**ТЕМА 7. ЛЕКЦИИ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ**

**ПЛАН:**

1. Виды лекций.

2. Функции лекций.

3. Методические аспекты подготовки и проведения лекции.

4. Методическая разработка учебной лекции.

**Лекция** представляет собой обучающий монолог преподавателя. Это довольно типичный вид учебных занятий в университетах и других высших учебных заведениях. Иногда лекция бывает только монологом и, в принципе, может быть записана на видеопленку. Однако использование такого подхода на аудиторном занятии было бы ошибкой. Большим преимуществом лектора по сравнению с видеозаписью является возможность получить обратную связь от студентов, которая позволяет сделать занятие более эффективным. Степень взаимодействия преподавателя и студентов может быть различной.

**Виды лекций**

Среди основных видов лекций выделяют следующие:

***Вводная*** – информирует о предмете и создает первоначальную ориентацию о принципах работы по учебному курсу. Задача лектора заключается в ознакомлении студентов с задачами предмета, значением и занимаемом положении среди дисциплин. Кратко излагается обзор курса, достижения в этой сфере, перспективные направления развития и называются имена ученых, которые сделали открытия в данном направлении. Эта лекция повествует об особенностях работы по заданному курсу, необходимой литературы для использования при подготовке к зачету или экзамену.

***Информативная*** – предполагает изложение материала студентам, которая необходима для конспектирования и запоминания. Классический вариант лекций, применяемый в высшей школе.

***Обзорная*** – предполагает системный подход в предоставлении информации без детализации данных. Основу теоретической базы составляет концептуальная составляющая курса или основных его разделов.

***Проблемная*** – новые знания студентами получаются через проблемную сторону вопроса или ситуацию. При этом возможен диалог между лектором и студентами, что позволяет вести лекции с применением исследовательской деятельности. Суть проблемы выясняется путем коллективного высказывания мнений на этот счет и последующего анализа современных точек зрения.

***Визуализация данных*** – одна из форм подачи материала, когда используются визуальные формы восприятия с использованием аудио техники или видеовоспроизведения материала. Лекция сводится к комментированию материалов, которые воспроизводятся на экране.

***Бинарная*** – одна из форм лекции, смысл которой заключается в диалоге двух преподавателей, либо преподавателя и студента, ученого и практика.

***С допущением ошибок*** – вид лекций, который рассчитан на внимательность студентов и их стимулирование с целью постоянного контроля над получаемой информацией. Ошибка может быть как методологической, содержательной, методической. В конце лекции осуществляется анализ и разбор допущенных ошибок.

***Конференция*** – предполагает собой проведение научно-практического занятия, где заранее известна проблема, к которой студенты подготавливают доклады к выступлению на 10 минут. Каждый доклад должен содержать последовательный и логичный текст, выполненный в рамках программы, предложенной преподавателем. С помощью использования нескольких докладов на одну заданную тему, возможно, более подробно изучить материал. В конце лекции подводятся итоги, и преподаватель дополняет материал недостающей информацией, либо делает замечания, формулирует основные результаты.

***Консультация*** – может быть представлена в нескольких вариантах. Первый предполагает диалог в виде «вопрос-ответ». При этом отвечает на вопросы студентов лектор по всему курсу, либо по выбранной теме или разделу.

Второй вариант заключается в схему «вопрос-ответ-дискуссия» и сочетает в себе изложение нового материала, постановку вопросов и поиск ответов на интересующие вопросы.

Далее рассмотрим взгляды на лекцию А.А. Вербицкого в рамках контекстного подхода. Перспективы повышения качества подготовки специалистов связываются, в частности, с внедрением лекций проблемного характера, на которых процесс познания студентов приближается к поисковой, исследовательской деятельности.

С их помощью обеспечивается достижение трех основных целей: усвоение студентами теоретических знаний; развитие теоретического мышления; формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста.

Успешность достижения цели ***проблемной лекции*** обеспечивается совместными усилиями преподавателя и студенческой аудитории.

Основная задача лектора состоит не столько в передаче информации, сколько в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это формирует мышление студентов, порождает их познавательную активность. В сотрудничестве с преподавателем студенты «открывают» для себя новые знания, достигают теоретические особенности своей профессии.

В отличие от содержания информационной лекции, которое вносится преподавателем как с самого начала известный, подлежащий лишь запоминанию материал, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов.

Этот дидактический прием позволяет создать у студентов иллюзию «открытия» уже известного в науке. Студент не просто перерабатывает информацию, а переживает ее усвоение как субъективное открытие еще неизвестного для себя знания. Здесь не обойтись без участия мышления студента и его личностного отношения к усваиваемому материалу.

Компонентами учебной ситуации, в которую преподаватель ставит студентов в проблемном обучении, являются: объект познания (материал лекции), субъект познания (студент), процесс мыслительного взаимодействия субъекта с объектом, особенности этого взаимодействия, обусловленные спецификой материала и дидактических приемов организации познавательной деятельности.

Проблемная ситуация определяется в литературе как психическое состояние мыслительного взаимодействия субъекта с объектом познания, характеризующееся потребностью и усилиями студента обнаружить, «открыть» и усвоить новое, неизвестное еще для него знание, содержащееся в учебном предмете и необходимое для решения учебной проблемы.

Таким образом, проблемная ситуация не сводится ни к характеристике субъективного состояния студента, переживающего некоторое интеллектуальное затруднение, ни к особенностям учебного материала.

Проблемная ситуация — это совокупность параметров, описывающих состояние познающей личности, которая включена в организованную особым образом учебную среду, объективную по своему содержанию. Иначе говоря, проблемная ситуация — это характеристика субъекта и его окружения. Такое окружение создается преподавателем (субъектом обучения), им же опосредуется и активность студента (субъекта познания).

Включение в проблемную ситуацию можно охарактеризовать как состояние человека, задавшего вопрос самому себе о неизвестном для него знании, способе умственного действия или принципе решения учебной задачи. Такой вопрос служит объективным показателем зарождения мышления студента в процессе взаимодействия с познаваемым объектом. Носителем нового знания первоначально является преподаватель, который строит лекцию таким образом, чтобы обусловить появление вопроса в сознании студента. Для этого учебный материал представляется в форме учебной проблемы. Она имеет логическую форму познавательной задачи, фиксирующей некоторое противоречие в ее условиях и завершающейся вопросом (вопросами), который это противоречие объективирует. Неизвестным является ответ на вопрос, разрешающий противоречие, которое студент переживает как интеллектуальное затруднение. Проблемная ситуация возникает после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы.

Учебные проблемы должны быть доступны по своей трудности для студентов, они должны учитывать познавательные возможности обучаемых, лежать в русле изучаемого предмета и быть значимыми для усвоения нового материала и развития личности — общего и профессионального. Наибольшей ценностью обладает такое построение учебного материала, которое позволяет раскрывать логику развития важнейших научных идей и теорий.

Решение задач проблемной лекции обеспечивается дидактически обоснованным ее построением. Проблемной, как и любой лекции, присущ в качестве главного метод логически стройного устного изложения, способствующий точному и глубокому освещению основных положений данной науки, целостности и систематичности ее содержания, источников и движущих сил и логики развития.

Таким образом, лекция становится проблемной в том случае, когда в ней реализуется принцип проблемности. При этом необходимо выполнение двух взаимосвязанных условий:

1) реализация принципа проблемности при отборе и дидактической обработке содержания учебного курса до лекции;

2) реализация принципа проблемности при развертывании этого содержания непосредственно на лекции.

Первое достигается разработкой преподавателем системы познавательных задач

— учебных проблем, отражающих основное содержание учебного предмета;

— построением лекции как диалогического общения преподавателя со студентами, предметом которого является вводимый лектором материал.

При этом в зависимости от методического замысла лекции диалогическое общение преподавателя с аудиторией может строиться как живой диалог со студентами по ходу лекции на тех ее этапах, где он дидактически целесообразен, либо как внутренний диалог, что наиболее типично для лекции проблемного характера. В последнем случае студенты вместе-с преподавателем (во внутреннем диалоге с ним) ставят вопросы и отвечают на них или фиксируют вопросы в конспекте для последующего выяснения в ходе самостоятельных занятий, индивидуальной консультации с преподавателем либо же обсуждения с другими студентами, а также на семинаре.

Общение диалогического типа является необходимым условием порождения мышления участников образовательного процесса, поскольку по способу своего возникновения мышление диалогично '.

Прежде всего необходимо диалогическое включение преподавателя в общение со студентами, которое осуществляется при выполнении следующих условий:

— преподаватель входит в контакт со студентами не как «законодатель», а как собеседник, пришедший на лекцию «поделиться» с ними своим личностным содержанием;

— преподаватель не только признает право студента на собственное суждение, но и заинтересован в нем;

— новое знание выглядит истинным не только в силу авторитета преподавателя, ученого или автора учебника, но и в силу доказательства его истинности системой рассуждений;

— материал лекции включает обсуждение разных точек зрения на решение учебных проблем, воспроизводит логику развития науки, ее содержания, показывает способы разрешения объективных противоречий в истории науки;

— коммуникация со студентами строится таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения путей разрешения противоречий, созданных самим же преподавателем;

— преподаватель ставит вопросы к вводимому материалу и отвечает на них, вызывает вопросы у студентов и стимулирует самостоятельный поиск ответов на них по ходу лекции. В конечном итоге он добивается того, что студент думает совместно с ним. Способность к внутреннему диалогу (самостоятельное мышление) формируется у студента только при наличии опыта активного участия в различных формах внешнего диалога, живого речевого общения. Поэтому лекции проблемного характера необходимо дополнять системой семинарских занятий, организуемых как дискуссии, и диалогическими формами совместной самостоятельной работы студентов.

Средством управления мышлением студентов на учебно-проблемной диалогической лекции является система заранее заготовленных преподавателем проблемных и информационных вопросов, составляющих своеобразный «инструментальный ящик» преподавателя. Он извлекает из этого «ящика» те вопросы, которые необходимы в данный момент чтения лекции для достижения ее промежуточных и конечных целей.

Проблемные вопросы — это такие вопросы, которые указывают на существо учебной проблемы и на область поиска неизвестного проблемной ситуации. Проблемные вопросы как бы направлены в будущее — в сторону поиска неизвестного пока студенту нового знания, условий или способов действий.

Информационные вопросы ставятся с целью актуализировать уже имеющиеся у студентов знания, необходимые для понимания существа проблемы и начала умственной работы по ее разрешению. Информационные вопросы как бы направлены в прошлое — к тем знаниям, которыми студент в той или иной мере уже владеет.

По внешней логической форме проблемные и информационные вопросы могут быть одинаковыми. Они различаются только по своим функциям в управлении познавательной деятельностью. Поэтому один и тот же вопрос может быть информационным для сильного студента и проблемным — для слабого. С помощью сочетания проблемных и информационных вопросов преподаватель может учитывать и развивать индивидуальные особенности каждого студента.

Диалогическое общение преподавателя со студентами, обеспечивающее возможности проблемного развертывания содержания учебного материала в ходе лекции, обусловлено следующими функциями вопроса:

— в вопросе отражается результат предшествующего мыслительного анализа условий решения задачи, отделения понятного от непонятного, известного от неизвестного; — указывает на искомое задачи и область поиска неизвестного проблемной ситуации (например, неизвестный пока студентам способ анализа условий, решения задачи и т. п.);

— ставит это неизвестное на структурное место цели познавательной деятельности студентов и тем самым оказывается фактором управления этой деятельностью;

— является средством вовлечения студента в диалогическое общение, в совместную с преподавателем мыслительную деятельность по нахождению решения познавательной задачи.

Сформулированный в живой диалогической речи вопрос одновременно выполняет все перечисленные функции, он становится средством развертывания проблемно представленного содержания учебной дисциплины, порождения мышления, речи и общения.

Лекционный курс, включающий лекции проблемного характера, призван обеспечить творческое усвоение будущими специалистами принципов и закономерностей изучаемой науки, методов получения новых для студентов знаний, а также методов применения усвоенных знаний на практике. Чтение лекций проблемного характера активизирует учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу.

Другая форма лекции контекстного типа — ***лекция-визуализация*** — является результатом поиска новых возможностей реализации известного в дидактике принципа наглядности, содержание которого также меняется под влиянием данных психолого-педагогической науки, форм и методов активного обучения.

Психологические и педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет активизировать умственную деятельность, глубже проникать в сущность изучаемых явлений показывает его связь с творческими процессами принятия решений, подтверждает регулирующую роль образа в деятельности человека.

В пользу лекции-визуализации свидетельствует и то, что способность преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму является профессионально важным качеством представителей широкого круга профессий, если не всех специалистов.

Формирование соответствующих возможностей с помощью метода визуализации не только на практических занятиях, но и на лекциях служит одним из способов отражения контекста профессиональной деятельности в учебном процессе. Метод визуализации способствует формированию профессионального мышления за счет систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения.

Процесс визуализации представляет собой свертывание мыслительных содержаний, включая разные виды информации, в наглядный образ (на этом принципе основана, например, разработка разного рода знаков, эмблем, профессиональных символов) ; будучи воспринятым, этот образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий.

Подготовка лекции-визуализации преподавателем состоит в перекодировании, переконструировании учебной информации по теме лекционного занятия в визуальную форму для предъявления слушателям или студентам через технические средства обучения или вручную (схемы, рисунки, чертежи и т. п.). К этой работе могут привлекаться и слушатели, у которых будут формироваться соответствующие умения, развиваться высокий уровень активности, воспитываться личностное отношение к содержанию обучения.

Чтение лекции-визуализации сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных визуальных материалов, полностью раскрывающему тему данной лекции. Эти материалы должны обеспечивать систематизацию имеющихся у слушателей знаний, предъявление новой информации, создание проблемных ситуаций и возможности их разрешения; демонстрировать разные способы визуализации, что важно как в познавательной, так и в профессиональной деятельности. Лучше использовать разные виды наглядности—натуральной, изобразительной, символической, — каждый из которых или их сочетание выбирается в зависимости от содержания учебного материала. При переходе от текста к зрительной форме или от одного вида наглядности к другому теряется некоторое количество информации. Однако в данном случае это может быть не недостатком, а преимуществом, поскольку позволяет сконцентрировать внимание на наиболее важных аспектах и особенностях содержания лекции, способствовать его пониманию и усвоению.

В лекции-визуализации важна определенная визуальная логика и ритм подачи материала. Для этого можно использовать комплекс технических средств обучения, рисунок, в том числе с использованием гротескных форм, а также цвет, графический дизайн, сочетание словесной и наглядной информации. Важны дозировка подачи материала, мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией.

Лекцию-визуализацию лучше всего использовать на этапе введения слушателей в новый раздел, тему или дисциплину. Возникающая при этом проблемная ситуация создает психологическую установку на изучение материала, развитие навыков визуализации информации в других формах контекстного обучения.

Основная трудность данного типа лекции состоит в выборе и подготовке системы средств наглядности, дидактически обоснованной режиссуре процесса ее чтения с учетом психофизиологических возможностей слушателей, уровня образования и профессиональной принадлежности.

Конструирование лекции-визуализации можно рассматривать как реализацию принципов контекстного обучения, поскольку она представляет собой моделирование такой профессиональной ситуации, в которой специалистам приходится воспринимать, осмысливать и оценивать большое количество визуальной информации (архитекторам, инженерам-дизайнерам, работникам научно-технических выставок и др.).

Так, лекция-визуализация позволяет «погрузить» слушателей в контекст деятельности информационных работников-пропагандистов. При этом они вынуждены действовать не только как специалисты, но ставить себя в позицию потребителей научно-технической информации. В ходе лекции появляются элементы разыгрывания ролей, что обусловливает дальнейшее развитие лекционной формы организации учебного процесса.

Динамизацию проблемного содержания учебного материала в живом диалогическом общении двух преподавателей между собой можноосуществить в еще одном новом типе лекции — ***лекции вдвоем***. Здесь моделируются реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами, например представителями двух научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного технического решения и т. п.

При этом нужно стремиться к тому, чтобы диалог преподавателей между собой демонстрировал культуру совместного поиска разрешения разыгрываемой проблемной ситуации, «втягивал» в общение и слушателей, которые начинают задавать вопросы, высказывать свои позиции, формулируют свое отношение к обсуждаемому содержанию, демонстрируют тот или иной эмоциональный отклик на происходящее.

В процессе лекции вдвоем осуществляется актуализация имеющихся у студентов или слушателей знаний, необходимых для понимания учебной проблемы и участия в совместной работе, создается проблемная ситуация или ряд таких ситуаций, выдвигаются гипотезы по их разрешению, развертывается система доказательств или опровержений, обосновывается конечный вариант совместного решения.

Лекция вдвоем самой своей формой заставляет слушателей активно включаться в процесс возникновения мысли. Наличие двух источников персонифицированной информации вынуждает их сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединяться к той или иной из них или вырабатывать свою.

Высокая степень активности преподавателей на лекции вдвоем вызывает как мыслительный, так и поведенческий отклик слушателей, что является одним их характерных признаков активного обучения: уровень вовлеченности в познавательную деятельность учащихся сопоставим с активностью преподавателей. Кроме того, слушатели получают наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога, совместного поиска и принятия решений.

Специальной задачей лекции вдвоем является воспитательное воздействие на аудиторию с помощью демонстрации отношения преподавателей к объекту высказываний. Такая лекция проявляет личностные качества преподавателя как профессионала в своей предметной области и как педагога значительно ярче и глубже, чем любая иная лекция.

Подготовка и чтение лекции вдвоем предъявляют повышенные требования к подбору преподавателей. Они должны быть интеллектуально и личностно совместимы, иметь «общий фонд мыслей» (Б. Ф. Ломов), владеть развитыми коммуникативными умениями, способностями к импровизации, быстротой реакции, показывать высокий уровень владения предметным материалом, часто выходящим за пределы содержания темы. При выполнении этих требований лекция вдвоем вызывает у слушателей доверие, принятие подобной формы работы.

Одной из трудностей чтения лекции вдвоем является привычная установка обучающихся на получение достоверной информации от одного источника. Две позиции, развиваемые лекторами, иногда вызывают неприятие самой формы обучения, особенно у слушателей в системе повышения квалификации, имеющих большой прошлый опыт «слушания» сообщаемой информации.

Теоретический анализ сущности лекции вдвоем и большой практический опыт ее использования позволяют сделать следующие выводы:

— являясь формой контекстного обучения, лекция вдвоем представляет собой в то же время проблемный тип лекции, поскольку принцип проблемности реализуется как в ее содержании, так и в диалогическом способе развертывания этого содержания;

— с помощью лекции вдвоем моделируется не только содержание, но и специфическая форма профессиональной деятельности специалистов, особенно тех, кто связан с процессами «передачи» общественно-политической, научно-технической и иной информации;

— лекция вдвоем особенно эффективна в тех случаях, когда целями обучения выступают формирование теоретического мышления, воспитание убеждений слушателей;

— ввиду яркости и доступности формы слушатели легко усваивают способ ее построения и могут использовать в своей профессиональной деятельности, в том числе педагогической.

Необходимость развития у студентов или слушателей умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию привела к разработке ***лекции с заранее запланированными ошибками.*** Здесь четко задается контекст профессиональной деятельности — предметный и социальный.

Подготовка преподавателя к лекции состоит в том, чтобы заложить в ее содержание определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Список таких ошибок преподаватель приносит на лекцию и предъявляет слушателям в ее конце. Подбираются наиболее типичные ошибки, которые чаще всего делают как обучающиеся, так и преподаватели в ходе чтения лекции. Лектор строитизложение таким образом, чтобы ошибки были тщательно «замаскированы» и их не так-то легко было заметить слушателям. Это требует специальной работы преподавателя с содержанием, высокого уровня владения материалом и лекторского мастерства.

Задача слушателей состоит в том, чтобы по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. На разбор ошибок отводится 10—15 минут. В ходе этого разбора даются правильные ответы на вопросы — преподавателем, слушателями или совместно. Число запланированных ошибок зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей лекции, уровня подготовленности слушателей.

Опыт чтения лекции с запланированными ошибками показывает, что слушатели, как правило, находят задуманные ошибки (проводится сверка со списком таких ошибок). Нередко они обнаруживают и те, которые невольно допустил преподаватель, особенно речевые и поведенческие. Преподаватель должен честно признать это и сделать для себя определенные выводы. В совокупности все это создает атмосферу доверительности, личностного включения обеих сторон в процесс обучения. Элементы интеллектуальной игры с преподавателем создают повышенный эмоциональный фон, активизируют познавательную деятельность слушателей.

Лекция с запланированными ошибками способна выполнять не только стимулирующие, но и контрольные функции. Преподаватель может оценить уровень предшествующей подготовки по предмету, а слушатель — проверить степень своей ориентации в материале. С помощью системы ошибок преподаватель имеет возможность выставить своего рода «вехи», анализируя которые в ходе обсуждения слушатели получают представление о структуре материала и трудностях овладения им.

Лекцию с запланированными ошибками можно применять также для целей диагностики трудностей усвоения материала на предшествующих лекциях и семинарах. В этом случае выявленные слушателями или самим преподавателем ошибки могут послужить для создания проблемных ситуаций, которые можно разрешить на последующих занятиях. В общем случае лекцию с запланированными ошибками лучше всего проводить в завершение темы или раздела учебной дисциплины, когда у слушателей уже сформированы основные понятия и представления.

Лекция рассматриваемого типа — безусловно «острый» педагогический инструмент, непривычный для преподавателей и студентов. Могут высказываться опасения, что он антипедагогичен, что слушателискорее усвоят ошибочную, нежели верную информацию. Возникают вопросы и по отношению к допустимым видам ошибок.

Многолетняя практика использования таких типов лекций, в том числе и автора данного пособия, позволяет утверждать, что эти опасения преувеличены. Успех определяется тщательной методической разработкой содержания и процесса чтения лекций, а их место в ряду других определяется целями, которые ставит преподаватель (дидактическими и воспитательными), зависит он и от контингента обучаемых.

Так, при подготовке лекторов-контрпропагандистов, при решении задач формирования теоретического мышления будущих специалистов или обучения преподавателей новым формам и методам (той же лекции вдвоем, например) лекция с запланированными ошибками может быть эффективной. Слушатели легко включаются в предложенную форму работы, занятие обычно проходит при высоком уровне их интеллектуальной и эмоциональной активности. Одним из факторов возникновения такой активности является то, что для студентов или слушателей появляется возможность использовать полученные знания в функции средства мыслительной деятельности, практического включения в совместную с преподавателем учебную работу. Кроме того, заключительный анализ ошибок ставит обучающихся в рефлексивную позицию и способствует процессам развития теоретического мышления.

Последний тип лекции, который можно использовать в контекстном обучении, — ***лекция-пресс-конференция***. Она возникла под влиянием необходимости отражения в учебном процессе особенностей деятельности специалистов по научно- технической пропаганде Сама форма лекции близка к соответствующей форме профессиональной деятельности со следующими изменениями.

Назвав тему лекции, преподаватель просит слушателей письменно задать ему вопросы по данной теме. Каждый слушатель должен в течение 2—3 минут сформулировать наиболее интересующий его вопрос, написать на бумажке и передать преподавателю. Затем лектор в течение 3—5 минут сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию. Изложение материала строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие ответы. В завершение лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов слушателей. Может оказаться, что слушатели, особенно студенты, не все смогут задать вопросы, сформулировать их грамотно. Это служит для преподавателя свидетельством уровня знаний слушателей, степени их включенности в содержание курса и в совместную работу с преподавателем, заставляет совершенствовать процесс преподавания всего курса.

Активизация деятельности слушателей на лекции-пресс-конференции достигается за счет ряда факторов: Из деперсонифицированного информирования она превращается в процесс, адресованный лично каждому слушателю. Необходимость сформулировать вопрос и грамотно его задать активизирует мысль, а ожидание ответа на него — внимание слушателя. Вопросы слушателей в большинстве случаев носят проблемный характер и становятся началом проблемных ситуаций, следовательно, и началом творческих процессов мышления. Воспитательное влияние на слушателей оказывает личностное, профессионально и социально обоснованное отношение преподавателя к поставленным вопросам и ответам на них. Опыт участия в лекциях-пресс-конференциях позволяет преподавателю, слушателям и студентам отрабатывать умения задавать вопросы и отвечать на них, варьировать формы общения, выходить из трудных коммуникативных ситуаций, воспитывать в себе качества полемиста, формировать навыки доказательства и опровержения, учета позиции человека, задавшего вопрос.

Рассматриваемую лекцию лучше всего проводить в начале изучения темы или раздела, в середине и в конце. В первом случае ее основная цель — выявление круга интересов и потребностей обучаемых, степени их готовности к работе, отношения к предмету. С помощью лекции-пресс-конференции преподаватель может составить модель аудитории слушателей — ее установок, ожиданий, возможностей. Это особенно ценно при первой встрече со слушателями, в том числе со студентами-первокурсниками, или в начале чтения спецкурса, при введении новых дисциплин, направленных на гуманитаризацию образования, отношение к которым у студентов отнюдь не однозначно положительное и т. п.

Лекция-пресс-конференция в середине темы или курса направлена на привлечение внимания слушателей к узловым моментам содержания учебного предмета, уточнение представлений преподавателя о степени усвоения материала, систематизацию знаний студентов, коррекцию выбранной системы лекционной и семинарской работы по курсу.

Основная цель лекции-пресс-конференции в конце темы или раздела — подведение итогов лекционной работы, определение перспектив развитияусвоенного содержания в последующих разделах. Лекцию такого рода можно провести и по окончании всего курса с целью обсуждения перспектив применения теоретических знаний на практике как средства решения задач освоения материала последующих учебных дисциплин, средства регуляции будущей профессиональной деятельности. В качестве лекторов в этом случае могут выступать два-три преподавателя разных предметных областей.

Описанные типы лекций означают отказ от традиционного информирования обучающихся относительно «основ наук» и реализацию диалогических отношений между преподавателями и слушателями. Разработка и «чтение» таких лекций требуют дополнительных творческих усилий по подготовке содержания занятий, эмоционального интеллектуального и даже физического напряжения, повышенного уровня педагогического мастерства, психолого-педагогической подготовки. Лучше, если по своей натуре преподаватель склонен к игровым ситуациям, если ему присущи интеллектуальная и эмоциональная лабильность, способность работать в диалогической позиции. Специальной задачей является «встраивание» новых форм лекций в учебный процесс с учетом того, что всякое нововведение вынуждает перестраивать и всю сложившуюся педагогическую технологию.

Новые формы лекций требуют и смены пространственного расположения слушателей. Лучше располагать их не в затылок друг другу, а в виде амфитеатра, что сразу меняет психологический климат в аудитории, способствует диалогическому включению в общение, в том числе с помощью невербальных средств — позы, мимики, жеста и т. п., превращению предметных действий студентов в социальные поступки. Эти особенности усиливаются при переходе от лекций к семинарским занятиям, где в еще более четкой форме задается контекст профессионально-теоретической деятельности специалистов.

(Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. М.: «Высшая школа», 1991. - 207 с.)

Рассмотрим основные **функции лекций**.

1. Исторически **информационная функция** была первичной. Главная цель лекций в первых университетах состояла в передаче профессором новых знаний студентам. В настоящее время в связи с появлением большого количества учебников, которые печатаются большими тиражами, эта функция лекций отчасти потеряла свое значение. Вероятно, для преподавателя нецелесообразно пересказывать на лекции материал учебника,

который студенты могут прочитать самостоятельно, причем быстрее и эффективнее. Однако эта функция сохраняет свое значение в том смысле, что преподаватель на лекциях сообщает учебный материал, который отсутствует в имеющихся учебных пособиях, но с его точки зрения является необходимым. Информационная функция остается актуальной при чтении спецкурсов по дисциплинам, по которым еще не изданы учебные пособия.

2. Вторая важнейшая **функция** лекций — **систематизирующая.** Новые знания сообщаются на лекции в систематизированном виде. Последовательное и структурированное изложение преподавателем учебного материала по дисциплине в данном случае представляет особую ценность для студентов. Систематизирующая функция реализуется также в том, что преподаватель дает на лекциях общий обзор изучаемого предмета, сообщает студентам, на какие темы, разделы, фрагменты, понятия им следует обратить особое внимание при чтении учебника, какие дополнительные источники целесообразно использовать.

3. Третья **функция** лекций — **разъясняющая.** Отдельные разделы учебника могут быть изложены языком, трудным для понимания студентов, со сложным стилем изложения и синтаксисом, в них могут отсутствовать поясняющие примеры. Целью преподавателя в этом случае является разъяснение наиболее трудных вопросов, понятий, разделов учебного курса. Для этого необходимо умение преподавателя изложить отдельные фрагменты учебника в другой, более ясной и доступной форме.

4. **Развивающая функция** лекций заключается в том, что они стимулируют не только запоминание материала, но и мыслительную деятельность студентов. Этому способствуют проблемные вопросы, поставленные преподавателем на лекции, поисковый и дискуссионный характер изложения им учебных знаний.

(Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Н. Карандашев. - СПб.: Питер, 2005. - 250 с.)

Рассмотрим **методические аспекты подготовки и проведения этого вида занятий.**

**Темы лекций** определяются в соответствии с рабочей программой и тематическим планом занятий, хотя они могут несколько изменяться по ходу курса. При этом необходимо, чтобы четко прослеживалась связь между темами отдельных лекций. Поэтому в начале каждой лекции преподаватель связывает ее тему с темой предыдущей лекции, а также с содержанием всего курса. Завершение лекции должно содержать «мостик» к последующейлекции. При этом важно, чтобы у студентов сформировалось системное представление об изучаемой предметной области.

**Подбор и структурирование материала лекции** — важнейшая часть ее подготовки. План лекции должен соответствовать содержанию соответствующего раздела рабочей программы и раскрывать его. В то же время детальность и глубина в раскрытии каждого пункта может быть разной. Содержание лекции должно быть согласовано с временными рамками учебного времени.

Очень часто преподаватель готовит больше материала, чем успевает дать за отведенное время лекции. При этом возникает дилемма: оставить материал нерассмотренным или перенести его рассмотрение на следующую лекцию, соответственно пересматривая ее план? Как принимать решение в таких ситуациях? Это непростой вопрос. Необходимо принимать в расчет относительную значимость каждого фрагмента учебного материала. Такие корректировки рабочей программы естественны, не стоит воспринимать их как неудачи, они могут даже усовершенствовать курс. Однако в целом следует придерживаться тематического плана, поскольку постоянный перенос материала на последующие занятия может привести к прогрессирующему отставанию в выполнении всей рабочей программы.

Как показывает лекционная практика, преподаватели обычно имеют больше материала, чем времени. Вопреки типичному страху молодого преподавателя, что ему не хватит материала на всю лекцию, чаще всего ему не хватает именно времени. Реалистичная оценка того, какой объем материала может быть рассмотрен на занятии, — ключевое умение для спокойного течения занятий и авторитета преподавателя.

**Как много материала нужно отбирать для лекции?** Интересным в этом отношении является совет Роджера Доминовски (Dominowski, 2002, р. 75). Он рекомендует планировать три основных пункта на один академический час лекции. Безусловно, есть исключения из этого правила, поскольку каждый пункт может содержать большее или меньшее количество подпунктов. Что в них более, а что менее важно для темы лекции? Переработка плана лекции — естественный процесс в ходе ее подготовки.

Каждый из основных пунктов плана целесообразно разделить на несколько подпунктов, связав их в логическую последовательность. Это совершенствует структуру лекции и способствует системному восприятию, осмыслению и запоминанию материала студентами. При структурировании материала полезно учитывать психологические закономерности памяти и мышления. 59

Стремление преподавателя насытить занятие большим количеством информации не всегда оправданно. Больше не всегда означает лучше. Конечно, можно дать студентам больше, если: 1) говорить быстрее, 2) быстро проходить учебный материал, 3) не задавать им никаких вопросов и 4) не принимать их вопросов. Но с какой целью? Цель преподавателя — помочь студентам изучить тот материал, который он им излагает. А это означает предъявление материала в таком темпе, чтобы они могли его понять, чтобы можно было убедиться, что «материал идет», чтобы можно было позволить студентам задать по крайней мере несколько вопросов, ответы на которые помогут им лучше усвоить содержание лекции.

**Написание конспекта** (или подробного плана) занятия очень полезно для лектора при подготовке лекции.

Некоторые преподаватели стараются подготовить полный текст того, что они собираются сказать. Причиной такого метода подготовки обычно является страх. Если лектор боится забыть, что ему следует сказать, конспект в виде полного текста может казаться «защитным одеялом» (Dominowski, 2002, р. 77). На самом деле полный текст отрицательно влияет на процесс поиска того, что говорить дальше, поскольку чрезмерный объем текста делает поиск нужного пункта более трудным. Другой причиной составления подробного конспекта является стремление к точности, желание быть уверенным в правильности излагаемого материала. Это стремление акцентирует внимание «на словах», в то время как сущность лекции заключается в идеях, которые она несет. На самом деле почти все идеи могут быть выражены по-разному, и на лекции это полезно делать, чтобы углубить понимание студентами их сути. Конечно, некоторые понятия нужно определять и использовать точно, поэтому имеет смысл записать в конспекте их определения. Однако следует иметь в виду, что почти любые определения (за исключением тех, которые выражаются математическим языком) допускают перефразирование.

Конспект с полным текстом лекции побуждает преподавателя именно читать ее студентам. А все мы знаем (за редким исключением), как скучно бывает слушать и трудно понимать такие «читаемые» лекции. Причинами этого являются монотонный голос, слишком быстрый или слишком медленный темп, отсутствие визуального контакта.

Наиболее полезный конспект — это расширенный план, который построен иерархически, с указанием основных пунктов, тем, фактического материала, закономерностей понятий. План расширяется за счет определений, схем, диаграмм, графиков и фраз, которые резюмируютосновные идеи лекции. Количество деталей, которые включаются в конспект, зависит от самого материала и от того, насколько он знаком преподавателю. Конечно, когда лекция читается в первый раз, требуется большая детализация. По мере того как преподаватель накапливает определенный опыт чтения лекций по данной теме, переработанный конспект может содержать уже меньше деталей. Отдельные слова и короткие фразы начинают замещать длинные предложения; уже нет необходимости во включении в конспект полных предложений.

Конспект должен фокусироваться на содержании лекции; средства выражения этого содержания должны рождаться на самой лекции.

Особенно важно заранее подготовить и отразить в конспекте примеры, которые будут приводиться на лекции. Конкретные примеры абстрактных понятий должны быть тщательно продуманы. При приведении примера необходимо обратить внимание студентов как на те признаки, которые существенны для характеристики понятия, так и на те, которые несущественны. Использование двух или трех примеров поможет студентам успешнее выделить и обобщить существенные признаки понятия. Преподаватель также должен подготовить иллюстративный, де-монстрационный и раздаточный материал, который он собирается использовать.

Как писать конспекты (от руки или с помощью компьютера), решает, конечно, сам преподаватель. Современные текстовые редакторы дают много преимуществ и в скорости подготовки, и в удобстве переработки конспектов. Конспекты, напечатанные на принтере, легче читаются.

Прежде чем идти на лекцию, ее полезно «прорепетировать» в голове. Речь идет не о буквальном заучивании текста, а о мысленном продумывании основных пунктов, которые должны быть раскрыты на занятии. Опыт показывает, что это очень полезно, особенно для молодых преподавателей. Еще важнее найти 10-15 минут непосредственно перед лекцией для просмотра конспекта и проверки всех необходимых материалов.

**Начало и конец лекции** очень важны во многих отношениях. Как отмечалось выше, в начале лекции полезно сделать краткий обзор содержания предыдущей лекции. Это способствует сохранению информации в долговременной памяти и системному восприятию учебного курса. Интересным методом обзора может быть проведение короткого устного или письменного опроса студентов по материалу предыдущей лекции. Не столь важно, будут ли оцениваться результаты этого опроса или нет. Письменные ответы студентов на три вопроса могут занять около десяти минут. Меньшевремени займет устная постановка вопроса кому-либо в аудитории. Проще всего не задавать вопросы студентам, а самому преподавателю сделать обзор предыдущего материала. Однако это наименее эффективный метод, поскольку студенты будут пассивны. Многие преподаватели вообще не используют на лекциях обзоры, считая, что нецелесообразно тратить на старый материал время, которое можно использовать на изложение нового. Их можно понять. Тем не менее начать занятие с обзора — прекрасный методический прием, оказывающий помощь в изучении учебного материала.

Перед началом изложения нового материала полезно дать краткий план лекции, показать, как новый материал связан с другими темами, акцентировать внимание на наиболее важных его аспектах. Постановка интригующего вопроса или описание яркого примера привлекут внимание студентов. Такое введение не должно занимать больше пяти минут. Разумеется, материал лекции должен давать обоснованный ответ на поставленный вопрос.

В конце лекции, когда основная часть материала уже изложена, полезно кратко повторить основные моменты. Это может быть изложение ключевых идей занятия, постановка студентам нескольких вопросов по его содержанию или же ответы на их вопросы. В завершение занятия преподаватель может сказать несколько слов о теме следующей лекции. К сожалению, на это у преподавателя часто не хватает времени.

**Организация материала** — основная задача лектора. Преподаватель может помочь студентам увидеть общую картину содержания курса, постоянно связывая изучаемую тему с общим взглядом на учебную дисциплину. Схемы и диаграммы являются прекрасным средством демонстрации взаимосвязей между понятиями. Нумерованный список пунктов, раскрывающих определенный тезис, помогает студентам запомнить материал. Визуальная демонстрация с очевидным разделением рассматриваемых категорий должна сопровождать вербальную презентацию материала, особенно в том случае, когда обсуждаются, например, преимуще-ства и ограничения, сходства и различия, аргументы за и против определенного утверждения, теории, процедуры. Большую роль играет композиционное расположение материала на доске (слева — справа, сверху — снизу и т. п.). В общем, как считает Роджер Доминовски (Dominowski, 2002, р. 89), продумывание концептуальной и перцептивной организации материала — повседневная задача лектора.

**Стиль изложения.** С. И. Гессен полагал, что главная цель университетского курса — формировать «научный метод познания», а непросто «излагать факты». В этой связи он писал: «Настоящая университетская лекция никогда не излагает просто результаты исследования; нет, она показывает, как ученый лектор пришел к этим результатам... Хорошие лекции и научно поставленные занятия дополняют друг друга. Задача тех и других — побудить учащихся к самостоятельному исследованию предмета, вовлечь их в исследовательскую работу научной мысли; если на лекциях профессор, развивая свой взгляд, вызывает ученика на критику, то в семинарских занятиях он в свою очередь выступает в роли критика произведенного учеником исследования» (Гессен, 1995, с. 318-319).

**Выбор уровня трудности содержания и изложения материала.** На что следует ориентироваться в данном случае? Оптимальными можно считать следующие критерии:

♦ сущность учебного материала должна быть доступна и понятна всем студентам;

♦ интерпретация этой сути, ее анализ и обоснование должны быть понятны большинству из них;

♦ отдельные частные вопросы излагаемого материала, отдельные тонкости и нюансы этих вопросов должны быть доступны и понятны не всем.

Говорят, что плоха та лекция, которая непонятна большинству, но вряд ли можно назвать хорошей такую лекцию, в которой всем студентам понятно все.

**Постановка вопросов по содержанию лекции.** Когда студенты слышат вопрос, это побуждает их думать о возможных ответах и оценивать ответы других. Этот прием привлекает активное внимание студентов. Реализовать данную методическую технику, в принципе, несложно. Прежде чем начать изложение очередной порции учебной информации, преподаватель может поставить соответствующий вопрос, а затем последующим изложением учебного материала дать на него ответ. Иногда могут использоваться и риторические вопросы.

**Приведение примеров.** Приведение примеров, как уже отмечалось выше, — важнейший компонент структуры лекции. Примеры должны быть подготовлены до начала занятия и могут использоваться по-разному. Один вариант изложения материала — лектор начинает с примера и затем переходит к понятию или теоретическому тезису. При использовании другого варианта пример (или примеры) может предъявляться как иллюстрация понятия.

**Проверка понимания материала студентами.** Оценить то, насколько глубоко студенты поняли изложенный материал, можно путем зрительногоконтакта преподавателя со студентами. По поведению студентов на лекции, по их позам, по выражению глаз лектор может увидеть, понимают ли студенты преподносимый материал. Самые активные и смелые студенты могут задать вопрос, когда они что-либо не понимают. Однако такая ситуация имеет место довольно редко. Поэтому преподавателю следует после завершения рассмотрения очередного пункта плана предложить студентам задать свои вопросы.

**Уровень внимания студентов** изменяется в течение лекции и зависит от ряда факторов. Периодически (каждые 20-30 минут) у них возникают колебания (кризисы) внимания, которые проявляются в снижении его уровня. Поэтому преподаватель должен строить план занятия таким образом, чтобы давать студентам возможность переключения внимания (на интересный пример, новый вопрос и т. п.).

**Конспектирование материала лекции студентами.** Считается само собой разумеющимся, что студенты должны не только слушать лекцию, но также конспектировать ее содержание. Поэтому у преподавателей порой возникает недоверчивое отношение к тем студентам, которые ничего не пишут на занятии, хотя они могут внимательно слушать лектора. Обязательно ли писать конспект — вопрос спорный. Конечно, конспектирование помогает лучше сохранить информацию для будущего использования и может способствовать ее активной переработке, особенно в том случае, когда лекция преподавателя не представляет собой простого пересказа учебника. В любом случае лектор должен управлять процессом конспектирования своей лекции. Ведению конспекта мешают слишком быстрый темп изложения материала, отсутствие пауз, которые студенты могли бы использовать для записей. Обучение конспектированию на первых занятиях — важная задача преподавателя. Основные понятия, идеи, тезисы полезно писать на доске или демонстрировать с использованием иных проекционных средств, поскольку это не только способствуют улучшению восприятия, но и облегчает конспектирование. Этот прием поможет избежать неправильного написания терминов. Ключевые определения необходимо записывать под диктовку. (Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Н. Карандашев. - СПб.: Питер, 2005. - 250 с.)

**Методическая разработка учебной лекции**

I. Тема лекции. Обоснование выбора темы.

1. Определение места и значения темы в системе целого курса (контекст). 2. Отбор библиографии по теме (литература для преподавателя, литература, рекомендуемая студентам).

II. Формы организации лекции.

1. Аудитория (характер и уровень подготовленности слушателей).

2. Цель лекции (замысел, основная идея лекций, объединяющая1 все предметное содержание).

3. Задачи лекции, реализующие основной замысел:

а) состав и последовательность задач;

б) характер задач (информационные, аналитические, систематизирующие, проблемные);

в) средства, необходимые студентам для решения указанных задач (категории, системы представлений, функциональные, генетические, структурные, вероятностные, причинные связи);

г) эмоциональные позиции и отношения, которые формируются преподавателем у слушателей при решении поставленных задач.

4. Организационная форма лекции:

а) монологическое высказывание;

б) монолог с опорой на аудиовизуальные средства;

в) монолог с элементами эвристической беседы;

г) эвристическая беседа;

д) диалог-дискуссия (двух преподавателей, выражающих противоположные точки зрения по обсуждаемой проблеме).

III. Содержание лекций.

1. План и конспект содержания лекции.

2. Учебные средства и дидактические приемы, обеспечивающие целостность, систематичность, последовательность, доступность, наглядность, доказательность и др. (выделить на полях конспекта).

IV. Целостный образ преподавателя в процессе лекции.

1. Формы сотрудничества преподавателя со студентами в процессе решения задач каждого из разделов содержания лекции (совместное решение задач, подражание образцу, партнерство).

2. Языковая форма высказывания (лексика, грамматика, стилистика).

3. Эмоционально-выразительные невербальные средства общения преподавателя с аудиторией (жесты, мимика, пантомима, вокальная мимикаинтонация, громкость, темп, ритм, паузы).

(Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. - М.: Изд-во УРАО, 2000. - 128 с.)