Сластенина. М., 2002.
4. Анцупов А.Я, Шипилов А.И. Конфликтология. М., 2002.
5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М., 2003.
6. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика, образ мыслей: Учеб. пособие. М., 2001.
7. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983.
8. Введение в практическую социальную психологию: Учеб. пособие / Отв. ред. Ю.М.Жуков. М., 2005.
9. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 2003.
10. Крысько В.Г. Социальная психология: Учебник для вузов. М., 2002.
11. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: теория, методы, диагностика, коррекция. М., 2001.
12. Леонтьев А.А. Психология общения: Учеб. пособие для вузов. М., 2001.
13. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 2000.
14. Прикладная социальная психология / Под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. М., 2000.
15. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2002.
16. Роберт М.А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. М., 2000.
17. Хрестоматия по социальной психологии / Под ред. Т.В.Кутасовой. М., 2003.
18. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М., 2001.
19. Шихирев П.Н. Современная социальная психология: Учеб. пособие для вузов. М., 2000.

## **Возрастная психология**

1. Детство как социально-психологический феномен.
2. Специфика использования основных исследовательских методов в возрастной психологии.
3. Биогенетическая концепция З.Фрейда.
4. Эпигенетическая теория развития личности Э.Эриксона.
5. Теория интеллектуального развития Ж.Пиаже.
6. Культурно-историческая обусловленность психического развития ребенка в теории Л.С.Выготского.
7. Биологизаторские течения в современной зарубежной психологии развития.
8. Социологизаторский подход в современной зарубежной психологии развития.
9. Теория конвергенции двух факторов психического развития В.Штерна.
10. Роль деятельности и общения в психическом развитии ребенка.
11. Культурантропологические исследования М.Мид.
12. Бихевиоризм и теория социального научения.
13. Проблема стадийности психического развития в зарубежной психологии.
14. Периодизация психического развития Л.С.Выготского.
15. Периодизация психического развития по Д.Б.Эльконину.
16. Периодизация развития личности по З.Фрейду.
17. Периодизация развития личности по Э.Эриксону.
18. Развитие морального сознания личности по Л.Колбергу.
19. Периодизация развития личности по А.В.Петровскому.
20. Периодизация интеллектуального развития по Ж.Пиаже.
21. Интеллектуальное развитие ребенка по Дж. Брунеру.
22. Периоды и стадии развития по В.И.Слободчикову и Е.И.Исаеву.

## **Литература**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. М., 2003.
2. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии. М., 2001.



3. Возрастная и педагогическая психология: Тексты / Сост. и коммент. Шуаре Марта О. М., 2000.
4. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. / Сост. И.В.Дубровина. М., 2001.
5. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для вузов. М., 2002.
6. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.В. Возрастная психология: личность от молодости до старости. Учеб. пособие. М., 2003.
7. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
8. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости. — М., 2003.
9. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 2003.
10. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 2003.
11. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
12. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. СПб., 2002.
13. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. Минск, 2000.
14. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. М., 2000.
15. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 2000.
16. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 2002.
17. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость. М., 2002.
18. Эльконин Б.Д. Психология развития. М., 2001.
19. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 2001.

### **Педагогическая психология**

1. Проблема соотношения обучения и развития: анализ различных подходов к проблеме.
2. Принципы обучения. Их характеристика с позиции деятельностного подхода в обучении.

3. Общая характеристика ассоциативной теории обучения.
4. Аналитико-синтетическая теория обучения. Понятия о приемах учебной работы и приемах умственной деятельности.
5. Основные положения теории программированного и проблемного обучения.
6. Теория поэтапного формирования умственных действий: структурные части действия, характеристики действий.
7. Теория поэтапного формирования умственных действий: типы ориентировочной основы действия, их характеристика.
8. Особенности обучения в зависимости от типа ООД.
9. Характеристика этапов формирования умственного действия.
10. Содержание и структура учебной деятельности.
11. Характеристика учебной задачи.
12. Учебные действия контроля и оценки, их характеристика.
13. Мотивы учения. Приемы изучения мотивации учения.
14. Психологический анализ урока, его составляющие, деятельностный подход к психологическому анализу урока.
15. Характеристика педагогического общения. Специфика общения в педагогическом процессе.

### **Литература**

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М., 2003.
2. Давыдов В.В. Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981.
3. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
4. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. М., 2004.
5. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология. Дубна, 2001.
6. Педагогическая психология / Под ред. Н.В.Клюевой. М., 2003.
7. Скороходова Н.Ю. Психология ведения урока. СПб., 2002.
8. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 2000.

**Образец оформления титульного листа реферата**

Министерство образования и науки РФ  
Нижевартовский государственный гуманитарный университет  
Кафедра психологии образования и развития

Проективные методы исследования личности

Реферат

Выполнил (а): Ф.И.О.

Факультет, курс, группа.

Проверил (а):

Ф.И.О. преподавателя.

Нижевартовск  
2011

## **Оформление плана реферата**

### Психологическая характеристика типов личности

Оглавление

Введение

Основная часть

1. Типология человека (типы поведения и типы телосложения)
2. Психологическая характеристика типов поведения личности
3. Психологическая характеристика типов телосложения человека

Заключение (выводы)

Список литературы

## **Образцы цитирования**

Существуют разные типы цитирования и обращения к авторскому тексту:

1. Цитирование с помощью прямой речи:

П.Ф.Каптерев в своих работах писал: «Основа школы и источник ее успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которыми совершаются самовоспитание и самообразование».

2. Цитирование по принципу авторского доказательства позиции, выдвинутой исполнителем реферата:

Именно воспитание А.П.Нечаев считал ведущим фактором становления личности: «Я не знаю власти более могучей и силы более крепкой, чем сила и власть правильно поставленного воспитания».

3. Включенное цитирование:

В новой школе, считал А.П.Нечаев, необходимо прежде всего изменить содержание образования. В этом плане и сегодня актуальна его исходная идея о том, что «процесс обучения должен всячески содействовать развитию личности учащихся».

4. Краткий пересказ мыслей, идей автора также сопровождается указанием источника:

В работе «Идеальная школа и способы ее осуществления» К.Н.Вентцель отмечал, что новый тип школы — не учебное заведение, а воспитательно-образовательное учреждение, в котором речь может идти не об учебном плане, а о плане жизни.

#### *Приложение 4.4*

### **Основные правила оформления списка литературы**

Список литературы в конце работы оформляется в следующем порядке: используемые работы, исторические исследования, иностранные источники и монографии на языке оригинала.

В тексте работы сначала указываются инициалы автора, а затем фамилия, в сносках и списке литературы, наоборот, — сначала фамилия, затем инициалы.

Рассмотрим наиболее распространенные способы оформления цитируемых источников. Наиболее удобны для читателя внутритекстовые и подстрочные ссылки. В настоящее время очень распространен комбинированный вид ссылок — внутритекстовые с затекстовкой. Пример внутритекстовых ссылок: «А.Н.Леонтьев в своей книге “Деятельность. Сознание. Личность” (М., 1982) отмечал...»

Пример комбинированных ссылок — в затекстованном списке каждое издание описывается один раз, под определенным номером страницы переносится внутрь текста после номера библиографической ссылки по общему послетекстовому списку (5—80) или в квадратных скобках.

В подстрочной ссылке, как и в общем списке литературы, необходимо указать: заголовок описания (или сведения об авторстве), основное заглавие, сведения о повторности издания, место издания, год издания, порядковый номер тома, выпуска или части, номер цитируемой страницы (для общего списка полное количество страниц в издании). Полные сведения о каком-либо издании

необходимо брать из библиографической справки в самом издании в начале или в конце книги. Например:

Асмолов А.Г. Психология личности. М., Смысл, 2001. С. 9.

Асмолов А.Г. Психология личности. М., Смысл, 2001. 416 с.

При цитировании какого-либо периодического издания правила оформления следующие:

<sup>1</sup> Кулюткин Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. — 1984. № 5. — С. 43.

В общем списке под порядковым номером:

17. Кулюткин Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. — 1984. — № 5. — С. 43—49.

При повторном цитировании с подстрочными ссылками:

<sup>1</sup> Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 20.

<sup>2</sup> Там же. С. 35.

Государственные стандарты по оформлению работ со временем меняются. При затруднении в оформлении научно-справочного аппарата целесообразно обращаться к последним академическим изданиям в библиографические отделы библиотек или научные отделы высших учебных заведений.

## Глава 5

# ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

### Проектирование и решение задач образования

Профессия психолога имеет свои особенности, главная из которых — постоянная работа с нестандартными ситуациями, необходимость выявления личностной проблемы клиента, актуализация проектной компетентности. Повседневная практика требует от психолога способности строить «мини-исследования» в каждом конкретном случае обслуживания потребительского запроса. Если в контексте средней школы проектная исследовательская деятельность выполняет функции дополнительного развития когнитивной сферы ребенка, то для высшего профессионального образования — это обязательный элемент профессионального, проектного мышления, особенно в такой интеллектуально нагруженной специальности, как психология.

*Проект* — форма организации крупных, относительно самостоятельных начинаний; это пожелания и намерения автора проекта по устранению проблем, описанные на определенном профессиональном языке; это то, что обязательно будет реализовано, иначе это не проект. Проект ограничен во времени, территории, в рамках темы и в используемых человеческих, финансовых и других ресурсах. Без описания пожеланий (цели), содержащий только описание намерения действий — это план; без описания намерения действий (задач) — это «прожект».

*Проект в образовании* — специальным образом оформленная детальная разработка определенной проблемы (технологии), предусматривающая поиск условий и способов достижения реального практического результата [7, с. 57—70].

Термин «проектирование» происходит от лат. «projectus» — брошенный вперед. «*Проектирование* — это процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния; специфическая деятельность, результатом которой является теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого развития процессов и явлений. Компонентами

проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули (функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов, например, образовательной системы).

... Вторая составляющая предлагаемого нами подхода — цель. С позиций гносеологии цель — это один из элементов деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему. Целенаправленность системы характеризует ее как сложную, то есть управлять своим поведением. Анализ деятельности как целенаправленной предполагает выявление несоответствия между наличной жизненной ситуацией и целью. Осуществление цели является процессом преодоления этого несоответствия. В теории систем введено понятие целеустремленной системы, осуществляющей целенаправленное поведение и способной к самосохранению и развитию посредством самоорганизации и самоуправления на основе переработки информации. Способность системы формировать цель своей деятельности предполагает присутствие в ней человека, обладающего свободой выбора при принятии решений.

И образование, и профессиональная деятельность могут рассматриваться как целеустремленные системы. Сущностными характеристиками образования являются незавершенность и способность к взаимодействию со средой. Незавершенность обеспечивает динамику развития системы, постоянное стремление к совершенствованию, наличие ситуативно меняющихся перспективных линий, мобильное реагирование на происходящие изменения условий индивидуального и социального развития. Способность к интенсивному взаимодействию со средой обеспечивает, с одной стороны, использование внешних ресурсов: информационных (общенаучные, педагогические и другие идеи), человеческих, материально-технических, с другой — обогащение среды за счет продуктов и достижений самой системы. Особая характеристика систем образования состоит в том, что они являются открытыми целеустремленными системами, которым присущи не только процессы равновесного обмена со средой, но и процессы развития, организующие и упорядочивающие среду обитания, вовлекающие ее в совместную эволюцию (коэволюцию).



Таким образом, проектно-целевой подход предполагает рассмотрение целей, содержания, технологий образования как проект инновационной деятельности на интегративной основе.

В его становлении можно выделить такую составляющую, как построение проектно-целевой технологии обучения, на которой остановимся подробнее.

Технология проектно-целевого обучения направлена на оптимизацию процесса профессионального становления личности студента с целью формирования ее профессиональной компетентности, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда. Она предусматривает решение ряда задач: формирование у студентов мотивации к учебной и научно-исследовательской активности; повышение уровня профессионализма научно-педагогических кадров; построение системы обучения на интегративной основе (предметных интеграционных механизмов, интеграции форм и методов обучения и воспитания, субъектной интеграции); организация непрерывного мониторинга качества образования и рациональной коррекционной работы со студентами.

...Работа по методу проектов включает планирование действий, наличие замысла или гипотезы решения конкретной проблемы, четкое распределение (если имеется в виду групповая работа) ролей, т.е. заданий для каждого участника при условии тесного взаимодействия. Метод проектов используется в том случае, когда в учебном процессе возникает какая-либо исследовательская (в данном случае учебно-исследовательская) творческая задача, для решения которой требуются интегрированные знания из различных областей, а также применение исследовательских методик. Для метода проектов существенным является вопрос практической, теоретической и познавательной значимости предполагаемых результатов. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность — индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени.

Работа над проектом включает этапы: организационный (постановка задач и формирование группы студентов); деятельностный (работа над проектом, оформление результатов, подготовка презентации); итоговый (презентация проектов, их коллективное обсуждение)» [5, с.106—107].

## Готовность студента к проектной деятельности

Анализ научной периодической печати подтверждает идею содержательного изменения личности, участвующей в проектной деятельности.

Под *готовностью студентов к проектно-исследовательской деятельности* понимается комплекс качеств человека, необходимых ему для выполнения функции субъекта этой деятельности. Далее выделяет четыре группы таких качеств (компонентов готовности): мотивационный, когнитивный, ориентировочный и операциональный.

Мотивационный компонент готовности — это смысл, который проектно-исследовательская деятельность имеет не вообще, а для конкретного педагога. Если она не имеет смысла ценности, т.е. участие в ней не воспринимается как значимое, привлекательное для себя, это означает неготовность педагога к этой деятельности с точки зрения ценностной ориентации. Показателями уровня мотивационной готовности служат:

- интерес к освоению методов проектно-исследовательской деятельности;
- активность участия в проектно-исследовательской деятельности;
- самостоятельность в выборе проектно-исследовательских задач;
- настойчивость в преодолении затруднений при решении проектно-исследовательских задач;
- активность в саморазвитии, стремление узнать, освоить больше, чем предлагают учебные программы.

Когнитивный компонент готовности — это совокупность знаний и понятий, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать проектно-исследовательские задачи в своей профессиональной деятельности.

Показателями уровня *когнитивной готовности* к проектно-исследовательской деятельности служат:

- понимание роли и значения решения проектно-исследовательских задач в профессиональной деятельности педагога;
- знание типов проектно-исследовательских задач, решаемых педагогами в своей профессиональной деятельности, и требований к результатам их решений;

- знание требований, предъявляемых к исследовательским проектам и программам;
- знание методов решения проектно-исследовательских задач и условий их применения.

Ориентировочный компонент готовности — это совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в каких-то знаниях и построение образа того, как они могут быть получены в существующих условиях. Ориентировочные действия предшествуют выполнению проектно-исследовательских задач, определяя их состав, цели, методы и сроки.

Показателями уровня *ориентировочной готовности* служат:

- умение ставить проектно-исследовательские задачи, определяя требования к результатам их решения;
- умение планировать, определять структуру проектно-исследовательских действий;
- умение выбирать адекватные методы проектно-исследовательских действий;
- умение оценивать качество проектно-исследовательских действий.

Операциональный компонент готовности — это совокупность умений человека выполнять проектно-исследовательские действия, необходимые для решения проектно-исследовательских задач в педагогической деятельности.

Показателем *операциональной готовности* служит:

- умение применять основные проектно-исследовательские методы: наблюдение, опрос, анкетирование, конструирование, моделирование, проектирование, эксперимент, функциональный анализ, корреляционный анализ.

Для оценки показателей компонентов готовности к проектно-исследовательской деятельности могут быть использованы следующие методы: наблюдение (по вышеуказанным критериям): тестирование, беседа, анкетирование, экспертная оценка, самооценка, решение проектно-исследовательских задач разных типов и уровней сложности [8, с. 73].

## Система действий студента на разных этапах проектной деятельности

Таблица 5.1

<i>Этап проектной деятельности</i>	<i>Задачи этапа</i>	<i>Деятельность студента</i>
1. Целевой	Определение целей, выбор рабочих групп	Обсуждение с преподавателем предмета исследования и получение при необходимости дополнительной информации, постановка целей исследования
2. Аналитический	Анализ проблемы, определение источников информации, постановка задач, распределение ролей в команде	Формулирование задач исследования, определение источников информации на основе консультаций с преподавателем
3. Исследовательский	Решение отдельных задач	Составление плана действий, сбор информации, практическая реализация избранных ролей, исполнение соответствующих функций
4. Конструкционный	Анализ степени достижения каждой задачи, сбор, конструирование проекта	Анализ полученной информации, комбинирование идей, их обобщение, выдвижение общей идеи
5. Презентационный	Презентация учебного проекта	Публичная защита учебного проекта
6. Рефлексивно-оценочный	Оценка результатов учебного проекта и процесса его реализации	Рефлексия процесса реализации проекта, самооценка в рамках проектной деятельности, побуждающие к приобретению новых знаний

В литературе, посвященной методологии проектирования, можно встретить различные подходы к выделению его этапов. В основании предлагаемой нами деятельности над проектом, лежит взгляд И.А.Колесниковой [4, с. 61—95].

И.А.Колесникова предлагает логику проектирования, отражающую сущность проектной деятельности.

1. Предпроектный этап (его еще называют предварительным, или стартовым).

2. Этап реализации проекта.

3. Рефлексивный этап.

4. Послепроектный этап.

Внутри каждого из этих этапов, в свою очередь, выделяются определенные процедуры, составляющие содержательную, структурную, технологическую, организационную основу проектных действий. Остановимся подробнее на каждом из этих этапов.

**I. Предпроектный этап.** Его задача — создать предпосылки для успешности проектирования и его психолого-педагогического, методического, организационного, материально-технического обеспечения. Он включает следующие процедуры: *диагностика, проблематизация, целеполагание, концептуализация, форматирование проекта, его предварительная социализация.*

*1. Диагностика.*

Любая проектная деятельность имеет свою точку отсчета. Обычно, это момент рождения основной идеи или замысла проекта. Так в поле зрения субъектов образовательного процесса (студентов) должен появиться *объект проектной деятельности* и проблема, связанная с его преобразованием. Их можно найти в природной среде, в педагогической действительности, в имеющемся опыте, в информационных сетях и т.п. Необходимо отметить, что наиболее востребованы в нашем обществе актуальные проблемы, определить которые возможно, изучив периодическую научную печать за последние 2—3 года, а также проанализировав содержание публикаций или докладов современных ученых.

Причины основных проблем, разрабатываемых в рамках проектов.

- Необходимость учета современных тенденций развития мирового сообщества, таких как расширение информационной среды, глубокие изменения в мире труда, смена человеком в течение жизни нескольких специальностей и т.д.

- Изменение социокультурной ситуации в стране, которая предъявляет сегодня новые требования к личности человека: быть мобильным, инициативным, уметь сотрудничать, самостоятельно

принимать решения в ситуации выбора, обладать чувством ответственности за судьбу страны, уметь не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их.

- Изменение как молодых людей, так и взрослых, которые, живя с ними в одном мире, их воспитывают. С одной стороны, молодые люди стали свободнее, раскованнее, стали понимать, что их благополучие зависит от них самих, у них появились новые ценности. С другой стороны, у молодежи стали развиваться эгоцентрические позиции и настроения, которые проявляются в заботе только о собственном благополучии, безразличии к судьбе даже родных людей. В молодежной среде прогрессируют негативные тенденции (прежде всего, наркомания, алкоголизм, правонарушения).

- Изменения, которые происходят в системе профессионального образования. Речь идет, прежде всего, о вступлении России в Болонский процесс. В условиях академической мобильности студент будет иметь более широкие возможности для обучения в зарубежном вузе. С другой стороны, наши вузы более активно будут принимать иностранных студентов. Это требует от нас учитывать опыт организации студенческой жизни в странах, подписавших Болонское соглашение, опыт включения студентов не только в деятельность по интересам, но и в социально значимую деятельность на основе Европейской хартии об участии молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровнях. После определения проблемы необходима *всесторонняя диагностика социально-образовательной ситуации*. Она предполагает *предпроектное исследование*, которое обеспечивает:

- Возможность диагностики реальной ситуации, ее количественную и качественную оценку;
- Выделение «болевых точек» в развитии проблемы;
- Экспериментальное подтверждение социальной необходимости (потребности) в создании проекта;
- Определение формата (логических рамок) проекта; введение проектных ограничений: целевых, временных, финансовых, ресурсных;
- Построение надежной аргументации для принятия решения о начале проекта и привлечении партнеров.

Так, начальный импульс проектной деятельности возникает из постановки субъекта (студента) в исследовательско-поисковую позицию по отношению к той или иной области проектирования.

## 2. Проблематизация.

Важно *грамотно сформулировать* проблему, что означает ясное осознание и предъявление в формулировке, сделанной на языке профессиональных терминов, природы и формы существования того или иного противоречия. Именно в определении проблемы обозначается разрыв желаемого и действительного как неизвестного, пока скрытого, требующего совместного поиска. Важно выделить «*приоритетные проблемы*», решение которых в первую очередь будет способствовать развитию ситуации, процесса, системы, личности и т.д. Оно осуществляется в ходе структурирования проблемного поля и составления иерархии проблем.

Наличие поля проблем дает первоначальное панорамное представление о границах, характере, масштабах, объеме и структуре возможной проектной деятельности. Ранжирование имеющихся вопросов внутри проблемного пространства позволяет выделить в проектировании актуальные приоритеты. Логика и последовательность движения в проблемном поле возможна при построении *дерева целей*.

## 3. Целеполагание.

Для начала проектирования необходимо наличие не только оценочных знаний о реальном состоянии предполагаемого объекта преобразования, но также *идеального образа* этого объекта, способного стать целевым ориентиром в предстоящей деятельности. Формирование идеального представления, начинаясь с педагогического конструирования ситуации, эмоционального переживания, неудовлетворенности наличным состоянием объекта проектирования, переходит к оформлению *образа цели*, отвечающего актуальным потребностям как общества (социума), так и самих разработчиков.

После предварительного создания в воображении желаемого образа объекта проектирования следует соотнести настоящее и будущее его состояния.

Цели, как предполагаемые идеальные результаты, должны быть конкретны, реальны и направлены на разрешение противоречий (проблем), вызвавших необходимость проектирования и являющихся

исходным моментом в рождении проектного замысла. Представление о цели должно включать представление о возможных конечных результатах проекта. Параллельно должно происходить формирование критериев их оценки.

*Критерий* — в переводе с греческого «признак, на основании которого производится оценка чего-либо». Прогностически задавая характеристики проектируемого объекта, необходимо продумать, на основании чего можно будет их в итоге оценить. Выделенные основания и станут критериями. Они должны соответствовать выбранным целям и принципам проектной деятельности. Наличие, степень сформированности или отсутствие того или иного критерия на практике фиксируются с помощью определенных признаков (индикаторов). Их также определяют и на этапе концептуализации.

#### *4. Концептуализация.*

Данная процедура включает мыслительную деятельность по поиску оснований для формирования идеального представления о будущем состоянии объекта (предмета) и способе его проектирования.

*Концепция* (от лат. *conceptio* — «понимание, система») — определенный способ понимания, трактовки, интерпретации какого-либо явления, предмета, процесса, основная точка зрения, руководящая идея для их систематического освещения.

Концептуализация связана с необходимостью формирования системно-целостного представления о природе объекта проектирования и тенденциях его развития. Она помогает в более четком обозначении проектного замысла, в поддержании высокого уровня проектной активности за счет разворачивания и языкового опредмечивания этого замысла, подготовки его публичного представления (социализации).

Источником концептуальных, методологических знаний являются философские, общенаучные, междисциплинарные идеи, положения, подходы, принципы.

В зависимости от уровня методологической грамотности участников проектирования источники, из которых будет черпаться необходимая информация, характер и используемые формы мыслительности могут значительно отличаться. Людям, изначально имеющим достаточную теоретическую подготовку и опыт



проектной деятельности, легче сориентироваться в имеющихся концепциях и подходах, чем новичкам.

В ходе концептуализации происходит выбор участниками проектной позиции из имеющихся различных подходов и точек зрения, которые предварительно подвергаются критическому анализу. *Критическое отношение* к проекту формируется на основе альтернативных взглядов и концепций. Это не оценка и не экспертиза проекта в общепринятом смысле, но длительный процесс углубления в его смысл и содержание на основе «ценностного прочувствования»; соотнесения возможных последствий проектирования с ценностями и смыслами ее непосредственных участников, с ценностными рядами той области действительности, куда входит проектируемый объект.

На данном этапе важно также *прогнозировать возможные противодействия*, которые могут возникнуть по ходу осуществления проекта.

Также важно, чтобы на этапе концептуализации каждый участник нашел свое место в предстоящей совместной деятельности.

Содержательная сторона концептуализации зависит от предмета проектирования и способности участников проникать в суть вещей, в глубину системного, синергетического, деятельностного или иного подхода; выяснять то, что подразумевается под принципом, функцией, моделью, образовательной системой и т.д.

На данном этапе важную роль играет *категориальный анализ* — единое понимание природы преобразуемого объекта.

Например, желание спроектировать образовательный стандарт или процедуру тестирования требует совершенно четкого представления о том, что такое тест или стандарт в их общепринятом понимании. Только после этого имеет смысл говорить о концепции создания образа будущего их состояния. В противном случае можно в очередной раз «изобрести велосипед» или вечный двигатель.

Важным моментом концептуализации становится проникновение в закономерности и логику построения (развития) объекта проектирования. Это требует специальной теоретической подготовки. Например, если внутри сложных социально-психологических систем заложена определенная логика, являющаяся ресурсом их развития, то на этапе концептуализации возникает необходимость выявить эту логику с помощью *анализа мониторинговых данных*.

Обращение к имеющемуся в науке знанию не исключает его последующую авторскую интерпретацию участниками проекта. Подобное толкование возможно и желательно именно на этапе концептуализации. Отсюда важно *определить границы и содержание категориального поля*, актуального, доступного для участников проектной деятельности. От четкого представления круга категорий, понятий, определений, которыми будут описываться происходящие в рамках проекта явления и процессы, зависит «прозрачность» языка, на котором будет впоследствии составлен проектный текст.

*Конкретизация цели.* Цель играет в проекте *стимулирующую* (по отношению к участникам), *преобразующую* (по отношению к предмету проектирования и его участникам), *нормирующую* (по отношению к деятельности и результату проекта), *ориентационную* (по отношению к конечному продукту) роли.

После конкретизации целей разрабатывается *стратегия проектной деятельности*, определяющая общую направленность и характер достижения цели. В специальной литературе сформировалось понятие о восходящей и нисходящей стратегии проектирования. По-другому они могут быть обозначены как *движение от внешнего к внутреннему* (от видения целостного образа к проработке его конструктивных деталей) и от внутреннего к внешнему (соединение, увязка разрозненных компонентов воедино). Однако, вариантов развития проекта можно обозначить несколько больше.

В результате концептуализации должна возникнуть общая для участников данной проектной работы *мотивационная, ценностно-смысловая, целевая и стратегическая платформа всех последующих действий*. Происходит выработка некой согласованной и понятной всем участникам проектирования теоретической позиции, основанной на осознанном отборе подходов, идей, теоретических положений, принципов, на которых будет строиться проектная деятельность, или на интерпретации имеющихся исследовательских (диагностических) данных.

В содержательном отношении полученная концепция проекта может включать: описание и ценностно-смысловую оценку сформированного на основании анализа или исследования проблемного поля проектирования; ценностные основания проектной деятельности; цели проекта с описанием конечного продукта; совокупность теоретических положений, на основании которых

был сформирован замысел; подход, стратегию и принципы проектирования.

Процедура концептуализации помогает более глубоко осмыслить ценности и смыслы преобразования действительности, первоначально заложенные на уровне образа цели проекта.

#### 5. Выбор формата проекта.

В педагогической литературе проекты классифицируются по различным основаниям. Вопрос о классификации проектов также активно обсуждается в научной периодике. Нами представлена классификация проектов Е.В.Фураевой [3, с. 22—23].

Таблица 5.2

### Классификация проектов (по Е.В.Фураевой)

<i>Автор</i>	<i>Основание классификации</i>	<i>Типы проектов</i>
У.Х.Килпатрик	Вид целевой установки	1. Созидательный. Цель — практическое выполнение и использование. 2. Потребительский. Цель — развитие потребительских качеств личности. 3. Интеллектуальный. Цель — развитие мышления. 4. Проект-упражнение, направлен на выработку определенных умений и навыков
А.Стивенсон	Уровень интеграции учебного материала	1. Простой. 2. Комплексный
М.Уэльс	Объем учебного материала и времени его обработки	1. Большой — выполняется в течение одного года. 2. Малый — разработка отдельных этапов большого проекта
Е.Когаров	Продолжительность	1. Хронологический. 2. Сезонный. 3. Датовый
	Формы организации	1. Планирующие и итоговые. 2. Индивидуальные и групповые. 3. Групповые

М.Рубинштейн	Способы выполнения и завершения	1. Ручной. 2. Интеллектуальный. 3. Комплексный. 4. Незаконченный. 5. Законченный
--------------	---------------------------------	--

Таблица 5.3

**Классификация проектов**  
(дополнение к классификации проектов Е.В.Фураевой;  
авторы С.Е.Шилов, В.А.Кальней, Е.А.Мищенко, Т.М.Матвеева)

<i>Автор</i>	<i>Основание классификации</i>	<i>Типы проектов</i>
А.И.Парамонов	Степень реализации	1. Учебный — не предполагается реализация проекта или идея проекта нереализуема. 2. Длительностный — есть реальный план реализации или уже сделаны попытки реализации
В.И.Воропаев	Тип проекта (по основным сферам деятельности, в которых осуществляется проект)	1. Технический. 2. Организационный. 3. Экономический. 4. Социальный. 5. Смешанный
	Класс проекта (по составу проекта, по его структуре и по его предметной области)	1. Монопроект — отдельный проект различного типа, вида, масштаба. 2. Мультипроект — комплексный проект, состоящий из ряда монопроектов, требующих многопроектного уровня. 3. Мегапроект — целевые программы развития отраслей, регионов и др. образований, включающий в свой состав ряд моно- и мультипроектов
	Вид проекта по характеру предметной области проекта	1. Инвестиционный. 2. Инновационный. 3. Научно-исследовательский. 4. Учебно-образовательный

	Масштаб проекта (по размеру самого проекта, количеству участников и степени влияния на окружающий мир)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Межгосударственный.</li> <li>2. Международный.</li> <li>3. Национальный.</li> <li>4. Межрегиональный.</li> <li>5. Региональный.</li> <li>6. Межотраслевой.</li> <li>7. Отраслевой.</li> <li>8. Корпоративный.</li> <li>9. Ведомственный.</li> </ol>
	Длительность проекта (по продолжительности периода осуществления)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Долгосрочный (более 5 лет).</li> <li>2. Среднесрочный (от 3 до 5 лет).</li> <li>3. Краткосрочный (до 3 лет).</li> </ol>
Н.В.Матяш	Уровень сложности проектных заданий	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Репродуктивные задания на воспроизведение по образцу.</li> <li>2. Поисковые задания.</li> <li>3. Творческие задания, направленные на создание новых объектов</li> </ol>
	Содержание	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проекты для решения конструктивно-технических задач.</li> <li>2. Проекты для разработки новых видов технологий.</li> <li>3. Проекты как решение задач произвольно-коммерческого характера.</li> <li>4. Проекты как решение дизайн-задач</li> </ol>

Таблица 5.4

### Основания классификации проектных заданий

<i>Основание классификации</i>	<i>Типы проектов</i>
По характеру используемых умений	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Коммуникативные.</li> <li>2. Литературно-лингвистические.</li> <li>3. Математические.</li> <li>4. Художественные.</li> <li>5. Технологические.</li> <li>6. Предпринимательские.</li> <li>7. Комплексные.</li> <li>8. Другие</li> </ol>

По профессиональной ориентации учащихся	1. Предпринимательские. 2. Экологические. 3. Социальные. 4. Другие по профессиям
По взаимозависимости с другими проектами	1. Обособленные. 2. Сквозные. 3. Спиралевидные. 4. Аналогичные (аналогичные части проекта, аналогичные целому проекту)
По уровню самостоятельности выполнения	1. Выполняемые совместно с учителем. 2. Выполняемые совместно с другими учащимися под руководством учителя. 3. Выполняемые совместно с другими учащимися без руководства учителя. 4. Выполняемые, в основном, самостоятельно
По времени выполнения	1. В учебное время (на уроке). 2. Во внеучебное время. 3. Частично в урочное и во внеурочное время
По конечному результату	1. Материальные <ul style="list-style-type: none"> <li>• Бизнес-план</li> <li>• Отчет</li> <li>• Модель</li> <li>• Прочее</li> </ul> 2. Личностные <ul style="list-style-type: none"> <li>• Деловые качества</li> <li>• Интеллектуальные качества</li> <li>• Способности</li> <li>• Другие</li> </ul>
По методам обучения	1. Деловая игра. 2. Практическое задание. 3. Метод проектов. 4. Другие
По форме организации обучения	1. Индивидуальные. 2. Парные. 3. Групповые. 4. Коллективные. 5. Комплексные

*Форматирование проекта.*

*Формат проекта* — своеобразный способ ограничения (нормирования) активности участников проектной деятельности через

определение ее границ и масштаба. Обоснованный выбор формата включает в себя определение времени, пространства, контекста проекта, круга его участников и других необходимых параметров. Важно определить контексты рассмотрения проекта как предмета приложения усилий. Например, личностный (каждый со своей позиции); социальный (в рамках заданной системы); теоретический (на основе имеющихся научных подходов); культурный (с учетом общих тенденций) или какой-то иной.

*Пространство проблем*, актуальное для участников проекта, определяется и структурируется на основе диагностики их потребностей и интересов. *Информационное пространство* формируется исходя из объема базы источников информации, необходимых для реализации проекта. *Виртуальное пространство* возникает в случае целесообразности использования в ходе проектирования компьютерного имитационного моделирования и сетевого общения.

Размеры пространства, внутри которого возникает потребность в преобразованиях, соотносятся с масштабом субъекта, его проектными возможностями (сферой влияния, компетенции, компетентности), а также имеющимися ресурсами. Отсюда возникают глобальные, региональные или локальные (в границах образовательного учреждения) проекты; проекты типовые (методика осуществления которых отработана) или авторские.

Пространство проектирования сужается на основе данных анализа, проведенного на предпроектном этапе. Вначале оно выглядит как «куда глаза глядят», но постепенно рамки проекта конкретизируются через введение целевых, финансовых, ресурсных, временных ограничений. В итоге возникает представление о некоем *проектном поле*.

В рамках «форматирования» проектной деятельности определяются сроки, *необходимые для реализации проекта*. Возможны *три варианта выбора*: ориентация на естественный ход событий, когда временные границы зависят от циклов жизнедеятельности объекта/субъекта проектирования; установление регламентированных сроков проекта в целом и для каждого из этапов; смешанный вариант, при котором внутри этапов будет существовать количественная или качественная регламентация, но в целом время реализации проекта изначально не имеет четко очерченных границ.

## *6. Программирование и планирование хода проекта, предварительная социализация.*

Первоначально сформулированные в ходе проектирования образ или цель требуют для их реализации дальнейшего представления в виде системы задач и перечня процедур. Они осуществляются в логике «проект — прогноз — план». Прогноз включает в себя формирование представления об изменении ситуации (объекта); характере перспектив развития тенденций, ликвидации белых пятен, переносе опыта в другие условия. Это дает возможность выстроить логику изменений (обоснование этапности, стадийности, реализации проекта).

К этому моменту у каждого из участников проекта накапливается достаточный материал, чтобы *самоопределиться* в целях, задачах, объеме, видах, формах своего непосредственного вклада в совместную деятельность. Поэтому с помощью приемов *декомпозиции проблем и целей* можно представить предварительную картину будущего «ветвления» активности. В режиме групповых обсуждений и регламентированных дискуссий осуществляются следующие действия:

- теоретическое моделирование методов и средств решения поставленных задач, позволяющих при заданных исходных данных и условиях получить оптимальный результат;
- оценка условий реализации проекта по срокам с учетом необходимых ограничений и затрат;
- детальная разработка этапов решения конкретных задач проектирования;
- анализ вариантов решения проблемы, выбор наиболее приемлемых из них, исходя из конкретных условий проектирования;
- систематизация и обобщение полученных результатов;
- объединение, насколько это можно, имеющихся вариантов решения;
- конструирование предполагаемого результата.

Далее проектная деятельность развивается на уровне составления программы (плана). Представление о необходимых действиях по реализации педагогического замысла, будучи непременным условием успешности проектной деятельности, связано с понятиями программирования и планирования. *Программирование* предполагает создание программы, которая представляет собой набор необходимых мероприятий и действий по достижению



задуманного. *Планирование* связано с разработкой плана достижения поставленных целей и носит стратегический характер, поскольку в динамичном процессе проектирования систематически будет осуществляться его детализация.

*Программа* — особый вид проекта, выполняющий в первую очередь конструктивную (конструирующую) функцию, когда приоритетным становится выстраивание конкретных действий, направленных на достижение намеченного облика предмета проектирования. В структуру программы входят сведения о целях, предполагаемом продукте, средствах его получения, а также об объектах преобразования и процедурах управленческой деятельности в рамках проектирования.

Программы всех типов следует отличать от планов. Предназначение плана — упорядочить деятельность, обеспечить выполнение определенных требований. Например, требования к педагогическому процессу: планомерность, систематичность, управляемость, преемственность результатов.

*План* — это документ, дающий содержательные ориентиры деятельности, определяющий ее порядок, объем, временные границы. Независимо от типа и вида, времени и содержания деятельности, план выполняет следующие функции:

*направляющую* — определяет сферу деятельности, границы работы, указывает предмет, конкретные направления и виды педагогической деятельности;

*прогнозирующую* — косвенно отражает замысел, представляет результаты через конкретные действия;

*координирующую или организаторскую* — указывает средства, которыми деятельность организуется, а также порядок деятельности, ее взаимосвязь с другими видами, определяет место и время;

*контрольную* — фиксирует выполнение задач;

*репродуктивную* — воспроизводящую, когда через любой промежуток времени по плану можно восстановить содержание и объем выполненной работы.

Участие проектной работы в различных конкурсах предполагает оформление и отправление на заочный этап экспертизы. В данном случае работу необходимо оформить с учетом предъявляемых требований. Подготовка материалов проекта возможна по схеме информационной карты (см. Приложение 5.1) [7, с. 57—70].

В некоторых случаях завершает предпроектный этап *процедура публичного представления проекта*. Представление замысла может быть иллюстрировано с помощью рисунка, чертежа, презентации с использованием ПК. Также важны личностные особенности субъекта проектной деятельности, который сможет «донести» содержание проекта до экспертов.

Если задачей проектной деятельности является непосредственная реализация проекта, то в этом случае необходимо провести экспертную оценку предпосылок его успешности. Возможно использование методов историко-педагогических аналогий, оценки специалистов, имитационного моделирования, рейтинговой оценки. Коррекция замысла проводится в соответствии с результатами экспертизы, чем и завершается предпроектный этап.

*Таким образом, процедуры внутри данного этапа следующие:* исследование (диагностика), проблематизация, концептуализация, целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение, формирование проекта, его предварительная социализация.

## **II. Этап проектирования (реализации проекта).**

Представим наиболее общие требования к основному проектировочному этапу по И.А.Колесниковой.

1. Прежде всего, проектный шаг внутри каждого этапа не может быть произвольным. Он определен логикой создания или преобразования предмета проектирования и всегда оказывается соотношенным с конкретной задачей (локальным заданием), за которое кто-то из участников несет ответственность согласно ранее намеченной программе (плану).

2. Участник проекта должен представлять, где, у кого, в каких формах он может найти помощь и поддержку в случае затруднений в выполнении задания (решение вопроса). В одном случае — это будет человек, в другом — информационно-поисковые базы или учебные материалы.

3. Важным является установление и поддержка обратной связи на всем протяжении проектной деятельности. Она предполагает: наличие у самих участников проекта установки на критическое отношение к своим действиям; умение «отслеживать» происходящее с помощью специальных процедур и приемов; разработку приемлемых форм присутствия в проекте наблюдателей (супервайзеров), экспертов или других «сопровождающих» лиц.

4. Должны быть четко организованы объективная промежуточная оценка полученных результатов и коррекция на этой основе хода проекта и своих действий, что возможно, если для каждого проектного шага были предусмотрены хотя бы примерные критерии и (или) показатели успешности. Важно введение *правил и меры нормирования* требований к промежуточным результатам.

5. Обязательным является включение в проектировочный этап процедуры апробации продукта, что позволяет «испытать» его как в первоначально заданных, так и в вариативных условиях. Это особенно полезно, если в дальнейшем планируется найти ему более широкое применение. Например, сценарий урока, спроектированный студентами педагогического вуза, реализовать на практике в разных классах или школах в исполнении разных людей.

6. Поскольку презентация итогового проектного продукта является социально значимым актом, ему желательно придать широкое общественное звучание, конечно, применительно к непосредственному контексту выполнения проекта (класс, школа, факультет, регион, педагогическое сообщество, учебный процесс, общественная акция, модернизация системы образования). Именно поэтому круг участников презентации должен быть расширен по сравнению с числом непосредственных исполнителей проекта за счет привлечения экспертов, друзей и коллег — зрителей, потенциальных потребителей продукта, представителей общественности и СМИ, будущих участников аналогичных проектов.

Желательно, чтобы форма и качество презентации носили эталонный характер. Тем самым достигается дополнительный эффект проекта.

Презентации предшествует обобщение локальных результатов, полученных разными субъектами внутри проекта, их сведение воедино. Чтобы на уровне получения конечного продукта не возникло рассогласования, взаимоуничтожения чьих-то усилий, руководителю проекта необходимо заранее подумать, как помочь участникам проекта в соединении и гармонизации иногда довольно разнородных результатов.

Существенным моментом является привлечение к презентации продукта всех участвовавших в его создании.

*Таким образом, процедуры внутри данного этапа следующие:* уточнение цели, функций, задач и плана работы каждым из участников проекта; пошаговое выполнение запланированных проектных

действий; коррекция хода проекта и действий его участников на основе обратной связи; получение и внутренняя оценка проектного продукта; презентация окончательных результатов работы и их внешняя экспертиза (оценка).

### **III. Рефлексивный этап.**

Работа на завершающей стадии проекта включает в себя две процедуры, разные в технологическом, но сходные в функциональном отношении. Это экспертиза и рефлексия.

*Рефлексия* (от лат. reflexio — «обращение назад») — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Рефлексия — это не только знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные переживания и когнитивные (связанные с познанием) представления. Рефлексивные процессы связаны с анализом собственного сознания и деятельности, а также с пониманием смысла межличностного общения.

Итоговая экспертиза и оценка проекта позволяют определить соответствие полученного продукта первоначальному замыслу; при необходимости нужно внести коррективы, принять решение о локальном применении проектных материалов или их тиражировании с целью активного внедрения в практику.

Оценка проекта проводится различными способами:

- 1) на основе привлечения независимых экспертов;
- 2) в ходе (само)оценки результатов проекта в соответствии с выбранными критериями;
- 3) в ходе рефлексии по поводу успешности и целостности проектирования как совместной деятельности, включая ее цели, содержание, формы, способы существования;
- 4) в ходе рефлексии по поводу проектирования как процесса, выстроенного по определенным правилам.

*Рефлексивный этап* включает в себя оценку не только продукта, но и личностного результата проекта. Рефлексии подлежат, прежде всего, ход проекта и система отношений, которая в нем сложилась. Рефлексия на выходе из проекта — это обращение участников к себе и друг другу в новом качестве, с высоты приобретенного опыта совместной деятельности. Это видение себя со стороны — «здесь и сейчас». Это и ретроспективный взгляд на пройденный путь. Это и взгляд в будущее.

Организация процедуры рефлексии предполагает:

- обдумывание предмета рефлексии, значимого для основного числа участников;
- функционально-целевое структурирование, задающее предстоящий «мысленный маршрут»;
- определение типа предстоящей рефлексии и ее категориального контекста;
- нормирование (установление регламента, правил) рефлексивной деятельности;
- прогнозирование способов удерживания позиции «активного созерцания» на период, необходимый для полноты рефлексивного акта;
- формирование психологической готовности принять любое, даже критическое мнение, полученное в ходе рефлексивной деятельности.

*Таким образом, процедуры внутри данного этапа следующие:* рефлексия по поводу замысла проекта, его хода и результатов (соответствие результата первоначальному замыслу, качество полученного продукта, качество совместной деятельности и отношений, перспективы использования продукта и развития проекта).

#### **IV. Послепроектный этап.**

Данный этап следует непосредственно после завершения проектных действий, получения представления и оценки результатов. Действия всех заинтересованных участников проекта в этот период определяют его объективную жизнеспособность и дальнейшую судьбу полученного проектного «продукта». Здесь возможны разные варианты: переход к новому проекту; интеграция с другими проектами; начало работы новой организации, возникшей по итогам проекта; смена статуса субъекта проектной деятельности; смена адреса проекта (перенос полученного опыта на другие категории лиц); распространение проекта на другие уровни (административный, федеральный, международный).

*Таким образом, процедуры внутри данного этапа следующие:* апробация, распространение результатов и продуктов проектной деятельности; выбор вариантов продолжения проекта (рождение нового проектного замысла, опирающегося на результаты предыдущего, объединение своего проекта с другими и т.д.).

### Информационная карта проекта

<b>1. Название проекта</b>
<b>2. Разработчик проекта (Ф.И.О. полностью, вуз):</b>
<b>3. Контактная информация:</b> - Телефон: - Мобильный телефон: - E-mail:
<b>4. Целевая аудитория проекта:</b>
<b>5. Ориентировочное количество участников:</b>
<b>6. Проблема:</b>
<b>7. Основная цель проекта:</b>
<b>8. Краткая аннотация проекта (замысел проекта и пути его реализации):</b>
<b>9. Сроки реализации проекта:</b>
<b>10. Критерии эффективности проекта:</b>
<b>11. Ожидаемые результаты реализации проекта:</b>
<b>12. Необходимая поддержка:</b>
<b>13. Исполнители проекта:</b>

### Комментарий к заполнению карты проекта<sup>1</sup>

<b>1) Название проекта:</b> <i>краткое, привлекательное, отражающее суть проекта</i>
<b>2) Разработчик проекта (Ф.И.О. полностью, вуз):</b>
<b>3) Контактная информация:</b> - Телефон: - Мобильный телефон: - E-mail:
<b>4) Целевая аудитория:</b> <i>кто извлечет пользу от реализации проекта? ИЛИ группа лиц, на удовлетворение потребностей которых направлен проект (школьники, студенты, молодые семьи, пенсионеры, мигранты и т.д.)</i>

<sup>1</sup> Текст карты не должен превышать 1 страницу.

<p><b>5) Количество участников:</b> <i>охват целевой аудитории ИЛИ</i> количество школьников, студентов, молодых семей, пенсионеров, мигрантов и т.д., чьи потребности будут удовлетворены в результате реализации проекта</p>
<p><b>6) Проблема:</b> <i>что не удовлетворяет целевую аудиторию? ИЛИ</i> ситуация, которую нужно разрешить/потребность, которую нужно удовлетворить</p>
<p><b>7) Основная цель проекта:</b> основной результат, который будет получен (<i>будет что-то создано, получено, организовано...</i>)</p>
<p><b>8) Краткая аннотация проекта (замысел проекта и пути его реализации):</b> <i>кто, что, как будет делать? ИЛИ</i> в чем состоит суть проекта и основная деятельность по решению проблемы (<i>кратко, не более 7—10 предложений</i>)</p>
<p><b>9) Сроки реализации проекта:</b> <i>сроки начала и окончания проекта</i></p>
<p><b>10) Критерии эффективности проекта:</b> <i>как будут измеряться результаты? ИЛИ</i> на основании чего будет оцениваться успешность проекта?</p>
<p><b>11) Ожидаемые результаты реализации проекта:</b> <i>Какие конкретно изменения произойдут, если проект будет реализован? ИЛИ</i> измеримые данные о результатах, которых запланировано достичь, чаще всего с указанием количественных характеристик</p>
<p><b>12) Необходимая поддержка:</b> <i>организационная, информационная, научно-методическая, кадровая и др. ИЛИ</i> какие ресурсы нужны для реализации проекта, которых инициаторы проекта не могут найти сами?</p>
<p><b>13) Исполнители проекта:</b> <i>кто реализует проект?</i></p>

## Глава 6

### ЭССЕ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

Переход к новой образовательной парадигме в высшем образовании, к организации самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода требуют смещения акцента на те способы, применяя которые, студент научается выражать свои мысли, взгляды, представления в форме ассоциаций, аналогий, предположений, рассуждений, личных впечатлений, а в итоге — создавать работы творческого характера.

Таким требованиям отвечает *эссе* как «вопросание о смысле, происходящее в процессе авторского поиска» [1]. Эссе — жанр, который сегодня становится распространенным явлением не только в сфере литературы, но и в общественной жизни. Многие общественные организации проводят конкурсы эссе; написания эссе требуют при поступлении в зарубежные и некоторые отечественные университеты, а умение его написать является критерием образованности современного человека.

Эссе как вид самостоятельной работы студента представляет собой размышление над научной проблемой с использованием ассоциативных образов, идей, концепций из различных областей научного знания, общественной практики и собственного опыта. Особое значение придается актуализации жизненного опыта как «суммарному» продукту переработки в сознании множества впечатков прожитых ситуаций. Ситуация обеспечивает возможность выхода за рамки своего опыта и его переконструирования, а информация, воспринятая в ситуации, становится моделью переосмысления реальности [4, с. 13]. Отсюда, именно ситуация актуализации опыта может служить тем контекстом, на фоне которого возможно размышление над проблемой и выражение своих мыслей.

Эссе — это малый жанр философской, литературно-критической, историко-биографической, публицистической прозы — «прозаическое сочинение небольшого объема на частную тему, трактуемую субъективно и обычно неполно» [5, с. 913]. Цель написания эссе — раскрытие избранной или предложенной преподавателем темы с использованием доводов, размышлений, подкрепленных



доказательствами и аргументами. Общими признаками эссе являются:

- подчеркнуто индивидуальная позиция автора;
- непринужденное, часто парадоксальное изложение;
- отображение впечатлений, раздумий и ассоциаций, а не воспроизведение факта;

- практически неограниченная тематика;
- ориентация на разговорную речь.

Эссе как вид самостоятельной работы студента характеризуется:

- оригинальностью способа представления текста — обобщенностью, или детализацией;

- метаморфизацией, субъективизацией содержания, которые свидетельствуют об осведомленности студента и его ориентированности в проблеме;

- авторской модальностью текста, его открытостью, свободой в оценках и комментариях, использованием прецедентных текстов, обеспечивающих высказываниям метасмысловой контекст;

- свободной формой записи, допускающей соединение различных жанровых вариантов — письма к самому себе, обращение к читателю;

- естественностью тона рассуждения, не претендующего на собственную трактовку предмета высказывания [2, с. 3].

Психологическое эссе — это самостоятельное сочинение-размышление студента над научной проблемой с использованием идей, концепций, ассоциативных образов из различных областей психологического знания, литературы, науки, искусства, собственного опыта, общественной практики.

В эссе должна быть четко изложена суть проблемы, отражен ее анализ студентом с опорой на существующие в психологии концепции и аналитический инструментарий, представлены выводы, обобщающие авторскую позицию.

Не существует стандартов, жестких правил в написании эссе, однако, полезно владеть информацией, которая поможет студенту осознать свои возможности в выполнении этого вида работы: о типах эссе, его структуре, способах изложения мыслей. Выделяют множество различных типов эссе, выбор которых определяется целью работы студента.

**Описательное эссе** указывает направление достижения цели или выполнения определенных учебных действий, например: «Как преодолеть застенчивость?».

**Причинно-следственное эссе** предполагает анализ условий или ситуаций, выяснение их причин, прогнозирование результатов или эффектов, например, «Причины и эффекты затрудненного общения».

**Определяющее эссе** дает конкретное или расширенное толкование терминов и понятий, например: «Человек-личность — каков он?»

**Сравнивающее эссе** сосредоточено на выяснении различия или сходства между явлениями, событиями, раскрывает способ нахождения признаков сходства и различия, «З.Фрейд и Э.Эриксон: единство и противоречивость взглядов».

**Аргументирующее эссе** предполагает обоснование мнения относительно предмета, факта, явления с представлением возражений, опровержений или согласия с определенной точкой зрения. Например, «Можно ли развить мышление ребенка, предлагая ему сложные вопросы?»

**Анализирующее эссе** содержит размышления по поводу впечатлений от книги, событий, фактов, новой информации. Например, «Репертуарные решетки Дж. Келли как метод исследования личности: за и против».

Такие типы эссе студентам целесообразно выполнять по завершении освоения отдельных разделов учебной программы.

В учебных пособиях по современным методам обучения в высшей школе рекомендуются различные виды «свободных письменных заданий», которые, по мнению авторов, могут «открыть творческие глубины, которые при заранее спланированном, продуманном письме остаются закрытыми» [3]. Это: свободное эссе, в котором студенты после чтения текста или обсуждения проблемы организуют свои мысли с помощью десятиминутного свободного письма; пятиминутное эссе, в котором предлагается в течение пяти минут написать о том, что нового они узнали по данной теме и задать вопрос; расширенное эссе — прозаичное сочинение небольшого объема и свободной композиции, трактующее ту или иную тему, как попытка передать свои впечатления и соображения, с ней связанные.

Структура эссе обычно включает в себя три композиционные части: вступление, основная часть и заключение.

Элементами вступления могут быть: обращение к адресату, ссылка на личный опыт, аналогия, ассоциация, вопрос. Оно должно быть оригинальным, интригующим, живым, так как его основное назначение — вызвать интерес к теме, проблеме. Во вступлении важно правильно сформулировать вопрос, на который необходимо дать ответ в процессе написания эссе. Например, насколько важен именно тот ракурс рассмотрения проблемы, который обозначен в теме, есть ли необходимость в уточнении или толковании терминов и др.?

Основная часть представляет собой последовательное изложение взглядов, размышлений, позиции автора, указание на цель сообщения; свидетельства, ссылки, примеры, аргументы, подкрепляющие его главную мысль. Ее назначение — раскрыть тему эссе, используя для этого разнообразные средства выразительности, и подкрепить основную идею аргументами.

В заключении, как обычно, подводятся итоги рассуждений автора, его назначение — усилить смысл и значение содержания основной части, создать определенное впечатление, соответствующее ожиданиям автора. Заключение может содержать не только выводы автора, но и размышления по поводу применения высказанных и аргументированных мыслей в психологических исследованиях и в практике.

Этапы работы над эссе

- *Подготовительный* — создание мотивационной основы: осознание цели написания эссе — выполнить задание преподавателя, повысить степень своей осведомленности в проблеме, удовлетворить потребность в выражении своих мыслей, переживаний; осознание своих возможностей в соответствии с требованиями к выполнению задания: уровня освоенности учебного материала, степени владения дополнительной информацией, владения выразительными языковыми средствами.

- *Основной* — выбор темы и ее исследование: анализ своего когнитивного и эмоционального опыта в соответствии с выбранной темой, определение ключевых слов, понятий, посредством которых будет раскрываться содержание, установление связи между ними, выбор способа изложения и структуры эссе, составление

тезисов, набросков, формирование текста; пересмотр и редактирование текста с установкой на эффективность сообщения — проверка его на связность и последовательность изложения мыслей, на грамотность и стиль.

- *Рефлексивно-оценочный* — соотнесение результата с целью, определение полноты раскрытия темы, наличия нового взгляда или подхода, аргументированность, доказательность рассуждений, корректировка содержания.

Этапы работы по написанию эссе, равно как и требования к нему, не могут быть жестко фиксированными — они определяются уровнем готовности студента к выполнению работ творческого характера, степенью владения навыками комментирования, умениями, освоенными в процессе подготовки конспектов, тезисов, рефератов и других видов самостоятельной работы, качество которой является предпосылкой успешного написания эссе. Психологической основой эффективной работы над эссе является понимание проблемы, задачи, ситуации. Оно обеспечивает возможность диалогического общения студентов с предметным содержанием, возможность порождения новых смыслов и новых текстов. Способность студентов к выполнению творческих работ может формироваться только в ситуациях освоения самостоятельной работы как особого вида деятельности наряду с учебно-профессиональной, ценностно-ориентационной и другими. Необходим глубокий анализ этой деятельности со стороны его методологического, психологического и дидактического аспектов.

Критерии оценки:

- Соответствие содержания теме;
- Степень использования ключевых слов, понятий;
- Наличие нового взгляда, подхода;
- Аргументированность, доказательность;
- Оригинальность;
- Корректность;
- Аккуратность, отсутствие грамматических ошибок и т.д.

## Варианты написания эссе студентами

### *Путь познания — путь становления индивидуальности*

Нельзя не согласиться со словами о том, что «индивидом человек рождается, личностью становится, а индивидуальность отстаивает». Индивидуальность человек отстаивает на протяжении всей жизни, и достигается это ценой невероятных усилий. Быть индивидуальным — значит быть непохожим ни на кого, быть ДРУГИМ. Существует немало путей и дорог, которые, рано или поздно, приводят нас к самим себе, через которые мы становимся индивидуальными. Путь познания — один из них.

Процесс познания, как можно увидеть из истории и культуры, сопровождает человечество от момента появления и до настоящего времени. Стоит отметить один из многочисленных тому примеров. Библейские перволюди, Адам и Ева, были изгнаны Богом из Эдема за то, что вкусили плоды с запретного «древа познания добра и зла». Думаю, что этот поступок стал первым шагом наших пращуров на пути становления их индивидуальности. Эволюция человеческого вида привела нас к сегодняшнему состоянию. Познание также не стояло на месте, оно эволюционировало и видоизменялось.

В далеком прошлом люди мало чем отличались от животных, и в своей жизни руководствовались информацией, поступающей с органов чувств. Можно сказать, что это была «эра чувственного познания». Конечно, ни о какой индивидуальности тогда речи и быть не могло. Господствовал стадный образ жизни. Основной задачей было выжить и дать как можно больше потомства. Люди доверяли своим ощущениям, а окружающий мир познавали ограниченно, с помощью восприятия и памяти. Но, вопреки всему, было в них то самое главное, что так разнило человека и животных. Мозг. Шло время, и человеческий мозг претерпевал существенные, самые значимые для всего человечества, изменения. Мы стали мыслить. Мышление как процесс познания окружающей действительности был, есть и будет нашим главным инструментом. «Cogito, ergo sum» — говорил Рене Декарт. В контексте сегодняшней моей работы осмелюсь немного перефразировать слова мыслителя: «Я мыслю, следовательно, познаю».

Огромный поток информации, поступающий извне, перерабатывается мозгом, осмысливается и складывается в единую картину Мира. С помощью мышления люди осознали Мир, и теперь пытаются понять свое место в нем. По-моему, это и есть ключ к индивидуальности, тот самый путь. Да, мы часть Мира. Об этом «говорят» органы чувств. Но, вместе с тем, мы сами целый Мир! Он в нас, этот Мир. Своеобразный, удивительный, огромный и непостижимо глубокий. Об этом кричит «мышление»!

Теперь человеку не обязательно полагаться только на свои органы чувств. Наш потрясающий мозг создал тысячи приборов, которые помогают нам увидеть и понять, изучить и исследовать до того неведомые грани мироздания. И в то же время еще недостаточно методов, способных познать сущность самого человека. Парадокс и самая великая трудность заключается в единении объекта и субъекта познания. Именно на грани этого противоречия возникла психология.

В заключение хочется сказать... нет, лучше пожелать каждому найти путь к своей индивидуальности, к самопознанию. Чтобы обязательно хватило мужества пройти его до конца и сил удерживать, сохранить то, что на этой дороге под названием жизнь каждый из нас приобретет.

Старцев Михаил, 11 ПП

### ***Все мы люди, все мы человеки***

Изречение, вынесенное мною в заглавие, является крылатым. Говоря его, мы приобщаемся к человеческой общности и оправдываем себя, утверждая: «Нам может быть присуще все то, что присуще другому человеку». При этом мы не задумываемся о значении этого слова, тем более о его смысле с точки зрения психологии личности.

В данной работе я предлагаю исправить это упущение и проанализировать предложенное утверждение в соответствии с основными понятиями психологии личности: индивид, личность, индивидуальность.

Итак, все мы — «человеки»?

С позиций биологии, человек — это любое существо, относящееся к виду *Homo Sapiens*. Психология же рассматривает человека сквозь призму своего категориального аппарата. Каждый ли

из нас является индивидом? Ответ на этот вопрос прост — да. Человек, как биологическое существо, обладает всеми признаками вида *Homo Sapiens*, и всеми его свойствами. Отсутствие у организма данных свойств лишает его права принадлежать к данному виду, а значит, все люди индивиды. Таким образом, словами «ничто человеческое нам не чуждо» мы можем оправдать лишь свое прямохождение, да еще несколько свойств, присущих человеку. Но следует отметить, что каждый человек своеобразен и отличается от других своими индивидуальными свойствами (внешность, возраст, пол, конституция, особенности нервной системы и т.п.), а значит, даже в этом случае изречение-заглавие не вполне обосновано.

Чтобы рассматривать понятие «личность», сначала необходимо обратиться к определению человека как субъекта. Человек не может стать личностью, не став субъектом своей жизнедеятельности: общения, деятельности, познания. Не обосновательным будет упомянуть слова Э.Мунье о том, что «личность — это то в каждом человеке, что не может рассматриваться как объект». И действительно, может ли индивид рассматриваться как личность, не являясь при этом субъектом собственной деятельности? Мне кажется, не может: где нет собственной активности, там нет и роста, а значит, личности.

Все ли мы личности?

Личностью человек становится, только находясь в человеческом обществе. Это находит многочисленные подтверждения в русских пословицах: «Человек без народа, как дерево без плода». Широко известны факты воспитания детей животными. Вопрос о том, являются ли такие дети личностями, до сих пор остается открытым. Я же считаю, что они не могут быть личностью в полном смысле этого слова. Социализируясь, человек приобретает определенный набор качеств и свойств, который обусловлен особенностями жизни индивида, его деятельности и общения. Помимо этого, человек в процессе совместной деятельности присваивает общественные формы поведения, нормы морали и нравственности той общности, с которой он взаимодействует. Таким образом, все взаимодействующие с обществом индивиды могут стать личностями, при условии их активности.

И наконец, все ли мы индивидуальности?

Понятие индивидуальности очень сложно. Индивидуальность — это личность в многообразии своих свойств, социально значимых отличий от других людей. Индивидуальностью является далеко не каждый человек. Индивидуальные свойства, по сравнению с индивидными, более сложны во всех отношениях. Считаю необходимым привести известное утверждение отечественных психологов: «Индивидом рождаются, личностью становятся, а индивидуальность отстаивают».

Подводя итог, хочу отметить, что анализируя высказывание на предмет его психологической обоснованности, нам необходимо понять, как именно трактуется то или иное понятие, в нашем случае «человек». Все мы принадлежим в виду *Homo Sapiens* и имеем индивидные свойства, но не каждому из нас удается стать индивидуальностью. Перефразируя русскую пословицу, можно сказать: «Индивидуальность не грибок — в один день не вырастет».

«Растите» свою индивидуальность, ведь все в Ваших руках.

Гавриленко Наталья, 42 ПП

### *Должен ли каждый человек стремиться к самоактуализации*

Познакомившись с гуманистической теорией известного психолога Абрахама Маслоу, я задалась вопросом: «Должен ли каждый человек стремиться к самоактуализации? Насколько это важно для полноценного развития личности?»

Чтобы ответить на этот вопрос, прежде всего, нужно понять, что такое «самоактуализация» и в чем ее суть?

Наверное, каждый из нас замечал, что есть люди, которым присуще что-то такое, что отличает их от других как в профессиональной сфере, так и в личной жизни. Что же делает их особенными? Определенный стиль одежды? Внешние данные? Нет, дело вовсе не в этом. Я думаю, им свойственно некое качественное отличие — особое поведение, мышление, восприятие окружающего мира и система ценностей. Они стремятся максимально использовать свои возможности и жить более полной жизнью. Эти люди кажутся настолько живыми, реальными, что складывается ощущение, будто они «слиты воедино со своей внутренней природой». Такие люди постоянно в поиске. Они делают выбор,



не ища легких путей, и тем самым открывая для себя все новые и новые горизонты: рискуют, прислушиваясь к внутреннему голосу, и никогда не проигрывают («Нельзя мудро выбирать жизнь, если ты не можешь прислушаться к себе, к собственной самости в каждый момент жизни», — говорил Маслоу).

Хочу также обратить внимание на то, что есть такой тип людей, которых принято называть «трудоголиками». Справедливо ли это по отношению к ним? Нет, я считаю, несправедливо. Приверженность избранному делу делает их весьма настойчивыми в стремлении к своей цели. И эта потребность в работе вытесняет менее значимые чувства и потребности («Нормальный человек может временно отложить базовые потребности, если другие мотивы, такие как любопытство или желание игры, вызывают это...». Гольштейн). Кроме того, таким людям могут быть свойственны проблемы «нормальных» людей: чувство вины, тревожность, печаль, внутренние конфликты («Самоактуализация — это не отсутствие проблем, а движение от преходящих и нереальных проблем к реальным». Маслоу).

Так что же, спросила я себя, «самоактуализирующиеся люди» идеальны и у них «все в норме»? У них есть что-то, чего нет у других? Ответы на эти вопросы можно найти в теории личности Маслоу — нет, совершенных людей не существует! Неверно говорить о том, что у них есть что-то сверхъестественное, недостижимое для других. На самом деле, эти люди просто не подавляют свое «Я» и используют свои возможности — актуализируют их. Ведь самоактуализация не вещь, которую можно иметь или не иметь. Это бесконечный процесс! Это, прежде всего, способ проживания, отношения с миром, а не «единичное достижение ради собственного благополучия».

Таким образом, самоактуализирующийся человек — не тот, «к которому что-то добавлено, а тот, у которого ничего не отнято». Он не подавляет свои подлинные возможности, а развивает их, расширяет, стремится воспользоваться всеми ресурсами своего организма. Разве это плохо?

Я считаю, каждому человеку нужно стремиться к самоактуализации, чтобы стать тем, кем он может стать.

Пуртова Александра, 31 П(б)

### *Психоанализ: за и против*

В последние десятилетия число людей, страдающих такими психическими расстройствами, как неврозы и истерии неумолимо возрастает. Причины возникновения указанных недугов порой трудно выяснить, что также осложняет возможность их коррекции и лечения. Людям, непосредственно столкнувшимся с данными проблемами, сложно интерпретировать и донести до специалиста в приемлемой форме то, что с ними происходит. Вот почему многие ученые, психологи и психиатры прошлых столетий пытались разработать практические средства, позволяющие выявлять причины возникающих психических расстройств и пути их лечения.

Известный психиатр XIX века Йозеф Брейер предложил в качестве основного метода лечения истерии и других подобных расстройств гипноз. Многие из его пациентов, находясь в гипнотическом трансе, могли воспроизвести те переживания и травмирующие ситуации, которые послужили причиной их заболевания. Однако метод Брейера и других приверженцев гипноза оказался несостоятельным, так как гипнотическому воздействию подвержено ограниченное число людей, исключительно обладающих определенным свойством — гипнабельностью. Значительно дальше в лечении неврозов продвинулся ученик и соратник Брейера Зигмунд Фрейд. В мировую историю он вошел как психолог, психиатр и основатель новой научной школы. Так чему же он учил?

Первоначально Фрейд совместно с Брейером лечил психические расстройства при помощи гипноза. Он создавал условия, в которых его пациенты могли свободно рассказывать о себе и об обстоятельствах своей жизни, предшествующих появлению болезненных симптомов. Нередко это приводило к снижению проявления симптомов, а иногда и к полному их исчезновению. Но постепенно Фрейд все реже стал использовать гипноз, так как понял ограниченность применения этого метода. Поиск новых средств лечения привел его к использованию метода «свободных ассоциаций», при котором Фрейд просил своих пациентов «расслабиться и говорить все, что приходит в голову, независимо от того, насколько это может показаться странным или пугающим». Он считал, что данный метод помогает образовывать «цепи ассоциаций» в подсознании пациента, проникать в болезненные воспоминания и нейтрализовать имеющееся там психическое напряжение.

Фрейд назвал свой метод, а вслед за этим и теорию, психоанализом.

На мой взгляд, предложенная Фрейдом теория и метод являются более эффективными, нежели гипноз, так как психоанализ не сковывает человека никакими условиями, позволяет чувствовать себя свободным, говорить все то, что приходит на ум.

У психоанализа кроме озвученных выше положительных сторон есть и отрицательные. Как и все теории, детище Фреда не избежало критики в свой адрес. Рассмотрим вкратце те претензии, которые высказывались в адрес фрейдовского метода:

1. Фрейд никогда не делал дословных записей сообщений пациента, а работал на основе отдельных заметок, производимых зачастую через несколько часов после окончания сеанса. Следовательно, исходные данные содержат в себе лишь то, что Фрейд сумел запомнить.

2. Существуют определенные расхождения между исходными заметками Фрейда, сделанными непосредственно после терапевтических сеансов, и теми историями болезни, которые он впоследствии опубликовал.

3. Сбор данных является неполным, несовершенным и неточным.

4. Выводы и обобщения Фрейда неопределенные, так как он никогда не разъяснял тех оснований, на которых их делал.

Подводя итог, можно сказать, что, несмотря на критику в свой адрес, недостаток научной строгости и некоторую методологическую слабость, психоанализ Фрейда продолжает оставаться влиятельной силой в современной психологии.

Антоненко Екатерина, 31 П(б) группа

## БИБЛИОГРАФИЯ

### Глава 1. Работа с печатными источниками информации

1. Бершадский М.Е. Понимание как педагогическая категория. М., 2004.
2. Бьюзен Т. Научите себя думать / Пер. с англ. Минск, 2004.
3. Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н. Азбука студента. М., 2002.
4. Дьяченко М., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. М., 2003.
5. Ефремов А.А. Использование возможности сети Интернет при самостоятельной работе студентов по изучению дисциплин: «Конституционное право РФ», «Конституционное право зарубежных стран», «Международное право», «Европейское право». URL: <http://www.studentochka.ru>
6. Загашев О.И., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: Технология развития. СПб., 2003.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. М., 2004.
8. Информационные технологии в образовательном процессе высшей школы: Материалы научно-методического семинара. Тюмень, 2002.
9. Курсовые и дипломные работы: от выбора темы до защиты: Справочное пособие / Авт.-сост. И.Н.Кузнецов. СПб., 2003.
10. Рупасов Н. Использование Интернет-источников при подготовке курсовых и дипломных работ: Метод. пособие для студентов кафедры социологии Удмуртского государственного университета. URL: <http://nikolay-rupasov.by.ru>
11. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств. М., 2005.
12. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб., 2004.

### Глава 2. Работа по составлению аннотаций

1. Аннотирование и реферирование: Метод. рекомендации для студ. / Сост. С.П.Кушнерук, Ю.И.Шалимова. Волгоград, 2003.

2. Борисова Л.В., Виноградова Н.А. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу. М., 2000.
3. Буланова-Топоркова М.В., Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов / Отв. ред. С.И.Самыгин. Ростов н/Д, 2001.
4. Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н. Азбука студента. М., 2000.
5. ГОСТ 7.9-95. Реферат и аннотация. Общие требования // Стандарты по издательскому делу. М., 2003.
6. Демидова А.К. Пособие по русскому языку. Научный стиль. Письменный научный текст. Оформление научной работы. М., 2001.
7. Ильичева Н.В., Горелова А.В., Бочкарева Н.Ю. Аннотирование и реферирование: Учеб. пособие. Самара, 2003.
8. Истрина М.В. Аннотирование произведений печати: Метод. пособие. М., 2006.
9. Леонов В.П. Реферирование и аннотирование научно-технической литературы. Новосибирск, 1986.
10. Николаенко В.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. М., 2001.
11. Пособие по обучению реферированию и аннотированию текстов английской научно-технической литературы: Учеб. пособие для студентов и аспирантов / Под общ. науч. руководством К.И.Шпетного. М., 2007.
12. Шамурин Е.И. Методика составления аннотаций. М., 2002.

### **Глава 3. Самостоятельная работа студентов по конспектированию**

1. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Кризис развития ребенка семи лет. Психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога. М., 2003.
2. Борикина Л.В., Виноградова Н.А. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 2000.
3. Возрастная психология. Часть 2. Семинарские занятия / Сост. Н.В.Федосюк. Нижневартовск, 2006.
4. Гецов Г. Работа с книгой: рациональные приемы. М., 2004.
5. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: Учеб. пособие по развитию навыков письменной речи. М., 2002.

6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В.Давыдов. М., 1993. Т. 1.

7. Общая психология. Часть 2. Лабораторно-практические занятия / Авт.-сост.: Т.Т.Архипова, О.И.Близнецова, Н.В.Дорофеева, Е.М.Жабровец, С.В.Коваленко, Л.К.Максимов, Л.В.Максимова, О.А.Романко, Т.В.Снегирева, Н.В.Федосюк, О.Н.Яцун. Нижневартовск, 2002.

8. Снегирева Т.В., Архипова Т.Т. Педагогическая психология: Метод. пособие для студ. факультета педагогики и психологии. Специальность 031300 «Социальная педагогика». Нижневартовск, 2005. Ч. II.

9. Социальная психология. Часть 2. Лабораторно-практические занятия // Авт.-сост.: Т.Т.Архипова, О.И.Близнецова, Н.В.Дорофеева, Е.М.Жабровец, С.В.Коваленко, Л.К.Максимов, Л.В.Максимова, О.А.Романко, Т.В.Снегирева, Н.В.Федосюк, О.Н.Яцун. Нижневартовск, 2003.

10. Штернберг Л.Ф. Скоростное конспектирование. М., 2000.

#### **Глава 4. Реферирование как вид самостоятельной работы**

1. Батаршев А.В. Рефераты, контрольные и дипломные работы по психологии: практические рекомендации по разработке и оформлению (для студентов, аспирантов, преподавателей, практических психологов). М., 2002.

2. Безрукова В.С. Как написать реферат, курсовую, диплом. СПб., 2004.

3. Борикова Л.В., Виноградова Н.А. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу. М., 2000.

4. Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н. Азбука студента. М., 2000.

5. Демидова А.К. Научный стиль. Оформление научной работы. М., 1991.

6. Подготовка и оформление курсовых, дипломных, реферативных и диссертационных работ: Метод. пособие / Сост. И.Н.Кузнецов. М., 1999.

7. Эхо Ю. Письменные работы в вузах. Практическое руководство для всех, кто пишет дипломные, курсовые, контрольные, доклады, рефераты, диссертации. М., 2000.

## Глава 5. Проектная деятельность студентов

1. Богданова Р.У. Реанимация или обновление? // Студенчество. Диалоги о воспитании. 2008. № 2 (38).
2. Жиркова З.С. Проектная деятельность как фактор творческого развития студентов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5.
3. Классификация проектов // Мониторинг образовательного процесса. 2005. № 2.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. 3-е изд., стер. М., 2008.
5. Мухаметзянова Г.В. Проектно-целевой подход — императив формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России. 2008. № 8.
6. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004.
7. Технология развития студенческой инициативы: Учебно-методический комплекс. СПб., 2008. Вып. 2.
8. Филимонюк Л.А. Готовность будущего педагога к проектно-исследовательской деятельности // Высшее образование сегодня. 2008. № 11. С. 73—74.
9. Смирнова М.А. Возможности проектного обучения при подготовке студентов в техническом вузе. URL: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=12>

## Глава 6. Эссе в самостоятельной работе студентов

1. Дурова О. Эссеизм: вопрошание о смысле. Воронеж, 2001.
2. Даутова О.Б., Крылова О.Н., Мосина А.В. Традиционные и инновационные формы и технологии обучения студентов: Учеб. пособие / Под ред. А.П.Тряпициной. СПб., 2007. Ч. 1.
3. Даутова О.Б., Крылова О.Н. Современные педагогические технологии в профессиональном обучении: Учеб.-метод. пособие для учителей / Под ред. А.П.Тряпициной. СПб., 2007.

4. Каргин М.И. Влияние контекста на усвоение студентами учебного материала как средства регуляции профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992.



## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
<i>Глава 1. РАБОТА С ПЕЧАТНЫМИ И ЭЛЕКТРОННЫМИ ИСТОЧНИКАМИ ИНФОРМАЦИИ</i> .....	5
Учебная литература .....	6
Научная литература.....	8
Справочно-информационная литература.....	11
Библиографические источники информации и методика поиска в них информации .....	13
Организация чтения источников информации .....	16
Организация осмысления и понимания текста .....	22
Письменная организация материала.....	23
Виды рабочих записей .....	26
Информационный поиск в Интернете .....	30
Способы поиска учебной и научной информации в сети Интернет.....	31
Интернет в научно-исследовательской деятельности .....	33
Психология в Интернете.....	35
Образовательные учреждения .....	37
Психологические порталы, коллекции электронных публикаций .....	38
Печатные издания .....	40
Словари по психологии и учебно-методические материалы .....	41
Каталоги ресурсов.....	42
<i>Глава 2. РАБОТА ПО СОСТАВЛЕНИЮ АННОТАЦИЙ</i> .....	44
Понятие аннотации, сущность аннотирования .....	44
Виды аннотаций, их содержательные характеристики .....	46
Структура аннотации .....	49
Этапы работы над аннотацией.....	51
Требования к написанию аннотаций, типичные ошибки.....	52
<i>Приложение 2.1.</i> Клише для написания аннотаций .....	54
<i>Приложение 2.2.</i> Практические задания .....	55

<i>Глава 3. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ</i>	
ПО КОНСПЕКТИРОВАНИЮ .....	68
Формы и типы конспектов .....	70
Способы конспектирования .....	74
Принципы составления конспекта прочитанного .....	77
Перечень работ по конспектированию по курсам «Общая психология» и «Психология человека» .....	79
Примерный перечень работ по конспектированию по курсу «Социальная психология» .....	80
Примерный перечень работ по конспектированию по курсам «Возрастная психология» и «Психология развития» .....	81
Примерный перечень работ по конспектированию по курсу «Педагогическая психология» .....	83
<i>Приложение 3.1.</i> Тематический конспект «Психологическое содержание кризиса 7 лет. Подход Л.С.Выготского к пониманию возрастных кризисов и содержания кризиса 7 лет» .....	85
<i>Приложение 3.2.</i> Свободный конспект статьи Д.Б.Эльконина «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» .....	88
<i>Приложение 3.3.</i> Конспект-схема «Основные положения психологической теории деятельности (по А.Н.Леонтьеву)» .....	91
<i>Приложение 3.4.</i> Графический конспект «Психологическое строение индивидуальной деятельности (по А.Н.Леонтьеву)» .....	92
<i>Глава 4. РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК ВИД</i>	
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ .....	93
Типы рефератов .....	94
Этапы работы над рефератом .....	96
Требования к содержанию реферата .....	100
Критерии оценивания реферата .....	101
Примерный перечень тематики рефератов по учебным курсам .....	101
<i>Приложение 4.1.</i> Образец оформления титульного листа реферата .....	107
<i>Приложение 4.2.</i> Оформление плана реферата .....	108
<i>Приложение 4.3.</i> Образцы цитирования .....	108
<i>Приложение 4.4.</i> Основные правила оформления списка литературы .....	109

<i>Глава 5. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ</i> .....	111
Проектирование и решение задач образования .....	111
Готовность студента к проектной деятельности .....	114
Система действий студента на разных этапах проектной деятельности .....	116
<i>Приложение 5.1.</i> Информационная карта проекта .....	134
<i>Глава 6. ЭССЕ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ</i> .....	136
<i>Приложение 6.1.</i> Варианты написания эссе студентами .....	141
Библиография .....	148

*Учебное издание*

***Авторы-составители:***  
***Архипова Татьяна Тимербаевна***  
***Близнецова Октябрина Ивановна***  
***Гаврилюк Наталия Петровна***  
***Дзюман Елена Михайловна***  
***Коваленко Светлана Васильевна***  
***Романко Оксана Анатольевна***  
***Федосюк Наталия Владимировна***

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИИ**

*Учебное пособие*

Редактор *Т.А.Фридман*  
Художник обложки *А.С.Филатова*  
Компьютерная верстка *Е.С.Борзова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 27.09.2011  
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов  
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 9,75  
Тираж 500 экз. Заказ 1197

*Отпечатано в Издательстве  
Нижевартовского государственного гуманитарного университета  
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11  
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*