

**КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени АЛЬ-ФАРАБИ**

Г.А. Касен

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ**

Учебное пособие

Алматы
Қазақ университеті
2013

УДК 159.9:378(075.8)
ББК 88.3:74.58я73
К28

*Рекомендовано к изданию
Ученым советом факультета философии и политологии
(протокол №3 от 18.11.2011)
и Республиканской учебно-методической секцией
по специальностям группы «Образование» (протокол №16 от 15.12.2011)*

К28	Касен Г.А. Теория и методика преподавания психологических дисциплин в вузе. – Алматы: Қазақ университеті, 2013 – 287 с. ISBN 978-601-247-239-4
------------	---

В учебном пособии раскрываются теоретические и методические основы преподавания психологических дисциплин в высшей школе: стратегия инновационного обучения гуманитарным дисциплинам, психологические теории учения, учебной деятельности, развивающего обучения и др. В прикладном разделе пособия подробно рассмотрены приемы проведения всех форм занятий (лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий) с использованием активных и интерактивных методов, нацеленных на формирование у студентов теоретического профессионального мышления психологического склада, умения творчески применять психологические знания в практической деятельности.

Учебное пособие предназначено как для магистрантов, обучающихся на специальности «Педагогика и психология», так и для системы повышения квалификации, оно может быть также применимо в преподавании других гуманитарных дисциплин в вузах.

**УДК 159.9:378 (075.8)
ББК 88.3:74.58я73**

ISBN 978-601-247-239-4

©Касен Г.А., 2013

ПРЕДИСЛОВИЕ

В связи с возросшей популяризацией и массовостью психологического образования, усилением его практической направленности и в то же время недостаточностью методических разработок, отражающих специфику преподавания психологических дисциплин в вузе, представленное учебное пособие имеет определенную актуальность и ценность.

Цель настоящего учебного пособия в том, чтобы не только помочь будущему преподавателю преодолеть предрассудки и стереотипы, мешающие эффективной педагогической деятельности, содействовать осознанию диалогической природы учения, но и раскрыть основную научно-практическую проблематику в передаче психологического знания; формировать умения передавать психологические знания и контролировать качество их усвоения; способствовать формированию профессиональной позиции, профессионального мировоззрения и профессионального самосознания обучающихся; ну и самое главное, - осмыслить специфические особенности психологических дисциплин, и на этом фоне установить продуктивное взаимодействие с обучающимися в учебном процессе вуза.

Несмотря на широкое освещение в теории нового коэволюционного подхода к развитию личности, в массовой практике мы наблюдаем разрыв между практической реализацией новых диалогических подходов в обучении психологическим дисциплинам и степенью обоснованности использования активных и интерактивных методов в преподавании психологических дисциплин. Студенты, в особенности непсихологических специальностей, осваивают психологическое знание в таких учебных ситуациях, принципы организации которых, очень далеки от принципов, провозглашаемых самой психологией и составляющих научный фундамент становления активной и ответственной личности.

В представленном учебном пособии мы рассматриваем теоретические и методические аспекты инновационного обучения как комплекса активных и интерактивных методов, которые позволяют конструировать учение как продуктивную творческую деятельность и преподавателя, и студентов.

В связи с этим учебное пособие, при условии серьезного знакомства с его материалом, последовательно реализует ряд задач:

1. Позволяет выявить позитивные и продуктивные способы организации обучения на основе сравнительного анализа традиционного преподавания и инновационной стратегии обучения.

2. Даёт теоретическое и методическое обоснование такой деятельности будущего преподавателя психологических дисциплин, которая бы помогла, ввести студентов в сферу смыслополагающей деятельности психолога, приобщить его к многообразию форм понимания и преобразования действительности человеческих отношений и психики.

3. Знакомит с новыми функциями преподавателя психологических дисциплин: осуществление поддержки студенту в установлении сотрудничества с людьми и управлении собственной деятельностью; обучение рефлексии своей будущей профессиональной деятельности и конструированию эффективных психологических программ.

4. Систематизирует конкретные требования к организации занятий различного типа и целостных учебно-воспитательных ситуаций по психологическим дисциплинам.

ВВЕДЕНИЕ

Кардинальные преобразования в социально-экономической сфере и современные условия развития общества, реформы в образовании, выход в мировое образовательное пространство требуют качественно нового подхода в подготовке педагогических кадров.

Современные требования к преподавателю очень высоки. Требования к преподавателю – это императивная система профессиональных качеств, определяющих успешность педагогической деятельности. Практическая педагогическая деятельность лишь наполовину построена на рациональной технологии. Другая половина ее – искусство. В соответствии с этим подготовка преподавателей психологических дисциплин – это наука и искусство вдвойне.

В последние годы психологическое образование на территории бывшего Союза существенно претерпело изменения. Общий интерес к знаниям о человеке был вызван начавшимся движением к новому социально-экономическому укладу и провалом тоталитарной идеологии. Одновременно с этим процессом открылось множество путей к освоению мировой психологической мысли (мы преодолели так называемую информационную депривацию), на фоне глобальных перемен, ускорения развития информатизированного общества и смены парадигм научного познания изменился и сам предмет психологической науки

Сейчас можно с уверенностью заявить, что психология, утратив абстрактный академизм, приобретает статус помогающей науки.

Все же организация обучения с позиций воспроизведения книжных (а сейчас, уже «интернетных») знаний (что, к сожалению, имеет место в массовой вузовской практике) постоянно тяготеет к методике, сводящей подготовку специалиста к запоминанию знаний, составляющих содержание учебной дисциплины. При такой организации учебного процесса имеет место явное упрощение учебной деятельности, сведение ее к получению обучающимся готовых знаний по изучаемым дисциплинам. Такая методика слабо ориентирована на развитие его личности.

Кредитная технология, вводимая в вузовское образование вот уже свыше 10 лет, имеет определенные успехи в преодолении вышеназванных проблем, но и она имеет определенные издержки: в качестве главного результата обучения подразумеваются именно знания (хорошо, если они, а не баллы), но не личность, способная творить, создавать новые знания в своей профессиональной области, постоянно учась в процессе деятельности самостоятельно. Ясно, что такая организация учения нуждается в переориентировке на формирование личностных новообразований, умения творчески учиться, перерабатывая научные знания и общественный опыт применительно к потребностям практики.

Опыт в качестве вузовского преподавателя позволяет нам высказать свою точку зрения: в массовой практике вузовского образования также устойчивы объективные и субъективные противоречия, тормозящие раскрытие потенциальных возможностей обучающихся за счет эффективного взаимодействия с личностью преподавателя. Это и отсутствие единства в теоретической, психолого-педагогической и методической подготовке будущих специалистов, и авторитарная доминирующая позиция педагога в процессе обучения, и стереотипность мышления большинства преподавателей, и отсутствие гибких планов и программ, обеспечивающих реальную возможность выбора дисциплин и форм контроля в соответствии с индивидуальным развитием обучающегося.

А самое главное, на наш взгляд, препятствие – это стандартизация педагогического процесса как следствие «воспроизводства» усредненных компетенций, характеризующих будущего профессионала, а не личность обучающегося.

Компетентность как интегральная профессионально-личностная характеристика, по мнению ученых, определяется готовностью и способностью выполнять профессиональную деятельность в соответствии с принятыми в социуме на настоящий

момент нормами и стандартами, как качество деятельности, обеспечивающее достижение целей, получение результатов.

Структура профессиональной компетентности педагога понимается через педагогические умения, которые он приобретает, а умения раскрываются через совокупность последовательно разворачивающихся действий, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение педагогических задач. Таким образом, структура профессиональной компетентности педагога выглядит следующим образом: умения – действия – решение педагогических задач. В свою очередь цикл решения педагогических задач сводится к триаде «мыслить – действовать - мыслить» и совпадает с компонентами педагогической деятельности и соответствующими им умениями. К сожалению, здесь теряется личностный аспект. Пронаблюдаем это по таблице, отражающей структуру необходимых теоретических умений преподавателя.

Как видим, содержание теоретической готовности преподавателя проявляется в обобщенном умении педагогически мыслить, что в свою очередь предполагает наличие аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений.

Таблица 1. Структура педагогических умений преподавателя

Виды умений	Содержание
1	2
Педагогические умения	
Аналитические умения	<ul style="list-style-type: none"> • анализировать педагогические явления, (расчленять их на составляющие части: условия причины, мотивы, среда, формы проявления и т.д.); • осмысливать каждый элемент педагогического явления в связи с целым и во взаимодействии с другими элементами; • находить в педагогической теории положения, выводы, закономерности, соответствующие рассматриваемым явлениям; • правильно диагностировать педагогическое явление; • формулировать приоритетные педагогические задачи и находить оптимальные способы их решения.
Прогностические умения	<ul style="list-style-type: none"> • формулировка диагностируемых образовательных целей и задач; • отбор методов их достижения; • предвидение возможных отклонений при достижении результата, нежелательных явлений и выбор способов их преодоления; • мысленная проработка структуры и отдельных компонентов образовательного процесса; • предварительная оценка затрат средств, труда, времени участников образовательного процесса; • конструирование содержания взаимодействия участников образовательного процесса. <p><i>В зависимости от объекта прогнозирования прогностические умения объединяются в три группы:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) прогнозирование развития коллектива (его уровня, динамики, структуры, системы взаимоотношений; изменение положения актива и отдельной личности в коллективе и т.д.); 2) прогнозирование развития личности (интегративных личностных качеств, чувств, воли, поведения, возможные отклонения в развитии и поведении личности; трудности в установлении контактов и взаимоотношениях со сверстниками); 3) прогнозирование педагогического процесса (образовательных развивающих и воспитательных возможностей содержания образования, затруднений учащихся в учении и других видах деятельности; прогнозирование результатов использования тех или иных методов, средств и приемов образования).

1	2
Проективные умения	<ul style="list-style-type: none"> - вычленять поле образовательных проблем; - обосновывать способы их поэтапной реализации; - планировать содержание и виды деятельности участников образовательного процесса с учетом их потребностей, возможностей (материальных в том числе), интересов, средств, опыта и собственных качеств личности; - определять форму и структуру образовательного процесса в зависимости от сформулированных педагогических задач и особенностей участников; - определять отдельные этапы педагогического процесса и задачи, характерные для них; - планировать индивидуальную работу с учащимися для оказания своевременной дифференцированной помощи, для развития способностей; - отбирать формы, методы и средства обучения и воспитания для получения качественного педагогического результата; - планировать системы приемов, направленных на стимулирование активности школьников и сдерживание негативных проявлений в их поведении; - планировать развитие воспитательной среды и связей школы с родителями и общественностью. Планирование требует от педагога овладения рядом узко методических умений, которые обычно приобретаются в практической деятельности.
Рефлексивные умения	<p>При анализе собственной деятельности надо учитывать следующее:</p> <ul style="list-style-type: none"> • правильность сформулированных целей, их преобразование, в те или иные задачи; • адекватность решаемых приоритетных задач необходимым условиям; • соответствие содержания деятельности воспитанников поставленным задачам; • эффективность применявшихся методов, приемов и средств педагогической деятельности; • соответствие применявшихся, организационных форм возрастным особенностям учащихся, уровню их развития, содержанию образования в той или иной образовательной области; • причины успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач обучения и воспитания; • целостный опыт своей педагогической деятельности и соответствие критериям и рекомендациям, предлагаемым современной наукой.

Содержание практической готовности педагога, можно определить в наблюдаемых действиях, которые проявляются через две группы умений – организаторские и коммуникативные.

Организаторская деятельность связана с включением студентов в различные виды деятельности коллектива, превращающей его из объекта в субъект образования.

Коммуникативные умения – это взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений педагогического (вербального) общения и умений и навыков педагогической техники. Они, конечно важны, но в них также личностный аспект представлен в односторонней форме.

По таблице 2 мы видим содержание общепедагогических организаторских умений, к которым относят мобилизационные, информационно-дидактические, ориентационные.

Конечно же, у преподавателя должна быть хорошо отработана педагогическая техника, которая может быть представлена следующими умениями и навыками:

- выбора правильного тона и стиля в обращении со студентами и другими субъектами педагогического взаимодействия;

- управления их вниманием;
- чувством темпа;
- развитой культурой речи;
- управления своим телом, умением снимать мышечное напряжение;
- регулирования своего психического состояния;
- владения техникой интонирования для выражения разных чувств;
- умения расположить к себе собеседника;
- образной, красочной передачи информации.

Таблица 2. Общепедагогические организаторские умения

Виды умений 1	Содержание 2
Мобилизационные умения	<ul style="list-style-type: none"> - привлекать внимание студентов, развивать у них устойчивый интерес к учению; - формировать потребности в знаниях; - формировать учебные навыки и обучать приемам научной организации учебной деятельности; - формировать у учащихся активное, творческое отношение к явлениям окружающей действительности путем создания и решения проблемных ситуаций; - разумно использовать методы поощрения и наказания, создавать атмосферу соперничества и др.
Информационно-дидактические умения	<ul style="list-style-type: none"> - умения, связанные не только с непосредственным изложением учебной информации, но и с методами ее получения и обработки. Это умения и навыки работы с печатными источниками информации, библиографиями, умения добывать информацию из всевозможных источников и перерабатывать ее применительно к целям и задачам образовательного процесса. <p>В ходе обучения группа информационно-дидактических умений проявляется в собственно дидактических умениях:</p> <ul style="list-style-type: none"> - доступно, с учетом специфики предмета, уровня подготовленности учащихся, их жизненного опыта и возраста излагать учебный материал; - используя различные методы обучения и их сочетания, логически правильно выстроить процесс преподавания и усвоенной информации учащимися; - доступно, лаконично и выразительно формулировать вопросы; - эффективно использовать ТСО, средства наглядности, ЭВТ; - оперативно диагностировать характер и уровень усвоения учащимися учебного материала; - оперативно изменять (в случае необходимости) логику и способ обучения учащихся.
Ориентационные умения	<p>связаны с формированием морально-ценностных установок студентов и их научного мировоззрения; с формированием устойчивого интереса к учебной деятельности, науке, производству и профессиональной деятельности, соответствующей склонностям и возможностям обучающихся; с организацией совместной творческой деятельности в целях развития социально значимых качеств личности.</p>
Перцептивные умения	<p>проявляются на начальном этапе общения, умения понимать других людей.</p>

Таким образом, все умения, которые являются составляющими профессиональной компетентности преподавателя, являются очень важными для его будущей профессиональной деятельности, но они не отражают все богатство личности преподавателя, его психические свойства и склонности, харизму и индивидуально-

психологические особенности, влияющие на его методику, свой стиль в преподавании и т.п.

Разработка искомого учебного пособия явилась попыткой не только выделить концептуальную основу методов преподавания вообще и преподавания психологии, в частности, в целях более четкого осознания новых методологических подходов к конструированию современных учебных ситуаций и технологий обучения. Мы включили в контекст изучения психологических знаний феномен гетерогенности форм рационального познания (термин В.Я. Ляудис), что поможет, на наш взгляд, расширить представление будущих преподавателей о педагогической деятельности по обучению дисциплинам полиморфного содержания (к каким относятся большинство гуманитарных, и в частности психологических дисциплин). Мы также особо подчеркнули процедуры взаимодействия личностей преподавателя и обучающихся в целях более эффективного построения учебно-воспитательного процесса в вузе.

Учебное пособие "Теория и методика преподавания психологических дисциплин в вузе" состоит из пяти разделов. В первом разделе "Теоретические основы учебной деятельности в структуре психологического познания" раскрываются основные вопросы теории поставленной проблемы, он посвящен проблемам учебной деятельности: психологической теории учебной деятельности и формированию учебной деятельности, теории обучения и преподаванию в системе образования. Во втором разделе "Обучение и преподавание" раскрываются имеющиеся в теории и практике вузовского обучения инновационные методы обучения на основе известных психологических концепций. Третий раздел "Формы учебных занятий и методика их проведения" – прикладной, он освещает общие методические проблемы преподавания психологических дисциплин. Четвертый раздел раскрывает основные аспекты преподавания психологии как теоретической и прикладной науки. В пятом разделе отражена управленческая деятельность преподавателя Вуза вообще и психологических дисциплин в частности: организация самостоятельной работы студентов, контроль и коррекция учебной деятельности преподавателем.

Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Тема 1. Преподавание – организационно-информационная основа учебной деятельности в вузе

Цель изучения темы: Формирование обновленного понимания процесса преподавания в вузе, раскрытие содержания преподавательской деятельности с точки зрения психологических функций профессиональной педагогической деятельности.

Структура изучения темы:

1. Педагогическая деятельность преподавателя вуза.
2. Психологические функции педагогической деятельности.
3. Преподавание – трансляция знаний или эффективная основа организации учебной деятельности.
4. Индивидуальный стиль педагогической деятельности – основа эффективного преподавания.
5. Специфика, сложность и многоаспектный характер преподавания психологических дисциплин.
6. Профессиональная деформация и психологические защиты в профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Ключевые понятия: преподавание, педагогическая деятельность, компоненты педагогической деятельности, индивидуальный стиль педагогической деятельности, психологические защиты, профессиональная деформация.

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991, 207с.
2. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Қазақ университеті, 2004. 312 с.
3. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Книга для учителя. М., 1991. 192 с.
4. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. М., 1989. 240 с.
5. Богдавленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону, 1983.176с.

1. Педагогическая деятельность преподавателя вуза

Педагогическая деятельность в вузе – это деятельность преподавателя, направленная на формирование личности будущего специалиста, на его профессиональную подготовку. В рамках этой деятельности педагогом выполняются несколько её составляющих (еще их называют видами педагогической деятельности, что на наш взгляд, не совсем правильно):

1. Преподавание – деятельность педагога-предметника по проведению занятий (далее мы рассмотрим этот вид педагогической деятельности подробнее).
2. Методическая деятельность – обобщение опыта обучения, выявление или разработка оптимальных методов и приемов обучения и др. аспектов, позволяющих совершенствовать свою педагогическую деятельность.
3. Конструктивно-проектировочная деятельность – составления учебных программ, проектирования и конструирования рабочих учебных программ и др. учебно-методических материалов.
4. Научно-исследовательская деятельность – поиск и разработка новых знаний, их систематизация и превращение научных знаний в учебные.
5. Воспитательная деятельность – разработка и организация воспитательной среды в целях формирования личностных качеств обучающихся, их профессионального самоопределения, гражданской позиции и др.

6. Управленческая деятельность – деятельность по организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, созданию гармоничной среды для развития личности, по контролю и отслеживанию результатов своей педагогической деятельности.

Широко освещается в педагогической литературе покомпонентная структура педагогической деятельности [1], где каждый компонент раскрывает сложность и многоаспектность деятельности преподавателя.

Конструктивный компонент. В работе преподавателя большое место принадлежит конструированию занятия, внеаудиторного мероприятия, подбору учебного материала в соответствии с типовыми и рабочими программами, учебниками, различными методическими разработками и его переработка для изложения студентам. Вся эта работа в итоге выливается в подробный конспект или методическую разработку учебного занятия. Поиск путей активизации и интенсификации процесса обучения также неотъемлемая часть конструктивной деятельности преподавателя.

Организаторский компонент. Важное место в структуре педагогической деятельности занимает организаторская деятельность, составляющей единое целое с конструктивной. Все, что планирует преподаватель провести в течение занятия, должно сочетаться с его умением организовать весь учебно-воспитательный процесс. Только в этом случае студенты будут не только «вооружаться» знаниями, но и творчески осмысливать учебный материал, применять полученные знания на практике и т.п. Организаторский компонент включает три направления: организация своего изложения; организация своего поведения на занятии; организация деятельности обучающихся; постоянная активизация их познавательной сферы. Если преподаватель проявляет мастерство лишь в одном аспекте организаторской деятельности, например, хорошо организовал изложение (умело подобрал учебный материал, словесную, предметную наглядность), но не привлек студентов к активной мыслительной деятельности, то занятие может носить только развлекательный характер («занятие-шоу» по нашему определению), а полноценного усвоения знаний не будет. Это же относится и к остальным направлениям организаторского компонента структуры. Зачастую открытые занятия преподавателей подходят под данную характеристику: они демонстрируют определенные способности преподавателей (не используемых ими систематически) и мало способствуют качественному усвоению учебного материала.

Коммуникативный компонент. Он включает в себя установление и поддержание отношений с коллегами, обучающимися и др. субъектами образовательного процесса. Именно отношение преподавателя к студентам определяет успех его конструктивной и организаторской деятельности и эмоциональное благополучие студента (особенно первокурсника) в процессе обучения.

Выделяются пять типов эмоциональных отношений преподавателей и студентов: эмоционально-положительный активный, эмоционально-положительный пассивный, эмоционально-отрицательный активный, эмоционально-отрицательный пассивный, неуравновешенный.

Коммуникативная сторона педагогической деятельности проявляется во всем педагогическом процессе. Осуществление индивидуального подхода, как одной из сторон коммуникативной деятельности человека, также определяет успех его работы. Преподаватель должен заметить и учесть особенности студента, которые мешают или помогают ему, и соответственно реагировать на них. Так, медлительность студента, связанная с его темпераментом, требует терпения и такта педагога. Надо помнить, что именно коммуникативные компоненты деятельности преподавателя в большинстве случаев являются причиной не только неуспешного обучения отдельных студентов, но и многочисленных конфликтов в образовательном процессе вуза.

Исследовательский компонент. Он выражается в обновлении профессиональных знаний через научный поиск педагога, организацию научного подхода к педагогическим

явлениям, овладение методами исследования, анализ практического и эмпирического материала, обобщение и систематизацию своего опыта и опыта своих коллег.

2. Психологические функции педагогической деятельности

Кроме вышеизложенных компонентов, выделяет психологические функции педагогической деятельности. Это **информационная функция** (владение материалом и искусством его подачи); **развивающая** (управление развитием личности студента в целом); **ориентационная** (влияние на направленность личности, ее мотивы, идеалы); **мобилизационная** (активизация умственной деятельности студента, развитие самостоятельности и критичности мышления); **исследовательская** (творческий поиск в педагогическом процессе, умение провести эксперимент, обобщить опыт и постоянно совершенствовать свое мастерство).

Основное содержание деятельности современного вузовского преподавателя состоит также в выполнении следующей дополнительной психологической функции - функции психологической подготовки, заключающейся в процессе формирования у людей внутренней готовности к преодолению трудностей, встречающихся на их пути.

Психологизация образовательного процесса становится особенно важным явлением в образовательном процессе в современных условиях. В программах обучения и воспитания обучающихся акцент делается на развитии мыслительных качеств (психолого-педагогическая задача), которые позволят ему получать знания и умения, осваивать компетенции. Также важно не просто привлечь внимание обучающихся к профессиональной рефлексии, но и научить их, как это можно делать. Без использования психологических знаний нельзя выработать всестороннюю подготовленность и готовность студентов к успешной профессиональной деятельности, обеспечить высокий уровень их обучения и воспитания, единство теоретической и практической подготовки с учетом профиля вуза и специализации выпускников.

Перечисленные выше функции взаимосвязаны.

Также согласно последним исследованиям в области психологии педагогической деятельности можно выделить четыре функциональных компонента педагогической деятельности: презентативный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий.

1. Презентативная функция состоит в изложении студентам содержания материала. Выделение этой функции основано на абстрагировании от конкретных форм обучения. Она ориентирована на сам факт изложения учебного материала.
2. Инсентивная функция заключается в том, чтобы вызвать у студентов интерес к усвоению информации. Ее реализация связана с постановкой вопросов, оценкой ответов.
3. Корректирующая функция связана с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих студентов.
4. Диагностирующая функция обеспечивает обратную связь.

Преобладание той или иной функции в деятельности преподавателя указывает на то, что активность студентов имеет определенный вид, поскольку реализуется определенный метод обучения. Например, ведущему положению инсентивной функции обычно сопутствует применение проблемного Метода.

3. Преподавание – трансляция знаний или эффективная основа организации учебной деятельности

Преподавание, являясь упорядоченной деятельностью педагога по реализации целей образования (комплекса обучающих, развивающих и воспитательных задач), основанной на информировании, содействии в осознании и практическом применении знаний обучающимися, чаще рассматривается более узко – как трансляция знаний. Мало того, процесс преподавания любых научных знаний из-за прямой принадлежности педагога к самой науке (преподаватели в своем большинстве, имея определенную ученую степень или ученое звание, как раз и являются представителями науки) часто остается на

периферии сознания или даже за его рамками. Т.к., преподаватель, четко рефлексировав свой научно-исследовательский опыт (что чаще и является содержанием образования в вузе, ведь многие учебные дисциплины – это научные разработки их авторов-педагогов высших учебных заведений) мало осознает те стереотипы и клише в своей педагогической деятельности, которые чрезвычайно негативно влияют на организацию самого образовательного процесса. В особенности это касается преподавателей психологических дисциплин (и многих других гуманитарных наук), т.к. обладая чрезвычайно интересным (естественно только для студентов) содержанием образования (на самом деле поднадоевшим самим преподавателям) преподаватели не проявляют инициативы в практике их преподавания. Процесс обучения становится ригидным, безальтернативным. Наблюдения за практикой преподавания психологических дисциплин выдающимися психологами-теоретиками и даже практиками показывают, что именно для них характерны давно устаревшие и отвергнутые научной психологией методы и приемы организации образовательного процесса. К примеру, у одного преподавателя – небезызвестного профессора можно встретить систематическое применение устаревшего дидактического приема фронтального опроса (который уже давно был «вытолкнут» даже из стен средней школы) на семинарских занятиях по интереснейшей психологической дисциплине (не будем называть дисциплину, в силу известных вам причин). Также для таких преподавателей характерно полное игнорирование субъективной мотивационной основы обучения: от принятия студентами целей и содержания обучения до оценивания возможностей будущего специалиста по вербальному воспроизведению прочитанного преподавателем учебного материала, что как известно, не имеет прямого отношения к выявлению его компетенций и индивидуального творческого вклада в процесс познания психологической реальности.

Т.е., мы хотим сказать, что преподавание должно освободиться от характерного для него предметоцентризма, который, несмотря на новые реалии практики образования, перестраивающейся под влиянием новой эпохи, остается превалирующим принципом организации обучения гуманитариев.

Попытки изменить ситуацию в преподавании психологии предпринимались не раз, но самым запоминающимся явился опыт В.Я. Ляудис в обозначении изменившегося представления о предмете научного психологического знания и включении в контекст его изучения многообразия и гетерогенности форм рационального познания [2].

К сожалению, эти попытки и новые взгляды на преподавание психологии широко не популяризировались в высшей школе Республики Казахстан, что естественно привело к так называемому нами «кризису преподавания психологических дисциплин в вузе».

Итак, опираясь во многом на взгляды В.Я. Ляудис [2, С.6-17] мы считаем, что преподавание должно быть представлено не как трансляция знаний, а как сложная, многогранная, многоаспектная и эффективная основа организации учебной деятельности – процесс, состоящий как минимум из пяти подпроцессов:

1. Проектирования дидактической стратегии управления процессом формирования познавательной деятельности студентов в изучении психологических дисциплин.
2. Опережающего управления процессом развития познавательной деятельности с помощью таксономии учебных задач и подбора активных и интерактивных методов обучения.
3. Интеграции видов интеллектуальной деятельности в процессе обучения психологии и психологическим дисциплинам.
4. Системной организации многообразных учебно-воспитательных и проблемных ситуаций, репрезентирующих многообразие психологических явлений и событий.
5. Создания ситуаций совместной продуктивной и творческой деятельности на основе взаимодействия как условия для соразвития личностей преподавателя и студентов.

4. Индивидуальный стиль педагогической деятельности – основа эффективного преподавания

Индивидуальный стиль педагогической деятельности подразумевает не только учет педагогом своих индивидуальных склонностей, особенностей, своей индивидуальности, но и умение его выявлять, соотносить его показатели с предыдущими, совершенствовать.

Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному. Рассмотрим основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности. Он проявляется:

- в темпераменте (в особенностях протекания мыслительных и других реакций);
- в типе репрезентативной системы (или в особенностях ведущей модальности);
- в характере реакции на те или иные педагогические ситуации;
- в выборе методов обучения;
- в подборе средств воспитания;
- в стиле педагогического общения;
- в реагировании на действия и поступки обучающихся;
- в манере поведения; в предпочтении тех или иных видов поощрения или наказания;
- в применении средств психолого-педагогического воздействия на обучающихся и др.

Поэтому любой педагогический опыт буквально копировать не стоит; воспринимая главное в нем, педагог должен стремиться к тому, чтобы оставаться самим собой. Это не только не снизит, но существенно повысит эффективность обучения и воспитания на основе заимствования передового педагогического опыта. Психологическую и личностную индивидуальность педагога трудно воспроизвести, поэтому прямое копирование метода не приведет к значимым результатам.

5. Специфика, сложность и многоаспектный характер преподавания психологических дисциплин

Специфичность преподавания психологических дисциплин объясняется многими аспектами: глубиной изучаемых процессов и их субъективным характером; необходимостью практического применения содержания дисциплин; полиморфностью познавательной деятельности – включением в его содержание всего спектра видов интеллектуальной деятельности; представлением о гетерогенности мышления (принципиальной многообразии действий и операций, видов и функций мышления, задействованных в познании), связанного с познанием психологической реальности. Это новое альтернативное отношение к преподаванию психологических дисциплин может сложиться на основе классификации разумной деятельности, которая дана Х. Дрейфусом в его книге «Чего не могут вычислительные машины?» [3] (таблица 3).

Данная схема отражает многообразие видов познавательной деятельности, и ее можно использовать для анализа определенных форм психологического познания и их культивирования.

Современное обучение психологическим дисциплинам направлено в значительной мере на формирование первых двух видов познавательной деятельности, наиболее простых как по своей структуре, так и с точки зрения способов управления ситуациями их развития.

Психологические дисциплины обуславливают введение и менее формализуемого третьего вида мыслительной деятельности. Его можно соотнести с областью решения большого числа психологических задач, связанных с использованием научных понятий и закономерностей для распознавания и классификации форм коллективного и индивидуального поведения характеристик личности, для планирования и выбора разных стратегий восприятия, запоминания и понимания, решения проблем, практического действия.

Таблица 3. Классификация разумной деятельности по Х. Дрейфусу

I. Ассоциативная	II. Простая формальная	III. Сложная формальная	IV. Неформальная
1	2	3	4

Характеристика деятельности

Независимость от смысла и ситуации

Смысл зависит от ситуации и полностью представим в точной форме

В принципе то же самое, что и в колонке II, на практике зависимость от ситуации во внутреннем контексте; зависимость от внешней ситуации отсутствует

Зависимость от смысла и ситуации, непредставимых в явном виде

Отношение к обучению

Деятельность врожденная приобретаемая в ходе повторения действий

Обучение с помощью или правил

Обучение с помощью правил, а также практики

Обучение с помощью непосредственно понимаемых примеров

Игры на воспоминание (ассоциации), например "игры в города"

Разрешимые и квазиразрешимые игры, например "игры в города" или "крестики-нолики" (алгоритмы поиска или просчитывания)

И Неразрешимые игры, например шахматы или "глобальная интуиция" (подробное просчитывание)

Нечетко деленные игры, например загадки (перцептивное угадывание)

Лабиринтные задачи (метод проб и ошибок)

Комбинаторные задачи (неэвристический анализ в терминах "средства и цели")

Сложные комбинаторные задачи (планирование, анализ путей в лабиринте)

Задачи с открытой структурой (интуиция, анализ инсайт)

Пословный перевод (использование машинного словаря)

Доказательство теорем с помощью машинных автоматических процессов поиска (алгоритмы доказательств)

Доказательство теорем, для которых существует машинно-процедур (интуиция и просчитывание)

Перевод с одного естественного языка на другой (понимание языковых выражений в контексте их использования в языке)

Реакция на жесткий стимул (врожденные механизмы классический условный рефлекс)

Распознавание простых четких и например печатного текста признаков, конъюнкция которых определяет принадлежность к соответствующему классу)

Распознавание сложных образов при наличии шума (поиск закономерностей)

Распознавание видеоизмененных и искаженных образов (родовое распознавание или использование парадигм)

Типы программ

Дерево решений, поиск по спискам, сравнение с образцом

Алгоритмы

Эвристики, служащие для сокращения перебора

Никаких

Область неформального мышления, гибкого поведения, не подчиняющегося

правилам (четвертый вид разумной деятельности), - это область, включающая общение на естественном языке, понимание текстов, перевод с одного языка на другой, диалог-обсуждение жизненной проблемы. Это - задачи с открытой структурой, требующие для своего решения практики, интуиции, учета контекста и ситуации. Большая часть психологических проблем, уже изученных и еще стоящих перед наукой относится именно к этому виду мыслительной деятельности. Далеко не всегда существуют научные пути решения этого рода проблем, тогда как в жизненной практике люди справляются с ними и достигают порой весьма эффективных решений.

Обучение психологическим дисциплинам фактически должно основываться на сложном формальном и неформальном видах мыслительной деятельности. Каждый из них предполагает особые способы обучения, связан с формированием различных типов мышления, а также взаимосвязей предметно-ситуативного, наглядно-образного, понятийного мышления. Здесь не всегда пригодны конкретные правила и алгоритмы, а более уместны творческие ситуации с использованием эвристических проблем для задач из области III. Но только правила и эвристики уже не помогут в формировании мыслительной деятельности четвертого вида. И здесь уже нужно прибегать дополнительно к примерам, к метафорам и аналогиям, обращаться к интуиции, использовать воображение, сосредоточивать внимание, развивать чувство ситуации, понимания контекста, анализ целей и средств, понимание смысла и т.д.

Схема Дрейфуса, дающая некоторый аналог полиморфности познавательной деятельности, в том числе и для психологического познания, позволяет также понять необходимость использования многообразных методов обучения с целью направленного формирования различных видов познавательной деятельности и форм мышления.

6. Профессиональная деформация и психологические защиты в профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Как представители профессии типа «человек-человек» будущие преподаватели, чтобы быть профессионально успешными, должны развить в себе такие профессионально значимые умения и качества личности, как рефлексивность, интерес к другому человеку, стремление к общению, коммуникабельность, доброжелательность, бесконфликтность, децентрацию, хорошую саморегуляцию, эмоциональную устойчивость при длительных контактах с людьми, адаптивность, произвольность поведения, способность оказывать эмоциональное воздействие, эмпатичность, отзывчивость, выдержку, собранность, пунктуальность.

Профессиональное становление – это не только прогрессивное развитие, не только приобретения, но и потери. Профессиональная деятельность уже на стадии ее освоения, а в дальнейшем при ее выполнении приводит к искажению личностного профиля специалиста, так как выполнение конкретных видов труда не требует многообразных качеств и способностей личности, многие ресурсные возможности остаются невостребованными. Отдельные профессионально значимые качества с годами трансформируются в профессионально нежелательные. Результатом этого является образование профессиональных деформаций (Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова) и психологических защит, мешающих эффективной педагогической деятельности.

Профессиональная деформация - это деструкции, которые возникают в процессе выполнения профессиональной деятельности и негативно влияют на ее продуктивность. Они порождают профессионально нежелательные качества и изменяют профессиональное поведение человека. Развитие профессиональных деформаций определяется различными факторами: разнонаправленными онтогенетическими изменениями, возрастной динамикой, содержанием профессии, социальной средой, жизненно важными событиями и случайными моментами. К основным психологическим детерминантам профессиональных деформаций относятся психофизиологические изменения, стереотипы

профессиональной деятельности, стагнация профессионального развития, акцентуации характера и психологические защиты.

В настоящее время признаки профессиональных деформаций классифицируют по разным основаниям:

I. По степени отклонения от социальной нормы;

II. По степени выраженности делинквентного поведения в процессе исполнения социальной роли;

III. По степени выраженности дисгармоний в развитии личности, превращающих субъектов в узких специалистов. Последний различают по:

- глубине деформированности личности;
- широте деформированности личности (глобальная или парциальная);
- степени устойчивости проявлений деформации: временная (случайная) или постоянная (закономерная);
- скорости наступления профдеформаций (на ранних стадиях профессиональной деятельности – на поздних стадиях).

На сегодняшний день отсутствует общепринятая классификация личностно-профессиональных деформаций педагогов. Вводится термин «третье состояние», заимствованный из медицинских и психологических источников и означающий неуверенность в благополучии организма при отсутствии диагноза [4].

«Третье состояние» - это возможность, подаренная природой для реализации механизмов по восстановлению утраченных ресурсов организма.

Тогда деформация рассматривается как компенсация, но не только в привычном смысле как возмещение, восполнение одних функций и качеств за счет других, но и как компенсация более опасных нарушений, например, нарушений физического и психического здоровья. Вследствие этого деформацию нельзя преодолеть пока неизвестно, от каких более серьезных деформаций данная проблема может защитить учителя. Думается, что данная точка зрения не лишена рационального подхода к психологии профессионала.

Психологические защиты могут являться наиболее ранней причиной формирования и развития профессиональных деформаций. З. Фрейд определял их как бессознательную стратегию Эго, используемую индивидом для защиты от открытого выражения Ид и встречного давления со стороны Супер-Эго. В самом общем виде психологическую защиту можно определить как объективно существующую психическую реальность, неподвластную сознательному контролю и управлению. Основная роль действующей психологической защиты - это примирение индивида с существующей реальностью в острых ситуациях фрустрации, доминирующей мотивации или столкновения противоположных потребностей партнеров по общению.

Наиболее ценным является подход к классификации психологических защит, основанный на представлении о связях конкретных эмоций и специфических Эго - защитных механизмов, который был предложен американскими психологами Р.Плутчиком и Х.Конте [5]. В концепции рассматриваются восемь основных эмоций, присущих всем людям, и соответствующие им восемь вариантов психологической защиты: удивление - регрессия, гнев - замещение, принятие - отрицание, страх - вытеснение, отвращение - проекция, уныние, тоска - компенсация, радость - гиперкомпенсация, чувство предвосхищения - рационализация. Одинаковое поведение в определенных социальных ситуациях с интенсивным использованием одной и той же психологической защиты приводит к искажению характера субъекта.

При таком подходе у преподавателей постепенно формируются негативные черты характера: авторитарный или авторитарный стиль общения со студентами, навязчиво дидактическая манера себя вести, менторство, внешний обвинительный стиль, эмоциональное застревание, патогенное мышление, отождествление себя с ролью и функцией учителя. Позиция «на пьедестале» с годами становится доминирующей в

поведении, разрушающе действует на самого педагога, усиливая «феномен сгорания». Появляется профессиональная стагнация, неудовлетворенность работой, низкий уровень самооценки и самоуважения.

Студенты подвергаются невротизации, психопатизации, формированию двойного жизненного стандарта, обречены на пассивность или демонстративную агрессивность в поведении. Прежде чем определить основные направления профилактики профессиональных деформаций у преподавателей целесообразно остановиться на характеристике этапов профессионального становления и представить структуру профессиональной компетентности специалиста.

Воздействие профессии на личность можно оценить, прежде всего, по ее модальности (позитивное или негативное влияние). Профессиональная деформация качеств личности проявляется при негативном влиянии профессиональной роли. Характер деформации может определять не только профессия, но и высокое должностное положение (профессор, заведующий кафедрой, декан и т.п.), что может привести к возникновению чувства превосходства, высокомерия, несамокритичности, отсутствию чувства юмора, исчезновению простоты в общении, обеднению эмоциональной сферы, сухости в межличностных отношениях.

Применительно к профессиям типа «человек-человек» для объяснения деформирующего влияния личности профессионала можно рассматривать механизмы сращивания, уподобления, вживания, вчувствования, идентификации, перевоплощения в предмет и объект труда.

Среди личностных переменных профессиональной деформации можно указывать на возраст, пол, семейное положение, стаж работы, уровень образования, характер трудовой мотивации, ценностные ориентации и установки, стрессоустойчивость, характерологические свойства, уровень эмпатии, стиль взаимоотношений в коллективе, уровень развития интеллекта, свойства нервной системы, способности и т.д.

Для того чтобы стать профессионалом в своей области, человек вынужден потратить годы и даже десятилетия на усвоение, поддержание и развитие специализированных качеств, на выход из кризисов профессионального становления. В этот период формируются профессионально значимые качества, а в неблагоприятных условиях под влиянием повторяющихся проблемных моментов в избранной области профессиональной деятельности деформируются личностные качества.

На стадии профессионального образования будущие преподаватели могут переживать кризис профессионального выбора. В этом случае появляются сомнения в правильности выбора из-за недовольства отдельными учебными предметами, опасениями по поводу своей профессиональной некомпетентности. Этот кризис отчетливее проявляется в начале и в конце обучения в вузе и за редким исключением преодолевается сменой учебной мотивации на социально-профессиональную, так как из года в год усиливается профессиональная направленность учебных дисциплин, а выход на педагогическую или психологическую практику придает студентам уверенность в своих силах.

В молодости юноши и девушки приступают к самостоятельной трудовой деятельности, вступают в брак, но их социальные ожидания не всегда оправдываются, что требует пересмотра «Я-концепции» и смысла жизни. В этот период может возникнуть «кризис экспектации» [5].

Причины кризиса экспектации кроются в следующем:

- из-за невозможности устроиться по специальности;
- вынужденного получения дополнительного профессионального образования;
- отсутствия профессионального опыта;
- из-за кажущейся некомпетентности;
- из-за неумения взаимодействовать с другими специалистами разного возраста и квалификации.

Как правило, профессиональная адаптация происходит стихийно, и ее успешность зависит от мобильности, от уровня подготовленности. Преподаватель осваивает технологии выполнения профессиональной деятельности и приобретает необходимый набор качеств личности для профессионального поведения (профессиональную идентификацию, социально-профессиональную рефлексию), что и знаменует завершение стадии профессиональной адаптации.

На стадии зрелости специалист постепенно погружается в кризис социально-профессионального роста, вызванный неудовлетворенностью социально-профессиональным статусом: квалификационным разрядом, категорией, должностью, взаимоотношением с коллегами. В этот период ярко выражена потребность в самореализации и самоосуществлении в профессии.

Хорошие специалисты стремятся к сверхнормативной активности, усовершенствованию профессионально обусловленных черт характера. Однако наряду с проявлениями социально-профессиональной самоактуализации все чаще имеют место профессиональные деформации. Проявление профессиональных деструкций усугубляется социальными проблемами (недостаточный заработок, вынужденность подработки, которая отнимает время от возможности быть в курсе новых теоретических концепций и технологий, распад семьи и т.д.), отходом от профессионального совершенствования в сферу социально-бытового творчества, хобби, злоупотреблением алкоголем, азартными играми, пустым времяпрепровождением. С годами ослабевают психофизиологические и психические функции, человек постепенно стареет, сужаются перспективы профессионального продвижения, карьеры. Эти изменения сказываются на эффективности социально-профессионального взаимодействия. Э.Ф. Зеер [5] отмечает, что после 50 лет у специалиста возникают «психологическая импотенция», профессиональные деформации, консервирование прежних отношений и способов жизнедеятельности, потеря чувства профессиональной идентификации. Данные деструкции порождают тревожность и потерянности. Компенсаторным механизмом может служить чувство уверенности в себе, самопринятие.

Объем информации, которую должен усваивать преподаватель как в учебно-профессиональной, так и в профессиональной деятельности в целом, постоянно увеличивается, скорость обновления информации возрастает, однако ресурсы человеческой психики (величина поля зрения, объем памяти, психофизиологические функции) практически не изменяются, а быть может и ухудшаются, что приводит к экономии сил.

Негативными последствиями профессиональной деятельности являются, во-первых, сужение личности человека до субъекта, когда востребованными оказываются только субъектные качества – знания, умения, навыки, а не личностные. Личностные качества человек проявляет вне пространства профессионального труда. Прекратив выполнение актов профессионального труда, прервав исполнительские действия, человек имеет возможность лично отнестись к таким моментам своей деятельности, как технологии, нормы, условия труда.

По окончании рабочего дня формально человек остается преподавателем, то есть носителем профессиональной роли, но содержательно он не выполняет профессиональных обязанностей и поэтому не является субъектом профессиональной деятельности. В этот период, не выполняя преподавательскую функцию, он может выполнять функцию аналитика (пересматривать структуру своей деятельности), контрольную функцию (оценивать работы студентов), экспертную (оценивать результативность занятий, намечать общие направления совершенствования своей профессиональной роли) и т.д.

Последствиями субъект - предметного подхода в профессиях типа «человек-человек» являются: в педагогике у педагога - навязчиво дидактическая манера всех учить и дидактогеня (страх процесса обучения) у учащихся, в медицине у врача – поиск

симптомов заболевания у лиц из ближайшего окружения и у пациента – ятрогении (нахождение несуществующих признаков заболевания), в правоохранительной практике – отношение к людям как потенциальным преступникам и в судебном процессе – обезличивание человека.

Можно отметить, что к профессиональным деформациям могут приводить следующие факторы:

- 1) высокая степень ответственности за результаты основной деятельности;
- 2) боязнь ошибок и неудач;
- 3) перегрузки, частое возникновение непредвиденных ситуаций;
- 4) трудности в семье, вызванные профессиональной деятельностью (длительная подготовка к работе, дополнительные занятия во внерабочее время);
- 5) аддикция к работе (трудоголики);
- 6) высокий темп жизни, ускорение темпа многих физических и психических функций;
- 7) постоянное стремление к соревнованию и конкуренции, к выдвиганию;
- 8) вечный дефицит времени, участие в разнообразных видах общественной деятельности;
- 9) неспособность к релаксации.

Всего этого можно избежать.

В настоящее время имеется опыт создания профилактических программ профессиональной деформации, реализуемых в ходе психолого-акмеологического сопровождения труда специалистов различного профиля [6].

Акмеологический характер модели способствует раскрытию творческих возможностей личности, обеспечивает продуктивную саморегуляцию психической устойчивости и сохранение здоровья.

Психолого-акмеологическое сопровождение преподавательской и учительской деятельности может осуществляться психологическими службами или отдельными психологами, валеологами, медиками, работающими в данных учреждениях.

Акмеологическое сопровождение в сфере предупреждения деформаций в профессиональной деятельности специалистов целесообразно вести по следующим направлениям:

- акмеологическое моделирование профессиональной деятельности;
- экспертный мониторинг профессионализации персонала, развитие их творческого потенциала в процессе труда;
- выявление отдельных профессиональных деформаций и их преодоление;
- актуализация саморегуляции психической устойчивости в рамках психолого-акмеологического сопровождения.

Направления деятельности могут включать медицинские аспекты (лечебная физкультура, физиопроцедуры, массаж), психологические аспекты (релаксационные программы, тренинги личностного роста, уверенности в себе, креативности, конфликтологической компетентности, индивидуальные консультации психологов и психотерапевтов); педагогические аспекты (группы профессиональной поддержки, творческие мастерские, дискуссии на актуальные педагогические темы); досуговые мероприятия (спортивные соревнования, танцевальные вечера, дающие физическую разрядку накопившейся отрицательной энергии).

Одним из основных путей профилактики профессиональных деформаций является целенаправленное моделирование и развитие ситуаций самосовершенствования, при которых педагоги постоянно сталкиваются с необходимостью активно расширять и применять имеющиеся знания, умения и навыки. Огромное значение для предупреждения синдрома профессионального угасания, выражающегося в «эмоциональном истощении», «деперсонализации», «неудовлетворении личными достижениями» имеет развитие у преподавателей компонентов психической устойчивости – волевого, эмоционального, интеллектуального и личностно-профессионального. Это в силах любого преподавателя

психологических дисциплин, т.к. в силу специфики своего предмета они обладают знаниями и умениями в данной области.

В учебниках по психологии описано много механизмов психологической защиты. Охарактеризуем вкратце основные из них, характерные для преподавателей высшей школы:

1. Вытеснение, как процесс произвольного устранения в бессознательное неприемлемых мыслей, побуждений или чувств этот защитный механизм у преподавателей срабатывает как мотивированное забывание.

2. Регрессия. Механизм начинает развиваться в раннем детстве для сдерживания чувств неуверенности в себе и страха неудачи, связанных с проявлением инициативы. Регрессия предполагает возвращение в экзотичной ситуации к более незрелым онтогенетически паттернам поведения и удовлетворения. Регрессивное поведение, как правило, поощряется взрослыми, имеющими установку на эмоциональный симбиоз и инфантилизацию ребенка. В кластер регрессии входит также механизм двигательная активность, предполагающий произвольные иррелевантные действия для снятия напряжения.

Посредством регрессии осуществляется неосознанное нисхождение на более ранний уровень приспособления, позволяющий удовлетворять желания. Регрессия может быть частичной, полной или символической. Большинство эмоциональных проблем имеют регрессивные черты. В норме регрессия проявляется в играх, в реакциях на неприятные события (например, при рождении второго ребенка малыш первенец перестает пользоваться туалетом, начинает просить соску и т.п.), в ситуациях повышенной ответственности, при заболеваниях (больной требует повышенного внимания и опеки). В патологических формах регрессия проявляется при психических болезнях, особенно при шизофрении.

3. Проекция. Это механизм отнесения к другому лицу или объекту мыслей, чувств, мотивов и желаний, которые на сознательном уровне индивид у себя отвергает. Как механизм проекция сравнительно рано развивается в онтогенезе для сдерживания чувства неприятия себя и окружающих как результата эмоционального отвержения с их стороны. Проекция предполагает приписывание окружающим различных негативных качеств как рациональную основу для их неприятия и самопринятия на этом фоне. Нечеткие формы проекции проявляются в повседневной жизни. Многие из нас совершенно не критичны к своим недостаткам и с легкостью замечают их только у других. Мы склонны винить окружающих в собственных бедах. Проекция бывает и вредоносной, потому что приводит к ошибочной интерпретации реальности. Этот механизм часто срабатывает у незрелых и ранимых личностей. В случаях патологии проекция приводит к галлюцинациям и бреду, когда теряется способность отличать фантазии от реальности.

4. Интроекция. Это символическая интернализация (включение в себя) человека или объекта. Действие механизма противоположно проекции. Интроекция выполняет очень важную роль в раннем развитии личности, поскольку на ее основе усваиваются родительские ценности и идеалы. Механизм актуализируется во время траура, при потере близкого человека. С помощью интроекции устраняются различия между объектами любви и собственной личностью. Порой вместо озлобленности или агрессии по отношению к другим людям уничижительные побуждения превращаются в самокритику, самообесценивание, потому что произошла интроекция обвиняемого. Такое часто встречается при депрессии.

5. Подавление. Этот механизм психологической защиты развивается для сдерживания эмоции страха, проявления которой неприемлемы для позитивного самовосприятия и грозят попаданием в прямую зависимость от агрессора. Страх блокируется посредством забывания реального стимула, а также всех объектов, фактов и обстоятельств, ассоциативно связанных с ним. В кластер подавления входят близкие к нему механизмы: изоляция и интроекция. Изоляция подразделяется некоторыми авторами

на дистанцирование, дереализацию и деперсонализацию, которые можно выразить формулами: "это было где-то далеко и давно, как бы не наяву, как будто не со мной". В других источниках эти же термины применяются для обозначения патологических расстройств восприятия.

6. Рационализация. Это защитный механизм, оправдывающий мысли, чувства, поведение, которые на самом деле неприемлемы. Рационализация - самый распространенный механизм психологической защиты, потому что наше поведение определяется множеством факторов, и когда мы объясняем его наиболее приемлемыми для себя мотивами, то рационализируем. Бессознательный механизм рационализации не следует смешивать с преднамеренными ложью, обманом или притворством. Рационализация помогает сохранять самоуважение, избежать ответственности и вины. В любой рационализации имеется хотя бы минимальное количество правды, однако в ней больше самообмана, поэтому она и опасна.

7. Интеллектуализация. Этот защитный механизм предполагает преувеличенное использование интеллектуальных ресурсов в целях устранения эмоциональных переживаний и чувств. Он развивается в раннем подростковом возрасте для сдерживания эмоции ожидания или предвидения из боязни пережить разочарование. Образование данного механизма принято соотносить с фрустрациями, связанными с неудачами в конкуренции со сверстниками. Предполагает произвольную схематизацию и истолкование событий для развития чувства субъективного контроля над любой ситуацией. В этот кластер входят следующие механизмы: аннулирование, сублимация и рационализация. Последняя подразделяется на рационализацию актуальную, предвосхищающую, для себя и для других, постгипнотическую и проективную и имеет следующие способы: дискредитация цели, дискредитация жертвы, преувеличение роли обстоятельств, утверждение вреда во благо, переоценивание имеющегося и самодискредитация. Интеллектуализация тесно связана с рационализацией и подменяет переживание чувств размышлениями о них (например, вместо реальной любви - разговоры о любви).

8. Компенсация. Это бессознательная попытка преодоления реальных и воображаемых недостатков. Этот механизм онтогенетически самый поздний и когнитивно сложный, он развивается и используется, как правило, сознательно. Он предназначен для сдерживания чувства печали, горя по поводу реальной или мнимой потери, утраты, нехватки, недостатка, неполноценности. Компенсация предполагает попытку исправления или нахождения замены этой неполноценности. В кластер компенсации входят следующие механизмы: сверхкомпенсация, идентификация и фантазия, которую можно понимать как компенсацию на идеальном уровне. Компенсаторное поведение универсально, поскольку достижение статуса является важной потребностью почти всех людей. Компенсация может быть социально приемлемой (слепой становится знаменитым музыкантом) и неприемлемой (компенсация низкого роста - стремлением к власти и агрессивностью; компенсация инвалидности - грубостью и конфликтностью). Еще выделяют прямую компенсацию (стремление к успеху в заведомо проигрышной области) и косвенную компенсацию (стремление утвердить себя в другой сфере).

9. Реактивное формирование. Этот защитный механизм подменяет неприемлемые для осознания побуждения гипертрофированными, противоположными тенденциями. Защита носит двуступенчатый характер. Сначала вытесняется неприемлемое желание, а затем усиливается его антитеза. Например, преувеличенная опека может маскировать чувство от-вержения, преувеличенное слащавое и вежливое поведение может скрывать враждебность и т.п.

10. Отрицание. Этот механизм наиболее ранний онтогенетически и наиболее примитивный, заключается в отвержении мыслей, чувств, желаний, потребностей или реальности, неприемлемых на сознательном уровне. Отрицание развивается с целью сдерживания эмоции принятия окружающих, если они демонстрируют эмоциональную индифферентность или отвержение. Это, в свою очередь, может привести к

самонеприятию. Отрицание подразумевает инфантильную подмену принятия окружающими вниманием с их стороны, причем любые негативные аспекты этого внимания блокируются на стадии восприятия, а позитивные допускаются в систему. В результате индивид получает возможность безболезненно выражать чувства принятия мира и себя самого, но для этого он должен постоянно привлекать к себе внимание окружающих доступными ему способами. Поведение таково, словно проблемы не существует. Примитивный механизм отрицания в большей мере характерен для детей (если спрятать голову под одеялом, то реальность перестанет существовать). Взрослые часто используют отрицание в случаях кризисных ситуаций (неизлечимая болезнь, приближение смерти, потеря близкого человека и т.п.).

11. Смещение. Это механизм направления эмоций от одного объекта к более приемлемой замене. Например, смещение агрессивных чувств от работодателя на членов семьи или другие объекты. Смещение проявляется при фобических реакциях, когда тревожность от скрытого в бессознательном конфликта переносится на внешний объект.

12. Замещение развивается для сдерживания эмоции гнева на более сильного, старшего или значимого субъекта, выступающего как фрустратор, во избежание ответной агрессии или отвержения. Индивид снимает напряжение, обращая гнев и агрессию на более слабый одушевленный или неодушевленный объект или на самого себя. Поэтому замещение имеет как активные, так и пассивные формы и может использоваться индивидами независимо от их типа конфликтного реагирования и социальной адаптации.

13. Реактивное образование - защитный механизм, развитие которого связывают с окончательным усвоением индивидом "высших социальных ценностей". Реактивное образование развивается для сдерживания радости обладания определенным объектом (например, собственным телом) и возможности использования его определенным образом (например, для секса и агрессии). Механизм предполагает выработку и подчеркивание в поведении прямо противоположной установки.

Тема 2. Культура инновационного образования и управление учебно-воспитательным процессом в высшей школе

Цель изучения темы: ознакомление с осознанной системной реорганизацией процесса управления учебно-воспитательным процессом высшей школы вопреки директивному подходу, осознание негативных тенденций традиционного, нормативного уклада организации обучения, содействие пониманию взаимодействия в учебном процессе как решительного выдвижения на первый план социальной природы учения и развития личности.

Структура изучения темы:

1. Культура инновационного образования.
2. Стратегии управления учебно-воспитательным процессом в высшей школе.
3. Взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза как основа эффективности учебной деятельности.
4. Управление взаимодействием в учебном процессе высшей школы

Ключевые понятия: *инновационное образование, культура инновационного образования, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие субъектов образовательного процесса, диагностика взаимодействия, технология организации эффективного взаимодействия.*

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. М., 1992. С.4-28.
2. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса: монография / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб., 2001. – 359 с.
3. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980 С.37-52.

4. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев, 1987. 224 с.
5. Джакупов С.М. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения. Алматы, 2002. 117 с.
6. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. Л., 1988. 160 с.

1. Культура инновационного образования.

Следует учитывать, что культура субъекта образовательного процесса становится все более изоморфной культуре общества, его индивидуальное существование все сильнее переплетается с судьбами социума, он все больше социализируется. Человек превращается в самостоятельный субъект социокультурного стиля и по форме, и по существу. Перед педагогами высшей школы встает задача наполнить образовательное пространство университета таким содержанием, которое помогло бы избежать духовного и нравственного оскудения личности в период кризисного состояния общества. При этом в построение образовательного пространства необходимо вносить изменения в структуру, содержание, организацию образовательно-воспитательного процесса, которые бы обеспечили культурную идентификацию, социализацию и индивидуализацию каждого обучающегося. В этих условиях актуальна проблема создания культуры инновационного образования, как развивающейся целостности, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей.

Культура инновационного образования – осознанная масштабная системная реорганизация процесса управления учебно-воспитательным процессом высшей школы, основанная не на директивном подходе, а на четырех взаимосвязанных аспектах:

1. Реорганизация характера управления преподавателем учебно-воспитательным процессом, связанная с его позициями по отношению к обучающимся (выступает уже не как носитель предметно-дисциплинарных знаний, информации, норм и традиций, а как фасилитатор, помощник в становлении и развитии личности обучающегося).

2. Реорганизация функций и строения знаний, способов организации их усвоения обучающимися (знания – «третья сила» после богатства и власти по О. Тоффлеру). Знания должны стать системными, междисциплинарными и обобщенными, чтобы дать человеку возможность человеку занять место в современной культуре и цивилизации, тогда они будут представлены в духе современного глобализированного и информатизированного общества. А процесс усвоения знаний должен перерасти в их поиск, продуктивный творческий процесс на основе организации многообразных форм поисковой, эвристической, конструктивной мыслительной деятельности с помощью активных и интерактивных методов обучения.

3. Реорганизация способов обучения, основанная на выдвигании на первый план социальной природы учения и развития личности: переход от фронтальных и индивидуальных форм (не путать с «индивидуальной траекторией обучения») на групповые формы учения, совместную учебно-познавательную деятельность. Для этого педагог должен ориентироваться в многообразии форм взаимодействия и сотрудничества, партнерства и межличностного общения с обучающимся.

4. Реорганизация контрольно-оценочной деятельности в учебном процессе высшей школы. Для этого необходим отказ от репрессивной, подавляющей роли контроля и оценивания. Кредитная технология положила начало этой реорганизации, но способы оценивания недостаточно критериально зафиксированы, что порождает субъективизм и равнодушие у преподавателей, и конформизм, отсутствие индивидуальности у студентов. Необходимо чтобы контроль и оценивание не принадлежало безраздельно преподавателю, необходимы экспертные оценки, взаимооценки и самооценки, имеющие определенную законодательно закрепленную функцию, иначе у студентов не появится внутренняя

свобода и психологическая устойчивость в неординарных ситуациях (требующих инициативы и самоактуализации).

Учение в психологии принято рассматривать как деятельность подготовительную. В этом направлении выделяются отличия учения от игры, труда. Процесс учения противопоставляется творчеству как процессу создания нового, социально полноценного продукта. Но коль скоро согласно такой трактовке учение лишь готовит человека к труду, к последующей профессиональной работе, то оно и не может выступать как деятельность преобразующая.

Отношение к учению как к сугубо адаптивной, а не продуктивной творческой форме активности, противоречит практике непрерывного образования, которая за последние годы охватила все уровни образования и доказала, что учение есть деятельность полиморфная, органически включающая в себя и игру, и труд, и творчество.

Трактовка учения как особой, сугубо "предварительной" деятельности, лишь готовящей к будущему) к творчеству, вносит также принципиальное ограничение в понимание и научную разработку возможностей стратегии инновационного обучения, основанной на интересубъектной активности участников.

В данном пособии, опираясь на концепцию Ляудис В.Я. [2], мы присоединяемся к идее рассмотрения учения как полиморфной, преобразующей деятельности, а под инновационным обучением понимаем те методы, которые позволяют конструировать учение как продуктивную творческую деятельность и преподавателя, и студентов, связанную с достижением социально полноценного продукта на всех этапах учебно-воспитательного процесса сначала в совместной, а затем в индивидуальной самоорганизуемой работе.

Одна из важных задач инновационного обучения психологии - выделение и обоснование необходимости перехода от стратегии традиционного к инновационной организации преподавания психологии в связи со спецификой содержания этой дисциплины и целей ее изучения [7]. Отправным требованием здесь является отказ от позитивистской трактовки как самой науки психологии, так и ее изучения. В русле позитивистских представлений о психологическом познании редуцируются не только многообразные формы мышления, реально составляющие интеллектуальную оснастку психолога, но и формы межличностных взаимодействий, социальная природа обучения. Редуцируется личность познающего, которая откладывает отпечаток на сам процесс и результат психологического познания.

Другой важной задачей является обоснование использования такой системы методов обучения психологии, которая, во-первых, поможет освоить личностно-регулятивные функции психологии, введет студентов в сферу смыслополагающей деятельности психолога, приобщит к многообразию форм понимания и преобразования действительности человеческих отношений и психики. Во-вторых, эта система должна помочь каждому студенту стать сопричастным этой действительности, научиться сотрудничать с людьми и управлять собственной деятельностью.

Третья задача - систематизация конкретных требований к организации целостных учебно-воспитательных ситуаций на занятиях в курсах психологии. Этот анализ проводился применительно к методическим сценариям занятий (проблемная лекция и эвристическая беседа) и в отношении к отдельным частным учебным задачам (порождение реконструктивных письменных текстов и продуктивных письменных высказываний в форме разработок сценариев лекций и семинаров).

Учет активности субъекта предполагает, в частности, выделение особой функции письменной речи. Последняя рассматривается не только как средство интериоризации усваиваемых знаний, но и условие их введения в контекст всего содержания опыта личности. В отличие от "громкой речи" и "речи про себя" (устной и внутренней речи) письменная речь менее ситуативна. Она требует более высокого уровня сознания и самосознания личности для порождения внеситуативного, внутренне связанного

высказывания. Письменное высказывание поэтому наиболее активная форма построения и идеального плана действий, а также их мотивации и ее осознания и включения в ценностный внутренний мир личности, что особенно важно в процессе освоения научных знаний в вузе, неотрывного от становления более или менее осознаваемых направленности, установок и смысловых позиций личности студента.

Следует особо подчеркнуть также и то обстоятельство, выделенное Ляудис В.Я. [2]: разнообразные формы актуализации, которые рассматриваются в качестве методических процедур, активизирующих личностную позицию и опыт участников обучения (письменные высказывания, диалог, коллективное решение проблемной ситуации, групповая дискуссия, межгрупповое сотрудничество и т.д.), разумеется, должны выступить одновременно и в другом аспекте - как предмет усвоения, становления, формирования, что вполне соответствует принципу единства экстерно- и интериоризации в процессе становления субъекта учения.

Такой подход, подчеркивающий личностную включенность в процессы усвоения и актуализации знаний, позволяет полнее уяснить психологическую природу действенности инновационной стратегии обучения при условии системной организации ситуаций продуктивных взаимодействий.

2. Стратегии управления учебно-воспитательным процессом в высшей школе.

На сегодняшний день вполне успешно (как покажется на первый взгляд) сосуществуют две стратегии управления учебно-воспитательным процессом и в средней, и в высшей школе. Традиционная стратегия следует устаревшему, нормативному укладу организации образования, свойственному индустриальной эпохе [7]. Для неё характерно отношение к активности личности как к проявлению её адаптивных способностей, а идея, что учение лишь готовит человека к труду, к последующей профессиональной деятельности «сковывает» действия студента. Тем самым учение студента выступает не как преобразующая деятельность, а как подготовительная или предваряющая деятельность, лишенная творчества и продуктивных изменений в личности студента.

Другая стратегия начала складываться в качестве системы вместе с изменением социального запроса к личности, к ее роли в общественном развитии, появившемся в постиндустриальном информатизированном обществе. Этот второй тип управления, положивший в основу организации образования ценность личности всех его участников, и стал определять инновационную стратегию. И хотя нельзя абсолютизировать различия этих двух стратегий управления в реальном образовательном процессе, однако в своей тенденции они определяют кардинальные отличия "социальной ситуации развития личности", складывающейся внутри каждого типа организации образования [7].

Приведенный в таблице 4 материал позволяет многоаспектно сравнить психологические особенности управления образовательными ситуациями при разных подходах к их организации. Эта таблица одновременно позволяет уяснить и те трудности, с которыми сталкиваются и преподаватели, и практические психологи при проектировании модели ситуации, реализующей ценности инновационной стратегии образования.

Приведенные в таблице 4 психологические различия в типах управления "социальной ситуацией развития личности" в процессе обучения помогают наметить более четкую перспективу системной реорганизации образования педагогов, которая могла бы оказать влияние не только на их профессиональное совершенствование, но и на весь процесс личностного развития.

Таблица 4. Сравнительные особенности стратегии традиционного и инновационного обучения по В.Я. Ляудис [7].

Параметры	Традиционное обучение	Инновационное обучение
1	2	3
Единица управления	Учебно-воспитательный процесс рассматривается как взаимосвязь двух автономных деятельностей: обучающей деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности ученика; ученики выступают как объекты управления, как исполнители планов педагога	Единицей управления является целостная учебно-воспитательная ситуация во взаимосвязи осваиваемой деятельности с многообразными формами взаимодействия между всеми участниками, изменяющимися на разных этапах усвоения содержания деятельности с целью поддержания высокого уровня мотивации и активности учеников; ученики выступают как субъекты учения, общения, организации, сотрудничающие с учителем
Цели	Усвоение предметно-дисциплинарных знаний	Развитие личности и многообразных форм мышления каждого обучаемого в процессе усвоения знаний.
Ролевые позиции преподавателя и стиль руководства	Предметно-ориентированная позиция, преобладает информационно-контролирующая функция (обучающийся как познающий "когнитивный" индивид). Стиль авторитарно-директивный, репрессивный, инициатива обучаемых чаще подавляется, чем поощряется	Личностно-ориентированная позиция, преобладают организационная и стимулирующая функции (обучаемый как целостная личность, взаимодействующая со всеми участниками процесса обучения). Стиль демократический, поощряющий, инициатива обучаемых поддерживается
Мотивационно-смысловые установки преподавателя	Анонимность, закрытость личности, всеобщая индивидуальная подотчетность, непререкаемость требований, игнорирование личного опыта обучаемых	Открытость личности педагога, установка на солидарность, совместную деятельность, индивидуальную помощь, участие каждого обучаемого в постановке цели, выдвижении задач, принятии решений
Характер организации учебно-познавательной деятельности	Преобладают репродуктивные задания, действия по образцу, упор на выполнение в заданных способах решения. Овладевание исполнительными сторонами деятельности опережает смысло- и целеполагание. Тренировка в выполнении отдельных элементов предшествует пониманию замысла и смысла деятельности, скрывая ее системную организацию. Система заданий строится в логике извне заданных целей, не стимулируя самостоятельность целеобразования и поиск способов решения. Задания рассчитаны на дифференциацию уровней одаренности учеников, закрепляя индивидуальные различия в границах достигнутого обучаемого	На первый план выдвигаются и продуктивные задания, определяющие смыслы и мотивы выбора обучаемым тех или иных репродуктивных задач. "Погружение" в целостную систему деятельности предшествует расчлененной ориентировке и отработке отдельных элементов и операций. Формирование смыслов и целей познавательной деятельности опережает тренировку в способах достижения результатов. Синтез системных действий предшествует анализу, облегчая осмысление осваиваемых действий. Задания расширяют зону перспективы развития для всех обучаемых, следуют в логике возрастных креативностей, социальной значимости, к выдвиганию новых целей, к смене смысловых установок.

3. Взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза как основа эффективности учебной деятельности

Переход к субъект-субъектной парадигме образования предполагает определенные изменения в характере взаимодействия педагога и учащихся. Прежде всего, эти изменения затрагивают отношения участников образовательного процесса, применяемые формы и методы обучения, подход к оценке взаимодействия. Несмотря на значительную теоретическую и практическую базу, доказывающую эффективность сотрудничества характера взаимодействия в учебном процессе, реализация субъект-субъектной парадигмы образования незначительно затронула образовательную среду высшей школы. Данное положение актуализирует вопросы, связанные с организацией взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

Одной из ключевых проблем высшей школы является повышение эффективности взаимодействия преподавателей и студентов, что непосредственно влияет на качество обучения.

Изучение генезиса проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса позволило выявить несколько разных позиций:

- 1) гуманное, но одностороннее отношение к обучающемуся со стороны педагога (Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др.);
- 2) планомерное воздействие на обучающегося с целью формирования заданных качеств – можно сказать, что это принцип педагогики советского периода;
- 3) разработка и внедрение в педагогический процесс идеи сотрудничества, в отдельных исследованиях определяется как совместная деятельность преподавателя и обучающихся, которая характеризуется достижением определенных целей (Ш.А. Амонашвили, В.Я. Ляудис, Э.Д. Днепров и др.);
- 4) изучение проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса с позиций гуманистической парадигмы и утверждение приоритета субъект-субъектных отношений (В.Ю. Пятаков, С.М. Джакупов, В.А. Слостенин, Н.Ф. Радионова, Е.Н. Шиянов и др.).

Помимо этого, существует и современный подход к проблеме взаимодействия, пока не нашедший отражение в учебника и учебных пособиях, но определяющий его новую роль в процессе организации эффективного образовательного процесса (Старцев М.В.). Данным исследователем взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе определяется как процесс проявления индивидуальных способов действий и общения преподавателя и студентов, направленных друг на друга, определяемых их функционально-ролевыми и личностными позициями, следствием которых являются взаимные изменения в деятельности, общении, отношениях участников педагогического процесса, а также их личностное развитие [8].

Обобщив сущностные характеристики взаимодействия с точки зрения этих позиций, мы несколько углубили понятие «взаимодействие обучающего и обучающихся в образовательном процессе». В связи с тем, что в качестве ведущей цели взаимодействия обучающего (педагога) и обучающихся (студентов, магистрантов, докторантов) мы рассматриваем развитие личностей взаимодействующих сторон, то и понятие «взаимодействие» в данном аспекте мы рассматриваем как многогранное и глубокое явление, состоящее из взаимопознания, взаимоотношения, взаимопонимания, взаимных действий и взаимовлияния. Все эти составные части или элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чем лучше знают и понимают друг друга субъекты определенной деятельности (в данном случае – образовательной), тем больше у них возможностей для формирования положительных личных и деловых отношений, тем эффективнее их совместная деятельность, т.к. больше шансов прийти к согласию, договориться о совместных действиях. В свою очередь совместные дела обучающихся и обучающих позволяют лучше узнать друг друга, способствуют усилению их влияния друг на друга.

Механизмами, запускающими эти элементы взаимодействия выступают, на наш взгляд, такие интегративные феномены, как срабатываемость и совместимость.

Срабатываемость – это феномен, характеризующий совместную деятельность людей с точки зрения ее успешности: определяется количеством, качеством, скоростью, оптимальной координацией действий партнеров и основывается на взаимном содействии. Срабатываемость со временем превращается в слаженность и ведет к продуктивности и эффективности учебной деятельности.

Совместимость достаточно хорошо изучена в психологии (найти авторов), но более упрощенная формулировка ее такова: максимально возможная удовлетворенность партнеров друг другом и высокая когнитивная идентификация. Для совместимости во взаимодействии ведущим является эмоциональный фактор, влияющий на глубокое понимание и сопереживание партнеров по взаимодействию.

При оптимальной срабатываемости в образовательном процессе главным источником удовлетворения является совместная учебная деятельность, при оптимальной совместимости этим источником служит многосторонний и многоаспектный процесс общения субъектов.

Обращаясь к проблеме взаимодействия необходимо помнить, что оно не самоцель, а важнейшее средство, необходимый способ решения поставленных задач. А эффективность его определяется, прежде всего, развитием личности взаимодействующих субъектов, степенью достижения результатов в соответствии с теми задачами, которые ставятся в образовательном процессе.

Непосредственным и специфичным показателем эффективности взаимодействия является развитие основных названных нами ранее элементов или составляющих взаимодействия.

Мы попытались смоделировать эффективное взаимодействие, ведущее обе стороны к максимальному развитию личностного потенциала в образовательном процессе вуза (таблица 5).

Таблица 5. Модель формирования эффективного личностного взаимодействия обучающего и обучающихся в образовательном процессе вуза.

Показатели	Элементы взаимодействия				
	Взаимопозна- ние	Взаимоотно- шение	Взаимопони- мание	Взаимные действия	Взаимовлия- ние
1	2	3	4	5	6
1. Мотивационный	Стремление лучше узнать и познать друг друга	Стремление к официальному и неофициальному общению	Понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед педагогом и обучающихся	Инициатива в установлении различных контактов, идущая с обеих сторон	Восприятие другого в качестве примера для подражания
2. Содержательный	Объективность и критичность в оценке негативных сторон личности партнера	Уважение позиции друга, сопереживание, сочувствие	Понимание мотивов поведения в различных ситуациях	Координация действий на основе взаимного содействия, согласованность	Учет мнения друг друга по организации работы

	2	3	4	5	6
3.Процессуаль- ный	Понимание и принятие критики партнеров как способа самопознания	Творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность обучающихся	Адекватность оценок и самооценок	Срабатываемость (количество, качество, скорость проделанной работы)	Изменение способов поведения и действий после рекомендаций в адрес друг друга
4. Личностный	Объективность знания личностных особенностей, лучших сторон друг друга, интересов, увлечений и т.п.	Эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность её результатами	Принятие трудностей и забот друг друга	Осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности	Действенность обоснованных и корректных по форме обоюдных замечаний
5.Межличност- ный	Обоюдный интерес друг к другу	Проявление такта и внимания к мнению и предложениям друг друга	Совпадение установок на совместную деятельность	Подстраховка, помощь, поддержка друг друга	Способность приходить к согласию по спорным вопросам

Можно сказать, что реализация предлагаемой модели – это своего рода личностно-ориентированная педагогическая технология, основанная на персонализации (адекватном включении в процесс взаимодействия личностного опыта всех его субъектов).

В данном случае персонализация и диалогизация образовательного процесса – это не возврат к «парной педагогике», поскольку они опираются на применение целой системы форм сотрудничества.

Например, одной из важных форм организации эффективного личностного взаимодействия является смысло-поисковый диалог, он направлен на формирование у обучающихся своей субъектной картины мира в отличие от однозначных «программных» представлений.

Следующей важной и значимой в нашем опыте преподавания формой взаимодействия с обучающимися является включение учебных задач в контекст жизненных проблем.

Необходимо также отметить, что многие психологические техники и методы являются особо оптимальными для создания взаимопознавательной и «взаимопонимательной» атмосферы учебного занятия:

1. Методы усиления регулирующих функций психики, направленные в первую очередь на развитие эмоционального самоконтроля, улучшение саморегуляции в процессе взаимодействия.

2. Методы нормативно ценностной коррекции, позволяющие вырабатывать соответствующее конечной цели «самоактуализирующее» поведение, корректировать дезадаптацию в образовательном процессе, возникшую на фоне личностного непонимания, развивать и совершенствовать рефлексивность, развивать умение преодолевать стрессовые ситуации в обучении.

Также эффективно использование четырех основных групп техник и приемов:

1. Пластико-когнитивные техники, взятые из курса разработанного в рамках пластико-когнитивного подхода в телесной-арт-терапии В.Н. Никитиным (1998) [9]. Эти техники основываются на концепции исследования форм самовыражения человека

посредством тела, движения, голоса и работы с художественным пластическим материалом.

Основными задачами, при использовании этих техник являются:

- 1) исследование семантики невербального пространства человека;
- 2) освоение приемов саморегуляции на основе знания психофизических и социально-психологических особенностей индивидуальности;
- 3) аутоанализ - освоение психотехник внутреннего «погружения»;
- 4) создание собственного продуктивного социального имиджа посредством коррекции: форм тела, способов невербального самовыражения, интонации голоса, выразительности речи, характера взгляда, выражения лица, проигрывания и освоения социальных ролей.

2. Приемы каузометрии (от лат. *causa* - причина и греч. *metreo* - измеряю) – это приемы исследования субъективной картины жизненного пути и психологического времени личности, предложенный Е.И. Головахой и А.А. Кроником (1982) [9].

Каузометрия относится к числу биографических методов и направлена на описание не только прошедших, но и предполагаемых будущих этапов жизненного пути. Именно в этом отношении использование приемов каузометрии поможет получить сведения о масштабности, осмысленности и реализованности замыслов человека, об особенностях его стиля жизни и удовлетворенности своим прошлым, настоящим, будущим.

3. Блок смыслотехнических упражнений:

- 1) на развитие умений самоподдержки («диалог с самим собой», «вечерний пересмотр событий», «лейбл и ярлык» и пр.);
- 2) на снижение эффекта отрицательных и закрепления эффекта положительных факторов («психологическая диета», «дерево добра и силы»);
- 3) на развитие установок (стратегии постановки жизненных целей, техники конструктивного отношения к жизненным трудностям, техники моделирования деятельности).

4. В рамках социально-психологического тренинга мы активно включаем личность в игровые методы, используем различные психогимнастические упражнения. Это также обусловлено рядом коррекционных задач:

- развитие общительности и диалогичности мышления;
- формирование умений самораскрытия (произвольного и непроизвольного с помощью невербальных и вербальных средств), как у преподавателя, так и у обучающихся;
- обучение речевому и невербальному самопредъявлению, направленному на формирование истинного представления о своей личности.

Таким образом, весь процесс взаимодействия личностей преподавателя и обучающихся, представляется нам как широкое энергоинформационное поле, образуемое в процессе самоорганизации, автономности личности через возвращение ее индивидуальности, ее кристаллизацию и индивидуализацию в многообразных ситуациях взаимодействия, что в конечном итоге ведет к самоактуализации её личностных потенциалов уже в реальном учебном процессе. Эта система наделяет личность активностью другого уровня: пропущенной через призму отражений себя в других, самоидентификации, активности осмысленной и продуктивной. По своей психологической роли обучение превращается в процесс становления продуктивности личности. В этой ситуации становление продуктивной, творческой личности происходит не только на полюсе обучающихся.

Учебное сотворчество и сотрудничество столь же продуктивно и для личности преподавателя. Преодолевается и изживается центрирование и зацикливание позиции его личности на предметном содержании учебной дисциплины, структурирование дисциплинарных знаний становится средством и посредником продуктивных взаимодействий с обучающимися, основой соразвития, сотворчества, соактуализации личностных потенциалов.

При систематическом использовании вышеназванных методов и приемов, процесс взаимодействия личностей преподавателя и обучающихся начинает выступать в качестве процесса, способствующего вхождению человека в измененный образ «Я» через интеграцию смыслов социокультурного развития, идентификацию ее с ценностями других людей, включая, прежде всего социальные ценности.

Внеучебная деятельность в вузе рассматривается нами также как важная форма осуществления взаимодействия личностей преподавателя и обучающихся.

Однако необходимо отметить, что в массовой практике вузовского образования устойчивы объективные и субъективные противоречия, тормозящие раскрытие потенциальных возможностей обучающихся за счет эффективного взаимодействия с личностью преподавателя. Это и отсутствие единства в теоретической, психолого-педагогической и методической подготовке будущих специалистов, и авторитарная доминирующая позиция педагога в процессе обучения, и стереотипность мышления большинства преподавателей, и отсутствие гибких планов и программ, обеспечивающих реальную возможность выбора дисциплин и форм контроля в соответствии с индивидуальным развитием обучающегося.

А самое главное, на наш взгляд, препятствие – это стандартизация педагогического процесса как следствие «воспроизводства» усредненных компетенций, характеризующих будущего профессионала, а не личность обучающегося.

4. Управление взаимодействием в учебном процессе высшей школы

Взаимодействие преподавателей и студентов возникает в ходе реализации их личных и общественных интересов. В процессе развития взаимодействия создается структура отношений преподавателей и студентов, которая закрепляется на уровне их межличностных контактов. Одной из ключевых проблем высшей школы является повышение эффективности взаимодействия преподавателей и студентов, что непосредственно влияет на качество обучения. В последнее десятилетие в мире в области оценки качества обучения наметились тенденции более широкого понимания образовательных достижений, к которым относят удовлетворенность обучающихся образовательным процессом, степень их участия в образовательном процессе (аудиторная и внеаудиторная активность). Подобный подход к качеству обучения предполагает взаимную ответственность педагогов и обучающихся за его результат. При этом эффективность взаимодействия данных субъектов может рассматриваться как один из показателей качества образовательного процесса в вузе, от которого зависят уровень подготовки будущего специалиста, успешность его профессиональной деятельности, а также успешность профессиональной самореализации педагога высшей школы.

Под взаимодействием субъектов образовательного процесса в вузе мы понимаем процесс проявления индивидуальных способов действий и общения преподавателя и студентов, направленных друг на друга, определяемых их функционально-ролевыми и личностными позициями, следствием которых являются взаимные изменения в деятельности, общении, отношениях участников педагогического процесса, а также их личностное развитие.

Также по нашему мнению взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе создаёт в открытом информационном обществе новое образовательное пространство, предусматривающее отказ от технократизма, поворот к всесторонней культуре, общечеловеческим ценностям, к личности как самоцели общественного прогресса. Успешная социализация личности в новых условиях возможна на основе перехода от деперсонифицированных узкодисциплинарных знаний к гуманитарной интегрированной информации о мире и признания обучающегося ведущим субъектом образовательного процесса, овладевающим культурой учения и деятельности.

Согласно этому положению требованиями эффективного управления взаимодействием в учебном процессе высшей школы являются:

- формулирование целей взаимодействия;
- установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;
- разработка программы действий
- получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса взаимодействия (обратная связь);
- переработка информации, полученной по каналу обратной связи;
- выработка и внесение в процесс взаимодействия корректирующих воздействий.

Целью взаимодействия является личностное и профессиональное развитие всех участников этого процесса. Как и любой целенаправленный процесс, взаимодействие преподавателей и студентов должно быть управляемо (специально организовано) и быть диагностируемо, т.е. иметь критерии и соответствующие методы оценки. В образовательном пространстве вуза взаимодействие его субъектов характеризуется конвенциональной ролью педагога, отсутствием возрастной унификации социального обучения, абсолютизацией заинтересованного аудирования, переводом внешней мотивации во внутреннюю, направленностью на способ выполнения действия, изменением функций педагога, свободой от санкций и довлеющего контроля.

Взаимодействие представляет основу процесса опосредования, подчёркивающего социальный характер обучения, и определяется как базисный компонент любой трансляционной интересубъектной деятельности.

Возможности его координации (управления) реализуются:

- * в выборе и иерархии целей, содержания, социальных форм, методов, техник;
- * в детерминации структурных параметров интериоризации, в её способах;
- * в оппозиции «индивидуальное — общественное»;
- * в социальных ролях, позициях, свойствах субъектов.

Структурными элементами взаимодействия для оптимального управления им являются:

1. Педагогический акт как организационно-управленческое действие преподавателя. Представляет собой целенаправленное, систематическое влияние (а не воздействие) преподавателя на коллектив студентов и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения. Отличительные черты управления учебным процессом заключаются в следующем: сознательное и планомерное влияние; наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и субъектом управления (студент); динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое; надежность; устойчивость.

2. Субъект-субъектные отношения, детерминированные особенностями кросскультурных различий в ментальности, речевого и социального поведения, фреймов референции (ситуативный контекст, в котором принимается решение), форматов как социальных инсценировок и структурных единств взаимодействия.

3. Трехединый процесс: восприятие — понимание - действие, каждый элемент которого социально, личностно и культурно опосредован.

4. Двусторонне-развивающий характер деловых (учебных) контактов субъектов образовательного процесса.

5. Мотивы саморазвития субъектов образовательного процесса, которые рассматриваются как направленность всей учебной деятельности обучающихся на активное, последовательное, прогрессивное и необратимое изменение психологического статуса на основе возникающей потребности в самосовершенствовании.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что в вашем понимании подразумевается под выражением «культура инновационного образования»?
2. Какие стратегии управления учебно-воспитательным процессом в высшей школе существуют на современном этапе развития высшего образования?

3. Что рассматривается в качестве ведущей цели взаимодействия обучающего (педагога) и обучающихся (студентов, магистрантов, докторантов)?
4. Какие 5 элементов взаимодействия выделяет автор? Кратко охарактеризуйте их.
5. Какие механизмы являются запускающими эти элементы взаимодействия?
6. Что подразумевается под управлением взаимодействием в учебном процессе высшей школы?
7. Перечислите структурные элементы взаимодействия для оптимального управления им.

Тема 3. Учебная деятельность, ее важные компоненты

Цель изучения темы: Формирование общего представления об учебной деятельности, элементах учебных действий. Раскрытие сущности процесса обучения как общедидактической и психологической категории, обеспечение понимания значения процесса обучения для рациональной организации преподавания психологических дисциплин в вузе. Ознакомление с основными этапами овладения знаниями, умениями и навыками.

Структура изучения темы:

1. Сущность процесса обучения, ее значение для рациональной организации учебно-воспитательного процесса
2. Общая структура учебной деятельности
3. Ведущие функции обучения, их структура, модель структуры учебного процесса
4. Движущие силы процесса обучения
5. Логика учебного процесса и структура процесса усвоения. Основные этапы овладения знаниями, умениями и навыками.

Ключевые понятия: *дидактика, обучение, учение, процесс обучения, дидактический процесс, двусторонность процесса обучения, взаимодействие между обучающими и обучающимися, ориентировочная основа действия, результаты обучения, логика учебного процесса, процесс усвоения.*

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. 1981, 143 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991, 207 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. 240 с.
4. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. Алма-Ата, 1992. 195 с.
5. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Қазақ университеті, 2004. 312 с.
6. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989. 160 с.
7. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986. 200 с.
8. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. М., 1984. 256 с.
9. Леонтьев А.Н. Обучение как проблема психологии // Вопросы психологии. 1957. №1 С. 17-25.
10. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. М., 1989. 240 с.
11. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М., 1986. 196 с.

1. Сущность процесса обучения, ее значение для рациональной организации учебно-воспитательного процесса

Чтобы раскрыть сущность процесса обучения и обосновать значение этой сущности для рациональной организации учебно-воспитательного процесса, необходимо обратиться

к дидактике (от греч. «didaktikos» — поучающий и «didasko» - изучающий) - части педагогики, разрабатывающей проблемы обучения и образования. Впервые, насколько известно, слово «дидактика» появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (Ратихия) (1571-1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как «универсальное искусство обучения всех всему», трактовал дидактику и Я.А. Коменский. В начале XIX века немецкий педагог И.Ф. Герbart придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. Неизменным со времен Ратихия остаются и основные задачи дидактики - разработка проблем: чему учить и как учить: современная наука интенсивно исследует также проблемы: когда, где, кого и зачем учить. Современная дидактика охватывает большой круг задач, это наука об обучении, его целях, содержании, методах, средствах, организации и результатах

Есть большая доля истины в том, когда иной раз говорят: голова даже самого способного человека мало чего стоит без хорошего образования. Но, чтобы обеспечить человеку такое образование, нужно хорошо обучать его, правильно осуществлять этот сложнейший педагогический процесс.

Но что же такое обучение как педагогический процесс? В чем состоит его сущность? Когда раскрывают эти вопросы, то, прежде всего, отмечают, что этот процесс характеризуется двусторонностью. С одной стороны, в нем выступает обучающий (педагог), который излагает программный материал и руководит этим процессом, а с другой - обучающиеся, для которых данный процесс принимает характер учения, овладения изучаемым материалом. Вполне понятно, что протекание этого процесса немислимо без активного взаимодействия между обучающими и обучающимися. Данную особенность обучения некоторые ученые считают определяющей для раскрытия его сущности.

Можно ли, однако, это определение считать исчерпывающим и ясным? Думается что нельзя. Дело в том, что хотя в процессе обучения действительно имеет место тесное взаимодействие педагога и обучающихся, но основу и суть этого взаимодействия составляют организация учебно-познавательной деятельности последних, ее активизация и стимулирование, о чем в приведенном определении не говорится. А ведь это весьма существенно. Кому, например, известно, что иной раз педагог при объяснении нового материала часто делает замечания отдельным обучающимся, но, не возбудив интереса к занятию, не вызывает у них стремления к овладению знаниями. Как видим, взаимодействие есть, а стремления к овладению знаниями у обучающихся нет. В этом случае обучение, естественно не происходит. Нельзя не учитывать и такую деталь. Взаимодействие, как правило, предполагает непосредственные контакты между педагогом и обучающимся. В процессе же обучения такие контакты не всегда имеют место. Так, важным компонентом обучения является выполнение письменных заданий (иногда они остаются так и неп прочтенными), однако вряд ли здесь можно увидеть непосредственное взаимодействие с преподавателем. При условии ознакомления педагога с позицией обучающегося, выраженной в письменном задании (конечно, при условии правильного составления этих заданий), происходит опосредованное взаимодействие главных субъектов образования. Все это показывает, что сущностную характеристику обучения составляет не столько взаимодействие педагога и обучающихся, как таковое, сколько умелая организация и стимулирование учебно-познавательной деятельности последних, в каких бы формах она не протекала. В таком случае более правильным будет считать, что обучение есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности обучающихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений. Из этого определения следует, что, если педагогу не удастся возбудить активность обучающихся в овладении знаниями, если в той или иной мере он не стимулирует их учение, никакого обучения не происходит. В этом случае обучающийся может лишь формально отсиживаться на занятиях.

По классическому определению, данному во многих педагогических энциклопедиях и словарях, обучение – это упорядоченное взаимодействие педагога и обучающихся, направленное на достижение поставленной цели. Другое определение дается в учебнике Пидкасистого: обучение - это общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведения, овладения той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности [10].

Если проследить за генезисом понятия обучения [11], то мы увидим явный прогресс в употреблении этого понятия: 60-70-е годы XX века – обучение рассматривается как передача знаний, 80-90-е годы XX века – как передача опыта, 2000-2004 – как взаимодействие, 2005-2008 – как общение, 2009-2011 – как эклектический (многоаспектный и сложноструктурируемый) процесс.

Воздействия преподавателя стимулируют активность обучающегося, достигая при этом заранее поставленной цели, и управляют этой активностью. Поэтому обучение можно представить и как процесс стимуляции внешней и внутренней активности обучающегося и управление ею. Преподаватель создает для активности обучающегося необходимые и достаточные условия, направляет ее, контролирует, представляет для ее успешного осуществления нужные средства и информацию. Но сам процесс формирования у студентов знаний, навыков и умений, процесс его личностного развития происходит только в результате его собственной деятельности, которую можно схематично представить так (рисунок 1):

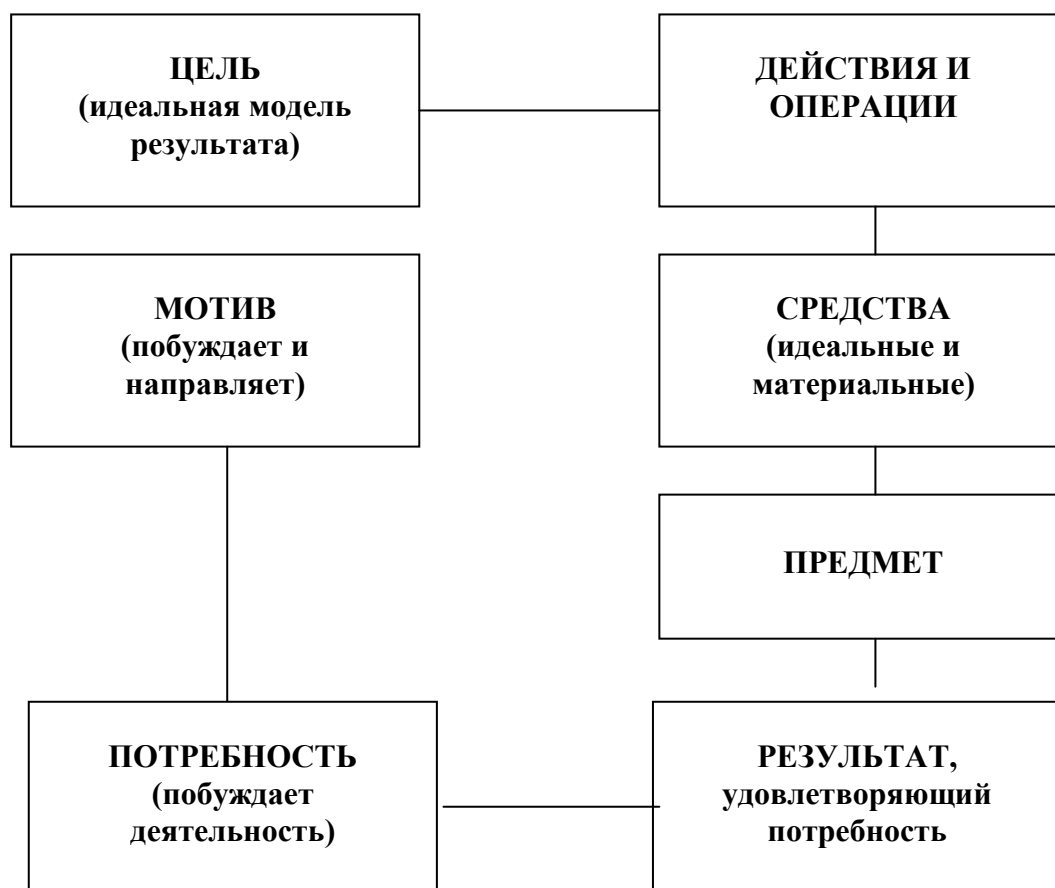


Рисунок 1. Структура деятельности человека

2. Общая структура учебной деятельности.

Обучение, как категория педагогической науки, и процесс обучения, или как его еще называют - дидактический процесс - понятия не тождественные, не синонимы. Процесс - это смена состояния системы обучения как целостного педагогического явления, как

фрагмента, как акта педагогической деятельности. Его можно представить следующей формулой, предложенной В.П. Беспалько [11]:

ДП-М+Аф+Ау,

где ДП - дидактический процесс, М - мотивация учащихся к учению; Аф - алгоритм функционирования (учебно-познавательная деятельность ученика); Ау - алгоритм управления (деятельность учителя по управлению учением).

Осуществляясь на разных уровнях, процесс обучения носит циклический характер, и важнейшим, главным показателем развития циклов учебного процесса являются ближайшие дидактические цели педагогического труда, которые группируются вокруг трех основных целей:

- образовательная - чтобы все обучающиеся овладели основами будущей профессиональной деятельности, приобрели определенную сумму знаний, навыков и умений по своей специальности, развили свои духовные, физические и трудовые (квалификационные) способности, приобрели зачатки профессиональных навыков;

- развивающая – развивать возможности творчески осваивать новый опыт. Основой такого освоения служит целенаправленное формирование творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования, поиска и определения собственных личностных смыслов и ценностных отношений. При этом ход и результаты обучения приобретают личностный характер.

Ориентиром для современного обучения является не только формирование новых, но и перестройка имеющихся знаний. Это означает необходимость всеми средствами стимулировать познавательную деятельность обучающихся, использовать различные виды учебного диалога, опору на воображение, аналогии и метафоры, работу с концептуальными моделями и т.д. Более того, преподавателю придется мириться с тем, что результаты самостоятельных «открытий» обучающихся могут оказаться явно неполными, концептуально «недостроенными». Современные психолого-педагогические исследования намечают ориентиры для того, каким образом работать с имеющимися, и переходить к формированию новых представлений в ходе учебного процесса.

Если же рассматривать более конкретно развивающая цель обучения психологическим дисциплинам, то она заключается в максимизации способности обучающихся быть мыслителями-интеллектуалами, решать разнообразные психологические проблемы, углублять и расширять понимание психологических явлений, вносить новаторские идеи в психологическую реальность, принимать решения и эффективно общаться. Для достижения подобной цели вузы должны создать такую учебную среду, которая способствовала бы процессу мышления, поощряла осмысленные дискуссии, обмен идеями, точками зрения и философскими и психологическими концепциями. Иными словами, вузы должны стать центрами интеллектуального стимулирования, центрами мышления и познания, где информация (содержательная часть обучения) становится катализатором мышления, а не конечным его результатом.

- воспитательная - чтобы воспитать каждого студента высоконравственной, гармонически развитой личностью с научно-материалистическим мировоззрением, гуманистической направленностью, творчески активной и социально-зрелой.

Соотношение этих целей в условиях современной вуза таково, что первая соподчинена второй. Следовательно, главная цель образования - вырастить человека честного, порядочного, умеющего работать самостоятельно, реализовать свой человеческий потенциал. Другими двумя показателями в развитии циклов учебного процесса выступают средства обучения и его результативность как целостной динамической (деятельностной) системы.

3. Ведущие функции обучения, их структура.

Философия определяет функции как внешние проявления свойств какого-либо объекта в данной системе. С этой точки зрения, функции процесса обучения являются его свойствами, знания, которых обогащает наши представления о нем и позволяет сделать его более эффективным. Понятие «функция» близко к понятию «задача обучения». Функции обучения характеризуют сущность процесса обучения, тогда как задачи являются одним из компонентов обучения.

Дидактика выделяет три функции процесса обучения: образовательную, развивающую и воспитательную.

Образовательная функция состоит в том, что процесс обучения направлен, прежде всего, на формирование знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности. Знания в педагогике определяются как понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. Усвоенные, интериоризованные знания, согласно выводам ученых, характеризуются полнотой, системностью, осознанностью, действенностью. Это значит, что в процессе обучения ученики получают необходимые фундаментальные сведения по основам наук и видам деятельности, представленные в определенной системе, упорядоченные, при условии, что учащиеся осознают объем и структуру своих знаний и умений, ими оперировать в учебных и практических ситуациях.

Современная дидактика считает, что знания обнаруживаются в умениях ученика и что, следовательно, образование состоит не столько в формировании «абстрактного» знания, сколько в развитии умений использовать его для получения новых знаний и решения жизненных задач. Поэтому, образовательная функция обучения предполагает, что обучение направлено наряду со знанием на формирование умений и навыков, как общих, так и специальных.

Под умением надо понимать владение способом деятельности, способность применять знание. Это как бы знание в действии. Специальные умения относятся к способам деятельности в отдельных отраслях, науки, учебного предмета (например, работа с картой, лабораторная научная работа). К общим умениям и навыкам относятся владение устной и письменной речью, информационными материалами, чтение, работа с книгой, реферирование и пр.

Анализ образовательной функции обучения естественно ведет к выделению и описанию тесно связанной с ней развивающей функции.

Развивающая функция обучения обозначает то, что в процессе обучения, усвоения знаний происходит развитие обучающегося. Это развитие происходит во всех направлениях: развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер личности, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области. Развивающая функция обучения по существу составляет проблему взаимоотношения обучения и развития - один из острейших вопросов психологии и современной дидактике. Отечественной психологической школой и педагогическими исследованиями установлено, что обучение выступает как источник средство развитие личности. Один из важнейших законов психологии, сформулированный Л.С.Выготским [12], утверждает, что обучение ведет за собой развитие. Можно сказать, что всякое обучение развивается благодаря, в первую очередь содержанию образования, а во вторую - благодаря тому, что учение является деятельностью. А личность, как известно из психологии, развивается в процессе деятельности.

Все это ведет к тому, что современная организация обучения психологическим дисциплинам направлена не столько на формирование профессиональных знаний студентов, сколько на их разностороннее развитие, в первую очередь интеллектуальное, обучение способности наблюдать, делать выводы, выделять существенные психологические, обучение умению выделять цели и способы деятельности, проверять результаты ее.

Надо отметить, что развитие сенсорной, двигательной, эмоциональной сфер личности в обучении отстает от интеллектуального развития. Между тем очень важно, чтобы в процессе обучения развивалась способность тонко и точно воспринимать психологические свойства и явления окружающего мира, чтобы студент овладел глубиной и диапазоном восприятия окружающей действительности.

Таким образом, еще раз следует напомнить: всякое учение ведет к развитию, но обучение носит развивающий характер, если специально направлено на цели развития личности, что должно находить реализацию и в отборе содержания образования, и в дидактической организации учебного процесса.

Процесс обучения носит также и воспитывающий характер. Педагогическая наука считает, что связь между воспитанием и обучением является объективной закономерностью, также как связь между обучением и развитием. Однако воспитание в процессе обучения осложняется влиянием внешних факторов (среда, микросреда и пр.), что делает воспитание более сложным процессом. Воспитательная функция обучения состоит собственно в том, что в процессе обучения формируется нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, исполнять законы в нем принятые. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы специального поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение.

Обучение, как целостная система содержит в себе множество взаимосвязанных элементов: цель, учебную информацию, средства педагогической коммуникации педагога и обучающегося, форма их деятельности и способы осуществления педагогического руководства учебной и другими видами деятельности и поведения обучающихся (рисунок 2).

Процесс обучения как целостную систему мы представляем в схеме на рисунке 2 следующим образом:



Рисунок 2. Модель структуры учебного процесса

Системообразующими понятиями процесса обучения как системы выступают цель обучения, деятельность педагога (преподавание), деятельность обучающихся (учение) и

результат. Переменными составляющими этого процесса выступают средства управления. Они включают содержание учебного материала, методы обучения (наглядные, технические, учебники, учебные пособия и др.), организационные формы обучения как процесса и учебной деятельности учащихся. Связь и взаимообусловленность средств обучения, как переменных компонентов с постоянными смыслообразующими компонентами, зависит от цели обучения и его конечного результата.

4. Движущие силы процесса обучения

Движущие силы и стимулы внутренне присуще процессу обучения как общему явлению, удовлетворяющему потребности обучающихся, имеющими для них глубокий личностный смысл.

Процесс учения, построенный только на интересе, полностью исключаящий педантично-требовательную организацию, при всей внешней привлекательности и естественности на самом деле воспитательно не эффективен и противоестественен. Следуя лишь за интересом, который всегда меньше и уже, чем интеллектуальные возможности обучающегося, педагог ограничивает и сдерживает его умственные силы, созревшие для решения серьезных учебных задач и разрешения реальных противоречий. Психологами доказано, что абсолютизация юношеского интереса сужает диапазон его деятельности, сдерживает не только профессиональное, но и личностное развитие студента, ослабляет его волевые усилия. В воспитательном отношении это неизбежно ведет к формированию эгоистических черт его характера, слабости, неумению преодолеть себя и заставлять работать.

Формированию потребности в учении способствует доброжелательные отношения педагога к обучающимся, основанные на уважении и требовательности к ним, о чем уже шла речь, когда раскрывались общие закономерности воспитания. Уважение преподавателя способствует укреплению благожелательности студентов, что естественно побуждает их старательно овладевать учебной дисциплиной. Требовательность же уважаемого педагога позволяет им переживать недостатки в своем учении и овладении профессией, вызывает стремление к их преодолению. Если же между педагогом и обучающимся складываются негативные отношения - это весьма отрицательно сказывается на познавательной деятельности последних.

В обучении, как одухотворенном общественными и личностно-значимыми целями процессе, можно выделить два понятия: непосредственного любопытства, поверхностного интереса, легко возбуждаемыми внешними эффектами, и опосредованного духовными ценностями, целями, упорным трудом, успехом и личным удовлетворением внутреннего интереса. Внутренний и поверхностный интересы как движущие силы обучения находятся между собой в сложной взаимосвязи и взаимозависимости. Непосредственный интерес, граничащий с простым изменчивым любопытством, является у обучающихся многосторонним, может охватывать широкий круг учебных дисциплин и стимулировать их изучение. Однако такой интерес, возбуждаемый случайными внешними эффектами, не способен долгое время поддерживать внимание студента, мобилизовать его волю, превратиться в устойчивую движущую силу познавательной деятельности. Случайно возбужденный интерес, как правило, быстро удовлетворяется, - а полученные под его влиянием знания достаточно быстро забываются. На смену поверхностному интересу в обучении неизбежно приходят более сильные и устойчивые стимулы, образующие и углубляющие внутренний интерес. Среди них противоречие между нуждой в знаниях, умениях, навыках и их отсутствием, что рождает потребность к познавательной деятельности; удовольствие от успеха; осознание общественной важности успешной учебы. Эти движущие силы, будучи приведенными в действие, порождают опосредованный глубокий внутренний познавательный интерес, сопутствующий учебной деятельности.

Непосредственный и внутренний интересы могут быть едины и противоположны, могут дополнять и противоречить друг другу. Источником одного из них является «познавательный рефлекс», другого - педагогический организованный упорный труд. Первый появляется как кратковременное психическое состояние познавательной направленности, второй - как черта характера, рожденная упорным познавательным трудом.

Механизмом и одновременно движущей силой учебной деятельности является преодоление противоречий, в процессе которых образуются и постепенно осознаются обучающимися действительные мотивы - стимулы. Формирование личности в процессе обучения проходит путь от преодоления противоречий к личностно значимым мотивам, их глубокому осознанию, от социально ценных мотивов к более сложной познавательной деятельности и разрешению новых противоречий. Противоречие учебной деятельности как движущие силы процесса обучения и источник образования внутренних стимулов подразделяются на две основные группы. К первой относятся противоречия самой жизни, отраженные содержаниями учебного процесса. Ко второй группе относятся внутренние противоречия развития самой формирующейся личности. Это противоречие между необходимостью становления каждого индивида гражданином, развитием у него чувства долга, ответственности, общей активности, целеустремленности и субъективной трудностью, сложностью, в силу отсутствующего жизненного опыта, большой волевой направленности такого становления.

5. Логика учебного процесса и структура процесса усвоения. Основные этапы овладения знаниями, умениями и навыками.

Структура процесса усвоения знаний и основные этапы овладения знаниями, умениями и навыками зависит от логики учебного процесса. Логика учебного процесса является одним из принципиальных вопросов теории обучения. Она не является простой проекцией логики учебного предмета, его программы и содержания. Логика учебного процесса - это сплав логики учебной дисциплины и психологии усвоения обучающимися преподаваемого учебного материала.

В логике учебного процесса получают обоснованное решение вопросы о том, как поставить познавательную задачу перед обучающимися, чтобы она была принята ими, какой фактический материал, в каком плане и в каком объеме нужно подать, какие вопросы поставить, какие задания для наблюдения и продумывания организовать и какие самостоятельные работы предложить, чтобы учебный процесс был оптимально эффективным как в отношении усвоения знаний, так и в отношении развития личности студента.

В традиционной практике обучения утвердилась логика обучения от восприятия конкретных предметов и явлений к образованию представлений и от обобщения конкретных представлений к понятиям. Эта логика, закономерная для обучения в начальных классах, используется и при организации обучения подростков и старших школьников, а что особенно опасно она по сей день используется при обучении студентов. Между тем и в теории и на практике убедительно доказана необходимость применения в обучении как индуктивно-аналитической, так и дедуктивно-синтетической логики учебного процесса в их тесном взаимодействии. При этом почти одновременно с восприятием конкретных предметов и явлений вводятся те научные понятия и принципы, благодаря которым становится более глубоким и содержательным восприятие конкретного материала. Это не противоречит принципиальной схеме познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике, которая определяет структуру процесса усвоения знаний.

Созерцание следует рассматривать в широком гносеологическом смысле как чувственное проникновение человека в сущность предмета при помощи всех органов чувств. В основе чувственного познания лежат первичные познавательные процессы:

ощущение и восприятие. Восприятие - процесс отражения в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В отличие от ощущений, в которых отражаются лишь отдельные свойства раздражителя, восприятие отражает предмет в целом, в совокупности его свойств.

При организации восприятия как целенаправленной деятельности, т.е. наблюдения, необходимо исходить из того, что наибольшей пропускной способностью обладает зрительный анализатор. Однако в обучении пропускную способность регулирует не сам анализатор, а мозг, поэтому, как установлено в экспериментах и подтверждено опытным путем, на одну единицу информации, подлежащей усвоению, необходимо давать две единицы пояснений, т.е. дополнительной информации.

На восприятие информации в процессе обучения оказывают влияние многие факторы, в частности частота передачи информации, скорость (темп), психическое состояние обучающегося, день недели, часы занятий и др. Содержание восприятия зависит и от поставленной перед обучающимся задачи, от мотивов его деятельности и установок, а также эмоций, которые могут изменять содержание восприятия.

Для управления процессом восприятия существенным является факт его зависимости от особенностей личности обучающегося, его интересов, мировоззрения, убеждений и направленности в целом. Зависимость восприятия от прошлого опыта и содержания всей психической жизни человека, от особенностей его личности называется апперцепцией.

Образы и представления как результаты деятельности восприятия всегда имеют определенное смысловое значение. Это объясняется тем, что восприятие теснейшим образом связано с мышлением, с пониманием сущности воспринимаемых предметов и явлений. Сознательно воспринять предмет - это значит мысленно назвать его, т.е. соотнести с определенной группой, классом предметов, обобщить его в слове (В. П. Зинченко, П.И. Зинченко).

Понимание сообщаемой информации осуществляется через установление первичных, в значительной мере обобщенных, связей и отношений между предметами, явлениями и процессами, выявление их состава, назначения, причин и источников функционирования. В основе понимания лежит установление связей между новым материалом и ранее изученным, что, в свою очередь, является основанием для более глубокого и разностороннего осмысления учебного материала.

Осмысление изучаемой информации требует задействования общеучебных умений и навыков, опирающихся на такие приемы умственной деятельности, в основе которых лежат сложные мыслительные операции: анализ и синтез, сравнение и сопоставление, классификация и систематизация и др. Осмысление учебного материала сопровождается формированием у обучающихся определенных отношений к нему, понимания его социального, в том числе практического, значения и личностной значимости. Осмысление непосредственно перерастает в процесс обобщения знаний.

Обобщение характеризуется выделением и систематизацией общих существенных признаков предметов и явлений. Это более высокая по сравнению с осмыслением ступень абстрагирования от конкретного, момент перехода от уяснения смысла к определению понятия. Научные понятия всегда абстрактны, поскольку в них фиксируется отвлечение от конкретных предметов и явлений. Оперирование научными понятиями на этапе обобщения знаний приводит к установлению связей между ними, к формированию суждений. А сопоставление суждений приводит к умозаключениям, к самостоятельным выводам и доказательствам.

Учитывая возможность применения в обучении как аналитической, так и дедуктивно-синтетической логики учебного процесса, надо особо заметить, что обобщение завершает (в основном) обучение, если избран индуктивно-аналитический путь. При дедуктивно-синтетической логике, наоборот, обобщенные данные в виде

понятий, определений, теорий, законов вводятся в начале изучения темы или же в процессе ее изучения.

Необходимыми структурными компонентами процесса усвоения являются тесно взаимосвязанные закрепление и применение знаний. Закрепление предполагает повторное осмысление и неоднократное воспроизведение изучаемого с целью введения нового материала в структуру личного опыта студента. Оно естественно требует использования механизмов памяти, однако не может сводиться к механическому заучиванию фактов, определений, способов доказательств и т.п. Эффективность закрепления обусловлена системой упражнений в применении знаний на практике.

Ценность, прочность и действенность знаний проверяется практикой (вот почему так важны к лекционным курсам практические и лабораторные занятия, в особенности по психологическим дисциплинам).

В основе применения знаний лежит процесс обратного восхождения от абстрактного к конкретному, т.е. конкретизация. Конкретизация как мыслительная операция выражается в умении применить абстрактные знания к решению конкретных практических задач, к частным случаям учебно-познавательной деятельности. В учебной практике конкретизация начинается с умения привести свой пример. В дальнейшем эта мыслительная способность выявляется через умение решить более сложную задачу без помощи педагога, через использование знаний в ситуациях внеучебной деятельности. Применение знаний может осуществляться в различных формах и видах деятельности в зависимости от специфики содержания изучаемого материала. Это могут быть упражнения в учебных целях, решение психологических задач, выполнение лабораторных и диагностических работ, исследовательских заданий, профессиональная проба и др.

Поскольку традиционное обучение (в отличие от компетентностного) направлено на овладение знаниями, умениями и навыками, а также на развитие их мыслительных и творческих способностей, необходимо обратиться к раскрытию этих понятий.

Знание можно определить как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения (понятия, правила, законы, и т.д.).

В тесной связи со знаниями выступают умения и навыки. Умение - это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Например, умение решать задачи по психологии связано с владением такими приемами, как психологический анализ условия задачи, сопоставление этого условия с устраненными знаниями, мысленное нахождение способов решения задачи на основе применения тех или иных элементов задачи и, наконец, проверка правильности полученного результата на основе сопоставления с теоретическими знаниями. В этом случае навык рассматривается как составной элемент учения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.

Приведем основные этапы овладения знаниями, умениями и навыками:

1) Восприятие обучающимися изучаемого материала. Овладение изучаемым материалом начинается с его восприятия. Сущность этого познавательного действия состоит в том, что обучающийся с помощью органов чувств, т.е. слуховых, зрительных, осязательных и обонятельных ощущений, воспринимают внешнее свойство особенности и признаки изучаемых предметов и явлений. Восприятие есть не что иное, как отражение в сознании человека ощущаемых внешних свойств, качеств и признаков познаваемых предметов, явлений, процессов.

2) Осмысление изучаемого материала. Деятельность обучающихся по осмыслению изучаемого материала и формированию научных понятий означает работу мыслей. Процесс осмысления изучаемого материала, т.е. мыслительной, деятельности по раскрытию сущности познаваемых предметов и явлений и образованию теоретических понятий, отличается большой сложностью. Прежде всего, нужно подчеркнуть, что

мышление « работает» только тогда, когда для этого в сознании имеется необходимый материал, и в частности наличие определенного количества представлений, примеров, фактов. Чем больше в сознании обучающихся образовано представление, чем они четче и ярче, тем больше имеется материала для «работы мыслей». Как же в таком случае происходит осмысление изучаемого материала и образование научных понятий?

Этот процесс включает в себя следующие мыслительные операции:

А. Анализ воспринятых свойств и признаков изучаемых предметов и явлений, в зафиксированных представлениях, по степени их важности для раскрытия сущности этих предметов и явлений.

В. Логическую группировку существенных и несущественных признаков и свойств изучаемых предметов и явлений.

С. «Мысленное» постижение сущности (причин и следствий) изучаемых предметов и явлений и формулирование обобщающих выводов, понятий, законов и мировоззренческих идей.

Проверку обоснованности, истинности сделанных выводов.

3) В конечном итоге результатом осмысления обучающимися изучаемого материала являются его понимание, осознание причин и следствий познаваемых предметов, явлений, процессов и формирование понятий.

Но результатом осмысления изучаемого материала является не только его понимание. В процессе понимания у обучающихся формируется умение сравнивать и анализировать изучаемые явления, вычленять их существенные и несущественные признаки, а также способность к рассуждениям, к выдвижению гипотез и теоретическим обобщениям, т.е. происходит умственное развитие. Кроме того, у них развиваются такие личностные качества, как профессиональная любознательность, познавательная самостоятельность, формируются мировоззренческие и нравственно-эстетические взгляды и убеждения.

Существенным компонентом познавательной деятельности в процессе обучения является применение усваиваемых знаний на практике, развитие творческих и креативных способностей обучающихся. Естественно, что как умение и навыки, так и творческие способности формируются и развиваются в процессе организации многократных упражнений.

Вопросы для самоконтроля:

1. В чем состоит сущность обучения как педагогического процесса?
2. Дайте определение обучения на основе известных вам трактовок в современных педагогических изданиях
3. На основе знания структуры деятельности человека составьте схему структуры учебной деятельности студента
4. Назовите и охарактеризуйте функции процесса обучения
5. Что является движущими силами процесса обучения?
6. Назовите основные этапы овладения знаниями, умениями и навыками в процессе обучения
7. Как Вы понимаете понятие «компетентность»
8. Охарактеризуйте компетентностный подход в применении к вузовскому обучению

Тема 4. Основные подходы и концепции обучения

Цель: Формирование системы знаний об эволюции подходов к проблеме обучения, ознакомление с основными методологическими подходами к вузовскому обучению (профессиональному образованию). Выработка осознанного отношения к организации процесса обучения на основе ознакомления с основными концепциями обучения. Формирование новых взглядов психологии развития и обучения на цели и условия развития личности.

Структура изучения темы:

1. Эволюция подходов к проблеме обучения.
2. Основные подходы к обучению в вузе.
3. Компетентностный подход в процессе обучения в высшей школе
4. Основные концепции обучения.

Ключевые понятия: *подход, методологический подход, личностно-ориентированный подход, проблемно-ориентированный подход, проектный подход, концепция обучения, ассоцианизм, гештальтпсихология, бихевиоризм.*

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону, 1983. 176с.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987. 336 с.
3. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М., 1985. С.86-234.
4. Дьяченко В.К. Современная дидактика: Теория и практика обучения в общеобразовательной школе: В 2 ч. – Новокузнецк, 1996.
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985. 168 с.
6. Лернер И.Я. Закономерности процесс самобучения. – М., 1980. С.8
7. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. М., 1982. 223 с.

1. Эволюция подходов к проблеме обучения

Широкое распространение в педагогической практике США и во многих странах Европы получили бихевиористские теории (Б. Ф. Скиннер, А.Лазарус, А. Бандура и др.), сводящие научение человека к физиологическому процессу усвоения организмом определенных стимулов и соответствующих реакций на них в строго задаваемых ситуациях обучения. Основным механизмом закрепления у обучающегося знаний, умений, навыков и даже мышления - своевременное подкрепление в виде наград и наказаний, т.е. удовлетворение или, наоборот, неудовлетворение потребностей учащихся.

Бихевиористы отождествляют психическую жизнь человека и животных, сводят всю сложную жизнедеятельность к формуле "стимул - реакция". С этой точки зрения процесс обучения - это искусство управления стимулами с целью вызова или предотвращения определенных реакций. А процесс учения - совокупность реакций на стимулы и стимульные ситуации. Развитие сознания отождествляется с формированием реакций обучающихся.

Таким образом, сознательная деятельность человека в процессе обучения объясняется не психическими, а физиологическими процессами. Сознательная деятельность учащихся подменяется чисто рефлекторной, сводится к формуле "стимул - реакция". Отличие человека от высокоорганизованных животных бихевиористы видят в том, что у человека кроме двигательных есть еще и словесные реакции, а также в том, что на него могут действовать вторичные - словесные - стимулы, в том, что у человека кроме биологических могут быть и вторичные потребности, как-то: честолюбие, корысть и т.п.

Прагматисты (Дж.Дьюи, Т. Брамелд, А. Маслоу, Э. Кэлли и др.) сводят обучение лишь к расширению личного опыта ученика для того, чтобы он мог как можно лучше приспособиться к существующему общественному строю. Обучение может только способствовать проявлению того, что заложено в человеке от рождения, поэтому цель обучения, как и воспитания, научить ребенка жить, т.е. приспособливаться к окружающей среде, удовлетворять личные интересы и потребности без ориентации на социальное окружение в соответствии с субъективно понимаемой пользой. Основоположник прагматизма Дж.Дьюи писал, что среда воспитывает, а жизнь учит.

В соответствии с этими методологическими основаниями прагматисты отрицают необходимость формирования систематических знаний, умений и навыков, а следовательно, отрицают научное обоснование учебных планов и программ, умаляют роль учителя, отводя ему роль помощника, консультанта. Основным механизмом и соответственно методом получения знаний, умений и навыков - "обучение через делание", т.е. выполнение практических заданий, упражнений. Современные прагматисты считают, что обучение - это сугубо индивидуальный, "интимный" процесс (Ругги и др.).

Бихевиоризм и прагматизм - наиболее распространенные концепции обучения, в которых предпринимают попытку объяснения механизмов научения. Большинство же теорий, которые начисто отвергают как физиологические, так и психологические основы учебного процесса, сводят обучение к процессам, происходящим в душе ученика. Процесс получения знаний, умений и навыков никак не объясняется или же, если объясняется, то через такие понятия, как "интуиция", "озарение", "усмотрение", "ум" и т.п. К этим направлениям примыкают уже известные нам экзистенциализм (М.Хайдеггер, К.Ясперс, Ж.Сартр, Н.А.Бердяев и др.) и неотомизм (Ж. Маритон, У.Кинингхэм, М.Адлер, М. Казотти и др.). Они принижают роль обучения, подчиняют интеллектуальное развитие воспитанию чувств. Объяснение подобной позиции исходит из утверждения, что познать можно лишь отдельные факты, но без их осознания, взаимосвязи закономерностей.

Уяснению методологических основ процесса обучения способствует соотнесение учения как деятельности ученика, представляющего собой специфический вид познания объективного мира, и познания ученого.

Ученый познает объективно новое, а ученик - субъективно новое, он не открывает каких-либо научных истин, а усваивает уже накопленные наукой научные представления, понятия, законы, теории, научные факты. Путь познания ученого лежит через эксперимент, научные размышления, пробы и ошибки, теоретические выкладки и т.п., а познание ученика протекает более ускоренно и значительно облегчено мастерством учителя. Ученый познает новое в его первоизданном виде, поэтому оно может быть неполным, а ученик познает упрощенный, дидактически адаптированный к возрастным учебным возможностям и особенностям учеников материал. Кроме того, учебное познание обязательно предполагает непосредственное или опосредованное влияние учителя, а ученый часто обходится без межличностного взаимодействия.

Несмотря на эти довольно существенные различия в познании ученика и ученого, эти процессы в основном аналогичны, т.е. имеют единую методологическую основу. Познание начинается с ощущений, с чувственного ознакомления с материалом. Это положение было обосновано Ф.Бэконом в его сенсуалистической теории: всякое познание должно начинаться с чувственного восприятия и завершаться рациональным обобщением. На этой теории основана теория обучения Я. А. Коменского, она предопределила и краеугольный камень его дидактики - "золотое правило": если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами.

Материалистическая теория познания показывает, что отображаемое не зависит от нашего сознания и определяется восхождением от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него - к практике. Само познание без диалектики его развития - ничто, в познании выражена взаимосвязь процессов, элементов внутри единого целого. Но самая сущность диалектики познания состоит в его противоречивости.

Наиболее активное развитие получила отечественная дидактика (наука об обучении) во второй половине XX в. Данный период характеризуется интенсивным изучением сущности обучения.

Обучение – своеобразная коллективная социальная деятельность. Это своеобразие обусловлено несколькими причинами:

1. источником возникновения: общественной потребностью в воспитании и обучении;

2. целью: усвоением социального опыта молодёжью и подготовкой её к воспроизводству социальной жизни, материальной и духовной культуры и (с XIX в.) творческому развитию культуры.

Наибольшее распространение получили следующие концепции сущности обучения:

- 1) обучение есть вооружение знаниями, умениями и навыками;
- 2) обучение – это передача социального опыта;
- 3) обучение есть труд;
- 4) обучение, учение – познание;
- 5) обучение есть общение;
- б) эклектический подход к сущности обучения.

Критический анализ этих концепций осуществил В.К. Дьяченко [13].

Первая концепция из названных возникла в 1950-1960-е годы, когда обучение понималось как: 1) целенаправленное воздействие преподавателя на обучающегося, посредством которого у учащегося формируются знания, умения, навыки и мировоззрение; 2) вооружение обучающихся знаниями и связанными с ними навыками, умениями и методами их приобретения.

Ключевые понятия «целенаправленное воздействие», «вооружение обучающихся» отражают пассивное участие обучающегося в учебной деятельности, позицию объекта деятельности преподавателя. Опора на данную концепцию в практике обучения приводила к подавлению естественной активности обучающегося в силу возрастных и психофизиологических особенностей.

Согласно второй концепции – «обучение – это передача социального опыта»-преподаватель призван передавать обучающимся ЗУН и опыт старших поколений. Передача чего-либо – это отчуждение. Каждому очевидно, что ничего подобного при обучении и усвоении знаний не происходит. В.К. Дьяченко утверждает, что данная концепция порождает абсурдность, которая заключается в том, что при обучении вообще нет передачи, а есть только видимость «передачи и присвоения».

При анализе концепции «обучение – труд» В.К. Дьяченко [13] акцентирует внимание на принципиальном отличии понятий «учение» и «труд». Обосновывая это отличие тем, что учение (как подготовка к будущей трудовой деятельности) не может собой заменить труд, который является непосредственным источником всех богатств. «Те, кто учатся, - говорит автор, - как правило, ничего не создают» [13 –Ч.1. – С.25]. Те, кто трудится, создают материальные и духовные ценности. Цель, способы осуществления и конечные результаты труда и учения различны. Обучение выделилось из труда, стало особой сферой общественной жизни, предшествующей труду, специально готовящей к труду.

В последние два-три десятилетия наиболее распространённой была концепция «обучение, учение – познание». Несостоятельность её состояла в том, что реальный по своей сути материальный процесс обучения представлялся как нечто вторичное, как отражение объективной действительности, а не сама действительность. При таком подходе даже речи не могло быть о материальном или физическом взаимодействии обучающихся и обучающихся, о том, как это взаимодействие происходит, каковы законы его функционирования и развития.

Эклектическая концепция сущности обучения возникает, по мнению В.К. Дьяченко, тогда, когда в качестве единой сущности обучения выдвигаются различные аспекты, под углом зрения которых можно рассматривать обучение. Эклектики считают, что обучение – это и труд, и вид познания, и общение, и целенаправленное воздействие преподавателя на учащихся, и передача социального опыта. Свой подход они выдают за более широкое понимание сущности, а потому и более правильное, и обосновывают это тем, что рассмотрение явления со всех сторон обеспечивает полноту его описания.

Основополагающим является определение обучения, данное И.Я. Лернером: «Обучение – акт взаимодействия преподавателя и обучающегося с целью усвоения последним некоторого отрезка содержания социального опыта» [14, С.8]. Главными элементами обучения являются деятельность обучающего, деятельность обучающихся и содержание образования. Взаимодействие между ними и составляет обучение.

2. Основные подходы к обучению в вузе

В массовой практике вузовского обучения зачастую мы наблюдаем разрыв между практической реализацией новых диалогических подходов в обучении и степенью обоснованности использования активных и интерактивных методов в преподавании учебных дисциплин. Студенты осваивают знание в таких учебных ситуациях, принципы организации которых, очень далеки от принципов, провозглашаемых новой парадигмой образования и составляющих научный фундамент становления активной и ответственной личности.

По своему определению термин «подход в образовании» многозначен, он может рассматриваться как:

- мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания;
- глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая прежде всего самих субъектов образовательного процесса;
- стратегия обучения, которая включает в себя методы, формы, приемы обучения.

Анализ зарубежных и отечественных теорий позволил выделить ряд методологических подходов к обучению в вузе (профессиональному образованию), значимыми из которых для нас являются:

- гуманистический – подразумевает развитие и становление отношений взаимного уважения, культуры и духовности в процессе профессионального образования. (Е.И. Артамонова, С.Я. Батышев, В.И. Жернов, А.М. Новиков, Е.В. Ткаченко, Д.В. Чернилевский и др.);
- личностный – реализация субъектной позиции обучающихся, содействие личностному росту (В.Л. Бенин, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, Л.Б. Соколова и др.) и создание условий для проявления личностных способностей (М.Е. Кузнецов, В.В. Сериков и др.);
- иницирующий подход – побуждает обучающихся к самостоятельному построению успешного жизненного пути, формирует стремление к успеху и субъектную позицию (В.А. Кульневич, О.Н. Финоченова и др.);
- культурологический подход предполагает связь обучающихся с культурой как системой ценностей, закладывающей свободу выбора профессий и способствующей воспитанию творческой личности, свободной к применению своих творческих сил в трудовой деятельности (Е.В. Бондаревская, Е.А. Климов);
- комплексный подход – профессиональное развитие обучающихся в учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности, представляющей целостное и неделимое единство (П.Вити, Дж. Рензулли и др.).

Все эти методологические подходы воплощаются в стратегии инновационного обучения. Личностно-ориентированный, проектный и проблемно-ориентированный подходы представлены в качестве комплекса активных и интерактивных методов, которые позволяют конструировать учение как продуктивную творческую деятельность и преподавателя, и студентов.

Личностно-ориентированный подход.

Основные приоритеты личностно-ориентированного подхода в обучении:

1. Развитие личности обучающегося, его неповторимой индивидуальности.
2. Развитие творческих способностей, мышления, широты взглядов.

3. Формирование способности к активной и самостоятельной деятельности.
4. Осуществление естественного, свободного развития в образовательном процессе.

Функции лично-ориентированных технологий в образовательном процессе вуза

1. Создание условий, способствующих функционированию обучающегося в качестве субъекта познания.
2. Разработка задач согласно требованиям современного общества к уровню личностного развития, формированию личностных качеств, способствующих успешной самоактуализации личностных потенциалов будущего специалиста.
3. Создание условий развития социальных и коммуникативных возможностей индивидуума
4. Опора на субъективный опыт индивидуума.

Теория лично-ориентированного подхода.

1. Личность становится *целью, субъектом, результатом, критерием оценки эффективности* всего образовательного процесса (рисунок 3).



Рисунок 3 - «Звезда» личности в теории лично-ориентированного обучения

2. Во взаимоотношениях, взаимодействии, общении в образовании доминируют субъект-субъектные отношения. Сегодня студент является равноправным партнером, участником педагогического процесса. Без его активности, инициативы, творчества невозможно результативно осуществить учебно-воспитательный процесс. Учащийся наравне с педагогом является создателем процесса обучения и воспитания. *Объектом* же деятельности педагога и обучаемого становится целостный *педагогический процесс* (процесс обучения).

3. Личностно-ориентированное обучение требует знание процесса развития и саморазвития личности самим учащимся, студентом. Поэтому необходимо формирование ЗУН самопознания и саморазвития личности. Оно позволит человеку осознанно «включить» и «запустить» этот процесс, самостоятельно управлять им, направлять и регулировать его, самосовершенствоваться и стремиться к своему развитию, в т.ч. и в профессиональной деятельности. Благодаря такому подходу можно полностью "запустить" процесс саморазвития личности в течение всей жизни.

Таким образом, обучающийся должен знать психологические процессы развития личности, структуру самосознания и самовоспитания личности, владеть навыками саморефлексии, самопроектирования своей деятельности по своему самосовершенствованию.

Рефлексия является рабочим инструментом человеческого разума. Это размышление, самонаблюдение, самоизучение, обращение познания человека на самого себя, свой внутренний мир, психические качества и состояния; склонность к самоанализу.

4. В.А. Петровский сформулировал принципы личностно-ориентированного подхода к обучению, которым должен соответствовать процесс обучения:

- *вариативности* - использования различных моделей обучения;
- *синтеза интеллекта, аффекта и действия* - использование методов, которые бы вовлекали обучаемых в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира;
- *приоритетного старта* - вовлечение обучаемого в такие виды деятельности, которые ему приятнее, ближе, предпочтительнее [15].

5. Содержание образования при личностно-ориентированном подходе наглядно видно на рисунке 3.

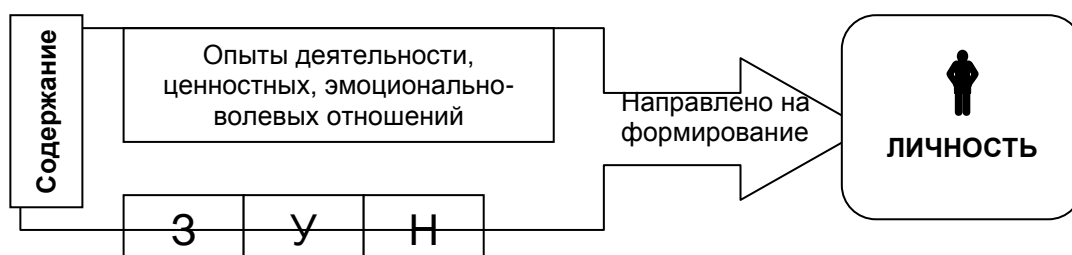


Рисунок 4. - Содержание обучения при личностно-ориентированном подходе

6. Позиция педагога как фасилитатора.

Фасилитация (от английского слова – to facilitate) – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия. Педагог не доминирует в процессе, а косвенно направляет деятельность студентов, поддерживает коммуникацию, стимулирует, одобряет студентов, устанавливает сходство и различия в их мнениях, резюмирует и синтезирует сказанное, поощряет эффективное поведение, диагностирует и корректирует неэффективное.

7. Индивидуальный подход. Учет индивидуальных особенностей студентов: темперамента, акцентуаций, типов мышления студента и др. В частности, репрезентативные системы.

Модели личностно-ориентированного обучения:

1. Ассоциативная модель: педагог всей своей деятельностью подчеркивает ценность, значимость происходящего явления, события, изучаемого материала
2. Контекстуальная модель: изучаемый материал изначально подается в контексте заранее выявленных проблем, исканий студентов и сам ход образовательного процесса направлен на поддержку этих исканий
3. Модель актуализации личности: педагогическое взаимодействие полностью подчинено личностно значимым для студента проблемам, протекает в форме проблемно-смыслового диалога.

Проектный подход. В начале XX века Д. Дьюи и его последователи (Э.Паркхерст, У.Килпатрик, Е.Коллинс и др.) разработали «метод учения посредством делания». У.Килпатрик определил такой подход к обучению как проектный, и метод получил название «метода проектов». Большое значение в нем придавалось труду, и появление проектного метода обучения было продиктовано временем, научно-технический прогресс потребовал развития эффективных средств самостоятельной учебной деятельности, доступных любому человеку. Но метод проектов начал использоваться в практике обучения значительно раньше выхода в свет статьи В. Килпатрика «Метод проектов» (1918). В США метод занял прочное место в школах, где реализовывались идеи

конструктивизма, проблемного подхода к обучению, исследовательских методов. В России в 1905 г. под руководством С.Т. Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, пропагандирующих метод проектов.

В послереволюционной России метод широко применялся в школах по личной инициативе Н.К. Крупской. В последующие 20-е годы методу проектов не было суждено занять достойное место в системе образования, т.к. не достаточно осмысленный учителями метод переродился в бригадный метод.

Постановлением ЦК ВКП(б) в 1931 г. метод проектов был осужден и не использовался практически на протяжении всего советского периода.

Открытие информационных и сетевых технологий для широкого доступа послужило толчком для внедрения проектного обучения в образование.

Проектный подход в современных условиях обнаруживает универсальный характер: прослеживается соединение исследовательского и прогностического, информационно-образовательного и социально-преобразовательного начал, что позволяет говорить о провозглашении проектного подхода в качестве основы образовательной парадигмы XXI века.

Сущность понятия «проектная деятельность» связана с такими научными понятиями и категориями, как «проект», «проектирование», имеющими разноплановый характер как с точки зрения различных отраслей научного знания, так и с точки зрения разных уровней методологии науки. Термин «проект» в переводе с латинского означает «бросание вперед». Проект – это прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния, в некоторых случаях – план, замысел какого-либо действия.

Метод проектов позволяет организовать применение полученных знаний для решения той или иной проблемы. Это исследовательский метод. Здесь предполагается самостоятельная работа с информацией, причем информацией на различных носителях. Это могут быть книги, журналы, могут быть электронные и сетевые носители информации (информационные ресурсы Интернет). Проекты, как правило, межпредметны, так как требуют привлечения знаний из разных дисциплин образования.

В.Ф. Аитов, Ю.В. Еремин определяют проектный подход как реализацию ведущей, доминирующей стратегии обучения, служащей основой организации процесса образования, в котором все участники, являясь субъектами познавательного процесса, совершают самостоятельный целенаправленный, продуктивный поиск, переработку и актуализацию знаний [16].

Проектный подход – это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, способ организации познания, способ достижения дидактической цели через детальную проработку проблемы (технология), которая должна завершиться реальным практическим результатом.

Проектный подход к обучению, рассматриваемый с позиций личностно-деятельностного подхода, может быть охарактеризован рядом принципов [17]., в качестве основных среди которых можно выделить следующие:

- принцип субъект-субъектного взаимодействия в процессе обучения;
- принцип избирательности и самостоятельности;
- принцип нестандартной структуры информации;
- принцип проблемной структуры учебного материала;
- принцип сознательной ограниченности предъявляемого преподавателем учебного материала;
- принцип направленного поиска дополнительной информации;
- принцип интегративно-предметного подхода.

В целом проектирование предполагает:

- определение цели;
- определение возможных альтернатив;
- выделение ресурсов, необходимых для достижения цели;
- проектирование и создание системы управления и организации комплекса;
- создание механизма функционирования и управления комплексом.

Наиболее разработана, апробирована в технологическом образовании структура творческого проекта, предложенная В.Д. Симоненко и Н.В. Матяш [18, 19], ее и можно предложить преподавателям для использования в обучении по некоторым дисциплинам:

На подготовительной стадии (исследовательский этап) осуществляется выбор проблемы, решаемой проектом, очерчиваются возможные границы, масштабы проекта, глубоко анализируется состояние проекта, подготавливаются исходные задания по его разработке. После проведения этой предварительной работы разрабатывается целевая программа проекта.

Разработка программы ведется поэтапно. Поначалу, как правило, осуществляется целевая разработка (структуризация исходной цели, построение «дерева целей»). В результате обрисовывается комплекс функционально выраженных подцелей проекта с оценками относительной важности каждой подцели и количественно выраженными целевыми нормативами, разрабатываются варианты комплексов объективно выраженных целей, при этом цели оформляются в виде функционально или объективно выраженных потребностей, которые удовлетворяются в случае достижений основной цели.

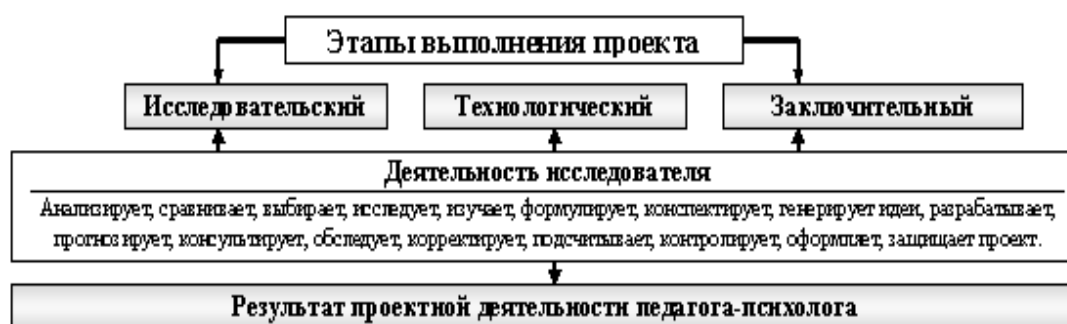


Рисунок 5. Деятельностно-процессуальный подход к выполнению творческих проектов

1. Исследовательский этап.

Преподаватель предлагает создать банк проектов, раскрывает требования к проектам. Целесообразно на данном этапе использовать метод мозгового штурма с целью коллективного поиска проблем. Организуется группа «генераторов идей», которая предлагает различные идеи, и группа «экспертов», которая проводит экспертизу идей.

Создается банк творческих проектов. На данном этапе проводится мини-исследование проблемы (темы), над которой будут работать проектировщики.

Преподаватель использует метод информационной поддержки (предлагает литературу по данной теме).

Выбирается тема проекта. Делается анализ предстоящей деятельности, разрабатывается «звездочка обдумывания» – схематичное изображение составляющих творческого проекта.

Преподаватель еще на подготовительном этапе должен познакомить участников проекта с алгоритмом выполнения проекта. Проводится экономическое и экологическое обоснование проекта. Намечаются временные рамки осуществления проекта. Проговариваются возможные трудности, неудачи при выполнении проекта и возможные

(запасные) пути корректировки творческого проекта.

2. Технологический этап

На основе анализа научной литературы, практического исследования определившейся проблемы составляется программа, в которой будут определены направления, формы и методы работы, разработаны основные обязанности каждого участника проекта. На данном этапе важными являются: осознание цели, задач проекта; выбор средств достижения цели; понимание возможных трудностей при реализации проекта; соотнесение собственных знаний, умений и возможностей с выдвинутой проблемой; осознание реальности проекта; понимание важности соблюдения этических принципов в ходе проектной деятельности.

Количество времени, отводимого на реализацию творческого проекта, можно обозначить лишь приблизительно: сроки и продолжительность проекта намечаются и впоследствии подлежат уточнению. Это зависит от тех целей и задач, которые поставлены в проекте; от особенностей образовательного учреждения, где проходит свою реализацию проект; от активности участников проекта и других факторов, влияющих на данный проект.

3. На заключительном этапе производится защита творческих проектов:

- презентация индивидуальных творческих проектов;
- обсуждение положительных и проблемных моментов в разработке и реализации творческого проекта;
- дальнейшие перспективы по использованию проектной деятельности в работе психолога образования.

При защите творческого проекта необходимо учитывать тот фактор, что обучающийся может столкнуться с проблемой невозможности визуализировать продукт психологического проекта, а о качестве полученного результата можно судить по результатам диагностического исследования.

Для оценки выполненного творческого проекта можно создать экспертную группу и предложить оценить проект по следующим критериям:

- проект создан на научной основе;
- проект отражает заданную тему;
- не противоречит этическим принципам;
- проект внутренне не противоречив;
- проект эффективен с точки зрения его реализации.

Проблемно-ориентированный подход (ПОП) – подход к обучению, основанный на разных формах погружения студентов в ситуации, которые требуют анализа и управленческого вмешательства (то есть, являются проблемными).



Рисунок 6. Структура реализации проблемно-ориентированного подхода

Результатом целенаправленного применения ПОП являются навыки:

1. Навыки анализа проблемы: отделения ее симптомов от причин, выявления ключевой причины проблемы и формулировки проблемы с точки зрения разрыва между текущей и желаемой ситуацией.
2. Навыки поиска решения проблемы, генерации новых идей, выдвижения и проверки гипотез, выбора оптимального варианта решения.
3. Навыки использования в качестве инструментов мышления теорий и концепций.

Слово «проблема» подразумевает различные виды ситуаций. По сути проблема представляет собой расхождение между существующей и желаемой ситуациями, т.е. между тем, что есть, и тем, что должно быть. Слово «проблема» может означать, что:

- произошел какой-то сбой (в работе);
- изменились ожидания;
- произошли оба события, например ухудшились показатели на фоне повысившихся ожиданий;
- необходимы улучшения в какой-то сфере, например при соответствующих изменениях система сможет работать более продуктивно, возможно потому, что раньше она никогда правильно не работала;
- необходим какой-то элемент, в настоящее время отсутствующий, например система заказов, работающая в режиме он-лайн.

Обратите внимание, что отнюдь не всё из приведенного списка носит негативный характер. Чаще имеется перспектива совершенствования, которую мы воспринимаем скорее как возможность, а не отрицательное состояние дел. Проводя улучшение (совершенствование), мы должны пройти через те же мыслительные процессы, что и при решении проблем.

Для того чтобы понять, что проблема действительно существует и каков ее характер, Вам необходимо ее проанализировать. При этом Вы сможете ее определить. Это можно сделать, задав себе следующие вопросы:

- Что (события, действия) заставило Вас подумать о том, что возникла проблема, требующая решения?
- Когда, как она возникла и кого затронула?
- Почему она имеет место?

Сложная проблема может быть следствием нескольких взаимосвязанных проблем (или одной, более глубокой и системной), поэтому, возможно, Вам необходимо будет разделить ее на несколько составляющих.

При анализе проблемы можно использовать схемы. Они помогут показать взаимосвязи между различными аспектами или составляющими сложной проблемы. Схема входов и выходов, схема поля сил, схемы влияния, системные карты, причинно-следственная схема («рыбий скелет»), карты памяти, сетевой анализ. В зависимости от ситуации каждое из этих средств позволяет провести исследования.

При проведении анализа полезно вообразить желаемую ситуацию. Разумеется, она может быть недостаточно ясной, но для того, чтобы лучше понять, какое решение было бы самым подходящим в этом случае, можно задать себе следующие вопросы:

- Чего мы стремимся достичь?
- Что мы стараемся поддержать или сохранить?
- Чего мы стремимся избежать?
- Что мы стараемся устранить?

Ответив на них, Вы определите и проанализируете проблему: будете знать ее суть, признаки, симптомы, где она происходит, на что и каким образом влияет. На этом этапе решения проблемы следует особенно тщательно все продумывать. Вам необходимо будет также сделать предположения и работать с ними.

Предположения – это то, что принимается как должное (на веру). При решении проблем очень важно делать определенные предположения. Предположения,

правильность которых можно проверить, дают нам возможность выработать наиболее оптимальные решения и отстаивать их более твердо и убедительно, чтобы другие люди смогли следовать логике предложенных нами аргументов. Вместе с тем бывают ситуации, когда предположения могут быть определены, но не могут быть проверены. В таком случае необходимо сформулировать предположения. Это продемонстрирует, что мы осознаем, что наша логика построена по крайней мере на нескольких предположениях, которые в случае их ошибочности могут кардинально изменить взгляд на ситуацию, выводы и рекомендации. Это позволит обратить внимание других на предварительный характер наших заключений.

Выводы будут представлять собой оценки (суждения) о ситуации, сделанные на основе анализа. Выводы должны логично следовать из проведенного анализа. Рекомендации – это предложения по выполнению конкретных действий, необходимых для создания желаемой ситуации. На этом этапе Вы можете вернуться к вопросам, которые Вы себе задавали: о том, чего хотите достичь, поддержать или сохранить, избежать или устранить. Рекомендации должны точно соответствовать проблеме.

3. Компетентностный подход в процессе обучения в высшей школе

Компетентностная модель образованности соотносится с динамичным «открытым» обществом, в котором продуктом процессов социализации, обучения, общей и профессиональной подготовки к выполнению всего спектра жизненных функций должен стать ответственный индивид, самореализующийся субъект, готовый к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора. Согласно этому ответом на вызовы «информационной революции» и формирование глобального рынка является смещение конечной цели образования со знаний на компетентности.

Разработчики компетентностной модели образования [20] понимают под компетентностью некую интегральную способность решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы.

В исследованиях Зимней И.А., Алексеевой О.Ф., Князева А.М. и др. [21,22] концептуальные координаты компетентностного подхода обозначены достаточно отчетливо. В этих работах заявлена и главная интенция данного подхода: усилить практическую ориентацию образования, выйдя за пределы ограничений «зуновского» образовательного пространства.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960 - начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. - в отечественной науке зарождается специальное направление - компетентностный подход в образовании. Пути его становления кратко описывает И.А. Зимняя в своей работе «Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования» [22].

Новый подход к проектированию образования потребовал выбора позиции в понимании понятий «компетентность» и «компетенция», так как и то и другое понятие в течение длительного времени вплоть до сегодняшнего дня определяются в педагогических работах по-разному. Учитывая, что компетенция и компетентность основываются на знаниях, умениях, навыках, следует подчеркнуть, что компетентность включает еще и отношение к результатам, субъекту, объекту, процессу деятельности и орудиям труда.

Важное значение имеет также определение позиций по отношению к тезаурусу базовых, ключевых, предметных компетенций. Решение вопроса о классификации компетенций до настоящего времени остается дискуссионной. В педагогических изданиях и статьях по проблемам компетентностного подхода в настоящее время наблюдается некоторое разногласие в понимании и использовании терминов «базовые компетенции», «ключевые компетенции».

Модели базовых компетенций в разных странах имеют не только общие качества, но и различающуюся часть содержания, по-разному структурируются. Казахские педагоги-ученые и практики, занимающиеся разработкой отечественной модели, опираясь на международный опыт и помощь экспертов из зарубежных стран, рабочие варианты тезауруса базовых компетенций начали формулировать на семинарах Министерства образования и науки Республики Казахстан, проведенных при поддержке Фонда Сорос-Казахстан. Один из первых семинаров этого проекта завершился созданием модели, включающей 6 групп ключевых компетенций, которые были обозначены как: коммуникативная, математическая, научная и технологическая, личная и межличная, культурная и гражданская, компетенция работы и предпринимательства.

В настоящее время в проекте Государственного общеобязательного стандарта образования 2008 года базовые компетенции представлены в контексте «конструктивных ролей гражданина Республики Казахстан»:

- доброжелательный человек;
- заботливый член семьи;
- здоровая и совершенствующаяся личность;
- творческая индивидуальность;
- ответственный гражданин».

Введение компетентного подхода в учебный процесс требует серьезных изменений и в содержании образования, и в осуществлении учебного процесса, и в практике работы педагога. Во-первых, целью обучения становится не процесс, а достижение обучающимися определенного результата. Содержание материала внутри предмета подбирается преподавателем под сформулированный результат. Меняются также и подходы к оценке - в процедуру оценивания включается рефлексия, сбор портфеля доказательств, наблюдение за деятельностью учащихся. Во-вторых, меняются формы и методы организации занятий - обучение приобретает деятельностный характер, акцент делается на обучение через практику, продуктивную работу обучающихся в малых группах, выстраивание индивидуальных учебных траекторий, использование межпредметных связей, развитие самостоятельности обучающихся и личной ответственности за принятие решений. Поэтому измениться должны и механизмы доставки знаний от преподавателя к обучающемуся: приоритетным становится свободный доступ к информационным ресурсам, самообучение, дистанционное и сетевое обучение. Все эти формы обучения направлены на то, чтобы ввести студента в социальные и профессиональные роли так, чтобы научить его быть успешным во всем. Это поможет ему впоследствии самостоятельно повышать свой профессиональный уровень, обучаться на протяжении всей жизни.

Методы и технологии обучения, используемые в компетентном подходе, должны соответствовать деятельностной части компетенций, то есть позволять приобрести опыт обращения со знаниями, их целесообразного применения. В результате повышается вероятность проявления и развития личностных черт, необходимых для эффективной деятельности в рамках той или иной компетентности. Преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций.

В компетентном подходе на одно из первых мест выходят личностные качества, позволяющие человеку быть успешным в обществе. С этой точки зрения преимуществами активных, а также групповых и коллективных методов обучения являются:

- развитие положительной самооценки, толерантности и эмпатии, понимания других людей и их потребностей;
- приоритетное внимание к развитию умений сотрудничества, а не конкуренции;

- обеспечение возможности для обучающихся - членов группы и их учителей признавать и ценить умения других, тем самым, получая подтверждение чувства собственного достоинства;
- развитие умений слушания и коммуникации;
- поощрение новаторства и творчества.

Таким образом, можно отметить, что как содержательная, так и процессуальная составляющие компетентного подхода нацелены на достижение нового, целостного образовательного результата, который изначально предполагается как вариативно-личностный и отражает итог одновременно усвоения содержания образования и развития личности, овладевшей значимым для нее содержанием.

4. Основные концепции обучения

Осуществление процесса обучения невозможно без организации усвоения. Механизмы процесса усвоения изучаются психологией. Эффективность обучения определяется правильным выбором теории усвоения и конструированием образовательного процесса на основе её положений.

Современной психологии известно несколько теорий усвоения: ассоциативно-рефлекторная теория, бихевиоризм, гештальтпсихология [23], теория поэтапного формирования умственных действий, теория содержательного обобщения В.В. Давыдова.

Ключевым понятием для ассоциативной теории (ассоцианизма) является понятие ассоциации, введённое Дж.Локком (1698). Ассоцианизм – психологическая теория, объясняющая динамику психических процессов принципом ассоциации. В процессе развития данной психологической теории утвердилось воззрение, согласно которому:

1) психика построена из элементов – ощущений, простейших чувствований; 2) элементы – первичны, сложные психические образования (представления, мысли, чувства) – вторичны и возникают посредством ассоциаций; 3) условием образования ассоциаций является сменность двух психических процессов; 4) закрепление ассоциаций обусловлено живостью ассоциируемых элементов и частотой повторения ассоциации в опыте.

В 50-60-е годы XX в. Отечественные учёные (П.А. Шеварев, Н.Ф. Добрынин, Ю.А. Самарин и др.) на основе исследования значимости ассоциаций в образовании разработали ассоциативно-рефлекторную теорию, согласно которой, усвоение включает в себя: восприятие учебного материала, его осмысление, доведение до понимания внутренних связей и противоречий, запоминание и сохранение в памяти изученного материала, применение усвоенного в практической деятельности.

В рамках этой концепции разработана теория формирования понятий (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер и др.).

Гештальтпсихология (М. Вертхаймер, В. Кёлер, К. Кафка, К. Левин) – направление в зарубежной психологии первой половины XX в., выдвинувшее программу изучения психики с точки зрения её организации и динамики в виде особых целостностей («гештальтов»), чьи свойства несводимы к свойствам их частей. Согласно этой теории гештальты восприятия возникают вследствие стремления поля сознания индивида образовывать «хорошие» т.е. простые, симметричные и замкнутые фигуры, обладающие константностью, устойчивостью. Гештальтпсихология объясняет целостный характер восприятия не целостностью воспринимаемых предметов, а самодвижением психических структур к уравновешанному состоянию. Сущность мышления эта теория рассматривает как внезапную перестройку восприятия проблемной ситуации – возникновение инсайта – внезапного и невы выводимого из прошлого опыта понимания существенных отношений и структуры ситуации в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблемы. В результате проведённых экспериментов был обнаружен один из центральных механизмов мышления: выявление новых сторон

предметов путём мысленного их включения в новые связи и отношения. Усмотрение новых отношений – центральный момент творческого мышления человека. Идеи гештальтпсихологии способствовали утверждению системного подхода не только в психологии, исследования мышления во многом определили идею проблемного обучения. В современной психологии в непосредственном виде данного направления не существует.

Бихевиоризм (Д. Уотсон, Б.Ф. Скиннер, Э. Толмен и др.) - направление в американской психологии, рассматривающее все феномены психической жизни человека и животных как совокупность актов поведения, которое трактуется широко – в качестве реакций организма на стимулы внешней среды.

Общая символическая формула усвоения в бихевиоризме выглядит следующим образом:

$$S \rightarrow R \rightarrow P$$

где **S** – стимул, побудительная причина действия или ситуация, в которой надо произвести действие; стимулом может выступать условие задачи, вопрос, сигнал и т.п.;

R – реакция на стимул, т.е. само действие, которое вызывается стимулом. В качестве реакции может выступать ответ на вопрос, решение задачи, физическое действие и т.д.;

P – подкрепление, т.е. сигнал подтверждения о правильном выполнении действия, правильной реакции (R) на стимул (S), в качестве подкрепления может выступать и материальное и моральное поощрение.

Из идеи подкрепления бихевиористы делают важный для теории обучения вывод о необходимости пооперационного контроля и коррекции качества обучения.

В отечественной психологии бихевиористические позиции излагал А.М. Леонтьев, с именем которого связано развитие «теории деятельности». В целом А.М. Леонтьев развивал важнейшие идеи своего преподавателя Л.С. Выготского: он ориентировал психологию на изучение порождения, функционирования и строения психического отражения реальности в процессе деятельности.

Теория деятельности А.М. Леонтьева имела значение и для практики обучения: исследователь выдвинул идею поэтапного формирования умственных действий, на базе которой была создана одноимённая теория П.Я. Гальперина.

В основе этой теории лежит общепсихологическая идея о единстве психической и материальной деятельности человека и о первичной роли последней в этом единстве. В приложении к педагогике теория Гальперина означает, что усвоение знаний, формирование мышления и формирование осознанных умений и навыков должны рассматриваться как единый процесс.

Действие, прежде чем стать умственным, обобщённым, сокращённым и освоенным, проходит через переходные состояния. Согласно исследованиям П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, процесс усвоения включает 6 основных этапов:

1. Мотивационный, обеспечивающий принятие обучающимся планируемых знаний и умений.
2. Этап составления схемы ориентировочной основы действия – должен обеспечить показ процесса решения предложенного задания: в каком порядке выполняются необходимые виды операций, входящих в действие – ориентировочные, исполнительные и контрольные. Это ещё не действие, а только знакомство с ним и условиями его успешного выполнения, которое призвано обеспечить понимание логики действия, возможности осуществления его.
3. Ориентирует преподавателя и обучающегося на формирование действия в материальном или материализованном виде. Материальная форма действия самого начала должна сочетаться с речевой.
4. Этап внешнеречевых действий.

5. Формирование внешней речи про себя. Он отличается от предыдущих тем, что действия выполняются беззвучно и без прописывания – как проговаривание про себя, т.е. без опоры на схемы и модели, без рассуждений вслух.
6. завершается усвоение действия этапом формирования его внутренней речи, когда действие очень быстро приобретает автоматическое течение, становится недоступным самонаблюдению.

Таким образом, умственное – внутреннее – действие формируется как преобразование исходного практического действия, его поэтапный переход от существования в материальной форме к существованию в форме внешней речи, затем «внешней речи про себя» (внутреннее проговаривание) и, наконец, в форме свёрнутого – внутреннего – действия.

Теория содержательного обобщения В.В. Давыдова.

Заслуженное признание в педагогической психологии получили идеи группы ученых, работавших под руководством действительного члена АПН СССР В. В. Давыдова.

Остановимся на основных представлениях этой теории:

1. Эмпирическое и теоретическое мышление. Как помните П. Я. Гальперин, рассматривая ориентировочную основу действия, выделял три типа ориентировки. Последний из них, третий, предполагает такую организацию учебной деятельности, которая основана на глубоком анализе изучаемого явления, понимании его места в системе родственных явлений, представлении о данном конкретном действии как разновидности более общего способа действий.

По мысли В.В. Давыдова, обучение обобщенным способам умственных действий внутренне связано с формированием у учащихся абстракций и обобщений содержательного характера, с усвоением ими теоретических понятий. Система школьного обучения, согласно представлениям В.В. Давыдова, была основана на эмпирическом подходе к формированию понятий. Это малоэффективный путь, занимающий много времени у школьников значительные трудности, являющийся причиной массы ошибок.

В.В. Давыдов доказал, что характерная особенность эмпирического мышления в том, что оно отражает только внешние связи объектов и не способно проникнуть в сущность явлений. Всем ясно, что это тот тип мышления, которым мы пользуемся в быту, в обыденной жизни. Теоретическое же мышление отражает внутренние связи объектов и законы их развития. Именно таким образом ученый, так идет научный поиск. Поэтому теоретическое мышление можно назвать научным мышлением.

Эмпирическому мышлению свойственен преимущественно индуктивный тип умозаключений, теоретическому — дедукция. Путь эмпирического мышления — восхождение от конкретного к абстрактному, теоретического — от абстрактного к конкретному.

По утверждению В.В. Давыдова, большинство основополагающих понятий, особенно на начальных этапах обучения, формируется именно эмпирическим путем. А теоретическое мышление формируется, как правило, стихийно, далеко не у всех школьников и вовсе не лучшим, - не самым экономным способом.

2. Методические аспекты формирования теоретического мышления. Остановимся кратко на организации экспериментального обучения в школе.

Исследователи ставили перед собой три цели:

1) определить общие способы построения учебных программ на основе теории содержательного обобщения;

2) выявить резервы интеллектуального развития детей, т.е. возрастные возможности усвоения соответствующего содержания учениками разных классов;

3) изучить закономерности формирования теоретического мышления у школьников, в частности у детей младшего школьного возраста.

Основное отличие экспериментальных программ заключалось в том, /что дети с самого начала знакомились с условиями и законами происхождения понятий, основополагающих в той или иной области знания. Выполняя под руководством преподавателя определенные предметные действия, учащиеся обнаруживали и фиксировали такие существенные особенности объектов, ориентация на которые позволяет решать любые задачи данного класса, связанные с любой сходной ситуацией.

Как показали работы В. В. Давыдова и его сотрудников, введение в процессе обучения нового понятия проходит четыре стадии:

1. на первой стадии дети знакомятся с предлагаемой учителем ситуацией математической, лингвистической или иной задачи, ориентируются в ней;
2. на второй они овладевают образцом такого преобразования материала, которое выявляет наиболее существенные отношения, служащие основой решения задачи данного вида;
3. на третьей стадии это отношение фиксируется в форме той или иной (предметной или знаковой) модели;
4. на четвертой выявляются те свойства выделенного отношения, благодаря которым можно вывести условие и способы решения исходной задачи.

Авторы теории содержательного обобщения ставят попутно ряд весьма существенных педагогических проблем: первая предполагает замену концентрической системы преподавания линейной, что в свою очередь связано с созданием систематических курсов основных школьных дисциплин, начиная с I класса; вторая проблема состоит в отрицании универсального использования на начальных ступенях обучения принципа наглядности.

Принятая в традиционной системе обучения методика использования наглядного материала, как утверждали В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин, способствует лишь формированию обобщений эмпирического характера, так «как наглядный образ не есть наиболее удачная форма ознакомления с существенными признаками того или иного явления. Такой формой может быть упоминавшаяся выше предметная или знаковая модель. Эти общие принципы и положения были конкретизированы в программах и методических разработках по двум предметам — русскому языку и математике — в объеме первых восьми классов.

Раздел 2. ОБУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

Тема 5. Теории обучения и преподавание в системе образования. Целостная теория развивающего обучения.

Цель изучения темы:

Раскрыть психологические закономерности учения как специфической формы самостоятельной познавательной деятельности человека, направленной на овладение опытом предшествующих поколений, зафиксированным в материальной и духовной культуре общества. Ознакомить с теорией обучения и новыми концептуальными подходами к проблеме обучения. Дать сведения по использованию теории обучения в современной практике преподавания психологических дисциплин. Ознакомить с основными положениями целостной теории развивающего обучения.

Структура изучения темы:

1. Обучение с точки зрения деятельностного подхода. Обучающая и учебная деятельность. Теория обучения Л.С. Выготского как проблема соотношения обучения и развития.
2. Личностно-ориентированное обучение.
3. Личностно-ориентированная «технология» К. Роджерса
4. Теория поэтапного формирования умственных действий.

5. Теория развивающего обучения в методике преподавания психологии. Научная организация обучения на базе психологической теории развивающего обучения.
6. Содержание учебного материала и его роль в развитии мышления. Основные характеристики теоретических знаний. Педагогический процесс формирования понятия у обучающихся.
7. Организация совместной деятельности обучающего и обучающихся.

Ключевые понятия: *деятельностный подход, обучающая деятельность, учебная деятельность, развитие, личностно-ориентированное обучение, развивающее обучение, научная организация обучения, совместная деятельность обучающего и обучающихся.*

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Выготский С.Л. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте// Хрестоматия по психологии: учеб. Пособие для студ. Псд. Ин-тои/ Сост В.В. Мироненко; Под ред. Л.В. Петровского. 2-е изд., перераб. И доп..-М.: Просвещение, 1987. 477с., с. 377-382.
2. Джакупов С.М. Психологическая структура процесс обучения. - Алматы,2004. 312 с., с.10-27.
3. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986. 200с.
4. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. М., 1984. 256 с.
5. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских психологов периода 1946-1980 гг./Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. - М., 1981.-С. 407.

1. Обучение с точки зрения деятельностного подхода. Обучающая и учебная деятельность. Теория обучения Л.С. Выготского как проблема соотношения обучения и развития.

Раскрывая природу человеческого учения, А.Н. Леонтьев пишет: «Чтобы овладеть продуктом человеческой деятельности, нужно осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном продукте» [23]. Следовательно, если предметом учения выступают элементы материальной культуры общества, то для овладения ими у индивида должны быть сформированы психические механизмы общественно принятых способов их использования. Если же учебная деятельность направлена па овладение содержанием духовной культуры, то в этом случае важно, чтобы индивид овладел идеальными действиями и операциями, необходимыми для воссоздания соответствующего содержания в сознании личности, поскольку, как показывают исследования, отражение окружающей действительности представляет собой активное формирование образа объективной реальности в процессе познавательной деятельности человека.

Учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, умения и навыки, формы поведения и деятельности. Учение специфически человеческая деятельность, причём оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. Эта способность появляется примерно к 4-5 годам, формируясь на основе предшествующих видов поведения и деятельности ребенка - игры, речевого общения, практических действий.

Любая деятельность - это совокупность некоторых физических действий, практических или речевых. Следовательно, и учение совершается путём выполнения различных действий: движений, письма, речи и т.д. Но жизненные наблюдения и специальные опыты свидетельствуют, что чисто внешняя, точнее, двигательная активность вовсе не обязательное условие научения. В одних случаях она, по-видимому, играет важную роль (например, для усвоения двигательных навыков письма, речи,

плавания, рисования, управления автомобилем) в других - не имеет особого значения (например, для запоминания слов или текста, решения математических задач, узнавания и различения предметов).

Если учение - это деятельность, то может ли оно осуществляться без внешних и видимых форм?

Исследования показали, что, кроме практической деятельности, человек способен осуществлять ещё особую гностическую (от греч. «гнозис» - знание) деятельность. Цель её - познание окружающего мира. Гностическая деятельность, как и практическая, может быть предметной и внешней (например, сборка и разборка, взвешивание, измерение, взаимное перемещение предметов для изучения их свойств). Это может быть также перцептивная деятельность (например, рассматривание, слушание, наблюдение) или же символическая деятельность (например, изображение, обозначение, высказывание).

В отличие от практической деятельности может быть ещё и внутренней или, по крайней мере, ненаблюдаемой. Так, восприятие часто осуществляется с помощью внешне не наблюдаемых перцептивных действий, обеспечивающих формирование образа предметов. Процессы запоминания реализуются путём специальных мнемических действий (например, мысленная организация материала, выделение в нём смысловых ориентиров и связей, мысленная схематизация и повторение).

Специальные исследования обнаружили, что наиболее развитые формы мышления осуществляются посредством особых умственных действий, выполняемых человеком «про себя» (например, действия анализа и синтеза, отождествления и различения, абстрагирования и обобщения).

Работы многих психологов (Л.С.Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Ж. Пиаже) показали, что внутренняя деятельность возникает из внешней в процессе интериоризации, благодаря которой предметные действия отражаются в сознании и мышлении человека.

Системы таких мысленных (умственных) действий, развёртывающихся в идеальном плане, и есть внутренняя деятельность. Установлено, что основным средством интериоризации является слово. Оно позволяет человеку как бы «оторвать» действие от самого предмета и превратить его в действие с образами и понятием о предмете.

Чтобы возникло учение, в учебной ситуации должны быть мотивы, движущие индивида к гностической цели - овладению определенными знаниями и умениями. Такие мотивы могут быть 2 типов: внешние и внутренние.

Внешние: наказание, награда, угроза, требование, давление группы, ожидание будущих благ.

Внутренние: интерес к самим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный уровень и др.

Учебные ситуации могут быть также с определенными мотивами.

В учении выделяют структурные компоненты, которые могут быть условно названы побудительным, программно-целевым, действенно-операционным и контрольно-регулирующим.

Побудительный компонент включает в себя познавательные потребности и сформированные на их основе мотивы учебной деятельности. Примером познавательной потребности может быть потребность в приобретении новых знаний, а мотива, возникшего на ее основе,- познавательный интерес. Отечественная психология располагает обширными данными, характеризующими особенности потребностно-мотивационной сферы учащихся. Интерес к этой проблеме полностью оправдан: внутренние побуждения, лежащие в основе любой деятельности, в том числе учебной, оказывают непосредственное влияние на все ее компоненты, динамику протекания и получаемым в итоге конечный результат.

Основным элементом программно-целевого компонента выступает цель учебной деятельности, как идеальная предвосхищение ее конечного результата. Содержание цели

учения и процесс ее формирования определяются, прежде всего, уровнем осознания учащимся ряда обстоятельств, среди которых следует особо выделить мотивы, лежащие в основе его учебной деятельности, требования, предъявляемые ему в условиях конкретной учебной ситуации (задачи), знания, умения и навыки, необходимые для успешного осуществления деятельности. Постановка цели - важный этап в развертывании учебной деятельности. На основе цели идет выработка программы действия, ориентированных на достижение желаемого результата.

Действенно-операционный компонент учебной деятельности образует действия и операции, в ходе которых реализуются ранее сформированная программа. В структуре учебной деятельности можно выделить перцептивные, мнемические, предметные, речевые и умственные действия. Состав учебных действий определяется, прежде всего, особенностями содержания учебного материала, целью учебной деятельности, мерой владения учащимся приемами учебной работы, позицией ученика соответствующими приемами учебной работы, позиции ученика в соответствующей педагогической ситуации. Способом осуществления учебных действий являются операции. Как отмечают Н.Ф. Талызина, последовательное выполнение операции образует процесс выполнения действия. Рассматривая способы осуществления учебной деятельности, целесообразно ознакомиться с понятием приема учебной работы, введенного Е.Н.Кабановой-Меллер [24]. Прием учебной работы - это совокупность учебных действий, объединенных в систему функционирования которой обеспечивает достижение целей учения.

Специфические действия оценивания, контроля и саморегуляции учебной деятельности являются составляющими контрольно-регулирующего компонента. В процессе учения с помощью этих действий обеспечиваются контроль и оценивание получаемых результатов. На основе сопоставления полученных результатов с целями и текущими задачами деятельности происходит, в случае необходимости коррекция систем учебных действий. На начальных этапах учебная деятельность оценивается и контролируется учителем. Но по мере овладения личностью учебной деятельностью действия оценивания и контроля заменяются самооцениванием и самоконтролем. В качестве ориентиров деятельности в этом случае выступают сформированные у учащихся в процессе обучения обобщенные способы учебной работы. По мере становления саморегуляции учебной деятельности оценка ее эффективности, строящаяся в начале только на основе анализа итогов выполнения задания, постепенно трансформируется в текущую оценку соответствия или несоответствия целям деятельности выбранных способов ее осуществления. Эта тенденция ведет к развитию прогнозирующего самоконтроля и свидетельствует о превращении учения в самостоятельно организуемую и направляемую деятельность человека.

Психологический анализ учебной деятельности индивида включает в себя и рассмотрение ее результатов, в качестве которых выступают те или иные изменения, как в сознании, так и в поведении личности. В педагогической психологии сущность результатов учебной деятельности раскрывается понятием «научение». Л.Б. Ительсон определяет научение как «устойчивое целесообразное изменение физической и психической деятельности (поведения), которое возникает благодаря предшествующей деятельности (или поведению), а не вызывается непосредственно врожденными физиологическими реакциями организма» [25]. Следовательно, учение можно рассматривать как деятельность, целью которой является научение.

Говоря о результатах учения, нельзя ограничиться рассмотрением только тех знаний, умений и навыков, которые приобретает человек в условиях конкретной учебной ситуации. Объясняется это тем, что субъектом учебной деятельности выступает целостная личность учащегося, система, имеющая определенные психические особенности. А, как известно, любое воздействие на тот или иной элемент влечет за собой изменения в состоянии всей системы. Вот почему возникающие в результате учения дополнения к имеющимся у человека знаниям, способам отражения окружающей действительности,

программам действий, как и любые другие факты научения, влекут за собой перестройку, как содержания сознания личности, так и ее психических свойств.

Именно это обстоятельство дает основание рассматривать непрерывное учение индивида как важнейший фактор становления отечественной личности, ее нравственного облика и идейной убежденности.

2. Личностно-ориентированное обучение

Понятие «личностно-ориентированное обучение» вошло в педагогический арсенал в 90-е годы XX века. Оно, по-нашему мнению, может быть определено при рассмотрении таких категорий, как: индивид, индивидуальность (индивидуальный подход), личность. При этом в конкретных исторических условиях педагогика и психология эти понятия использовали с различным значением, часто смешивая и употребляя как синонимы. Однако в связи с тем, что обучение является сущностно-человеческим видом деятельности и практика всегда богаче теории, понятие «индивидуальный подход» вошло в педагогику значительно раньше сущностного трактования таких понятий, как «индивидуальность» и личность.

Главная идея приверженца личностно-ориентированного обучения и классика педагогики по данному направлению - И. С. Якиманской [15, с. 16-18] заключается в следующем: признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно-ориентированная педагогика. Но по-нашему мнению, это чересчур узкая трактовка личностно-ориентированного обучения намного снижает его потенциал и дальнейшие возможности в русле гуманистического направления развития психологии и педагогики.

Все же мы согласны с И.С. Якиманской [15], что для выстраивания модели личностно-ориентированного образования необходимо различать следующие понятия:

Разноуровневый подход – ориентация на разный уровень сложности программного материала, который доступен ученику.

Дифференцированный подход – выделение групп детей на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения.

Индивидуальный подход – распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности.

Субъектно-личностный подход – отношение к каждому ребёнку, как к уникальности, несхожести, неповторимости. В реализации этого подхода, во-первых, работа должна быть системной, охватывающей все ступени обучения. Во-вторых, нужна особая образовательная среда в виде учебного плана, организации условий для проявления индивидуальной избирательности каждого ученика, её устойчивости. Без этого невозможно говорить о познавательном стиле. В-третьих, нужен специально подготовленный учитель, который понимает и разделяет цели и ценности личностно-ориентированного образования.

В концепции И. С. Якиманской [15] целью личностно-ориентированного образования является создание необходимых условий (социальных, педагогических) для раскрытия и последующего целенаправленного развития индивидуально-личностных черт ребенка, их «окультуривание», превращение в социально значимые формы поведения, адекватные выработанным обществом социокультурным нормам.

Также необходимым в построении модели личностно-ориентированного образования является понимание следующих терминов:

Индивид - человек как представитель рода, обладающий определёнными генотипическими свойствами, биологически обусловленными качествами (биоритмы, строение организма, психофизиологические особенности).

Индивидуальность – (от лат. – «особь») единичное, неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта собственного развития.

Личность - человек как носитель социальных отношений, имеющий устойчивую систему общественно значимых ценностей, определяющих его принадлежность к той или иной социальной группе.


По нашему мнению, именно И. С. Якиманская вводит достаточно полную классификацию моделей личностно-ориентированного образования [15, С. 18], условно разделяя их на три основные:

- социально-педагогическая;
- предметно-дидактическая;
- психологическая.

Мы согласны с такой классификацией, принимая психологическую модель как истинно личностно-ориентированную. Основные отличия данных моделей по целям, средствам, критериям оценки представлены в следующей таблице (см. таблицу 5).

Уже в педагогической системе великого чешского педагога-просветителя Я.А. Коменского [26] явно обозначены положения о том, что процесс обучения и воспитания необходимо строить с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, используя при этом систему педагогических наблюдений.

По нашему мнению, с исторической точки зрения развитие данной проблематики в отечественной педагогике можно отсчитывать уже со времен деятельности классика русской педагогики К.Д. Ушинского, который разработал обширную методику педагогических приемов индивидуального подхода к детям, основу профилактической работы по воспитанию полезных привычек. В своем труде «Человек как предмет воспитания» он писал, что если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях [27, т. 1, с. 23]. Здесь явно идет речь об учёте индивидуальных склонностей и предпочтений в процессе воспитания и обучения.


У истоков учета личностных сторон в обучении также стоял выдающийся русский психолог и педагог П.Ф. Каптерев [28], который в конце XIX и начале XX веков разрабатывал вопросы формирования детского мировоззрения, содержание и методы обучения, развитие  ума, характера и воли. Он попытался психологизировать процесс обучения и воспитания, по сути один из первых основал отечественную педагогическую психологию.

Анализ трудов педагогов и общественных деятелей дореволюционной России позволяет отметить, что, в принципе, они предварили разработку теоретико-педагогических положений об индивидуальном подходе к детям. В работах А. И. Герцена, В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Л. Н. Толстого, Н. А. Добролюбова также можно отметить важную для исследуемой проблемы постановку вопроса о развитии индивидуальности человека, его задатков, о воспитании определенных качеств.

Достаточно убедительно об этом писал Л. Н. Толстой [29], являясь одним из первых теоретиков школы свободного воспитания. Он указывал на важные принципы рассмотрения свойств человеческой индивидуальности, считая одним из самых обычных и распространенных суеверий то, что каждый человек имеет свои определенные свойства: человек добрый, злой, умный, глупый, апатичный, энергичный и т. д. Люди не бывают такими. О человеке можно сказать, что чаще он бывает добр, чем зол, чаще умен, чем глуп, чаще энергичен, чем апатичен и наоборот; и будет неправильно, если об одном человеке мы скажем, что он добрый или умный, а про другого, что он злой или глупый. А мы всегда так делим людей. Люди, как реки: вода во всех одинаковая, но каждая река

бывает узкой или широкой, быстрой или тихой, чистой или мутной, холодной или теплой. Так и человек - каждый носит в себе задатки всех людских свойств. И иногда проявляет то одни, то другие, а часто бывает совсем не похож на себя, оставаясь самим собой.

В педагогическом кредо Л. Н. Толстого легко просматривается особое внимание к различным сторонам индивидуальности человека, особое отношение к личности как к динамическому и изменяющемуся феномену. Можно сказать, что к этому периоду уже определились основные образовательные модели (таблица 6).

Проведенный анализ зарубежной и отечественной литературы по данной проблеме убеждает нас в том, что в начале XX века на фоне изучения различных черт и сторон индивидуальности появились первые научные попытки определить понятие «личность». Так, один из представителей американской психологии В. Джеймс писал, что  в широком смысле этого слова - есть общий итог того, что человек может назвать своим. И не только собственное тело, собственные психические силы, но и принадлежащие ему дом и платье, жена и дети, предки и друзья, собственная добрая слава и творческие произведения, земельная собственность и лошади, яхта и текущий счет.



Известно, что в этот период в России происходило бурное развитие  промышленности и рост сельскохозяйственного производства, стимулированный реформами П. А. Столыпина, что, в свою очередь, формировало необходимость подготовки грамотных, образованных людей. В произведениях Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, М. Горького проявляется тревога за будущее России. Все это вместе с мировыми успехами русской физиологической школы И. М. Сеченова, И. П. Павлова стало хорошей почвой для распространения педологии, представители которой (Н. Е. Румянцев, А. П. Нечаев, Г. И. Россолимо, А. Ф. Лазурский, В. П. Кащенко) вплотную занялись идеями интеграции знаний о человеке на основе экспериментальной педагогики и психологии, физиологии и медицины, социологии и этнографии.

Таблица 6. Образовательные модели

Основные компоненты анализа	Социально-педагогическая	Предметно-дидактическая	Личностно-ориентированная
1	2	3	4
Цель	Воспитание личности по заданному образцу	Усвоение ЗУНов, фактология	Развитие личности, индивидуальных познавательных способностей, когнитивного стиля
Средства	Коллектив (борьба с второгодничеством), педагогика требований, поощрения и наказания, репродуктивные методы обучения (простое повторение по образцу), акцент на простейшие учебные навыки	Дифференциация содержания знаний (физико-математические школы и спецшколы), дифференциация учащихся по освоению ЗУНов, статическое учебно-психологическое тестирование, увлеченность теоретическими аспектами обучения, попытки создания концепций развивающего обучения, опережающего обучения	Элективная дифференциация, выявление стратегий познания, изучение и развитие когнитивного стиля ученика и обучающего стиля учителя, изменение роли и функций учителя, создание технологий «обучение учению», рефлексия разнообразия стратегий обучения, обмен стратегиями между учащимися
Критерии оценки	Соответствие/ несоответствие образцу	Бальная система отметок, средний бал аттестата	Качественные. Продвижение по персональной траектории

Важным событием в российской педагогической практике стало создание в Петербурге в 1904 г. педологической лаборатории им. К. Д. Ушинского. В центре внимания находилось физическое и психическое здоровье ребенка. В частности, проводя клинические исследования, лечение и воспитание, педологи основывались на гуманистических принципах. По их мнению, не ребенок должен приспособливаться к системе воспитания, а программы и методики обучения должны принаравливаться к ребенку, где его индивидуальность, особенно характер и поведение, определяют выбор средств воздействия. Они утверждали, что нет «среднего ребенка», а повышенные и пониженные способности требуют внимательного отношения. Интерес ребенка к каким-либо явлениям - ключ к его воспитанию. По их мнению, никакая школа не может дать всех знаний. Главная задача школы - научить его самостоятельно мыслить, создать среду для удовлетворения его пытливости, реализации творческой самостоятельности. Особое внимание уделялось взаимоотношениям между учителями и учащимися на основе взаимоуважения. По мнению многих представителей российской психологической науки, именно педологи оказались наиболее близки к современному пониманию построения основ личностно-ориентированной школы. Особенно значимым в их педагогических воззрениях является тезис об адаптации всей образовательной среды к индивидуальности ребенка. Выступая против усреднения, они открывали путь для подлинных исследований различных сторон личности  и их учета в образовательном процессе.

В этот период были созданы опытно-экспериментальные станции НАРКОМПРОСА под руководством С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, В. Н. Сарока-Россинского, Пистрака. Наиболее широкое распространение среди педагогической общественности получил опыт А. С. Макаренко. Хотя важно отметить, что в каждой из опытно-экспериментальных станций был накоплен свой самобытный и неповторимый педагогический опыт учета индивидуальных особенностей ребенка в процессе воспитания.

Так, А. С. Макаренко [30] считал принцип индивидуального подхода к детям основополагающим при организации и воспитании детского коллектива. И был глубоко убежден: для того чтобы понять ребенка и установить причины его поведения, необходимо видеть не только то, что бросается в глаза, но и вникать глубже в особенности его личности, в его побуждения. Он видел необходимость в систематическом ведении дневника, в котором педагог отмечал бы характерные случаи поведения детей, анализировал бы их поступки, отношение к коллективу, к товарищам. А. С. Макаренко [30] также придавал особое значение дошкольному периоду развития так как полагал, что 90% всего воспитательного процесса заложено в ребёнке именно до пяти лет.

Уделяя огромное внимание индивидуальному подходу, выдающийся педагог не рекомендовал специальных методов, а считал, что учитель должен выбирать соответствующие средства, исходя из сложившейся ситуации. Причем выбранное средство будет иметь значение лишь тогда, когда применяется в общей системе воспитания, а не изолировано от неё. А. С. Макаренко не только обосновал необходимость индивидуального подхода к детям, но и осуществил его на практике, показывая, таким образом взаимосвязь индивидуального подхода с общими целями воспитания. Он утверждал, что строить приемы и методы работы необходимо, обязательно учитывая возрастные и личностные особенности ребёнка.

Полезно помнить, что педагогические воззрения и подходы великого русского педагога А. С. Макаренко формировались в особой идеологической обстановке, где коллективное всегда преобладало над личностным. В те времена во главу угла своей столь многогранной и в полной мере еще не оцененной педагогической деятельности был положен учет отдельных свойств и проявлений ребенка, особенностей его личностной истории. Несмотря на идеологическую зависимость всей системы образования от установок коммунистической партии, А. С. Макаренко воспринимал коллектив как

средство развития и становления личности . Надо заметить, что понятием «личность» пронизаны все его педагогические работы.

Важно обратить внимание на то, что известные выдающиеся психологи и педагоги еще в 20-е годы доказывали необходимость индивидуализации воспитания и обучения как целенаправленного процесса. Так, например, П.П. Блонский, размышляя о различиях хорошего и плохого учителя, говорил, что для хорошего - все ученики разные, одинаковых нет, а для плохого учителя все учащиеся абсолютно одинаковы [32].

П.П. Блонский, наряду с А. С. Макаренко, был одним из самых известных педагогов и психологов. Им было написано более двухсот педагогических, педологических, психологических и философских работ. Он был в то время самым известным советским педагогом на Западе, его называли советским Песталоцци. О целях отечественной школы он писал, что будущая народная школа должна быть ярко гуманитарной школой, школой человечности в полном смысле этого слова. Ее задача – создать чуткого к человеческой жизни человека. Он представлял, что главная цель воспитания – развитие мысли ребенка. По его мнению, обучать ребенка - значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир. Он выстраивал школу мысли, человечности, социального труда и поэтического чувства. Одна из его работ называется «Учитель, стань человеком!».

В своей работе «Трудовая школа» он критикует классно-урочную систему, считая, что, разбив школу на подобные классы, растерзав жизнь на предметы, а предметы на уроки, превратив школьный день в калейдоскоп бессвязных уроков, уничтожив таким образом цельность и последовательность занятий ребенка, учитель начинает упрекать новую школу в том, что в ней нет системы и последовательности, сваливая свой же главный грех на чужую голову. Он также был убежден, что в учебниках знания располагаются в логическом порядке, который мало доступен ребенку, а знания должны располагаться в дидактическом порядке, то есть сообразно ходу развития ребенка. П.П. Блонский разработал систему педагогического наблюдения, по результатам которой предложил целый комплекс практических рекомендаций для развития таких базовых учебных навыков ребенка, как почерк, орфография, письменная речь, чтение, основы литературного творчества, счет, арифметика и т.д., которые не потеряли своей актуальности и сейчас. Он разработал различные методики анализа типичных детских ошибок в процессе обучения и действенные приемы их устранения. Им была сделана попытка создания основ периодизации развития ребенка и определены простейшие пути учета особенностей развития ребенка: возрастные, умственные и некоторые личностные (особенно темперамента). Таким образом, можно сделать вывод, что работы П.П. Блонского в целом относились к гуманистической педагогической и психологической мысли, а его практическая деятельность была направлена на учет индивидуальных сторон развития ребенка. Как нам представляется, П.П. Блонский уже тогда закладывал основы личностно-ориентированной педагогики. Однако в целом массовая школа того времени на практике была очень далека от реализации большинства педагогических идей выдающегося педагога.

Вслед за И.М. Сеченовым и В.М. Бехтеревым, И.А. Арямов, А.А. Дернова-Ярмоленко и Ю. П. Фролов развили поведенческую концепцию, в которой на основе рефлексологии были сделаны попытки связать психическую деятельность с высшей нервной деятельностью. Они создали тонкую и сложную методику наблюдения за детьми в разных ситуациях, что и сегодня остается актуальным для построения личностно-ориентированного образования.

Начиная с 30-х годов, в психологии под руководством Л.С. Выготского началась разработка концептуальных подходов развивающего обучения, где основной целью выдвигалось развитие личности. На первом плане в изучении индивидуальности

находились не столько существующие свойства ребенка, сколько те, которые еще отсутствуют. Л. С. Выготский различал два уровня в развитии ребенка: актуальный, уже сформировавшийся уровень, и зону ближайшего развития. Последний определяется теми видами деятельности, которые ребенок еще не в состоянии выполнить, но с которыми может справиться с помощью взрослого. Зона ближайшего развития ограничена, так как существуют определенные виды деятельности, с которыми ребенок не мог справиться и при помощи взрослого. Под развивающим обучением понималось такое обучение, которое опирается на зону ближайшего развития. Таким образом, правомерно вытекает одна из важнейших дидактических задач – найти такой способ обучения, который развивал бы ребёнка в большей степени.

В 60-е - 80-е годы, развивая идеи Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, исследователи-практики под руководством В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина предприняли попытки существенно усилить развивающую составляющую в обучении.

Л.В. Занков и М.В. Зверева исходили из идеи, что знания сами по себе еще не обеспечивают развитие, хотя и являются его предпосылкой, поэтому развитие необходимо вести целенаправленно, на основе комплексной развивающей дидактической системы. Эксперименты по реформированию начальной ступени образования, выполненные ими, убедительно доказывают необходимость индивидуального подхода. При этом, по их мнению, внимание педагогов должно быть направлено, прежде всего, на общее развитие, что является предпосылкой приобретения знаний, умений и навыков.

Д.Б. Эльконин исходил из предположения, что возможности стимулирования умственного развития кроются в формировании содержания учебного материала и что повышение его теоретического уровня влечет за собой рост умственных способностей.

Известно, что указанные идеи были в дальнейшем развиты В.В. Давыдовым, который разработал теоретические и технологические подходы для интенсификации умственного развития учащихся младших классов [32].

3. «Личностно-ориентированная технология» К. Роджерса

К. Роджерс является величайшим психологом XX столетия, основоположником гуманистической психологии и психотерапии. Неслучайно слово «технология» мы взяли в кавычки – К. Роджерс принципиально выступал против всякой технологичности, понятия «формирование», так как считал их противоречащими сути его концепции, подхода, и вообще взгляда на Человека [33]. В этом он, несомненно, прав, но, поскольку термин «технология» прочно укрепился в современной педагогической науке и практике, здесь и в дальнейшем он будет использоваться с известными оговорками, подразумевая некоторую систему работы, организацию обучения и воспитания, которая ни в коем случае не гарантирует полного достижения наперед заданных результатов.

По мнению автора, ведущим мотивом поведения человека выступает стремление к актуализации, а частью базисного стремления к актуализации является стремление к актуализации своего Я (самоактуализация). В соответствии с этим К.Роджерс выделяет такие понятия, как «Реальное Я», «Идеальное Я», «Социальное окружение».

По его пониманию «Реальное Я» - это система представлений о себе, своих чувствах, установках, ценностях; «Идеальное Я» - кем человек хотел бы быть, его опыт и глубинные переживания; «социальное окружение» - это нормы, ценности, взгляды, способы поведения.

Несоответствие, возникающее между Реальным Я и Идеальным Я, порождает у человека чувство тревоги, неадаптивные формы поведения. И чем больше он отходит от своего Идеального Я, действуя в угоду Социальному окружению, тем больше оказывается дезадаптированным, испытывает различные психологические проблемы, что вызывает активизацию психологических защит в виде искажения опыта, отрицания его.

Чтобы жить и действовать в соответствии со своим Идеальным Я, человек должен обрести ощущение субъективной свободы. Сложности и проблемы у него возникают с выбором несвободы, т.е. когда он начинает жить в угоду социальному окружению. Отсюда следует важный вывод для психотерапии (напомним — К. Роджерс был психотерапевтом): основная задача психотерапевта заключается в том, чтобы помочь человеку жить в согласии со своим опытом, быть самим собой. Но, в силу того что сам психотерапевт относится к социальному окружению, он не должен влиять на человека, навязывать ему что-либо. Его роль состоит в том, чтобы дать возможность пациенту самоопределиваться, свободно выразить свои мысли и чувства, осознать, как он сам воспринимает себя, как его воспринимают другие люди. В конечном итоге психотерапевт должен оказать помощь — привести в соответствие Реальное Я пациента с личным опытом, глубинными переживаниями, т.е. с Идеальным Я. Но такая помощь только тогда даст положительный эффект, когда будут соблюдаться следующие принципы:

- полное принятие или безусловное положительное отношение к пациенту как к личности;
- адекватное эмпатическое (эмпатия — сопереживание) понимание чувств пациента и того смысла, который они имеют для него;
- конгруэнтность, т. е. способность психотерапевта в работе с пациентом оставаться самим собой.

Эти принципиальные положения психотерапевтической работы Карл Роджерс переносит и на педагогическую практику. Суть его педагогической теории [33] состоит в следующем:

1) целью педагогической деятельности является обеспечение условия для «полноценно функционирующей» личности — развитие адекватной и гибкой, здоровой Я-концепции. Это можно сделать не путем формирования личности, а посредством оказания помощи в личностном росте;

2) признается, что источник и движущие силы личностного роста находятся не вне человека, а в нем самом. Поэтому автор выступает против термина «формирование», равно как и против понятия «усвоение знаний». По его мнению, является ценным и становится значимым только то учение, которое основано на личном опыте, на личностном выборе с возложением на себя ответственности;

3) в качестве исходного условия успешного личностного роста выступает принятие себя. Только уважающий себя, уверенный в себе человек открыт для непосредственного и рискованного процесса освобождения, самораскрытия и саморазвития.

В соответствии с таким подходом принципиально меняется и роль педагога. Его функции — не просто передавать знания, формировать умения или качества личности, а стимулировать тенденции обучающихся к личностному росту, самосовершенствованию и самоактуализации.

Поэтому учителя К. Роджерс называет по-другому - педагог-фасилитатор (фасилитатор — человек, который стимулирует у других людей тенденции к личностному росту). Достичь высокого звания педагога-фасилитатора можно, если соблюдать следующие условия:

- на всем протяжении учебного процесса демонстрировать обучающимся свое полное к ним доверие;
- помогать обучающимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группой, так и перед каждым в отдельности;
- всегда исходить из того, что у обучающихся есть внутренняя мотивация учения;
- всегда быть для обучающихся «источником» разнообразного опыта, к которому можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи;
- развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его;

- быть активным участником группового взаимодействия;
- открыто выражать в группе свои чувства;
- стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого обучающегося;
- хорошо знать самого себя.

Говоря о конкретных формах и методах педагога-фасилитатора, Роджерс [33] не придавал им особого значения, так как сам проповедовал отказ от универсальных методов и способов деятельности. По его мнению, педагог имеет право на выбор методических средств, приемов и способов деятельности в соответствии с конкретной ситуацией и своими собственными возможностями.

4. Теория поэтапного формирования умственных действий

В советский период развития педагогической психологии созданы такие теории учения, как ассоциативно-рефлекторная, теория поэтапного формирования умственных действий и др.

Теория поэтапного формирования умственных действий (разработана П. Я. Гальпериным и его сотрудниками) — учение о процессах и условиях, определяющих формирование умственных действий, а на их основе — представлений и понятий об их объектах.

Основные положения теории:

1) выполнение нового действия вначале требует активной ориентировки субъекта в условиях действия;

2) среди них особую роль играют средства действия, которые у человека выделяются в своеобразные орудия психической деятельности (эталоны, меры, знаки);

3) образование действий (восприятия, мышления и др.) происходит путем перехода внешних предметных действий в план восприятия или в умственный план.

В данной теории различают 4 основные группы условий овладения новым умственным действием: необходимая мотивация; правильное выполнение действия в его исходной внешней форме; планомерное приобретение действием определенных свойств (обобщенности, разумности и др.); полноценное воспроизведение действия в умственном плане. При формировании новых действий в процессе обучения школьнику сначала разъясняется их ориентировочная основа, которая тут же в виде схемы записывается на карточке; с помощью этой схемы без предварительного заучивания ее содержания учащиеся немедленно приступают к решению задач. Их целесообразный подбор обеспечивает формирование желаемых свойств действия. Для более полноценного воспроизведения действие сначала формируется во внешней речи, которая затем переходит во внутреннюю речь и далее в «скрытую речь». От последней в сознании остается лишь своеобразное переживание, получившее в психологии название «чистой мысли». Т.о., на основе предметного действия в итоге процесса интериоризации образуется акт мышления.

Практическое значение применения теории поэтапного формирования умственных действий заключается в том, что в процессе обучения формирование новых действий, представлений и понятий происходит без предварительного заучивания нового материала (он усваивается путем произвольного запоминания в действии), без использования т. н. метода (приема) проб и ошибок, при обеспечении заданных показателей; усвоение новых знаний и умений происходит гораздо легче, скорее и становится доступным в гораздо более раннем возрасте, чем при использовании др. форм обучения.

5. Теория развивающего обучения в методике преподавания психологии. Научная организация обучения на базе психологической теории развивающего обучения.

Среди большого числа новаций, захлестнувших школу и вуз, развивающее обучение занимает особое стабильное положение и стоит на одном из первых мест по значимости и

связываемых с ним ожиданий по повышению качества образования. Вместе с тем теория и технология развивающего обучения далеки от завершения, более того, понятие «развивающее обучение» существует на уровне довольно расплывчатого образа и трактуется неоднозначно даже специалистами в данной области.

Психологические основы для разработки целостной концепции развивающего обучения были заложены еще в 1930-е годы в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова и др., хотя систематические основы активных методов обучения стали широко разрабатываться только во второй половине 1960 и в начале 1970-х годов в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению.

Системно были разработаны два основных направления развивающего обучения: В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. В системе Л.В. Занкова были заложены принципы проведения обучения на высоком уровне трудности, быстром темпе прохождения учебного материала, повышения теоретических знаний. Данная система обучения должна развивать мышление, эмоциональную сферу обучаемых, учить понимать и выделять общий смысл, основное содержание читаемого, но эта система повлекла за собой увеличение объема учебного образования и усложнила его теоретический уровень. Что привело к перегрузке обучения и отрицательно сказалось на качестве и успеваемости обучаемых. Акцент на овладение теоретическими знаниями в процессе обучения отрицательно сказался на выработке практических умений и навыков. В связи с этим не все из предложенных Л.В. Занковым принципов обучения утвердились в педагогической науке.

Система развивающего обучения В.В. Давыдова [32], направлена на познание, познавательную деятельность обучающихся. Если в традиционной системе обучения направленно от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому, то в системе обучения В.В. Давыдова, наоборот, от общего к частному, от абстрактного к конкретному; знания усваиваются путем анализа условия их прохождения. Обучаемые учатся обнаруживать в учебном материале основное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний, это отношение они воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучить свойства учебного материала в чистом виде; обучаемые учатся переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно. Данная система получила всестороннее применение и внедрение в практику обучения.

Тем самым одно из первых определений понятия «развивающее обучение» связано с работами В.В. Давыдова: «... развитие представляет собой воспроизведение индивидом исторически сложившейся типов деятельности и соответствующих им способностей, которая реализуется в процессе их присвоения. Тем самым присвоение (его можно представить как процесс воспитания и обучения в широком смысле) является всеобщей формой психического развития человека» [32].

Смысл сказанного выше в последующем конкретизируется путем выделения двух типов мышления: рассудочно эмпирического и теоретического. При этом, как следует из дальнейшего изложения, развивающее обучение сводится к формированию теоретического мышления. Последнее определяется следующим образом: «Следовательно, теоретическое мышление имеет свое особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления - это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему. Без нее и вне ее эти явления могут объектом лишь эмпирического растения» [34].

Есть и более простые формулировки этих понятий.

Эмпирическое мышление - ориентация на внешние, чувственно воспринимаемые свойства. Обобщение, если оно выполняется на материале многих задач, также базируется на внешних признаках.

Теоретическое мышление - способ ориентации, обеспечивающий выделение всеобщего для этого класса задач отношения (это первый аналитический уровень

обобщения). Использование общего способа и способность выделить особенные формы этого всеобщего отношения, т.е. существенных отношений, необходимых для построения подклассов задач предложенного класса (содержательная группировка решенных задач)- это рефлексивный уровень. Если дополнительно человек может предложить условия задачи нового подкласса решаемого класса, т.е. способен вывести особенное отношение и всеобщего, то он выходит на синтетический уровень обобщения.

В дальнейшем, по мере развития технологии РО, на первый план вышла еще одно понятие: учебная деятельность. А освоение учебной деятельности, наряду с развитием теоретического мышления, стало одной из главных задач РО, по крайней мере, на уровне начальной школы.

В ряде работ степень сформированности когнитивных структур прямо связывается с одаренностью и интеллектом человека. Так, М.А. Холодная утверждает: «... было показано, что одаренные дети и взрослые имеют более богатую базу знаний, она у них в большей мере структурирована и легко доступна в плане возможной актуализации» [35]. И далее: «...по своему онтологическому статусу зрелый интеллект, следовательно, - эта форма организации когнитивного опыта, представленного в виде «накопленных» в ходе онтогенеза психических структур, степень сформированности которых определяет структурные характеристики субъективного пространства интеллектуального отражения. Основное назначение интеллекта-построение особого рода репрезентации происходящего, связанных с воспроизводством объективного знания о мире» [35].

О своей более поздней работе М.А. Холодная утверждает, что отличительными особенностями базы знаний интеллектуально - одаренной личности (эксперта или мастера) являются: высокая степень их разнообразия и структурированности, высокая гибкость и быстрая актуализация в нужный момент в любой новой ситуации, их представленность в обобщенном виде...» [36].

Если взять за основу приведенные выше высказывания, то можно утверждать, что процесс развития - это процесс формирования определенного набора когнитивных структур и операций (правда, не ясно, каким должен быть такой набор?). В соответствии с этим, обучение должно быть направлено на формирование таких структур и операций. Подобное стремление достаточно четко просматриваются у Л.В. Занкова, особенно явно прослеживается в работах Н.Ф.Талызиной и в ряде других работ. Технологий этого направления в развивающем обучении предусматривает отработку операций выделения признаков объекта, операций с понятиями и классами и тому подобное. При этом упор делается на элементарные структуры и операции, обрабатываемые на уровне начальной школы.

Итак, с термином развивающее обучение мы не связываем никаких конкретных систем развивающего обучения и понимаем его как учебный процесс, в котором, наряду с передачей конкретных знаний, уделяется должное внимание процессу интеллектуального развития человека, направлен на формирование его знаний в виде организованной системы, на обработку когнитивных структур и операций в рамках этой системы.

6. Содержание учебного материала и его роль в развитии мышления. Основные характеристики теоретических знаний. Педагогический процесс формирования понятий у обучающихся

Известно внешне шутовское, но имеющее глубокий смысл определение: образование - то, что остается у человека после того, как он забывает все то, чему его учили. Действительно, большинство людей сохраняет в памяти немного из того, чему нас учили, но вряд ли кто-то возьмется отрицать полезность образования в достижении жизненных целей. Хорошее образование помогает человека ориентироваться в новой для него ситуации и находить в ней эффективные варианты деятельности: способность действовать подобным образом обычно связывают с интеллектом.

Исходя из этого, было бы логичным, наряду с усвоением определенного объема фактов и алгоритмов, важнейшей задачей образования развития интеллектуальных возможностей человека.

Как уже отмечалось, накопленные на сегодня знания позволяют утверждать, что уровень интеллекта определяется совершенством, прежде всего степенью структурированности и обобщенности, модели мира человека и степенью отработанности операции на этой модели. Иными словами, знание человека - это не сумма, а система. Создание такой системы и обработка на ее базе когнитивных операций, обеспечивающих успешную деятельность в нестандартных ситуациях - основная задача образования.

По этому признаку (знания как сумма, знания как система) можно выделить два крайних типа технологий обучения, между которыми расположен весь спектр реализуемых практически: знания суммирующие и интеллект развивающие технологии (в дальнейшем просто суммирующие и развивающие технологии).

Первый тип ориентирован на накопление суммы знаний (данные и алгоритмы), во втором конкретные знания являются в первую очередь средством формирования системы знаний (модели мира) и отработки на ней когнитивных операций.

В рамках суммирующих технологий накопление конкретных знаний является целью обучения. Для развивающих технологий конкретные знания являются, прежде всего, средством достижения главной цели - развития интеллектуальных возможностей человека. Ни в коей мере не отрицая нужности и полезности конкретных знаний, мы лишь подчеркиваем, что процесс их получения должен быть построен так, чтобы при этом целенаправленно развивались и совершенствовались интеллектуальные возможности человека. Именно такую технологию обучения мы и называем развивающей технологией.

В суммирующих технологиях процесс формирования интеллекта не отслеживается. Лозунг, доктрин суммирующих технологий можно сформулировать так: мы дадим знания, а интеллект Бог даст, и сам при этом сформируется. Но, к сожалению, бог дает далеко не всем, Более того, конкретные знания в большем объеме тормозят интеллектуальное развитие человека. Наиболее четко эта мысль сформулирована в работах известного философа Э.В. Ильенкова.

Э.В. Ильенков утверждает: «Человек не может передать человеку идеальное как таковое, как чистую форму деятельности... Идеальное как форма субъективной деятельности усваивается лишь посредством активной же деятельности с предметом и продуктом этой деятельности...» [29]. И далее: «... если идеальный образ усвоен лишь формально, как жесткая схема и порядок операции, без понимания его происхождения и связи с реальной (неидеализированной) действительностью, индивид оказывается неспособным относиться к такому образу критически, т. е. как к особому отличному от себя предмету. И тогда он как бы сливается с ним, не может поставить его перед собой как предмет сопоставимый с действительностью и изменить его в согласии с нею» [37].

Другими словами, знания становятся догмой, непригодной для практического использования. Такие знания «в лучшем случае не задерживаются в голове человека, в худшем - засоряют мозг и уродуют интеллект».

К сожалению используемые в нашем образовании (дошкольном, школьном, вузовском) технологии в целом ближе знания суммирующим, чем к интеллект развивающим. И перенос центра тяжести с первых технологий на вторые - насущная задача образования на всех уровнях. Кроме прочего, это будет вкладом и в оздоровление общества.

При изучении материала темы следует рассмотреть вопрос о влиянии учения на процесс формирования личности школьника на разных этапах его обучения. Существенными здесь являются два момента: первый заключается в определении специфики влияния присваиваемых в результате учения знаний на последующую деятельность и поведение личности: второй - в рассмотрении условий возникновения в

ходе учения новых и совершенствования имеющихся механизмов психического отражения и регуляции поведения.

При этом в психологии, как и во многих других научных областях знаний выделяются два основных типа знания: эмпирические знания и теоретические знания

Эмпирическое знание вырабатывается при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. При этом эмпирическое знание, в основе которого лежит наблюдение, отражает лишь внешние свойства предметов и поэтому полностью опирается на наглядные представления.

Теоретическое знание возникает на основе анализа роли и функций некоторого отношения вещей внутри расчлененной системы. Теоретическое знание, возникшее на основе преобразования предметов, отражает их внутренние отношения и связи. При воспроизведении предмета в форме теоретического знания мышление выходит за пределы чувственных представлений.

Сравнение выделяет формально общее свойство, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному формальному классу независимо от того, связаны ли эти предметы между собой. Путем же анализа отыскивается такое реальное и особенное отношение вещей, которое вместе с тем служит генетической основой всех других проявлений системы, это отношение выступает как всеобщая форма или сущность мысленно воспроизводимого целого.

Конкретизация эмпирического знания состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий формально выделенный класс. Конкретизация теоретического знания требует превращения в развитую теорию путем выведения и объяснения частных проявлений системы из ее всеобщего основания.

Необходимым средством фиксации эмпирического знания является слово-термин. Теоретическое знание первым делом выражается в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах, в частности средствами искусственного и естественного языка.

В настоящее время установлено, что степень влияния усвоенных знаний на личность зависит от уровня усвоения знаний. Знания могут быть усвоены на уровнях, позволяющих:

- а. идентифицировать вновь поступающую информацию о явлении с уже имеющейся;
- б. описывать явления, опираясь на воспроизведение ранее усвоенной информации;
- в. объяснять происходящее, используя воссозданный в сознании (а если необходимо, практических действиях) образ (или модель) соответствующего явления, в котором зафиксированы важнейшие свойства, связи и отношения, определяющие его сущность;
- г. осуществлять преобразование предметов и явлений в соответствии с задачами деятельности, развивая для этих целей уже сформированные знания.

Различия функциональных возможностей усвоенных знаний определяются особенностями материала, позицией студента в учебной ситуации, сформированностью у обучающегося приемов описания, объяснения и преобразования явлений действительности.

Помимо накопленных в процессе учения знаний, на формирование личности обучающегося оказывает влияние и сама учебная деятельность, усвоение и осуществление которой требует определенного уровня развития психики. В процессе учебной деятельности студент под руководством преподавателя овладевает всеми ее компонентами, что создает условия для становления его как субъекта учения.

В дальнейшем учение становится для человека средством, обеспечивающим эффективность его продуктивной деятельности, превращаясь в условиях научно-технической революции в процесс непрерывного самообразования и самоусовершенствования.

Одним из важнейших компонентов системы знаний являются понятия. На современном этапе развития образования тщательно разработана теория формирования понятий у учащихся школ, данная теория, разработанная А.В. Усовой [38], внесла существенный вклад в современную дидактику. Эта теория нашла отражение в изданной в 1986 году книге А.В. Усовой «Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения», она позволяет обеспечить оптимальную для учебного процесса структуру учебных предметов на основе реализации внутрипредметных и межпредметных связей.

Понятия рассматриваются как логико-гносеологическая категория [38], а формирование понятий в сознании учащихся как широкая философская, психолого-педагогическая проблема, которая включает характеристику понятий как логических категорий, отбор содержания знаний и выявление оптимальных условий работы над понятием.

Процесс формирования понятий сложен. Он подразумевает как усвоение понятий, так и дальнейшее их углубление и развитие. Образование понятий – это способность, характерная только для человеческого сознания. Чувственный опыт человека непосредственно связан с мышлением. Наблюдая явления природы и общества, он руководствуется определенными понятиями. Понятие, основанное на ощущении и представлении, выражает сущность явления путем обобщения опытных данных, отвлечения от несущественного, второстепенного.

На основе учения И. П. Павлова [39] могут быть точно разграничены ощущения и представления, с одной стороны, понятия – с другой. Ощущение и представление – сигналы первой ступени, понятие – второй. Ощущение и представление – это то, что является общим у человека и связано с языком, сигнальной системой языкового выражения. Представления ближе к ощущению, хотя по своей тенденции и ступени развития одновременно являются и подготовкой к формированию понятий. Представление способно «понять» явления, выходящие за пределы непосредственного созерцания, но ему не доступно проникнуть в существенные связи между предметами и явлениями, уловить закономерности их протекания.

В психологической науке сложились разнообразные концепции формирования понятий. В работах Н. А. Менчинской, Д. Н. Богоявленского исследовалось усвоение содержания и объема научных понятий, их признаков с точки зрения их значимости. Процесс формирования понятий представляется как идущий от неполных, бессистемных, ошибочных знаний к знаниям правильным [40].

П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др. сторонники поэтапного формирования умственных действий изучают деятельность, ведущую к усвоению понятий. Организация поэтапного усвоения выделенных умственных действий с пооперационным контролем обеспечивают, по их мнению, безошибочное усвоение соответствующего понятия [41, С.107]

В. В. Давыдов обосновал иной путь формирования научных понятий, а именно: движение от абстрактного к конкретному. При этом особое значение придается развитию теоретического мышления, формированию умения делать соответствующие обобщения [42, С.123].

Под усвоением понятий понимается «присвоение», в терминах Л. М. Фридман выделила фазы усвоения учащимися понятий:

фаза А – преактивная (подготовительная);

фаза В – активное взаимодействие с учащимися для обучения их намеченному понятию;

фаза С – оценка результатов обучения [43, С.314].

Как видно из всего вышеизложенного усвоение понятия не сводится к заучиванию его определения, хотя это и часто встречается в школьной практике. Основой для успешного формирования понятия является умение обучающихся «видеть», выделять существенные, значимые признаки предметов и явлений, характерные только для данного класса.

7. Организация совместной деятельности обучающего и обучающихся.

В настоящее время, несмотря на большой интерес исследователей к педагогическому общению, наименее разработанными, как это ни странно, остаются категории взаимодействия и совместной деятельности педагога и учеников. Совместная деятельность преподавателя и студентов включает не только коммуникативные, но прежде всего, предметно-практические взаимодействия преподавателя и коллектива студентов в целом как исходного уровня их взаимодействия, а также взаимодействия с группами студентов и с отдельными студентами, входящими в коллектив. Эти взаимодействия, не всегда осознаваясь, составляют вместе с тем фундамент любой формы так называемого педагогического общения. Поэтому необходимо выделять базис педагогического общения (педагогическое общение преподавателя и обучающихся отражено в схеме 7 Приложений – С.282) в целостной системе разнообразных уровней взаимодействий, необходимо раскрыть психологический механизм учения как сотрудничества обучающего с обучаемыми, обратившись, прежде всего к взаимодействиям в системе "преподаватель-студент", а не только в системе "студент-студент".

Основную трудность как в изучении приемов и форм организации совместной учебной деятельности, так и в обучении им составляет то, что эти приемы маскируются для сознания преподавателя предметным содержанием целей и задач обучения. При этом, как правило, мало осознаются такие важные компоненты учебного сотрудничества, как личностная позиция преподавателя и психологические особенности приемов его сотрудничества с коллективом студентов, так же как используемые им приемы организации сотрудничества самих учащихся друг с другом. Поэтому теоретическое уяснение процесса учения как многообразия форм взаимодействия при освоении предметного содержания знаний является необходимой предпосылкой проектирования преподавателем социальной стороны организации учения в такой его существенной разновидности, как совместная деятельность преподавателя с учебным коллективом.

Совместной учебной деятельностью обычно называют акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности. Эти акты связаны как с содержанием так или иначе структурированной деятельности, так и с процедурами взаимодействия между участниками обучения. Акты обмена действиями перестраиваются и изменяются в объективной логике становления внутренних регуляторов усваиваемой деятельности и направлены на построение механизмов самоуправления способами предметной деятельности, личностными позициями и нормами общения и взаимодействия между участниками процесса обучения. Безусловный базис совместной деятельности - ее ценностные основания: смыслы и реализующие их цели, которые формируют единое смысловое поле совместного учения.

Прежде всего, совместная деятельность преподавателя и студентов выступает в качестве необходимой стороны организации всей системы переменных учебной ситуации совместной продуктивной деятельности. Формирование любой новой деятельности в этой ситуации предполагает развернутые акты сотрудничества между преподавателем и учениками и самими учениками.

Общей особенностью их совместной учебной деятельности является преобразование, перестройка позиций личности как в отношении к усвоенному содержанию, так и к собственным взаимодействиям, что выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и самих способов взаимодействия и отношений между участниками обучения. Изменение позиций личности опосредствует переход студентов на новый уровень усвоения деятельности и к новым формам взаимодействия с преподавателем и с другими студентами.

Выделяя такую особенность совместной учебной деятельности, как перестройка

позиций личности, необходимо подчеркнуть, что существенными для ее психологического анализа являются взаимодействия и отношения между позициями личности преподавателя как носителя смыслов профессиональной деятельности и позициями личности студентов, но отнюдь не взаимодействие между деятельностью обучающей и деятельностью учебной, как нередко трактуют совместную учебную деятельность. Профессионально-личностный аспект взаимодействия преподавателя и студентов, тесно переплетаясь с предметно-содержательной стороной взаимодействия, связанной с регуляцией процесса усвоения деятельности, составляет тот важный канал, по которому осуществляется социальная организация поведения и личности студентов, благодаря чему любая учебная ситуация в большей или меньшей степени становится ситуацией учебно-воспитательной.

Личностно-позиционные аспекты учебных взаимодействий в ходе совместной учебной деятельности, а не сами по себе усвоенные студентами знания, оказывают прямое влияние на их внутренний мир и являются главными носителями объединяющей и воспитывающей функции учебной ситуации.

В этой связи представляется односторонней трактовка учебных взаимодействий и общения преподавателей со студентами лишь в роли средств, облегчающих интериоризацию усваиваемых действий, в роли подсказки, расширяющей тренировку в предмете действия студентов. При такой трактовке функции учебных взаимодействий сводятся лишь к облегчению задач когнитивного развития процессов и редуцируется та основа, которая опосредствует и процесс усвоения студентами предметного содержания, и собственно когнитивное развитие, а именно личностные позиции студента, заключенные в его ценностных установках, социальных и личностных смыслах, процессах смысло- и целеполагания, эмоциях и чувствах. На управление этой стороной психологического содержания совместной учебной деятельности направлены личностные компоненты взаимодействия преподавателя и студентов. Поэтому недооценка этой ценностно-личностной (а отнюдь не только индивидуально-личностной) стороны взаимодействия приводит к неоправданным упрощениям психологической структуры совместной учебной деятельности.

Другой формой недооценки и известной редукции психологического содержания совместной учебной деятельности является такое ее понимание, при котором центром самодвижения учебной ситуации и главным условием формирования в ней новообразований личности студента является взаимодействие между самими студентами. Многие исследователи при изучении групповой, коллективной учебной деятельности игнорируют развитие форм совместной деятельности педагога и обучаемых. Рассматривается перестройка форм сотрудничества между последними, без учета изменения взаимодействий преподавателя и студенческого коллектива. На долю этих взаимодействий чаще всего оставляются организационно-исполнительные функции, и специально не вычленяется вклад смысловых и предметно-содержательных компонентов сотрудничества преподавателя со студентами в структуру совместной учебной деятельности самих студентов. Существуют эмпирические основания, подтверждающие, что взаимодействия между учащимися и порождаемые этими взаимодействиями межличностные отношения есть лишь относительно самостоятельный момент развития совместной деятельности преподавателя с учащимися - центральной образующей всего учебно-воспитательного процесса. Именно в системе взаимодействия преподавателя со студентами прокладывается русло для новых ценностных ориентации, смысловых установок и социальных ожиданий, которые не всегда осознанно реализуются уже в системе взаимодействия между самими студентами при совместном решении творческих и продуктивных учебных задач. Взаимодействия в системе "преподаватель-ученик" обеспечивают преемственность форм учебных взаимодействий между самими учащимися и создают основу для развития многообразия этих форм.

Учтя эти соображения о психологическом содержании совместной учебной

деятельности, попытаемся рассмотреть структуру ее развитой формы, т.е. такой, где она опосредствует решение творческих задач. Поскольку еще не существует достаточно разработанного категориального аппарата для анализа систем учебного взаимодействия, воспользуемся для схематического описания структуры совместной деятельности понятиями, сложившимися в рамках анализа структуры индивидуальной деятельности: цель, предмет, продукт, средства, способы (операции).

Целью совместной учебной деятельности преподавателя и студентов является построение механизма саморегуляции учения, осваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимодействий и позиций личности в них.

Предметом ее являются далеко не сразу обобщаемые и осознаваемые способы деятельности учения и нормы взаимодействия и общения. Продуктом ее является актуализация новых смыслов учения и выдвижение студентами новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности и с регуляцией личностных позиций в партнерстве.

Средством достижения целей совместной деятельности выступают система совместно решаемых продуктивных и творческих задач и система форм взаимодействия преподавателя и студентов и студентов друг с другом. Эти формы взаимодействия разворачиваются в определенной последовательности: от максимальной помощи преподавателя студентам в решении продуктивных и творческих учебных задач к последовательному нарастанию собственной активности студентов вплоть до полностью саморегулируемых и самоорганизуемых предметных и учебных действий, взаимодействий и появления позиции партнерства с преподавателем и друг с другом.

В настоящее время выделяется (В.Я. Ляудис, В.П. Панюшкин и др.) восемь форм сотрудничества: 1) введение в деятельность; 2) разделенное действие; 3) имитируемое действие; 4) поддержанное действие; 5) саморегулируемое действие; 6) самоорганизуемое действие; 7) самопобуждаемое действие; 8) партнерство.

Способы (операции) совместной деятельности представлены циклами взаимодействия, которые по аналогии с циклами общения можно рассматривать как элементарные единицы совместной деятельности (Я.А. Пономарев). Цикл взаимодействия включает обмен актами типа: преподаватель начинает действие - студенты продолжают его или заканчивают, преподаватель предлагает тему учебного задания - студенты дают варианты его решения и т.д. Циклы взаимодействия многообразны по своим функциям, соответствующим функциональной структуре деятельности (мотивы, цели, ориентировка, контроль, исполнение, оценка). В этой связи различаются смыслообразующие и целеполагающие циклы, ориентирующие и планирующие, контрольные и оценочные и т.д.

Каждая из восьми форм сотрудничества разворачивается в учебном процессе как система функционально своеобразных циклов взаимодействия, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока не будет достигнута цель совместной учебной деятельности.

Вехами перестройки активности на обоих полюсах является смена восьми указанных форм взаимодействия, а их двигателем - решаемые совместно творческие задачи. Подчеркнем общую особенность их динамики. Переходы от одной формы взаимодействия, связанной с введением ученика в новую деятельность, к форме разделенных между преподавателем и студентами совместных действий при решении учебных задач и к другим формам обеспечивают не только становление самоуправляемой предметной деятельности, но и самоорганизацию учением в целом, ведут к регуляции собственных позиций и отношений. Но если самоуправление учением из средства достижения частных целей обучения (формированием предметно-содержательных знаний и познавательных действий) становится собственной целью учения, а процесс учения субъекта превращается в самоуправляемый, то прежде всего, в этом переходе личности к

новым уровням саморегуляции заключен смысл динамики форм сотрудничества и их роль в психическом развитии личности студента. Подобного рода многоступенчатость, смену позиций личности в процессе обучения в известной мере засвидетельствовал Л.С. Выготский в своем первом наброске концепции развития личности в обучении подчеркивал трехфазность этого процесса: от внешней интерпсихической формы (что соответствует двум первым формам сотрудничества в приведенной выше типологии) к внутренним, интрапсихическим образованиям и затем к "третичной функции" - к новому типу связей - рефлексивных - между психическими процессами, что предполагает "участие личности в каждом отдельном акте деятельности". При этом он не рассматривал механизмы и условия перехода от фазы к фазе, так же как не дифференцировал всего многообразия промежуточных переходных форм.

Перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций личности преподавателя и студента, обеспечивает возможности самоизменения субъекта учения. Формы сотрудничества выступают как способы управления совместной учебной деятельностью не по типу кибернетической модели, где, по образному сравнению некоторых исследователей, студент уподобляется рулевому, идущему по заданному курсу, но по типу психологической модели управления, где студент, в конечном счете, подобен капитану, самостоятельно прокладывающему курс, определяющему содержание целей обучения.

Осуществление учебной деятельности в качестве совместной и открывающиеся на этом пути перспективы усиления ее развивающей функции определяются не благими намерениями и побуждениями к сотрудничеству, а объективными факторами, в частности тем, как структурировано и представлено ученикам содержание усваиваемой деятельности. Здесь мы встречаемся с непреложностью системной организации целостной учебной ситуации, с взаимообусловленностью всех ее переменных. Если при организации содержания обучения сохраняется и преобладает ориентация на операционно-техническую, а не на смысловую сторону формируемой деятельности, то вся учебная ситуация будет сохранять сугубо адаптивную направленность. В ней не будет рождаться объективная необходимость в многообразии форм сотрудничества преподавателя со студентами и самих учащихся друг с другом.

Противоположный адаптивному тип организации обучения, который можно назвать продуктивным, обеспечивается иной логикой построения содержания усваиваемой деятельности. Здесь ученики становятся в ситуацию получения социально значимого и культурно полноценного продукта с самого начала усвоения новой деятельности. В этой ситуации ученик стоит перед объективной необходимостью сотрудничества с преподавателем и с другими учащимися, ориентируясь при этом в первую очередь на смысловую сторону деятельности, а не только на операционно-техническую, ибо задача получения социально, значимого продукта сразу вводит его во всю полноту смыслов и значений этой деятельности в культуре. Вместе с тем дефицит операционно-технических умений вызывает к жизни потребность в совместных учебных действиях и заряжает их смыслом для каждого участника обучения.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что такое «учение»?
2. Объясните термин «гностическая деятельность».
3. Охарактеризуйте учение как деятельность.
4. Как называется процесс перехода внешней деятельности во внутреннюю гностическую деятельность? (интериоризация)
5. Основное средство иптериоризации ...(слово).
6. Чтобы возникло учение, в учебной ситуации должны быть... (мотивы).
7. Какие структурные компоненты выделяют в учении? (побудительный, программно целевой, действенно-операционный, контрольно-регулирующий)

8. Охарактеризуйте побудительный компонент учения.
9. Что является основным элементом программно-целевого компонента учебной деятельности? (Цель учебной деятельности, как идеальное предвосхищение её конечного результата)
10. Что является образующими элементами действенно-операционного компонента учебной деятельности? (действия и операции, в ходе которых реализуется ранее сформированная программа)
11. Какие действия выделяются в структуре учебной деятельности? (перцептивные, мнемические, предметные, речевые, умственные)
12. Что является способом осуществления учебных действий? (операции)
13. Составляющими контрольно-регулирующего компонента учебной деятельности являются... (специфические действия оценивания, контроля и саморегуляции учебной деятельности).
14. Кратко охарактеризуйте концепцию личностно-ориентированного обучения.

Тема 6. Виды и методы обучения

Цель изучения темы: Формирование представления о современных активных методах обучения, наиболее интересных и эффективных для использования в современной практике преподавания психологических дисциплин. Выделение концептуальной основы методов преподавания вообще и преподавания психологии, в частности, в целях более четкого осознания новых методологических подходов к конструированию современных учебных ситуаций и технологий обучения. Формирование знаний по проектированию системы методов в соответствии со спецификой содержания психологии как гуманитарной дисциплины.

Структура изучения темы:

1. Понятие метода обучения и классификации методов обучения.
2. Современные активные виды и методы обучения.
3. Программированное обучение и его соответствие теории поэтапного формирования умственных действий. Основные методические средства программированного обучения.
4. Проблемное обучение. Мышление как процесс познавательной деятельности обучения. Условия создания проблемной ситуации.
5. Интерактивное (коммуникативное обучение).
6. Активные словесные методы обучения.
7. Наглядные методы обучения
8. Эвристические методы обучения.

Ключевые понятия: *программированное обучение, проблемное обучение, интерактивное (коммуникативное) обучение, ориентировочная основа действий, продуктивная деятельность, творческая деятельность, диалогический метод, эвристическая беседа, эвристика, эвристические методы обучения, эвристическая деятельность, эвристические правила, эвристические операции, метод «мозгового штурма», деловая игра.*

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. М., 1983. 98 с.
2. Активные методы обучения педагогов и руководителей. Тезисы докладов. Пермь, 1993, С. 23-29.
3. Балаев А.А. Активные методы обучения. М., 1986. 96 с.
4. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону, 1983.176с.
5. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987. 336 с.

6. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М., 1985. С.86-234.
7. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985. 168 с.
8. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981. 200 с.
9. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974. 208 с.
10. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. 186 с.
11. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. 1972.
12. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М.. 1975.
13. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знания. М., 1975.
14. Толлингерова Д.А. Анализ когнитивного состава задач с помощью вычислительной графики // Актуальные проблемы современной психологии. М. 1983.
15. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. М., 1982. 223 с.

1. Понятие метода обучения и классификация методов обучения.

Одним из факторов, существенно влияющих на ход и результат учебно-воспитательного процесса в любом учебном заведении, являются методы обучения. Правильно выбранные методы способны плодотворно влиять на этот процесс, ошибки и невнимательность преподавателя к данному вопросу снижают эффективность обучения, профессиональной подготовки студентов. В настоящее время имеется значительное количество исследований, в которых понятие «метод обучения» различными учеными трактуется неоднозначно. Несмотря на диалектическую сущность этой категории, она изменяется и переосмысливается гораздо медленнее, чем другие педагогические понятия. В силу этого большинство методов, использованных в учебной работе магистрами и профессорами средневековых университетов, и сегодня входят в методический арсенал вузов.

Понятие «метод» указывает на существование определённого способа, достижения какой-либо цели в учебно-воспитательном процессе, и на достижение этой цели в процессе и результате, определённым образом организованной, упорядоченной педагогической деятельности (см. схему 1 в Приложениях – С.276). Если имеются сходные учебные ситуации, учебные структуры, то возможно применение одних и тех же методов с одинаковым ожиданием успеха, т.е. существует воспроизводимость методов в сходных педагогических условиях.

Повышение качества высшего психологического образования, как и любого другого, безусловно, определяется использованием новых методов, технологий и техник. Активное обучение требует вовлечения студентов в образовательный процесс. При этом студент должен обязательно действовать в процессе этой деятельности – открывать, обрабатывать, и использовать получаемые знания.

Выбор методов обучения преподавателем зависит от учебной дисциплины, дидактических целей и задач, содержания учебного материала, формы обучения, учебно-методической базы учебного заведения.

Дидактические методы – это способы совместной теоретической и практической деятельности преподавателей и студентов по достижению дидактических целей и задач.

Необходимо отметить, что помимо общепедагогических методов обучения, преподаватели высшей школы используют методы обучения в соответствии с конкретными частными методиками. Частные методики разрабатываются на базе дидактики высшей школы, что определяет их общую основу, использование ими общепедагогических методов.

Существует несколько подходов к классификации методов обучения. Широко известна классификация (авторы Д.О. Лордкипанидзе, Е.Я. Голант, С.Г. Шаповаленко, Н.А. Сорокин) по источнику знаний, по которой выделяются три группы методов: словесные (рассказ, объяснение, беседа, лекция, работа с учебником), наглядные

(иллюстрация, демонстрация, драматизация, экскурсия в музей, на производство, наблюдение) и практические (упражнения, лабораторные работы, практикумы).

Усиление внимания к активности и самостоятельности школьников и студентов в процессе познавательной деятельности способствовало разработке Лернером и Скаткиным новой классификации дидактических методов. Положив в основу характер учебно-познавательной деятельности студентов, они выделили следующие четыре группы методов:

1. объяснительно-иллюстративный, или репродуктивный (рассказ, лекция, объяснение);
2. проблемный (решение проблемных задач, вопросов, ситуаций);
3. частично-поисковый, или эвристический (овладение отдельными этапами, элементами процесса научного поиска, познания);
4. исследовательский (проблема решается учащимися самостоятельно, но под руководством учителя).

Ю.К. Бабанским в основу классификации методов обучения положен способ организации познавательной деятельности обучающихся, им выделяются три группы методов:

- 1) организации и осуществления учебных действий и операций (словесно-логические, гностические, самоуправления учебными действиями);
- 2) стимулирования и мотивации учения (познавательные игры, дискуссии, учебные требования, поощрение);
- 3) контроля и самоконтроля (устного, письменного, лабораторного, машинного).

Разработанная Бабанским классификация отличается большей полнотой систематизации и описания номенклатуры методов. Но в основу её также положен один признак, что лишает её возможности претендовать на всеобщий характер.

Иной подход к классификации методов обучения обнаруживаем у Л. Йованши [24], которая обобщив опыт работы преподавателей литовских вузов и опираясь на зарубежные источники, разработала систему классификации, в основе которой лежит предоставление знаний, умений и навыков в процессе разнovidного взаимодействия педагога и обучающихся. Л. Йованша [24] выделяет две основные группы методов:

Первая характеризует деятельность педагога, вторая – студентов.

Первая группа.

1. Информационные методы:
 - а. предъявляющие;
 - б. воспроизводящие.
2. Операционные методы:
 - а. упражнения;
 - б. практические;
 - в. лабораторные.
3. Творческие методы:
 - а. эвристические;
 - б. проблемные;
 - в. исследовательские.

Вторая группа.

1. Методы исследования информационных источников:
 - 1) перцептивные (слушание, чтение);
 - 2) мнемонические (учение по учебникам, записям);
 - 3) ментальные (планирование, работа с книгой).

Предложенная литовскими учеными классификация достаточно полной и приемлемой для вуза. Но в ней в ряде случаев к методам отнесены формы обучения. Указанная классификация, на наш взгляд, несколько громоздка, что затрудняет её применение начинающим преподавателями вуза.

Ориентируясь на различные варианты, классификации методов обучения была разработана многомерная система методов обучения. В её основу положены следующие признаки:

- дидактические цели и задачи;
- источник знаний и умений;
- способы совместной деятельности преподавателей и студентов.

Эти методы подразделены на пять групп:

- 1) Теоретико-информационные методы обучения – устное логически целостное изложение учебного материала, диалогически построенное изложение, рассказ, объяснение, дискуссия, бригадный метод, консультирование, демонстрация.
- 2) Практико-операционные методы обучения – упражнения, алгоритм, «делай так, как я», решение задач, опыт, эксперимент, педагогическая игра.
- 3) Поисково-творческие методы обучения – наблюдение, опыт, эксперимент, сократовская беседа, лабиринт, «мозговая атака», «аквариум», «думай, слушай, предлагай», бригадный метод, творческий диалог, анализ конкретных ситуаций.
- 4) Методы самостоятельной работы студентов – чтение, работа с учебником и другими учебно-методическими пособиями, видеолента, экспертиза, слушание, конспектирование, решение задач и проблемных ситуаций.
- 5) Контрольно-оценочные методы – предварительный экзамен, «ромашка», устное выступление, ответ с места, контрольная работа, опыт, упражнения, устный опрос, тестирование, программированный контроль.

Как показывает образовательная практика, использование одних методов можно использовать по всем учебным дисциплинам вуза, особенно по психологическим, с разной степенью интенсивности. Они выполняют различные функции, поэтому могут применяться с разными дидактическими целями. Использование одних методов предполагает большую активность преподавателей, других – студентов, третьи – эффективны в условиях педагогического взаимодействия преподавателей и студентов.

Выделим среди современных активных методов обучения три группы методов, наиболее интересных для использования в целях управления ситуацией формирования всех указанных видов мышления. Это методы программированного обучения, проблемного обучения, интерактивного (коммуникативного) обучения.

Не вдаваясь в историю разработки и распространения этих методов, отметим, что каждый из них возникал как попытка преодоления ограниченности традиционных методов обучения, а также и тех ограничений, которые порождались каждым вновь созданным "активным" методом. Так, методы программированного обучения предполагали перестройку традиционного обучения за счет уточнения и операционализации целей, задач, способов решения, форм поощрения и контроля применительно к предметному содержанию знаний. Методы проблемного обучения были в известной мере реакцией на чрезмерную формализацию процесса обучения в русле методов программирования. Эти методы, в отличие от методов программирования, акцентировали не аспекты структурирования объективного знания, а ситуации, в которых оказывается личность обучаемого. Они поставили в центр организации и управления мотивы и способы мыслительной деятельности ученика за счет процедур его включения в проблемную ситуацию. Однако, если это был шаг вперед, преодолевающий формализм программированного обучения, то шаг этот делался в расчете на индивидуальный процесс учения.

Методы интерактивного обучения обратились к способам управления процессом усвоения знаний посредством организации человеческих взаимодействий и отношений. Тем самым был сделан наиболее решительный шаг к тому, чтобы поставить в центр управления обучением самого обучаемого человека в его реальных взаимодействиях с другими участниками учебного процесса, к признанию, что обучение - это процесс социальный, коллективный, а не сугубо индивидуальный.

Каждый из этих методов создал присущий ему инструментарий действий, которым выражается сущность метода и его влияние на развитие познавательной деятельности обучающихся.

В системе методов программированного обучения этот инструментарий следующий:

- 1) дозированный шаг программы - алгоритм;
- 2) опорный конспект или схема;
- 3) система опорных сигналов или интеллект-карта.

В проблемном обучении:

- 1) проблемная ситуация;
- 2) проблемная задача или задание;
- 2) эвристические программы;
- 3) мини-проект.

В интерактивном обучении:

- 1) коллективные дискуссии;
- 2) учебно-ролевые игры;
- 3) сценарии и партитуры диалогов и полилогов;
- 4) тренинги;
- 5) прием театральной постановки.

Эти новые средства управления процессом формирования мыслительной деятельности, конечно, не могут быть эффективны, взятые по отдельности. Поэтому алгоритмы, эвристики и сценарии коллективного решения проблем должны рассматриваться не как универсальное средство, а как конкретные способы, которые могут реализоваться в целях управления обучением лишь в системе, с учетом наиболее адекватной сферы применения каждого из них.

Следовательно, указанные методы обучения, обозначенные как активные, и разработанные в них приемы, лишь входя в систему, могут обеспечить управление становлением некоторых форм познавательной деятельности, связанных с усвоением психологического знания.

2. Современные активные виды и методы обучения.

В научной литературе проблеме активных методов обучения посвящено немало исследований в области психологии и педагогики. Психологические основы для разработки целостной концепции развивающего обучения были заложены еще в 1930-е годы в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова и др., хотя систематические основы активных методов обучения стали широко разрабатываться только во второй половине 1960 и в начале 1970-х годов в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению. Большую роль в становлении и развитии активных методов обучения послужили работы М.М.Бирштейн, Т.П.Тимофеевского, И.М.Сыроежина, С.Р.Гидрович, В.И.Рабальского, Р.Ф.Жукова, В.Н.Буркова, Б.Н.Христенко, А.М.Смолкина, А.А.Вербицкого, В.М.Ефимова, В.Ф.Комарова и т.д.

Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты.

Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности.

Развивающее обучение – это система классических активных методов обучения. Системно были разработаны два основных направления *развивающего* обучения: В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. В системе Л.В. Занкова были заложены принципы проведения обучения на высоком уровне трудности, быстром темпе прохождения учебного материала,

повышения теоретических знаний. Данная система обучения должна развивать мышление, эмоциональную сферу обучаемых, учить понимать и выделять общий смысл, основное содержание читаемого, но эта система повлекла за собой увеличение объема учебного образования и усложнила его теоретический уровень. Что привело к перегрузке обучения и отрицательно сказалось на качестве и успеваемости обучаемых. Акцент на овладение теоретическими знаниями в процессе обучения отрицательно сказался на выработке практических умений и навыков. В связи с этим не все из предложенных Л.В. Занковым принципов обучения утвердились в педагогической науке [32].

Система *развивающего* обучения В.В. Давыдова, направлена на познание, познавательную деятельность обучающихся. Если в традиционной системе обучения направленно от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому, то в системе обучения В.В. Давыдова, наоборот, от общего к частному, от абстрактного к конкретному; знания усваиваются путем анализа условия их прохождения. Обучаемые учатся обнаруживать в учебном материале основное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний, это отношение они воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучить свойства учебного материала в чистом виде; обучаемые учатся переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно. Данная система получила всестороннее применение и внедрение в практику обучения [26].

М.А. Данилов, В.П. Есипов в своей работе "Дидактика" сформулировали некоторые правила активизации процесса обучения, отражающие некоторые принципы организации *проблемного* обучения: вести обучающихся к обобщению, а не давать им готовых определений, понятий; эпизодически знакомить обучающихся с методами науки; развивать самостоятельность их мысли с помощью творческих заданий. В этих направлениях была хорошо выражена цель преподавания, но не указан процесс обучения, средства и пути достижения цели. Далее, в 1965 году М.Н. Скаткин, анализируя исследования по активизации процесса обучения, акцентирует внимание на практику педагогов новаторов, и говорит о начале его исследования как нового направления в дидактике [33].

Теория проблемного обучения разрабатывалась польскими дидактами Оконь, Купесевич, которые рассматривали ее в виде метода, но как систему [33].

Как видно из вышесказанного проблемное и развивающее обучение включают в себя элементы друг друга. Применение в практике обучения этих видов привело к возникновению методов получивших название активные. В основе, которых лежит диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов.

Свой вклад в развитие активных методов обучения внесли А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.М. Леви и др. Но данные исследования по активным методам проводились, прежде всего, на материале школьного обучения, что затруднило внедрение активных методов в вузе, так как требовалась определенная адаптация для теории активных методов к вузовскому дидактическому процессу. В связи с этим проводилась дискуссия в периодических изданиях, в частности, журналом "Вестник высшей школы", проводились и специальные исследования, раскрывающие специфику проблемного обучения в вузе. А.М. Матюшкин в своих работах обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы студентов, ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов, их взаимной активности в рамках "субъект - субъектных" – отношений [см: 26].

Среди исходных положений теории активных методов обучения была положена концепция «предметного содержания деятельности», разработанная академиком А.Н.Леонтьевым. В которой, познание является деятельностью, направленной на освоение предметного мира. Следовательно, она есть предметная деятельность. Вступая в контакт с

предметами внешнего мира, человек познает их и обогащается практическим опытом как познания мира (обучения и самообучения), так и воздействия на него.

Учебный процесс с использованием активных методов обучения в условия вуза опирается на совокупность общедидактических принципов обучения и включает свои специфические принципы, которые предлагает А.А. Балаев [33], а именно:

1. Принцип равновесия между содержанием и методом обучения с учетом подготовленности студентов и темой занятия.

2. Принцип моделирования. Моделью учебного процесса выступает учебный план. В нем отражаются цели и задачи, средства и методы обучения, процедура и режим занятий, формулируются вопросы и задания, которые решают студенты в ходе обучения. Но также необходимо преподавателю смоделировать конечный результат, то есть описать «модель студента», завершившего обучение. А именно: какими знаниями (их глубина, широта и направленность) и навыками он должен обладать, к какой деятельности должен быть подготовлен, в каких конкретно форма должна проявляться его образованность. Полезно будет представить «модель среды», в которой учится и живет студент. Она поможет избежать отрыва от реальной действительности и ее проблем.

3. Принцип входного контроля. Этот принцип предусматривает подготовку учебного процесса согласно реальному уровню подготовленности студентов, выявления их интересов, установления наличия или потребности в повышении знаний. Входной контроль дает возможность с максимальной эффективностью уточнить содержание учебного курса, пересмотреть выбранные методы обучения, определить характер и объем индивидуальной работы студентов, аргументированно обосновать актуальность обучения и тем вызвать желание учиться.

4. Принцип соответствия содержания и методов целям обучения. Для эффективного достижения учебной цели преподавателю необходимо выбирать такие виды учебной деятельности студентов, которые наиболее подходят для изучения конкретной темы или решения задачи. В одном случае достаточно диалога, обсуждения проблемы. В другом необходимо использовать дополнительные источники информации: журналы, газеты и т.п. Или же нужно обратиться к смежным областям знаний, за консультацией к специалистам.

Так, например, ставя перед собой цель - ознакомить студентов с информацией по теме занятия, преподаватель может использовать материал лекции и владеть методом ее чтения. Но также ставится цель – не только изложения материала, информации, но и вооружить студентов этой информацией, для практического ее использования. Для этого и необходим данный принцип.

5. Принцип проблемности. В этом случае требуется такая организация занятия, когда студенты узнают новое, приобретают знания и навыки через преодоление трудностей, препятствий, создаваемых постановкой проблем. Так А.М.Матюшкин, один из основателей теории проблемного обучения, утверждает, что именно проблемное построение занятия гарантирует достижение учебной цели.

Во время занятия ставятся вопросы, требующие поиска, что активизирует мыслительную деятельность студентов, а это важное условие эффективности обучения. М.И. Махмутов подчеркивает, что активность при обучении достигается в том случае, если учащийся анализирует фактический материал и оперирует им так, чтобы самому получить из него информацию.

6. Принцип «негативного опыта». В практической деятельности вместе с успехом, допускаются и ошибки, поэтому необходимо учить человека избегать ошибок. Эта задача очень актуальна. В соответствии с данным принципом в учебный процесс, построенный на активных методах обучения, вносятся два новых обучающих элемента:

- изучение, анализ и оценка ошибок, допущенных в конкретных ситуациях. Материалом для таких занятий могут быть критические публикации в периодической печати и реальные факты из жизни своей группы;

- обеспечение ошибки со стороны студента в процессе освоения знаний, умений и навыков. Студентам предлагается для анализа ситуация или ставится проблемная задача, сформулированная таким образом, что при ее решении студент неизбежно допускает ошибку, источником которой, как правило является отсутствие необходимого опыта. Дальнейший анализ последовательности действий студента помогает обнаружить закономерность ошибки и разработать тактику решения задачи. Одновременно студент убеждается в необходимости знаний по данной проблеме, что побуждает его к более глубокому изучению учебного курса.

7. Принцип «от простого к сложному». Занятие планируется и организуется с учетом нарастающей сложности учебного материала и применяемых методов в его изучении: индивидуальная работа над первоисточниками, коллективная выработка выводов и обобщений и т.д.

8. Принцип непрерывного обновления. Одним из источников познавательной активности студентов является новизна учебного материала, конкретной темы и метода проведения занятия. Информативность учебного процесса, то есть насыщенность новым, неизвестным, привлекает и обостряет внимание студентов, побуждает к изучению темы, овладению новыми способами и приемами учебной деятельности. Но по мере усвоения знаний обостренность их восприятия постепенно начинает снижаться. Студенты привыкают к тем или иным методам, теряют к ним интерес. Для того чтобы этого не произошло, преподавателю необходимо постоянно обновлять новыми элементами построение занятий, методику обучения. Например, не проводить два анализа конкретных ситуаций в течение одного занятия, не применять одно и то же техническое средство обучения на двух занятиях подряд, наглядные средства – стенды, схемы, плакаты, диаграммы – вывешивать в аудитории в тот момент, когда в них возникает необходимость и т.д. Управляемый таким образом учебный процесс не даст погаснуть интересу и активности студентов.

9. Принцип организации коллективной деятельности. Студенту часто приходится сталкиваться с необходимостью решения, каких либо задач или принятия решений в группе, коллективно. Возникает задача развития у студентов способности к коллективным действиям.

Решение этой задачи в процессе занятий следует осуществлять по этапам. На первом этапе преподаватель выявляет с помощью групповой задачи наличие расхождений и сходства в подходах студентов к самой задаче и ее решению. На втором путем организации групповой работы над конкретной ситуацией у студентов формируется потребность в совместной деятельности, которая способствует достижению результата. На третьем этапе в условиях деловой игры вырабатываются навыки совместной деятельности, анализа и решения задач, разработки проектов и т.п. При этом, организуя коллективную работу на занятиях, преподаватель должен формулировать задания таким образом, чтобы для каждого студента было очевидно, что выполнение невозможно без сотрудничества и взаимодействия.

10. Принцип опережающего обучения. Этот принцип подразумевает овладение в условиях обучения практическими знаниями и умение воплотить их в практику, сформировать у студента уверенность в своих силах, обеспечить высокий уровень результатов в будущей деятельности.

11. Принцип диагностирования. Данный принцип предполагает проверку эффективности занятий. Например, анализ самостоятельной работы студентов над учебной ситуацией покажет, удачно ли тема вписывается в контекст курса, правильно ли выбран метод проведения занятий, хорошо ли студенты ориентируются в изучаемых проблемах, можно ли что-либо изменить к следующему занятию и т.д.

12. Принцип экономии учебного времени. Активные методы обучения позволяют сократить затраты времени на освоение знаний и формирование умений, навыков. Так как усвоение знаний, овладение практическими приемами работы и выработка навыков

осуществляется одновременно, в одном процессе решения задач, анализа ситуаций или деловой игры. Тогда как обычно эти две задачи решаются последовательно, вначале студенты усваивают знания, а затем на практических занятиях вырабатывают умения и навыки.

13. Принцип выходного контроля. Обычно, выходной контроль знаний происходит после завершения обучения в форме экзамена, зачетов, собеседований, выполнения контрольных работ или рефератов с последующей их защитой. Но это формы проверки знаний не в каждом случае могут установить количество и качество приобретенных умений и навыков. Для выходного контроля успешно используются активные методы обучения: серия контрольных практических заданий, проблемных задач и ситуаций. Они могут быть индивидуальными и групповыми.

Активные методы обучения при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

- 1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
- 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных;
- 3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Таким образом, исходя из вышесказанного, отметим, что уже в начале XX века многие ученые педагоги и психологи видели необходимость в разработке новых методов обучения, для активизации учебной деятельности студентов. Данная проблема остается актуальной и в настоящее время. В реализации целей проблемного и развивающего обучения лежат активные методы, которые помогают вести студентов к обобщению, развивать самостоятельность их мысли, учатся выделить главное в учебном материале, развивают речь и многое другое. Как показывает практика, использование активных методов в вузовском обучении является необходимым условием для подготовки высоко квалифицированных специалистов и приводит к положительным результатам: они позволяют формировать знания, умения и навыки студентов путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность, учебная информация переходит в личностное знание студентов.

Как известно, в дидактике существуют разные подходы к классификации методов обучения. В качестве отличительного признака используется степень активизации слушателей или характер учебно-познавательной деятельности. Различают классификации, в основу которых положены следующие признаки:

- источники познания (вербальные, наглядные, практические методы обучения);
- методы логики (аналитико-синтетические, индуктивные, дидуктивные методы обучения);
- тип обучения (объяснительно-иллюстративный, проблемно-развивающие методы обучения);
- уровень познавательной самостоятельности студентов (репродуктивные, продуктивные, эвристические методы обучения);
- уровень проблемности (показательный, монологический, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический, программированный методы обучения);
- дидактические цели и функции (методы стимулирования, организации и контроля);
- вид деятельности преподавателя (методы изложения и методы организации самостоятельной учебной деятельности) и пр.

Несмотря на многообразие подходов к классификации методов обучения, каждый из них наиболее эффективен при определенных условиях организации процесса обучения, при выполнении определенных дидактических функций. Вклад в разработку классификации активных методов обучения внесли Ю.С.Аругюнов, М.М.Бирштейн, Н.В.Бурков, А.А.Вербицкий, С.Р.Гидрович, Р.Ф.Жуков, В.М.Ефимов, Л.Н.Иваненко, В.Ф.

Комаров, А.Л.Лившиц, В.И.Маршев, Ю.М.Порховник, В.И.Рыбальский, Т.П.Тимофеевский и др.

Рассмотрим классификацию методов активного обучения для ВУЗа предложенную Смолкиным А.М. Он различает имитационные методы активного обучения, т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к неимитационным это все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях.

Имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К игровым относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т. п., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие [18].

Схематично данную классификацию можно представить следующим образом в таблице 7.

Таблица 7. Классификация активных методов обучения по Смолкину А.М. [18]

Активные методы обучения		
Неимитационные	Имитационные	
	<i>игровые</i>	<i>неигровые</i>
проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс-конференция; эвристическая беседа; поисковая лабораторная работа; учебная дискуссия; самостоятельная работа с литературой; семинары; дискуссии	деловая игра; пед-ие ситуации; пед-ие задачи; ситуация инценирование различной деятельности	коллективная мыслительная деятельность; ТРИЗ работа

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Применение тех или иных методов не является самоцелью. Поэтому для преподавателя любая классификация имеет практический смысл в той мере, в какой помогает ему осуществлять целенаправленный выбор соответствующего метода обучения или их сочетание для решения конкретных дидактических задач. Поэтому данная классификация предлагает рассматривать активные методы обучения по их назначению в учебном процессе.

Но также следует отметить, что большинство активных методов обучения имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Так, например; разбор конкретной ситуации можно использовать для решения трех дидактических задач: закрепление новых знаний (полученных во время лекции); совершенствование уже полученных профессиональных умений; активизация обмена знаниями и опытом.

Суть активных методов обучения, направленных на формирование умений и навыков, состоит в том, чтобы обеспечить выполнение студентами тех задач в процессе решения, которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками.

Проявление и развитие активных методов обучения обусловлено тем, что перед обучением были поставлены задачи не только усвоение студентами знаний и

формирование профессиональных умений и навыков, но и развитие творческих и коммуникативных способностей личности, формирование личностного подхода к возникающей проблеме.

Таким образом, активные методы обучения – это обучение деятельностью. Так, например, Л.С.Выготский [12] сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками для их профессиональной деятельности, развиваются творческие способности. В основе активных методов лежит диалогическое общение, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и самое главное развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных знаний. Целью активных методов является, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы (речь, память, воображение и т.д.).

Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. И активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность.

3. Программированное обучение и его соответствие теории поэтапного формирования умственных действий. Основные методические средства программированного обучения.

Методы программированного обучения предполагали перестройку традиционного обучения за счёт уточнения и операционализации целей, задач, способов решения, форм поощрения и контроля применительно к предметному содержанию знаний.

Профессор Б.Ф. Скиннер и его последователи в 1954 году выявили законы, по которым формируется поведение: $S - R - P$, то есть стимул – реакция – продукт.

Программированное обучение основывается на психологических законах научения: законе эффекта (подкрепления), законе упражнений, законе готовности. Были разработаны линейные программы, в которых обучающийся знакомился с каждой порцией материала в заданной последовательности.

Два основных требования программированного обучения: уйти от контроля и перейти к самоконтролю; перевести педагогическую систему на самообучение обучающихся.

Признаки программированного обучения:

1. наличие поддающейся измерению цели учебной работы и алгоритма этой цели;
2. расчленённость учебной части на шаги, связанные с соответствующими дозами информации, которые обеспечивают выполнение каждого шага;
3. завершение каждого шага самопроверкой, результаты которой дают возможность судить о том, насколько он успешен;
4. пользование автоматическим или полуавтоматическим устройством, на современном этапе – ПК;
5. индивидуализация обучения.

Материальной основой программированного обучения является обучающая программа (ОП) – это опосредованная материальная реализация алгоритма взаимодействия учащегося и преподавателя.

Структура обучающей программы:

- Вступительная часть (ознакомление с целью ОП, мотивация студентов, инструктаж выполнения работы);
- Основная часть (ознакомительное, ознакомительно-тренировочное, тренировочное);
- Заключительная часть (обобщение, самопроверка и проверка преподавателем).

Плюсы программированного обучения: индивидуализация обучения, активизация самостоятельной деятельности студентов, развитие их внимания, наблюдательности; обратная связь обеспечивает прочность усвоения материала; работа по жесткому алгоритму способствует их логическому мышлению.

Минусы программированного обучения: отрицательно сказывается на развитии творческого мышления, ограничивает круг интересов обучающихся.

4. Проблемное обучение. Мышление как процесс познавательной деятельности обучения. Условия создания проблемной ситуации

Проблемное обучение – активный вид обучения, в основе которого лежит решение какой-либо задачи, проблемы. Выполняет сверхзадачу педагогического труда – формирование творческой личности. Реализуется на практике через постановку и решение проблемных вопросов, задач и ситуаций (см. схему 2 в Приложениях – С.280).

Интерес к обучению возникает в связи с проблемой и развёртывается в процессе умственного труда, связанного с поисками и нахождением решения проблемной задачи (вопроса или ситуации). Важнейшей чертой проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерностей, возникающих в процессе научного познания, учебной деятельности. Проблемное обучение можно развивающим, ибо его цель формирование знаний, гипотез, их разработки и решений. При проблемном обучении процесс мышления включается лишь с целью разрешения проблемной ситуации, оно формирует мышление, необходимое для решения нестандартных задач.

Иногда упрощая формулировку проблемного обучения, исследователи трактуют его так: обучение решению нестандартных задач, в ходе которого обучающиеся усваивают новые знания и приобретают навыки и умения творческой деятельности.

Выделяют 4 уровня проблемности в обучении:

1. Уровень проблемного изложения (преподаватель сам ставит проблему (задачу) и сам решает при активном слушании и обсуждении студентами).
2. Частично-поисковый уровень (преподаватель ставит проблему, студенты самостоятельно или под руководством преподавателя решают её – открывается простор для размышлений).
3. Исследовательский уровень (студент(ы) сам(и) стави(я)т проблему, решают проблему совместно, в малой группе, в паре или индивидуально).

Преимущества проблемного обучения: большие возможности для развития внимания, наблюдательности, активизация мышления, познавательной деятельности студентов; развивает самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления, осторожность и решительность и т.д.

Издержки (недостатки) проблемного обучения: применимо в группах с высоким творческим потенциалом, имеющих опыт постановки проблемы; требует постоянной коррекции со стороны преподавателя, который должен обладать большим педагогическим мастерством, нежели в стандартных формах обучения.

Процесс проблемного обучения оказывается как бы слагающимся из двух необходимых этапов:

1. этапа постановки практического или теоретического задания, вызывающего проблемную ситуацию;
2. этапа поиска неизвестного в этой проблемной ситуации либо путем самостоятельного исследования обучающегося, либо путем сообщения педагогом

сведений, необходимых для выполнения проблемного задания, эти сведения и составляют усваиваемые учеником знания.

Поиск неизвестного в проблемной ситуации составляет главное звено проблемного обучения. Он совпадает с процессом усвоения новых знаний.

Основное различие между двумя наиболее распространенными подходами к пониманию усвоения заключается в том, как предлагается ученику подлежащее усвоению знание (или действие) и что должен сделать сам ученик для его усвоения. В одном случае усваиваемое знание предлагается ученику в виде известного взрослому образца, который учащийся должен запомнить, воспроизвести или в случае усвоения действия «отработать» в процессе тренировки. Главным психологическим звеном этой схемы является то, что усваиваемое знание должно занимать место цели в учебной деятельности ученика, а сама эта деятельность фактически сводится к запоминанию или «отработке» предлагаемого учителем образца или подлежащих усвоению сведений.

В соответствии со вторым подходом, составляющим позицию проблемного обучения, процесс усвоения начинается не с предъявления ученику известного образца, а с создания учителем таких условий учебной деятельности, которые вызывают потребность в усваиваемых знаниях, а само знание выступает как неизвестное, подлежащее усвоению. В этом случае ученик усваивает знания не потому, что учитель сообщает их ему, а потому, что у него самого возникла потребность в этих знаниях. Более подробно с проблемным обучением вы можете ознакомиться на основе материалов следующей темы «Психология проблемного обучения».

5. Интерактивное (коммуникативное обучение)

Под интерактивным обучением понимается система правил взаимодействия обучающего и обучающихся в форме учебных деловых игр и ситуаций, как одна из форм, обеспечивающая педагогически эффективное познавательное воздействие.

Методы интерактивного обучения обратились к способам управления процессом усвоения знаний посредством организации человеческих взаимодействий и отношений. Тем самым был сделан наиболее решительный шаг к тому, чтобы поставить в центр управления обучением самого обучаемого человека в его реальных взаимодействиях с другими участниками учебного процесса, к познанию, что обучение – это процесс социальный, коллективный, а не сугубо индивидуальный.

Интерактивное обучение основано на организации человеческих взаимодействий и отношений. К методам интерактивного обучения относятся ролевая игра, деловая игра, тренинговые формы обучения, в том числе «мозговая атака».

Деловая игра (таблица 8) представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, моделирование таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

Таблица 8. Структурная схема деловой игры

Игровая модель					
Методическое обеспечение	Игровые цели	Комплект ролей и функций игроков	Сценарий игры	Правила игры	Техническое обеспечение
	Педагогические цели	Предмет игры	Графическая модель взаимодействия участников	Система оценивания	
Имитационная модель					

Игровая модель задёт социальный контекст и представляет собой работу участников деловой игры с имитационной моделью

Имитационная модель – прототип модели, она задаёт предметный контекст деятельности специалиста в учебном процессе.

Предмет игры – это предмет деятельности участников игры, он зависит от моделей специалиста и представляет собой перечень явлений, требующих компетентных действий.

Сценарий игры – это вербальная и графическая форма предметного содержания, отражающая последовательность и характер действия игроков и ведущих. Элементом сценария является описание конфликта или противоречия, заложенного в игру.

Графическая модель ролевого взаимодействия участников отражает количественный и качественный состав участников, их связи, взаимодействия, пространственное расположение игроков и оказывает большую помощь ведущему и участникам игры.

Комплект ролей и функций игроков должен отражать профессиональные и социально-личностные отношения. Иногда для стимулирования игровой ситуации вводятся игровые роли. Чем выше профессиональный уровень разработчика, тем удачнее будет комплект ролей.

Правила игры отражают характеристики процессов, существующих в прототипах моделей моделируемой реальности.

В схеме 3 (См. Приложения – С.278) нами предлагаются основные психолого-педагогические принципы разработки и проведения деловой игры.

6. Активные словесные методы обучения

Словесные методы занимают ведущую позицию среди методов преподавания психологии. Главное их достоинство состоит в том, что они позволяют в короткий срок передать большую по объему информацию. Типичными словесными методами являются рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, работа с книгой. Эти методы преимущественно используются на лекциях, семинарах, в самостоятельной работе студентов и учащихся с учебниками, учебными пособиями, научной и справочной литературой, во время консультаций.

В зависимости от того, является ли воспринимаемая студентом речь устной или письменной (печатной), словесные методы можно разделить на устные и письменные. Каждый из них имеет свои преимущества и недостатки. Устные методы, используемые преподавателем на лекциях, семинарах, консультациях, позволяют ему более успешно объяснить материал: использование неречевых средств (мимики, жесты, пантомимики преподавателя); своевременное получение обратной связи от студентов о понимании учебного материала (с помощью речевых реплик, вопросов, мимики студентов); активизация восприятия и понимания студентов.

Письменная речь лишена этих преимуществ. С другой стороны, устная речь менее эффективна с точки зрения скорости передачи информации (скорость говорения меньше, чем скорость чтения текста). Поэтому студент быстрее может прочитать соответствующий раздел учебника, нежели прослушать его в пересказе преподавателя. В связи с этим информационная функция лекций в настоящее время теряет свое значение. Поэтому для преподавателя нецелесообразно делать на ней основной акцент.

Словесные методы обучения разделяются также на монологические и диалогические.

Остановимся на диалогическом, т.к. монологический не является активным методом.

Диалогический метод обычно рассматривается как устный метод словесного обучения, опирающийся на диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов или дискуссию в группе. Однако современные информационные технологии обучения с помощью Интернета и электронной почты позволяют успешно реализовать данный метод и при письменном методе обучения. Диалог, эвристическая беседа, групповая дискуссия могут успешно реализоваться в рамках этой виртуальной обучающей реальности.

Диалогический метод обучения предполагает большую активность студентов на занятии. Включение в лекцию элементов диалога, эвристической беседы, активное поощрение вопросов студентов повышает эффективность лекционной формы преподавания. Причем важно поощрять студентов задавать вопросы именно тогда, когда они возникают, т. е. в процессе изложения соответствующего материала, а не в конце лекции. Вопросы, связанные с непониманием, уточнением имеют смысл только тогда, когда они возникают. В конце лекции они могут потерять свою актуальность. Активная позиция студентов способствует формированию более прочных знаний и умений, а также критического мышления. В наибольшей степени это преимущество диалогического метода реализуется на семинарах и консультациях, поскольку диалог и дискуссия являются основой этих форм учебных занятий. Их эффективность зависит от того, каким образом ставятся вопросы. Это могут быть:

- 1) вопросы, побуждающие репродуктивную активность: «вспомните», «расскажите», «опишите», «дайте характеристику», «раскройте», «дополните»;
- 2) вопросы, стимулирующие продуктивную активность: «сравните», «сопоставьте», «обобщите», «сделайте вывод», «проанализируйте», «выделите», «как связаны».

Многое зависит также от точности и конкретности поставленных вопросов, от того, насколько они логически связаны между собой.

Рекомендуется использовать вопросы следующего типа:

- 1) вопросы, приучающие учащегося задумываться над сутью психологического понятия, например «в чем отличие любопытства от любознательности»;
- 2) вопросы, требующие приведения жизненных примеров, которые могут проиллюстрировать те или иные психологические феномены и закономерности;
- 3) вопросы, непосредственно связанные с учебной работой и поведением студентов, например «какой способ заучивания учебного материала вы считаете лучшим для себя и почему».

Выслушав ответы, преподаватель может организовать дискуссию.

Классическим диалогическим методом обучения является эвристическая беседа. В процессе такой беседы преподаватель, опираясь на имеющиеся знания и опыт студентов, с помощью тщательно продуманной системы вопросов подводит их к пониманию, усвоению новых знаний и формулированию выводов. В результате такой совместной деятельности студенты приобретают знания путем собственных размышлений. Этот метод мастерски использовал Сократ; именно к его имени и восходит понятие «сократическая беседа».

Другим диалогическим методом является групповая дискуссия. Главная ее ценность состоит в том, что она стимулирует вовлечение студентов в активное обсуждение различных точек зрения по определенной проблеме, пробуждает стремление к пониманию позиции собеседника и аргументации собственного мнения. Для того чтобы такая дискуссия была эффективной, необходимо четко сформулировать проблемные вопросы. Важно также наличие у студентов определенной базы знаний по рассматриваемому вопросу и умение точно выражать свою мысль. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной, а без умения выразить свою мысль — запутанной и противоречивой. Существенным фактором ее успешности является уровень активности студентов. В группах большой численности активное участие в обсуждении принимают обычно несколько человек. Остальные вынуждены оставаться лишь пассивными слушателями. Для повышения активности всех студентов академическая группа может быть разделена на несколько малых групп (подгрупп) по 5-7 человек, каждая из которых обсуждает поставленный вопрос независимо (в отдельном помещении или углу аудитории). Затем организуется обмен мнениями между подгруппами. Такой метод обучения в последние годы стал очень популярным во многих европейских и американских университетах. Он, безусловно, способствует развитию творческого и критического мышления студентов.

Диалогический метод обучения наиболее характерен для семинарских занятий по психологии. Постановка вопросов и заданий определяется содержанием, целями и задачами учебного курса, а также учебными пособиями и первоисточниками, которые рекомендуются в программе. В помощь преподавателям во многих учебниках приводятся темы и вопросы, которые могут обсуждаться на семинарских занятиях. Однако преподаватель свободен в их выборе. Он может пользоваться также другими пособиями.

7. Наглядные методы преподавания психологии.

Методика преподавания отдельных дисциплин предполагает в качестве активных методов – наглядные, т.к. они подразумевают использование средств обучения, для которых характерен образный язык изложения. Зрительные, слуховые, тактильные образы дополняют словесное описание и, таким образом, способствуют лучшему пониманию учебного материала учащимися.

Можно выделить 4 основных видов наглядности: *предметную, динамическую, изобразительную и словесную.*

1. Предметная наглядность — это демонстрация реальных предметов, явлений и процессов. В преподавании психологии этот вид наглядности применяется, когда используются макеты приборов, головного мозга, когда проводятся демонстрационные эксперименты и психологические опыты. Демонстрация порогов ощущений, зрительных иллюзий, идеомоторных актов, явления установки, колебаний внимания — примеры использования предметной наглядности. Главная задача преподавателя — наглядно продемонстрировать определенные психологические феномены и закономерности, изучаемые в курсе психологии. Это способствует лучшему пониманию и запоминанию. Неслучайно известная поговорка гласит: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

2. Динамическая наглядность – это демонстрация или видео-показ сюжетов (в том числе научно-популярных и научных фильмов по психологии), презентаций с анимационным сопровождением и т.п.

3. Изобразительная наглядность — это демонстрация на занятиях изображений предметов, явлений, процессов, а также теоретических знаний о них. Существует три вида изобразительной наглядности: художественная, символическая и текстовая.

А. Художественная наглядность отражает изображаемый объект или ситуацию во всех деталях. К этому виду наглядности относится демонстрация фотографий, картин, художественных фильмов. Фотографии могут изображать, например, людей в разных жизненных обстоятельствах, проявления эмоций, ситуации психологических экспериментов; также это могут быть портреты знаменитых психологов. В аналогичных ситуациях могут использоваться произведения живописи, рисунки.

Фильмы могут относиться как к динамической наглядности, так и к изобразительной, их можно разделить на два типа: научно-популярные и художественные. В научно-популярных фильмах демонстрируются классические психологические исследования. Художественные фильмы (или их фрагменты) могут иллюстрировать определенные психологические типы людей и их отношений, ситуации для психологического анализа.

Б. Символическая (схематическая) наглядность — это изображения, отражающие существенные признаки, характеристики, связи предметов или явлений. К этому виду наглядности относится демонстрация таблиц, схем, диаграмм, графиков. На них отображаются систематизированные знания об определенных теоретических идеях, структуры психических явлений, соотношения величин и понятий, зависимости между определенными параметрами.

В. Текстовая наглядность, она может сочетаться с символической. Под текстовой наглядностью понимается написание на доске или демонстрация с помощью других средств наиболее существенных тезисов лекции, имен ученых, дат, терминов и другой

текстовой информации, которая плохо воспринимается на слух. Параллельное слуховое и зрительное предъявление информации способствует ее успешному и безошибочному восприятию. Студенты склонны записывать себе в конспект то, что видят. Опытные преподаватели знают: чем больше преподаватель пишет на доске, тем больше информации остается в студенческих тетрадях.

4. Словесная наглядность — это описание образов в речевой форме. Используется она в тех случаях, когда применение предметной или изобразительной наглядности по тем или иным причинам невозможно. В таких случаях преподаватель наглядно описывает ситуацию психологического эксперимента, приводит примеры из художественных произведений, характеризующие определенные психологические явления и феномены.

Наглядные методы могут использоваться на лекциях в качестве иллюстраций, на лабораторных и практических занятиях в качестве тестового материала.

У хорошего преподавателя или будущего хорошего преподавателя сразу возникает вопрос: «Какими способами может демонстрироваться наглядность?»

Может использоваться традиционный способ демонстрации наглядности с помощью нарисованных плакатов или готовых изображений (которые продаются как приложение ко многим методическим пособиям), но он является слишком трудоемким и создает ряд других неудобств в использовании. Использование доски и мела (маркера) всегда остается в распоряжении преподавателя, однако здесь важную роль играют его изобразительные способности.

Т.к. в наше время проекторы становятся все более типичным техническим средством обучения, расширяются возможности использования визуальных средств на лекциях. Прекрасным аудиовизуальным средством демонстрации всех перечисленных выше видов наглядности является компьютер. Использование компьютерной программы Power Point дает возможность преподавателю включать в свою лекцию самые различные виды наглядности: статичные и движущиеся, схематические и художественные, текстовые и изобразительные, применять различные эффекты анимации. Проецирование слайдов данной программы на экран делает презентацию доступной для всех студентов.

Наглядность повышает эффективность преподавания при определенных условиях:

- 1) демонстрируемая наглядность должна быть согласована с содержанием материала;
- 2) наглядность следует вводить на занятии постепенно, в соответствующий момент, по мере необходимости;
- 3) демонстрация должна быть организована так, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть объект;
- 4) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций, схем, диаграмм;
- 5) следует детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации.

8. Эвристические методы обучения.

Эвристика (от греч. «обнаруживаю, отыскиваю, открываю») – наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации, т.е. организацию продуктивных процессов мышления.

Как наука эвристика решает следующие задачи:

1. Познание закономерностей продуктивных процессов на основе психологических особенностей их протекания.
2. Выделение и описание реальных ситуаций, в которых проявляются эвристическая деятельность человека или её элементы.
3. Изучение принципов организации условий для эвристической деятельности.
4. Моделирование ситуаций, в которых человек проявляет эвристическую деятельность с целью изучения её протекания.
5. Создание целенаправленных эвристических систем на основе познанных объективных закономерностей эвристической деятельности.

б. Конструирование технических устройств, реализующих законы эвристической деятельности.

Учебная эвристическая деятельность.

Учебная эвристическая деятельность представляет собой деятельность, в ходе которой целенаправленно развиваются способности:

- понимать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, творчески копировать их и обучаться на своём опыте;
- систематизировать учебную информацию в межпредметные комплексы и оперировать ею в эвристическом поиске при выполнении конкретных действий;
- адаптироваться к изменяющимся видам учебной деятельности и предвидеть её результаты;
- планировать и прогнозировать интеллектуальную деятельность на основе эвристических и логических операций и стратегий;
- формировать и принимать решения по организации сложных видов учебной деятельности на основе правдоподобных рассуждений, эвристических операций и стратегий.

Эвристическая деятельность осуществляется на основе эвристических правил, эвристических операций и стратегий, основанных на правдоподобных рассуждениях.

Эвристические правила представляют собой своего рода рекомендации к выбору возможного действия в условиях альтернативного поиска.

Эвристические операции представляют собой мыслительные операции, результатом которых станут эвристические знания (аналогия, обобщения, синтез, анализ и др.). Вся эвристическая деятельность по нахождению решения заключается эвристической стратегией. Рассматриваемые элементы эвристической деятельности являются инструментом при решении учебно-познавательных задач. Для более сложных учебных задач разработаны системные методы поиска, решения задач и активной мыслительной деятельности.

Метод мозгового штурма относится к эффективным методам активизации коллективной творческой деятельности, основанной на эвристике. Идея метода основана на том, что критика и боязнь тормозят мышление, сковывают творческие процессы. Это один из наиболее известных методов, применяемых для коллективного поиска решений. Основная цель метода - найти как можно больше различных направлений решения поставленной проблемы. Автор метода - американский инженер и ученый А.Осборн, время разработки - 40-е годы XX века.

Работа в рамках метода проводится в несколько этапов: подготовка, проведение штурма (выдвижение идей), оценка и отбор идей, проработка и развитие наиболее ценных идей. Общее руководство работой на всех этапах осуществляет ведущий - специалист, компетентный не только в области решаемых задач, но и в психологии малых групп.

На этапе подготовки формулируют проблему, осуществляют выбор участников поисковой группы. Это генераторы - люди, обладающие богатым творческим воображением, фантазией, и эксперты - люди с аналитическим складом мышления, квалифицированные специалисты. Под руководством ведущего генераторы проводят сессию выдвижения идей, а затем эксперты оценивают эти идеи.

Метод мозгового штурма применяется, как правило, при решении новых для разработчиков проблем, в условиях отсутствия объема информации, достаточного для проведения логического анализа. В целом же метод мозгового штурма носит универсальный характер, т.е. может быть использован при решении задач различных типов, возникающих в самых разных областях техники. Существует несколько разновидностей мозгового штурма, отличающихся числом участников, количеством и продолжительностью циклов их работы. Наибольший интерес представляет обратная мозговая атака, в рамках которой на этапе генерации выявляются все возможные недостатки объекта исследования.

Также мозговой штурм - наиболее широко известный метод коллективной генерации идей с отсроченной экспертизой. Важнейшей составляющей мозгового штурма является деятельность ведущего. Он должен обеспечить качественное выполнение работы как на этапе генерации, так и на этапе анализа. Формулирование проблемы в оптимальной для решения форме предполагает осознание уровня и особенностей людей, привлекаемых к работе.

Решением задачи в ходе применения данного метода управляет руководитель. Он обеспечивает выполнение всех правил «мозгового штурма», а именно:

- условие задачи формируется перед «штурмом» в общих чертах;
- группа «генераторов идей» за отведённое время (20-40 минут) выдвигает максимальное количество гипотез, выдвигаются любые гипотезы: фантастические, ошибочные, шутливые. Идеи должны следовать непрерывно.
- группа «экспертов» выносит суждение о ценности выдвигаемых гипотез, оцениваются несерьёзные, нереальные гипотезы;
- для активизации процесса генерирования идей в ходе «штурма» рекомендуется использовать некоторые приёмы: инверсия (сделать наоборот), аналогия (сделать так, как сделано в другом решении), эмпатия, фантазия;
- гипотезы оцениваются по 10-балльной системе, и выводится средний балл.

Вопросы для самоконтроля:

1. Назовите известные вам виды обучения в высшей школе.
2. Какие из названных видов обучения приемлемы в процессе изучения психологических дисциплин, какие из них наиболее эффективны?
3. Какие законы лежат в основе программированного обучения?
4. Назовите признаки программированного обучения.
5. Что является материальной основой программированного обучения?
6. Опишите инструментарий программированного обучения.
7. Что такое проблемное обучение?
8. Какие методы проблемного обучения Вам известны?
9. В чём суть проблемного обучения?
10. Назовите и приведите примеры уровней проблемности в обучении.
11. Как вы понимаете термины «эвристика», «эвристическая деятельность», «эвристические методы»?
12. Назовите методы и присущие каждому виду обучения.
13. Охарактеризуйте словесные и наглядные методы обучения психологическим дисциплинам, в чем их активизирующая миссия?
14. Охарактеризуйте деловую игру как метод активизации познавательной деятельности.
15. Опишите основные правила организации метода «мозговой штурм».
16. Составьте таблицу, отражающую преимущества и недостатки (издержки) того или иного вида обучения.

Тема 7. Психология проблемного обучения

Цель изучения темы: Ознакомление обучающихся с теоретическими вопросами проблемного обучения в аспекте его использования для активизации познавательной деятельности при усвоении психологической реальности. Формирование присущего проблемному обучению инструментария действий (отражающего сущность метода и очерчивающего границы его влияния как средства управления ситуацией развития познавательной деятельности обучающихся).

Структура изучения темы:

1. Психология проблемного обучения как система определенных методов организации учебного процесса, активизирующая познавательную деятельность.
2. Основные понятия проблемного обучения: проблема, проблемная ситуация, проблемная задача, проблемный вопрос, проблемное задание, проблемность как принцип обучения.
3. Зависимость эффективности процесса усвоения от собственной интеллектуальной активности учащихся.
4. Процесс поиска неизвестного в проблемной ситуации.
5. Управление процессом усвоения при поисково-исследовательской деятельности учащихся в проблемной ситуации.
6. Преимущества проблемного обучения.

Ключевые понятия: проблемное обучение, проблема, проблемная ситуация, проблемная задача, проблемный вопрос, проблемное задание, проблемность.

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону, 1983. 176 с.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987. 336 с.
3. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М., 1985. С.86-234.
4. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981. 200с.
5. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., 1974. 208 с.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. 1972.
7. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения// Хрестоматия по психологии: Учеб. Пособие для студентов пед. Ин-тов/ Сост В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. - 2-е изд., перераб. Идоп.-М.: Просвещение, 1987,С. 395-401.
8. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М.. 1975.
9. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. М., 1982. 223 с.

1. Психология проблемного обучения как система определенных методов организации учебного процесса, активизирующая познавательную деятельность

Проблемное обучение вызывало значительный интерес педагогов и психологов на протяжении свыше двух десятков лет (начиная с конца 70-х годов 20 столетия), благодаря тому, что оно создает условия для творческого усвоения знаний и этим способствует развитию интеллектуальных творческих возможностей учащихся.

Проблемное обучение не противостоит другим системам и методам обучения. Его специфика и те новые проблемы, которые им поставлены на современно этапе развития, ограничиваются одним звеном процесса обучения - усвоением новых знаний, способов или условий выполнения нового действия. И на этом ограниченном этапе проблемное обучение специально исследует, прежде всего, особенности овладения им учебным материалом, который может быть усвоен творчески, т.е. путем поиска нового знания в проблемной ситуации.

Таким образом, становится очевидным, что проблемное обучение не представляет собой некоторого отдельного метода обучения. Этап усвоения новых знаний и способов действий имеет место при любых методах. Каждый из методов в свою очередь должен предусматривать возможности использования проблемных ситуаций на соответствующих этапах усвоения нового учебного материала. Тем самым каждый из них должен предусматривать допустимые элементы открытия обучающимися новых знаний.

В некоторых случаях простая постановка перед обучающимся вопросов или элементарных задач рассматривается как проблемное обучение. Использование в

обучении вопросов и задач не всегда соответствует условиям проблемного обучения (например, в тех случаях, когда предлагаемые обучающемуся задания не вызывают проблемных ситуаций, потребности в усваиваемых знаниях).

2. Основные понятия проблемного обучения: проблема, проблемная ситуация, проблемная задача, проблемный вопрос, проблемное задание, проблемность как принцип обучения

Понятия «задача» и «проблемная ситуация», являющиеся принципиальными в проблемном обучении, обозначают различные психологические реальности. Ситуация задачи не требует для своей характеристики обязательного включения в эту ситуацию субъекта действия. Не случайно, поэтому в качестве первого этапа любого процесса решения задачи выделяется этап ее усвоения. При этом специально отмечается, что обучающийся, перед которым ставится задача, не всегда ее принимает (Н.А. Менчинская [44]).

Проблемная ситуация характеризует определенное психическое состояние субъекта (обучающегося), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия.

Усвоение или открытие нового совпадает в данном случае с таким изменением психического состояния субъекта, которое составляет микроэтап в его развитии. Разрешение возникшей проблемной ситуации, таким образом, совпадает с процессом становления элементарных психических новообразований. Эти новообразования могут относиться к различным элементам усваиваемого действия или чертам личности человека.

Основным условием возникновения проблемной ситуации является потребность человека в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия. Такая потребность может определяться как непосредственными практическими обстоятельствами выполнения действия, так и широкими общественными потребностями.

Главным элементом проблемной ситуации является неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения поставленного задания, для выполнения нужного действия. Чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить обучающегося перед необходимостью. Выполнения такого задания, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного.

Важнейшей характеристикой неизвестного как центрального элемента проблемной ситуации в отличие от искомого как центрального элемента задачи является то, что неизвестное в проблемной ситуации всегда характеризуется какой-либо степенью обобщения. Несмотря на конкретность поставленного задания, неизвестное, которое должно быть раскрыто в проблемной ситуации для выполнения этого задания, всегда составляет общее отношение, свойство, способ и т.п., относящееся к целому классу близких заданий. Искомое задачи всегда или в большинстве случаев составляет единичное отношение или единичную конкретную величину.

Таким образом, при характеристике проблемной ситуации показателем ее трудности для субъекта (обучающегося) является не сложность самого задания, как в задаче, и не абстрактная степень новизны усваиваемых знаний, а та степень обобщения, которой должен достигнуть обучающийся в процессе поиска неизвестного в проблемной ситуации. Показатель обобщения является, таким образом, общей единицей процессов мышления человека, возможностей обучающегося в усвоении новых знаний и той основной ситуации, в которой осуществляется процесс мышления.

Важным элементом проблемных ситуаций, без которого невозможно целенаправленно их создавать и использовать, являются возможности учащегося, включающие как его интеллектуальные способности, так и достигнутый им уровень знаний. Главная характеристика этих возможностей при постановке задания, вызывающего проблемную ситуацию, заключается в том, что с помощью достигнутых

знаний и способов действия обучающийся не может выполнить поставленного задания, но они должны быть достаточными для самостоятельного анализа (понимания) содержания и условий выполнения задания. Чем большими возможностями обладает обучающийся, тем более общие отношения могут быть раскрыты учащимися в решении проблемной ситуации.

Таким образом, проблемная ситуация включает три главных компонента:

1. неизвестное усваиваемое отношение, способ или условие действия, раскрываемое в проблемной ситуации;
2. действие, необходимость выполнения которого в поставленном задании вызывает потребность в новом, подлежащем усвоению знаний или способе действия;
3. возможности обучающегося в анализе условий поставленного задания и усвоения (открытии) нового знания. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации.

Процесс проблемного обучения оказывается как бы слагающимся из двух необходимых этапов:

1. этапа постановки практического или теоретического задания, вызывающего проблемную ситуацию;
2. этапа поиска неизвестного в этой проблемной ситуации либо путем самостоятельного исследования обучающегося, либо путем сообщения педагогом сведений, необходимых для выполнения проблемного задания, эти сведения и составляют усваиваемые учеником знания.

Поиск неизвестного в проблемной ситуации составляет главное звено проблемного обучения. Он совпадает с процессом усвоения новых знаний,

Основное различие между двумя наиболее распространенными подходами к пониманию усвоения заключается в том, как предлагается ученику подлежащее усвоению знание (или действие) и что должен сделать сам ученик для его усвоения. В одном случае усваиваемое знание предлагается ученику в виде известного взрослому образцу, который учащийся должен запомнить, воспроизвести или в случае усвоения действия «отработать» в процессе тренировки. Главным психологическим звеном этой схемы является то, что усваиваемое знание должно занимать место цели в учебной деятельности ученика, а сама эта деятельность фактически сводится к запоминанию или «отработке» предлагаемого учителем образца или подлежащих усвоению сведений.

В соответствии со вторым подходом, составляющим позицию проблемного обучения, процесс усвоения начинается не с предъявления ученику известного образца, а с создания учителем таких условий учебной деятельности, которые вызывают потребность в усваиваемых знаниях, а само знание выступает как неизвестное, подлежащее усвоению. В этом случае ученик усваивает знания не потому, что учитель сообщает их ему, а потому, что у него самого возникла потребность в этих знаниях.

3. Зависимость эффективности процесса усвоения от собственной интеллектуальной активности обучающихся

В психолого-педагогических исследованиях все более подтверждается одна из общих закономерностей процесса усвоения - зависимость эффективности процесса усвоения от собственной интеллектуальной активности учащихся, которая обеспечивается учебными заданиями, вызывающими проблемные ситуации.

Подтверждается и расшифровывается та известная педагогическая истина, что достигнутые результаты усвоения - это, прежде всего результаты собственной познавательной деятельности учащегося, организуемой и управляемой педагогом,

В чем же заключаются закономерности процесса решения проблемных ситуаций, и каковы способы управления этим процессом в обучении?

Выше мы отметили необходимость различения понятий задачи и проблемной ситуации. Соответственно необходимо различение процессов решения задачи и процессов

нахождения нового, неизвестного знания в проблемной ситуации. Это различие особенно необходимо потому, что в результате смешения этих двух различных процессов чаще всего производится подмена процессов, имеющих место при поиске неизвестного в проблемной ситуации, процессами, имеющими место в решении задачи. В связи с принципиальным различием этих двух процессов следовало бы использовать и различные понятия для их обозначения. Целесообразно оставить понятие «решение» за процессами, имеющими место при достижении искомого в задаче, а в проблемной ситуации - «поиск неизвестного», обозначающий процесс ее «решения». Понятие «поиск» используется в психологической литературе именно для обозначения процессов, имеющих место в исследовании, в решении так называемых поисковых задач, совпадающих по существу дела с проблемными ситуациями.

При таком разграничении процессов, имеющих место в отмеченных двух случаях, мы приходим к необходимости создания различных условий, с помощью которых осуществляется процесс управления мышлением в том и другом случае. Главным звеном управления и оптимизации процессов решения задач является обучение детей адекватным способам преобразования условий задач, позволяющим достигнуть требуемой искомой величины, отношения и т.п. Эти способы могут быть как специфическими (например, математические, лингвистические и т.п.), определяемыми предметом действия, так и общими (например, логическими, эвристическими и т.п.).

4. Процесс поиска неизвестного в проблемной ситуации.

Процесс поиска неизвестного в проблемной ситуации осуществляется по иным закономерностям. Главный механизм, обеспечивающий человеку возможность обнаружения нового, ранее неизвестного отношения, свойства, новую смысловую характеристику явления, составляет образование новой связи. Новое, неизвестное человеку отношение, закономерность раскрываются лишь через установление новых связей с уже известным. Поиск неизвестного - это постоянное включение объекта во все новые системы связей, через которые раскрываются невыявленные свойства. Этот механизм процесса познания человека С.Л. Рубинштейн назвал метафорически «основным нервом» мышления. Несмотря на очевидность и многократную подтвержденность, этот механизм мышления человека недостаточно изучен. Наиболее выразительным примером его проявления могут служить все случаи понимания, главная характеристика которых и состоит во включении некоторых идей или положений, содержащихся в книге или рассуждении другого человека, в систему своих знаний. В этом смысле механизм обнаружения нового, неизвестного совпадает с механизмом «порождения» и развития мышления человека. В простейших формах он проявляется в закономерностях процессов образования сигнального значения стимулов (И.П. Павлов), в наиболее сложных - совпадает с процессами формирования смысловых структур мышления человека.

Важная характеристика этого основного механизма поиска и обнаружения неизвестного в проблемной ситуации заключается в том, что процесс поиска не составляет лишь закономерности логических преобразований. В этом процессе имеют место и проявляются также механизмы интуитивного мышления человека.

5. Управление процессом усвоения при поисково-исследовательской деятельности учащихся в проблемной ситуации.

Управление процессом усвоения при поисково-исследовательской деятельности учащихся в проблемной ситуации, таким образом, не сводится к обучению способам рассуждения или способам решения определенных классов задач. Оно представляет собой управление иного рода, близкое к управлению более сложными процессами. Важной его характеристикой является опосредствованность воздействий на управляемый процесс. Управляющие воздействия в этих случаях совпадают с созданием условий, адекватных

закономерностям управляемых процессов и таким путем детерминирующих их протекание.

В условиях школьного обучения при управлении процессами усвоения новых знаний в проблемной ситуации мы не должны ставить ученика в положение исследователя, открывающего законы и конструирующего механизмы. Психологически эквивалентным будет лишь имитация условий творческой деятельности. Главным из условий в самом простом случае будут являться постановка проблемной ситуации перед усвоением новых знаний и сообщение учителем сведений, составляющих неизвестное, необходимость в котором возникла в проблемной ситуации и которое подлежит усвоению.

Лишь на высших этапах обучения при ознакомлении учащихся старших классов и студентов с методами научного исследования можно ставить вопрос об организации научного поиска усваиваемых учеником (студентом) знаний. Здесь нет резких границ. Проблемное обучение на высших этапах переходит в научное исследование, которое можно рассматривать как одну из высших форм самообучения.

При изучении различных учебных предметов, на различных этапах обучения у школьников, обладающих различными интеллектуальными возможностями, возникают различные типы проблемных ситуаций. Для целей оптимального управления процессами усвоения необходима строгая классификация проблемных ситуаций. При этом нужно подчеркнуть, что мы не можем воспользоваться различными системами классификации задач. Необходимо выделить такие основания классификации, которые позволяли бы учитывать и специфику усваиваемых знаний, и уровень развития учащегося, и его интеллектуальные возможности.

Использование отдельных проблемных ситуаций в обучении может в некоторой степени активизировать процесс усвоения. Однако, для того чтобы обеспечить в проблемном обучении возможности развития, необходима оптимальная последовательность проблемных ситуаций, их определенная система.

6. Преимущества проблемного обучения

Одно из главных преимуществ проблемного обучения по сравнению с «непроблемным» заключается именно в том, что оно позволяет создавать возможности для творческого усвоения учебного материала и развития творческих способностей учащихся.

Естественно, чтобы обеспечить возможности такого развития можно лишь при определенной последовательности проблемных ситуаций в обучении.

Как уже говорилось, неизвестное в проблемной ситуации всегда представляет некоторое обобщение - общую закономерность, способ или условие выполнения действия. Степень обобщенности усваиваемого учебного материала в проблемной ситуации является важным показателем трудности учебного задания для учащегося. Обобщение является главным принципом в определении последовательности проблемных ситуаций, обеспечивающих возможности развития усваиваемых учеником действий, а также мышления учащихся. Обеспечение возможностей развития усваиваемых действий чаще всего и рассматривается как умственное развитие учащихся. Такое представление основывается на том главном факте, что в процессе развития действие достигает такого уровня, при котором оно может выполняться как бы «в уме». Однако и возможности выполнения действий «в уме» и его «переноса» в новые условия, для решения новых задач, являются следствием достижения достаточно высокого уровня обобщения.

Главным принципом, определяющим последовательный переход от предшествующей проблемной ситуации, в которой раскрыто некоторое неизвестное, к следующей проблемной ситуации, содержащей новое неизвестное, является последовательное возрастание степени обобщенности усваиваемого учебного материала - закона, способа или условий выполнения действия.

Принцип последовательного обобщения, рассматриваемый как главный принцип, определяющий последовательность проблемных ситуаций, характеризует, естественно, лишь общую схему этой последовательности, обеспечивающую возможности последовательного продвижения к более общим, т.е. к более глубоким усваиваемым закономерностям. При этом речь идет лишь о последовательности проблемных ситуаций, служащих усвоению новых знаний. Между ближайшими проблемными ситуациями может стоять достаточно сложная система иных заданий, предполагающих непроблемное усвоение необходимых учебных сведений, выполнение заданий, служащих для тренировки учащихся и т.п.

Последовательные проблемные ситуации представляют собой те основные звенья в становлении нового действия, в которых раскрываются новые отношения и новые условия, обеспечивающие новый, более высокий уровень психической регуляции действия.

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскройте специфику проблемного обучения.
2. Охарактеризуйте понятие «задача».
3. Дайте характеристику понятию «проблемная ситуация»
4. Что является основным условием возникновения проблемной ситуации? (Потребность человека в раскрываемом новом отношении, свойстве *win* способе действия)
5. Главный элемент проблемной ситуации — это... (неизвестное, новое, что должно быть открыто для правильного выполнения поставленного задания, для выполнения нужного действия).
6. Показателем трудности проблемной ситуации для субъекта (обучающегося) является... (степень обобщения, которой должен достигнуть обучающийся в процессе поиска неизвестного в проблемной ситуации).
7. Что является важнейшей характеристикой неизвестного как центрального элемента проблемной ситуации? (Неизвестное в проблемной ситуации всегда характеризуется какой-либо степенью обобщения. Несмотря на конкретность поставленного задания, неизвестное, которое должно быть раскрыто в проблемной ситуации для выполнения данного задания, всегда составляет общее отношение, свойство, способ и т.п., относящееся к целому классу близких заданий).
8. Важным элементом проблемных ситуаций, без которого невозможно целенаправленно их создавать и использовать, являются... (возможности обучающегося, включающие как его интеллектуальные способности, так и достигнутый им уровень знаний).
9. Перечислите три главных компонента проблемной ситуации (неизвестное усваиваемое отношение, способ или условие действия, раскрываемое в проблемной ситуации; действие, необходимость выполнения которого в поставленном задании вызывает потребность в новом, подлежащем усвоению знаний или способе действия; возможности обучающегося в анализе условий поставленного задания и усвоения (открытии) нового знания, ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации).
10. Назовите этапы процесса проблемного обучения (этап постановки практического или теоретического задания, вызывающего проблемную ситуацию; этап поиска неизвестного в этой проблемной ситуации либо путем самостоятельного исследования обучающегося, либо путем сообщения педагогом сведений, необходимых для выполнения проблемного задания, эти сведения и составляют усваиваемые учеником знания).
11. Определите главное звено проблемного обучения, совпадающее с процессом усвоения новых знаний. (Поиск неизвестного в проблемной ситуации).

Тема 8. Психология учебной деятельности студента

Цель изучения темы: Раскрыть понятие учебной деятельности применительно к вузовскому обучению, общую структуру учебной деятельности. Познакомить с психологической теорией учебной деятельности. Дать сведения об особенностях учебной деятельности студентов.

Структура изучения темы:

1. Понятие учебной деятельности и общая структура учебной деятельности
2. Психологическая теория учебной деятельности
3. Формирование учебной деятельности студентов
4. Студент как субъект учебной деятельности.

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Зимняя И.А. Обучающийся (ученик, студент) – субъект учебной деятельности // Педагогическая психология. Учеб.пособие. – Ростов н/Д. 1997.С.163-185.

1. Понятие учебной деятельности и общая структура учебной деятельности

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. В широком смысле слова она иногда неправомерно рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. В узком смысле, согласно Д.Б. Эльконину, — это ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. В работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельностью содержанием и смыслом, соотносясь с особым «ответственным отношением», по С.Л. Рубинштейну, субъекта к предмету обучения на всем его протяжении.

Следует обратить внимание, что в данной трактовке «учебная деятельность» понимается шире, чем ведущий тип (вид) деятельности, так как распространяется на все возрасты, в частности на студенческий. Учебная деятельность в этом смысле — деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку.

Согласно исследованиям Д.Б. Эльконина, «учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ...такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ...мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности» [26].

Учебная деятельность соответственно может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на самого обучающегося как ее субъекта — совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях.

Отмечаются три основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения:

- 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;

2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до школы);

3) общие способы действия предваряют решение задач (И.И. Ильясов) (сравним с учением по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность). Добавим к этим трем еще две существенные характеристики учебной деятельности. Во-первых, отвечая познавательной, ненасыщаемой потребности, 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте» что, по определению Д.Б. Эльконина, является основной ее характеристикой. Во-вторых, чешский теоретик процесса и структуры учения И. Лингарт рассматривает еще одну особенность учебной деятельности как активной формы учения, а именно 5) изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий». Таким образом, можно говорить о пяти характеристиках учебной деятельности в сопоставлении с учением [26].

Таким образом, учебная деятельность не тождественна усвоению — оно является ее основным содержанием и определяется строением и уровнем ее развития, в которую усвоение включено. В то же время, так как учебная деятельность направлена на изменение самого субъекта (что в значительной мере проявляется в младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность является ведущей, но, по сути, и в любом другом возрасте), усвоение опосредствует субъектные изменения и в интеллектуальном, и в личностном плане, что также входит в предмет учебной деятельности.

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности входит основной, органичной частью в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности успешность его профессиональной деятельности, общения.

Итак, результатом учебной деятельности является поведение субъекта — это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание.

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку. Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем.

Рассмотрим подробнее каждый из компонентов внешней структуры учебной деятельности (схематически представленных ниже на рисунке 7), предложенных Зимней И.А. [34].

Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности (обратимся к «закону готовности» Э. Торндайка и к теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, где мотивация - первый обязательный этап), но и существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности.

Вторым по счету, но главным по сути компонентом структуры учебной деятельности является учебная задача. Она предлагается обучающемуся как определенное учебное

задание в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом.



Рисунок 7. Компоненты внешней структуры учебной деятельности по исследованиям Зимней И.А. [34]

В психологическом плане в отечественной науке одним из первых исследователей, рассматривавшим категорию задачи, был М.Я. Басов (1892—1931). Анализируя деятельность ребенка, он отмечал, что для самых разнообразных учебных и жизненных ситуаций общим является момент задачи как таковой. Этот общий момент связан с необходимостью для человека открыть то, чего он еще не знает и что нельзя просто увидеть в предмете; для этого ему потребуется определенное действие с этим предметом. В своих трудах он обосновал целесообразность использования в психологии понятия задачи одновременно с терминами «действие», «цель» и «задание» [34].

В дальнейшем в работах С.Л. Рубинштейна понятие задачи получило более широкую трактовку в соотнесении с понятием действия и в общем контексте целеполагания. Согласно С.Л. Рубинштейну, «так называемое произвольное действие человека — это осуществление цели. Прежде чем действовать, надо осознать цель, для достижения которой действие предпринимается. Однако как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо учесть условия, в которых действие должно совершиться. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие — это более или менее сознательное решение задачи. Но для совершения действия недостаточно и того, чтобы задача была субъектом понятия; она должна быть им принята» [34].

По А.Н.Леонтьеву, задача — это цель, данная в определенных условиях [23].

К условиям задачи и ее требованиям относятся данное и искомое, и основное условие состоит в том, чтобы «выразить искомое через данное». Отмечается также важность формулировки задания по критериям корректности и сложности, где последнее есть объективный показатель, который соотносится с субъективной трудностью или легкостью решения задачи. В дидактическом плане важны также две отмеченные В.И. Гинециным характеристики психологических задач — «диагностичность и

креационность», где первая соотносится с задачей определения усвоения учебного материала, а вторая — со стимулированием познавательной активности, познавательного усилия [34].

Основываясь на определении учебной деятельности как специфической деятельности субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленной на его саморазвитие на основе решения посредством учебных действий специально поставленных педагогом и решаемых обучающимся учебных задач, отметим, что учебная задача — это основная единица учебной деятельности. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми действует субъект.

Состав учебных задач, т.е. вопросов, над которыми в данный отрезок учебного времени работает обучающийся, должен быть известен преподавателю, так же как и студенту. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия — предметные, контрольные и вспомогательные (технические), такие как схематизация, подчеркивание, выписывание и т.д.

Основные требования к учебной задаче как к обучающему воздействию обусловлены своеобразием ее места в учебной деятельности и соотношением учебных задач и учебных целей.

В процессе учебной деятельности учебная задача дается (существует) в определенной учебной ситуации (в нашей трактовке учебная ситуация выступает как единица целостного образовательного процесса.) Учебная ситуация может быть сотруднической или конфликтной.

Одним из важных структурных компонентов деятельности является действие — морфологическая единица любой деятельности. Это важнейшая «образующая» человеческой деятельности. Если мотив соотносится с деятельностью в целом, то действия отвечают определенной цели. В силу того, что сама деятельность представлена действиями, она и мотивирована, и целенаправлена (целенаправлена), тогда как действия отвечают только цели.

Как подчеркивается в теории деятельности А.Н. Леонтьева, «существует своеобразное отношение между деятельностью и действием. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность... Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности» [23].

Существенным для анализа учебных действий является момент их перехода на уровень операций. Согласно А.Н. Леонтьеву, операции — это способы действия, отвечающие определенным условиям, в которых дана его цель. Сознательное целенаправленное действие в обучении, многократно повторяясь, включаясь в другие более сложные действия, постепенно перестает быть объектом сознательного контроля обучающегося, становясь способом выполнения этого более сложного действия. Это так называемые сознательные операции, бывшие сознательные действия, превращенные в операции.

Наряду с «сознательными» операциями в деятельности существуют операции, которые ранее не осознавались как целенаправленные действия. Они возникли в результате «прилаживания» к определенным условиям жизнедеятельности. А.А. Леонтьев иллюстрирует эти операции примерами языкового развития ребенка — его интуитивным «прилаживанием» способов грамматического оформления высказывания к нормам речевого общения взрослых. Ребенок не осознает этих действий, в силу чего они не могут быть определены как таковые. Следовательно, они суть самостановящиеся, интуитивно в результате подражания формирующиеся операции, его внутренние, интеллектуальные

действия. Они могут быть результатом либо интериоризированных внешних предметных сознательных действий (Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин), возникающих в развитии или обучении, либо представлять операциональную сторону психических процессов: мышления, памяти, восприятия. Согласно С.Л. Рубинштейну, «система операций, которая определяет строение мыслительной деятельности и обуславливает ее протекание, сама складывается, преобразуется и закрепляется в процессе этой деятельности», и далее «...к разрешению стоящей перед ним задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса» [34]. К таким операциям С.Л. Рубинштейн относит сравнение, анализ, синтез, абстракцию, обобщение. Отметим здесь, что соответствующие внутренние умственные операции определяют строение восприятия (В.П. Зинченко), памяти (П.П. Блонский, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис) и других психических процессов.

Учебные действия могут рассматриваться с разных точек зрения, с разных позиций: субъектно-деятельностной, предметно-целевой; отношения к предмету деятельности (основное или вспомогательное действие); внутренних или внешних действий; дифференциации внутренних умственных, интеллектуальных действий по психическим процессам; доминирования продуктивности (репродуктивности) и т.д. Иначе говоря, в разнообразии видов действий отражается все многообразие человеческой деятельности вообще и учебной в частности. Рассмотрим основные их виды.

С позиции субъекта деятельности в учении, прежде всего, выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его. Так, любая деятельность, например решение задачи написания текста, вычисления, начинается с осознания цели как ответа на вопрос «для чего», «с какой целью я это делаю». Но постановка таких вопросов, нахождение ответов и подчинение своего поведения этому решению есть сложная совокупность действий.

С позиции предмета учебной деятельности в ней выделяются преобразующие, исследовательские действия. В терминах учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова) учебные действия вообще строятся как «активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения».

Теоретические знания как предмет учебной деятельности усваиваются, по В.В. Давыдову, посредством исследовательско-воспроизводящих действий, направленных на содержательное обобщение, и служат для учащегося способом «открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления, внутреннего единства этого целого» [32, С. 127].

В соотнесенности с психической деятельностью обучающегося выделяют, как отмечалось выше, мыслительные, перцептивные, мнемические действия, т.е. интеллектуальные действия, составляющие внутреннюю психическую деятельность субъекта, являющуюся, в свою очередь, внутренней «интегральной частью» деятельности (С.Л. Рубинштейн), в рассматриваемом случае — учебной деятельности. Каждое из них распадается на более мелкие действия (в определенных условиях — операции). Так, мыслительные действия (или логические) включают прежде всего такие операции, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию и др.

Наряду с мыслительными в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции. Перцептивные действия включают опознание, идентификацию и т.д., мнемические — запечатление, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, актуализацию и т.д. Другими словами, каждое сложное учебное действие, предполагающее интеллектуальные действия, означает включение большого количества часто не дифференцируемых перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они специально не выделяются в общей группе

учебных действий, учитель иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи.

В учебной деятельности также разграничиваются репродуктивные и продуктивные действия. К репродуктивным относятся, прежде всего, исполнительские, воспроизводящие действия. Если аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и другие действия осуществляются по заданным критериям, шаблонным способом, они также репродуктивны. Действия преобразования, преобразования, воссоздания, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные. Другими словами, в учебной деятельности по критерию продуктивности и репродуктивности могут быть выделены три группы действий. Действия, которые по их функциональному назначению выполняются по заданным параметрам, заданным способом, всегда репродуктивны, например исполнительские; действия, направленные на создание нового, например целеобразования, продуктивны. Промежуточную группу составляют действия, которые в зависимости от условий могут быть и теми, и другими (например, действия контроля).

Репродуктивность или продуктивность многих учебных действий определяется тем, как они осуществляются: а) по заданным учителем программам, критериям или ранее отработанным, шаблонизированным, стереотипизированным способом; б) по самостоятельно формируемым критериям, собственным программам или новым способом, новым сочетанием средств. Учет продуктивности (репродуктивности) действий означает, что внутри самого учения как целенаправленной активности или тем более учения как ведущего типа деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) может быть создана управляемая учителем программа разного соотношения продуктивности и репродуктивности учебных действий учеников.

Анализ входящих в учебную деятельность действий и операций позволяет представить ее как многообъектное пространство управления их освоением, где каждый из объектов выступает для обучающегося в качестве самостоятельного предмета овладения и контроля.

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Это обусловливается тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Контроль за выполнением действия осуществляется механизмом обратной связи или обратной афферентации в общей структуре деятельности как сложной функциональной системы (П.К. Анохин). Были выделены две формы обратной афферентации (или обратной связи) — направляющая и результирующая. Первая, согласно П. К. Анохину, осуществляется в основном проприоцептивной или мышечной импульсацией, тогда как вторая всегда комплексна и охватывает все афферентные признаки, касающиеся самого результата предпринятого движения [34, с. 88-89]. Вторую, результирующую форму обратной связи П.К. Анохин называет в собственном смысле этого слова обратной афферентацией. Он разграничивает два ее вида в зависимости от того, несет ли она информацию о выполнении промежуточного или окончательного, целостного действия. Первый вид обратной афферентации — поэтапный, второй — санкционирующий. Это — конечная обратная афферентация. В любом варианте всякая информация о процессе или результате выполнения действия есть обратная связь, осуществляющая контроль, регуляцию и управление

Значимость роли контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в структуре деятельности обусловливается тем, что она раскрывает внутренний механизм перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое (Л.С. Выготский), т.е. действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика. При этом психологическая концепция Л.С. Выготского [12], согласно которой всякая психическая функция появляется на сцене жизни дважды, проходя путь «от

интерпсихической, внешней, осуществляемой в общении с другими людьми, к интрапсихической», т.е. к внутреннему, своему, т.е. концепция интериоризации, позволяет интерпретировать формирование собственного внутреннего контроля или, точнее, самоконтроля как поэтапный переход. Этот переход подготавливается вопросами учителя, фиксацией наиболее важного, основного.

Преподаватель как бы создает общую программу такого контроля, который и служит основой самоконтроля.

Аналогично самоконтролю проходит и формирование предметной самооценки в структуре деятельности. А.В. Захарова [45] отметила в этом процессе важную особенность — переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности — его самооценку. Это определяет еще одну позицию значимости контроля (самоконтроля), оценки (самооценки) для общей структуры учебной деятельности. Соответственно она обуславливается тем, что именно в этих компонентах фокусируется связь деятельностного и личностного, именно в них предметное процессуальное действие переходит в личностное, субъектное качество, свойство. Такая ситуация еще раз свидетельствует о внутренней неразрывности двух компонентов личностно-деятельностного подхода к образовательному процессу, его целесообразности и реалистичности.

2. Психологическая теория учебной деятельности

В общей теории учения, основы которой были заложены Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А. Дистервегом, И. Гербартом, в дореволюционной России - К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, С.Т. Шацким, А.П. Нечаевым, М.Я. Басовым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, а также крупнейшими представителями советской и зарубежной педагогической психологии середины XX столетия Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, И. Лингартом, Й. Ломпшером, сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности.

Ее разработчики - Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др. поставили новую проблему в теории обучения — изменения самого субъекта деятельности в процессе действий, воспроизводящих объективные свойства познаваемого предмета при решении учебных задач обобщенными способами действий.

Актуальность и своевременность распространения теории учебной деятельности на вузовское обучение в целом определяется тем, что уже сложились определенные позитивные тенденции в высшей школе, позволяющие реорганизовать как вузовское преподавание, так и саму учебную деятельность студента.

Традиционная дидактическая система видит свою глобальную задачу в том, чтобы приобщить обучаемых к обобщенному и систематизированному опыту человечества. Из этого вытекает утверждение ведущей роли теоретических знаний в содержании обучения, ориентация на усвоение основ наук. Естественно, это ведет к интеллектуализму, отрыву теории от практики, к тому, что педагогическая традиция замечает практику знаковой системой - учебной информацией. Студенты усваивают через массив учебной информации то, что наработано другими, получено в результате общественно-исторической практики человечества, они берут готовое из кладовой социального опыта. В этом случае студенту навязывают цели усвоения кем-то добытых знаний, и учебная информация теряет для него личностный смысл.

Целью традиционного обучения объявляется усвоение знаковой учебной информации, и чем больше ее усвоено, тем выше считается уровень образованности человека. Но всякая информация, в том числе и учебная, имеет двойственную природу: во-первых, она может быть средством познания мира, а во-вторых, она есть часть, фрагмент самой культуры. Студент же усваивает не саму культуру, например, культуру профессии, а лишь средство ее освоения.

Не секрет, что традиционное обучение как процесс передачи информации от преподавателя к студентам (по схеме, представленной на рисунке 4) восходит к XVII веку, а более фундаментально эта теория усвоения знаний была изучена физиологами и получила название ассоциативно-рефлекторной теории Сеченова-Павлова.

Как видим на схеме (рисунок 8), мышлению в ней нет места, основная нагрузка ложится на память, и в этом смысле, действительно, повторение - мать учения. Студент может извлечь из своей кладовой памяти лишь то, что в нее заложили в прошлом.

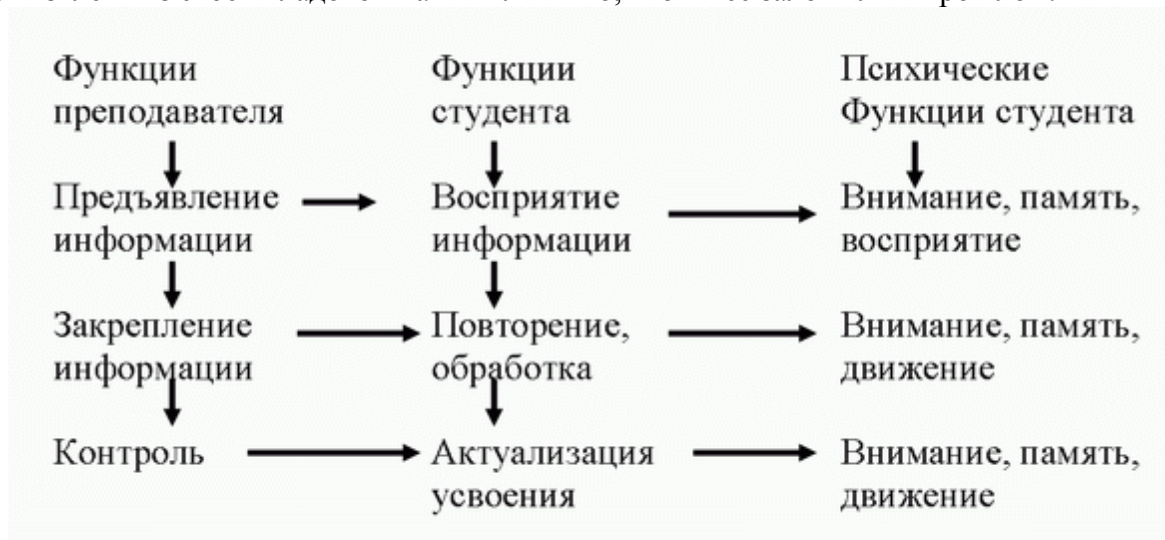


Рисунок 8. Схема традиционного обучения

Если студент и мыслит, то вопреки традиционной схеме обучения. Мышление - это обращение к будущему, к тем неизвестным, нестандартным и проблемным ситуациям, которые возникнут у него в производственной деятельности. В отличие от студента специалист действует по-другому (рисунок 9).



Рисунок 9. Схема действия специалиста

В данной схеме моделируется полный цикл мышления - от зарождения проблемной ситуации, порождения познавательной мотивации до нахождения способов разрешения проблемы и доказательства ее правильности.

Информация, например, тексты, иные знаковые системы здесь превращаются в знания, то есть студент должен понять личностный смысл усвоенного, определить действенное отношение к нему. Практическую компетентность студент приобретет лишь в случае двойного перехода: от знака (информации) к мысли, а от мысли - к действию, к осмысленному поступку. Следовательно, с точки зрения нашего подхода информация должна даваться в контексте будущего труда, с прицелом будущего профессионального использования: делаю учась и учусь делая. Т.е. здесь психологическая теория учебной деятельности базируется на технологии контекстного обучения.

В работе А.А. Вербицкого дано определение контекстного обучения как концептуальной основы для интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, практической) [46].

Понятие "контекст" пришло в другие науки из логики и лингвистики, поэтому в психологии и педагогике статуса категории оно еще не приобрело и в словарях этих наук не описано.

В психологии контекст связан с понятием "ситуация" как системой условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность. То есть в ситуацию включаются и внешние условия, и сам субъект, и те люди с которыми он контактирует.

Лингво-психологи отводят контексту основную роль в процессе переработки информации, так как именно благодаря контексту человек знает, чего ему ожидать и как осмысливать продукт восприятия, например, обычное слово в контексте может означать вопрос, восклицание, утверждение, угрозу, восхищение и др. Прежде, чем приступить к действию, человек старается собрать как можно больше контекстной информации. Чем больше мы знаем о настоящем, тем легче можем просчитать или предугадать будущее. Психологи называют такое опережающее отражение (преднастройку, ожидание, интуицию) антиципацией. Речь идет о процессах, возникающих в организме еще до появления событий, влияющих на результаты деятельности человека. Антиципации создаются под влиянием контекстов. Если у человека нет образцов поведения, зафиксированных в определенных контекстах, например, поведения в условиях кризиса, славы и др., то его организм реагирует импульсивно.

Прогнозирование базируется именно на предвосхищении искомого хотя бы на шаг вперед. Следовательно, контекст может активизировать мышление субъекта и вводить его в состояние проблемной или творческой ситуации, и, погружая субъекта во все новые контексты, можно подвести его даже к открытию [46].

3. Формирование учебной деятельности студентов

В. Я. Ляудис [2] считает, что учебную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую учебной ситуации, системообразующей переменной которой выступают социальные взаимодействия студентов с преподавателями и между собой. Характер этих взаимодействий в свою очередь зависит от форм сотрудничества преподавателя со студентами.

Совместная учебная деятельность - это некая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит ряд этапов, которые по ходу усвоения материала приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения, которое и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию индивидуальной деятельности всех участников.

Центральное место В. Я. Ляудис [2] отводит совместной продуктивной деятельности (СПД), возникающей при совместном решении творческих задач, и рассматривает ее как "единицу анализа становления личности в процессе учения".

Система совместной деятельности может быть признана нормальной, когда взаимосвязаны между собой все ее компоненты: отношение студентов к целям и содержанию обучения, отношения студентов между собой и к преподавателям; условия, в которых протекает учебная деятельность.

Установлен фазовый характер учебной деятельности. В первой фазе происходит осмысление создавшейся ситуации, повышается общая готовность к выполнению длительной умственной работы, усиливается организованность. Это связано в первую очередь с формированием установки на объект изучения с приспособлением познавательного и чувственного уровней к новому виду деятельности. В этой фазе отмечается выработка таких качеств, как трудолюбие, настойчивость в достижении цели, внимательность, самоорганизованность, любознательность и т.д. Возникает интерес к изучению тех или иных наук.

Следующая фаза - период устойчивой адаптации, когда цель полностью осознана и появляются предпосылки для ее реализации, вся система уровней деятельности приходит в соответствие с основной целью обучения. В этой фазе формируются качества, характеризующие выработку у студентов общих профессиональных умений, необходимых будущему специалисту, развивается чувство собственного достоинства, чувство общественного долга.

В процессе обучения главное внимание должно быть обращено на организацию деятельности студентов в тех ее видах, формах и способах, которые представляют собой новую стратегию подготовки специалистов - не только формирование теоретического мышления, но и целенаправленное формирование профессиональной подготовленности для работы в условиях современного производства.

Важным элементом современного высшего образования является методологическая подготовка. Развитие науки и практики достигло такого уровня, что студент не в силах усвоить и запомнить все необходимое для своей будущей работы. Поэтому ему лучше усваивать такой учебный материал, который при своем минимальном количестве вооружит его максимальным количеством информации и, с другой стороны, позволит в дальнейшем успешно работать в ряде областей. Здесь встает задача наиболее экономного отбора научных знаний по всем предметам обучения в вузе. Но этого недостаточно. Важно вместе с тем всесторонне развивать общий интеллект у студентов, способности решать различные задачи.

В вузовском обучении и воспитании действуют свои особые принципы (в отличие от школьных), такие, например, как:

- учить тому, что необходимо на практической работе после вуза;
- учитывать возрастные, социально-психологические и индивидуальные особенности студентов;
- профессиональная направленность обучения и воспитания;
- органическое соединение обучения с научной, общественной и производственной деятельностью.

Согласно современной (деятельностной) психологии, для того, чтобы сформировать у человека заданное психологическое образование (образ, понятие), необходимо прежде всего выделить ту деятельность, которую это понятие обслуживает, где такие понятия формируются в процессе развития деятельности. Понятия адекватно могут быть даны человеку только тогда, когда вводятся в функции обслуживания определенной деятельности.

Перед преподавателем психологии в вузе стоит первоочередная задача — формировать учебную деятельность студента, или, говоря проще, научить его учиться психологии. Не научившись самостоятельно учиться, не умея «жить своим умом», студент постоянно будет надеяться на получение готовых знаний из уст преподавателя, ориентироваться на заучивание и механическое запоминание научных положений из книг и не будет делать ни единой попытки применять эти положения к практическим делам. А это значит, что он не научится психологически мыслить и грамотно строить взаимоотношения с людьми.

Формировать учебную деятельность - это значит научить каждого студента учиться психологии правильно. В содержание понятия «правильно учиться входит вопрос: каким же образом ранее неизвестное, находящееся вне сознания обучающегося, усваивается им, становится известным, превращаясь из объективного в субъективное, из материального в идеальное? Ответ на этот вопрос укажет путь к правильному обучению.

Разработкой данной проблемы в отечественной психологии занялись в 50-х годах П.Я. Гальперин и его ученики, начав исследование процесса становления умственного действия. Поиск ответа на вопрос: «Каким образом внешнее, находящееся вне сознания человека, становится внутренним, умственным, т. е. превращается в достояние его сознания, принадлежностью его ума?» — постепенно привел к выводам, составившим

концепцию планомерного поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

Эта концепция имеет широкое общепсихологическое значение, так как включает в себя не только ответ на поставленный выше вопрос, но и учение о предмете психологии как ориентировочной деятельности; знание об эволюции человеческой психики, имеющей принципиальное отличие от психического развития животных; учение о видах и формах психической деятельности (восприятия, внимания, мышления и т. д.) и закономерностях их формирования; и, наконец, учение о закономерностях формирования основных элементов психической деятельности — идеальных действий и образов, т. е. о становлении умственных действий и понятий, что на языке педагогики обозначается как «знания — умения — навыки». Это последнее и представляет наибольший интерес как теоретическая основа правильного, психологически обоснованного обучения, и в литературе учение это известно как «теория поэтапного формирования умственных действий» [47].

В соответствии с данной теорией учение рассматривается как деятельность, формирующая осмысленные действия. «Осмысленные действия составляют основную единицу всякой познавательной и практической деятельности человека, формируясь в индивидуальном опыте, претерпевая ряд изменений и приобретая желательные (или нежелательные) свойства» [48].

В концепции П. Я. Гальперина учение рассматривается как система таких специфических видов действий, выполнение которых подводит учащегося к новым знаниям и умениям. Поэтому целью обучения сторонники этой теории считают умение действовать со знанием дела, а не сами знания как таковые. Всякое обучение предпринимается для того, чтобы научить человека «что-то делать», а для этого ему надо знать, как это делать, почему нужно делать именно так, а не иначе, т. е. получить определенные, вполне конкретные знания, четко ориентирующие обучаемого в правильном выполнении деятельности, которой он обучается. При этом нужно знать, какие элементы осуществляемого действия служат надежными ориентирами для специалиста, который обычно безошибочно выполняет профессиональное действие. Набор этих элементов-ориентиров должен стать при обучении этой деятельности ориентировочной основой действий (ООД) обучаемого. «Ориентировочная основа действия — это та система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия». Поскольку обучаемый еще не знает данного действия, а только начинает ему учиться, постольку обучающий должен дать ему «в руки» ориентировочную основу действий, опираясь на которую новичок может выполнять действие. Иначе говоря, человек, впервые встречающийся с данной деятельностью, вполне в состоянии работать безошибочно (пусть медленно и не вполне уверенно), строго следуя указаниям ориентировочной основы действий (ООД). Так он может научиться любому новому делу, любой новой деятельности, будь то решение тригонометрической задачи, или написание орфографически грамотного письма, или сборка нового самолета, или анализ психологического явления.

В каждом человеческом действии, — писал П. Я. Гальперин, — есть ориентировочная, исполнительная и контрольная часть» [47]. В учебном процессе обучаемый учится исполнительной части действия, опираясь при этом на его ориентировочную часть, которую обеспечивает ему обучающий (учитель, преподаватель).

Психологическая концепция поэтапного формирования умственных действий, реализованная в конкретных методиках обучения, позволяет ускорить процесс обучения: получение конечного результата в виде умения обучаемого действовать безошибочно в формируемой деятельности наступает по сравнению с обычными сроками гораздо быстрее (иногда на порядок). А прочность и качество формируемых знаний, умений и навыков также выше обычного, и, главное, при этом не требуется никаких дополнительных материальных, финансовых и людских (кадровых) ресурсов.

Эффективность построения учебной деятельности на основе данной концепции доказана не только исследованиями гальперинской группы, но и всей школой П. Я. Гальперина - его учениками, сторонниками и последователями в практике массового обучения.

В методике преподавания психологических дисциплин есть несколько возможностей использования достижений в этой области. Во-первых, сам предмет психологии можно преподавать в вузах в соответствии с этой теорией: тогда студенты смогут научиться профессиональной деятельности практического психолога или отдельным его действиям по анализу и оценке психических явлений. Во-вторых, преподаватель психологии имеет неограниченные возможности для пропаганды (в порядке психологического просвещения) активных методов обучения, в том числе основанных на данной концепции.

Таким образом, сформированная учебная деятельность предполагает изменение субъекта деятельности, превращение его из невладеющего определенными компетенциями в овладевшего ими, поэтому деятельность учения в вузе может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве ее предмета может рассматриваться опыт самих обучающихся, который преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта.

Т.е. «...усвоенный фрагмент социального опыта и изменение за счет этого прежнего опыта обучающегося составляют продукт деятельности учения» [47].

Еще раз подчеркнем: не сами по себе компетенции являются целью и результатом, предметом и продуктом учебной деятельности в вузе, а сама личность обучающегося, его опыт, интеллект и личностные качества, измененные благодаря приобретенным компетенциям. Главным результатом учебной деятельности студента должно стать умение мыслить на основе научных знаний.

Еще одним направлением в развитии теории обучения стала психология проблемного обучения. Проблемное обучение как идея и как система определенных методов организации учебного процесса вначале появилось в практике школы и стало осмысливаться в педагогической науке (Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер [49], М. И. Махмутов [50]). Оно родилось как альтернатива сообщающей, повествующей педагогической практике, не стимулирующей мыслительную активность учащихся, обрекающей их на пассивное восприятие учебного материала и его бездумное запоминание. Суть проблемного обучения заключается в формуле: «Учить мыслить, ставя ученика в проблемную ситуацию». Педагогическая практика энтузиастов проблемного обучения получила в дальнейшем психологическое обоснование (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин [51]).

Если общая теория развивающего обучения понимает под целью обучения формирование мышления («школа должна учить мыслить»), то теоретики проблемного обучения разрабатывают конкретные пути и методы развития мышления учащегося через посредство постановки его в проблемную ситуацию и организацию его мыслительной деятельности по выходу из нее, т. е. путем обучения решению возникшей перед ним проблемы.

Учиться мыслить — значит разрешать противоречия между знаниями, которыми обладает обучаемый, и знаниями, которых у него нет, но которые требуются для решения возникающих перед ним познавательных задач.

Методические рекомендации по этой теме содержатся в монографии М. И. Махмутова «Проблемное обучение» [50]. Под таким же названием есть брошюра другого теоретика проблемного обучения И. Я. Лернера. Они оба доктора педагогических наук. «С педагогической точки зрения, — пишет И. Я. Лернер, — это такое обучение, при котором учащиеся систематически включаются в процесс решения проблем и проблемных задач, построенных на содержании программного материала» [49].

В проблемном обучении знания «не передаются учащимся в готовом виде, — читаем у М. И. Махмутова, — а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной

деятельности в условиях проблемной ситуации» [46]. Главным достоинством проблемного обучения ученые-педагоги считают его функцию, активизирующую познавательную деятельность.

Психологи Т. В. Кудрявцев и А. М. Матюшкин [51] уточняют эту мысль: «Проблемное обучение не сводится лишь к активизации усвоения знаний путем постановки перед учащимися проблем... Современные же знания психологии мышления позволяют не только ставить перед учащимися проблемы, но и создавать условия, служащие для управления их решением». Значит, с психологической точки зрения особенность проблемного обучения не только во включении обучающихся в процесс решения задач-проблем, но и в научении их процессу решения таких проблем на основе знания психологических закономерностей мышления. Конечно, процесс обучения шире и разностороннее процесса мышления. Однако оба эти процесса можно рассматривать как некоторую поисковую деятельность, нацеленную на решение возникающих перед человеком теоретических и практических проблемных задач...» [51, С. 8-9, 15].

Основным аспектом формирования учебной деятельности студентов является обучение умению самостоятельно отобрать материал, подлежащий усвоению. Формирование учебной деятельности из процесса случайного должно преобразоваться в очень важную задачу, причем как для преподавателя, так и для самого учащегося. Сущность формирования учебной деятельности студентов заключается в создании условий, при которых индивид становится субъектом процесса обучения.

Описание процесса формирования учебной деятельности, как и любого педагогического процесса, исследователи связывают с понятием «технология» (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение и *logos* – слово, учение). Технология – это совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. Педагогическая технология представляет собой совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание обучаемых.

Педагогическая технология имеет свои сущностные признаки: цели, т. е. для чего необходимо ее применять; наличие диагностических средств; закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся, позволяющие проектировать педагогический процесс; систему средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей; средства анализа процесса и результатов деятельности учителя и учащихся. Построенный на основе педагогической технологии педагогический процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. В этом заключается специфика педагогической технологии.

Анализ понятия «педагогическая технология» позволяет выделить условия формирования учебной деятельности, такие, как

- диагностика сформированности учебной деятельности студентов;
- выбор целей деятельности преподавателя;
- структурирование деятельности преподавателя в процессе обучения в соответствии со структурой учебной деятельности студентов;
- отбор и конструирование средств формирования учебной деятельности;
- анализ процесса и результатов формирования учебной деятельности.

1. Прежде чем ставить цели, преподаватель должен выяснить состояние подготовленности учащихся к учению, т. е. провести диагностику сформированности учебной деятельности - важно выяснить, насколько сформированы все ее компоненты, т. е. каков уровень развития мотивации учения; умеют ли студенты ставить перед собой цели, осознавать мотивы учения в целом, а также цели отдельных занятий; понимают ли они учебную задачу, различают ли учебную и практическую задачу; какими учебными навыками и умениями они владеют; могут ли студенты ставить вопросы, находить аргументы, иллюстративный материал (примеры); сформировалось ли у них умение конспектировать, реферировать и т. п.; умеют ли студенты контролировать свои учебные

действия, оценивать свои действия и действия других; развито ли у них умение анализировать, корректировать и совершенствовать познавательные процессы.

Диагностика учебной деятельности необходима именно на начальном этапе обучения, для того чтобы преподаватель смог определить свои цели и задачи в организации занятия. Кроме того, знание возможностей обучающихся в учебной деятельности позволяет управлять учебной деятельностью, ее развитием. Диагностика важна не только для преподавателя, но и для студента.

2. От результатов диагностики зависят определение целей и постановка задач учебной деятельности. Выбор целей и задач обеспечивает целостность учебной деятельности.

При формировании учебной деятельности студентов на первом месте стоит понимание учащимися учебной цели – здесь мы говорим о процессах целеобразования, которые определяют готовность студента к работе. Целеобразование тесно связано с формированием мотивов учения. По наблюдениям психологов, мотивы характеризуют учебную деятельность в целом, а цели – отдельные учебные действия. Цели без мотивов не определяют учебную деятельность. Мотив дает направленность к действию, а поиск цели предполагает, что действие будет выполнено.

Выделяют компоненты целеобразования:

- интеллектуальный (умение отличать практическую задачу от учебной);
- мотивационный (желание овладеть способами);
- эмоциональный (удовлетворение от планирования деятельности);
- волевой (проявление настойчивости в достижении цели).

Психологи выделяют также две особенности целеобразования:

- 1) цели не изобретаются – они даны в объективных обстоятельствах;
- 2) цель должна быть конкретной, необходимо определить условия ее достижения.

Недостаточные успехи в учении обусловлены тем, что не каждый студент обладает умением сопоставить цель и свои возможности. Процессы целеобразования также не всегда соответствуют усложняющимся задачам учебной деятельности. Исследователи считают, что целеполагание имеет две формы: самостоятельное определение цели в ходе выполнения деятельности и определение цели на основе выдвигаемых кем-то требований, задач. Вторая форма целеполагания является ведущей, так как учащийся переопределяет цель, поставленную педагогом, в зависимости от того, какие мотивы являются у него ведущими. Следовательно, необходимо, чтобы такими мотивами оказались учебно-познавательные. Если ведущим мотивом является познавательный интерес, то цель преподавателя станет собственной целью учащегося.

На отбор средств большое влияние оказывают цели формирования учебной деятельности, возрастные особенности учащихся и уровень их реальных учебных возможностей. Многое также зависит от изучаемого учебного предмета и специфики обучения в образовательном учреждении.

3. Основным условием формирования учебной деятельности является структурирование взаимодействия преподавателя и учащегося во время занятий (т. е. процесс планирования и организации учебной деятельности). Деятельность преподавателя должна структурироваться в соответствии с формированием учебной деятельности студента и с учетом уровня развития последнего. При структурировании взаимодействия преподавателю необходимо, во-первых, прогнозировать ситуации учебной деятельности и, во-вторых, разрабатывать специальные задания, отражающие компоненты учебной деятельности. В качестве примера исследователи приводят такие задания:

- определите собственные цели занятия (его этапа);
- подумайте, ради чего вы хотите сегодня работать на занятии;
- определите важность, значимость изучаемого материала;
- проанализируйте свои мысли, не возникли ли у вас дополнительные предложения по изучению учебного материала;

- сформулируйте свои учебные задачи (или выберите из предложенных);
- определите способ решения своей учебной задачи;
- ответьте себе, удалось ли вам решить свою учебную задачу;
- определите свои затруднения во время занятия;
- оцените свою работу (результаты выполнения заданий);
- поставьте преподавателю вопросы, которые у вас возникли;
- представьте себя на месте преподавателя: что бы вы предложили для получения ответов на свои вопросы, нерешенные задачи и др.

4. Следующее условие – отбор и конструирование средств формирования учебной деятельности. Отбор педагогических средств помогает преподавателю достичь целей формирования учебной деятельности. К таким средствам относятся: а) содержание учебного материала и учебные задачи; б) методы и формы обучения; в) наглядные, компьютерные и другие средства обучения; г) личностные и профессиональные качества преподавателя; д) общественное мнение коллектива, внутриколлективные отношения.

В качестве учебных задач для студентов предлагаются следующие: научиться определять свои цели (для всего занятия или отдельных его этапов); при слушании преподавателя научиться думать вместе с ним; научиться выделять в учебном материале самые важные мысли (в первую очередь – для себя лично); научиться основным приемам конспектирования (сокращениям слов, условным обозначениям, аббревиатурам, выделениям и пр.); научиться контролировать свои психические состояния и управлять ими; оценивать собственные действия (учебные и познавательные); ставить вопросы и формулировать их по ходу занятия или в конце его; научиться, немного опережая преподавателя, находить свой способ решения проблемы или делать вывод (чтобы проверить свои познавательные возможности).

5. Еще одно условие – анализ преподавателем процесса и результатов формирования учебной деятельности. Всякая деятельность предполагает анализ либо самоанализ результатов действий. При решении очередной педагогической задачи преподаватель изменяет уровень сформированности учебной деятельности, при этом он получает или воспринимает сигналы обратной связи, которые несут информацию о результатах. Эта информация дает представление о том, достигнута ли цель, решена ли учебная задача. Анализ (самоанализ) учебной деятельности является неотъемлемым ее компонентом, таким же, как постановка цели и применение средств ее достижения.

Учебную деятельность можно рассматривать как одну из сторон практической деятельности. Она не существует вне практической деятельности, развиваясь только в ее процессе. Овладев учебной деятельностью, человек успешно овладевает и практической деятельностью, следовательно, учебная деятельность имеет для него самостоятельное значение. Наряду с дидактическими условиями исследователи выделяют следующие дидактические основы формирования учебной деятельности.

1. Принцип целостности означает, что учебная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы обеспечить единство учебно-познавательных мотивов, целей, учебных действий, результатов.

2. Приоритет самостоятельного обучения. Под этим понимается самостоятельное осуществление обучающимися своего обучения (но не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности). Организация учебной деятельности в соответствии с этим принципом осуществляется как построение трудовой модели с опорой на жизненный опыт обучающегося.

3. Принцип элективности обучения означает предоставление обучающемуся свободы определения целей, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

4. Принцип единства деятельности предполагает обеспечение единства предметной и учебной деятельности. В соответствии с данным принципом следует так

структурировать процесс преподавания, чтобы он соответствовал структуре учебной деятельности учащихся.

5. Принцип рефлексии означает, что и преподаватель, и обучающиеся должны отдавать себе отчет в своих действиях, т. е. осмысливать все составляющие процесса обучения, а также свои действия по его организации. Рефлексивные процессы у учащихся будут развиваться значительно эффективнее, если преподаватель будет обучать их самоанализу деятельности.

Всеми компонентами учебной деятельности студент может овладеть только с помощью преподавателя. Решение проблемы формирования учебной деятельности студентов будет успешным, если преподавателю удастся развить у студентов такие качества, которые характеризуют индивидуальность и личность человека: организованность, ответственность, целенаправленность, самостоятельность, инициативность и др.

На основе учета развития интеллектуальной сферы студентов разработаны рекомендации для анализа (самоанализа) деятельности преподавателя на занятии. Для этого ему предлагается ответить на следующие вопросы

1. В какой мере учебное занятие развивает у студентов составляющие интеллектуальной сферы?
2. Соответствуют ли действия преподавателя на занятии закономерностям мыслительной деятельности студентов?
3. Формируются ли в ходе урока рефлексивные компоненты мыслительной деятельности?
4. В какой мере у студентов формируются общие приемы мыслительной деятельности?
5. Обучаются ли студенты в ходе урока приемам логической, смысловой обработки учебного материала?
6. Учатся ли студенты оценивать и анализировать работу своих товарищей, свою мыслительную деятельность?
7. Какие критерии понимания использует преподаватель для того, чтобы установить, как понял материал?
8. Используется ли на занятии коллективная мыслительная деятельность?
9. В какой мере формируются элементы творческого мышления?
10. Учитываются ли различия студентов по основным качествам их интеллектуальной сферы (сообразительность, гибкость, самостоятельность, осознанность и др.)?

Подобные рекомендации ориентируют преподавателя на осмысление своих действий и действий студентов, обуславливают взаимодействие преподавателя со студентами и становятся показателем того, насколько целенаправленной является деятельность преподавателя.

4. Студент как субъект учебной деятельности

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Постановка проблемы студенчества, выступающей в качестве особой социально-психологической и возрастной категории, принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюкина, А.А. Реана, Е.И. Степановой, а также в работах других исследователей (П.А. Просецкий, Е.М. Никиреев, В.А. Сластенин) накоплен большой эмпирический материал наблюдений, результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Данные многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций [52, С.163-165].

Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для

успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образец выполнения этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов на I курсе. Его влияние на характер освоения новых ценностных ориентации студента, его мотивации и такие индивидуальные свойства, как тревожность, эмоциональность, неопределимо.

Развитие творческих способностей, умение мыслить и действовать самостоятельно является залогом успешности формирования студента как субъекта учебной деятельности. Творческие способности проявляются в способности студента мыслить нетрадиционно, искать новые подходы к решению учебных и научных проблем.

Формирование студента как субъекта учебной деятельности – это процесс не одномоментный, а представляет собой длительную целенаправленную совместную деятельность преподавателя и студента. А.В. Белошицкий и И.Ф. Бережная выделяют несколько последовательных стадий этого процесса [53, с. 63]:

Первая стадия – стадия адаптации к условиям вуза. На этой стадии доминирует активное приспособление студентов к новым условиям, происходит освоение требований вуза, осознание своих прав и обязанностей.

Вторая стадия – идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности. Эта стадия направлена на активное усвоение и квалифицированное выполнение студентом своей социальной роли; она предполагает подготовку студента к предстоящей специализации, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей.

Третья стадия – самореализация в образовательном процессе – заключается в целенаправленном формировании личностных качеств и профессиональных умений. При этом обеспечивается во всех видах деятельности взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних интенций с внешним педагогическим влиянием. На этой стадии возрастает самодетерминация и осознанная самореализация в различных видах деятельности.

Сущность четвертой стадии – стадии самопроектирования профессионального становления – состоит в проявлении субъектности студента, который осуществляет самостоятельное, целеустремлённое преобразование исходных способностей и личностных свойств в социально и профессионально значимые качества.

Отношение к студенту как социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учитывать, что это не только система взглядов человека на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью. Это в свою очередь означает для преподавателя необходимость усиления диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в учебно-воспитательной работе.

Особенности воспитания и формирования личности представлены в схеме 5 Приложений – С.280, а психологические особенности личности студента отражены в схеме 6 Приложений – С.281.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что входит в предметное содержание учебной деятельности?
2. Какие виды учебных действий выделяются в структуре учебной деятельности и на каком основании?
3. Какая связь между контролем, оценкой учителя и самоконтролем и самооценкой обучающегося?
4. Что входит в состав учебной задачи?
5. Охарактеризуйте студента как субъекта учебной деятельности в вузе.

6. Перечислите стадии процесса формирования студента как субъекта учебной деятельности.
7. Охарактеризуйте стадию самопроектирования профессионального становления студента.
8. Приведите примеры прохождения Вами стадии самореализации в образовательном процессе.

Раздел 3. ФОРМЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ И МЕТОДИКА ИХ ПРОВЕДЕНИЯ

Тема 9. Лекционная форма обучения

Цель изучения темы: Раскрыть роль и основные функции лекции, психологические условия и принципы отбора лекционного материала.

Структура изучения темы:

1. Лекционная форма обучения. Основные функции лекции.
2. Виды лекций. Классификация лекций.
3. Методическая инструментовка лекции.
4. Психологические условия лекции.
5. Основные принципы отбора лекционного материала.

Ключевые понятия: лекция, функции лекции, психологические условия лекции

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Турусова О.В. Психология в вопросах, задачах и упражнениях. Том 1, 2, 3. Самара, 1994.
2. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – С.114-116
3. Педагогика: учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2007. – С.153-169, 189-243

1. Лекционная форма обучения. Основные функции лекции

Первое знакомство студента с любой учебной дисциплиной обычно происходит через лекцию, которая вводит студента в науку, закладывает основы научных знаний.

Лекционные занятия, на которых студенты изучают основополагающий учебный материал, излагаемый преподавателем в развернутой, систематической, логически стройной и последовательной форме, проводятся по большинству дисциплин всех специальностей высших учебных заведений. Лекция - экономный по времени способ сообщения студентам значительного объема информации. Индивидуальность лектора и тот факт, что он может постоянно совершенствовать содержание лекции благодаря собственным исследованиям, знакомству с вновь принятыми нормативными актами и их проектами, актуальной литературой, научному общению с коллегами и т.п., делает лекцию практически незаменимой другими источниками учебной информации, которые, как правило, "работают" в учебном процессе с определенным запаздыванием. Так, например, в отличие от учебника лекция:

- дает непосредственное общение с лектором;
- представляет разные точки зрения;
- дает возможность повторения того, что нужно студентам и преподавателю;
- учитывает особенности ситуации;
- способствует установлению живой связи студентов с изучаемой дисциплиной.

Главная цель лекции - сформировать у студентов системное представление об излагаемом предмете, обеспечить усвоение будущими специалистами принципов и закономерностей развития соответствующей научно-практической области, а также методом применения полученных знаний.

Выделяются следующие функции лекции:

информационная,
ориентирующая,
разъясняющая,
убеждающая,
увлекающая.

Задачи лекции в вузе многообразны (из них вытекают функции лекций: информационная, ориентирующая, разъясняющая, убеждающая, увлекающая);

1. Дать общее представление о методологии науки (методах, методике и технике исследования)
2. Изложение путей получения определенных научных результатов
3. Информирование студентов о новейших достижениях в науке
4. Изложение основных теоретических положений и истории развития науки или научной отрасли
5. Оказание определенного воспитательного влияния на студенческую аудиторию
6. Развитие определенных качеств студента посредством личного общения аудитории с лектором-личностью (ученым, педагогом).

2. Виды лекций. Классификация лекций

Виды лекций:

1) Вводная – подводит студентов к передовым рубежам современной науки, выдвигает и обосновывает ряд методологических положений. Лектор не только определяет в такой лекции предмет и метод излагаемой им науки, но ставит научные проблемы, выдвигает гипотезы, намечает перспективы развития науки и выходы в практику.

2) Обзорная – не краткий конспект основных положений прочитанного лекционного курса, но и систематизация знаний на более высоком уровне. Должна глубоко освещать центральные проблемные вопросы курса с позиций своего рода беседы с коллегами, т.е. людьми, имеющими определенные знания в этой области знаний.

3) Заключительная.

4) Лекционные спецкурсы – выходят за пределы учебной программы, читаются в плане научно-исследовательской работы лектора, но не сводятся к пересказу его собственного опыта или методики исследования.

Спецкурсы значительно расширяют, а главным образом, углубляют научные знания, облегчают их субъективное «присвоение». Через такие лекции студент вводится в ту или иную научную школу, школу творческого, поискового мышления.

Классификация лекций:

Выделяют два класса лекций – традиционные и нетрадиционные лекции.

1. *Традиционные лекции:*

- информативная (или информационная),
- проблемная.

2. *Нетрадиционные лекции:*

- лекция визуализация;
- лекция вдвоем;
- лекция - пресс-конференция;
- лекция – беседа;
- лекция – дискуссия;
- лекция – консультация и т.д..

Информационная лекция. В информативной лекции содержание непосредственно передается преподавателем в готовом виде через монолог. Это самый распространенный тип лекции, поскольку требует меньше всего затрат времени на подготовку. Данный тип лекции оптимален, когда материал «разбросан» по разным источникам информации, недоступен студенту, труден для понимания, или это совершенно новый материал.

Структура такой лекции выглядит следующим образом:

1. Цели и задачи лекции.
2. Вводная часть (актуальность вопроса).
3. Историческая справка (в зависимости от наличия времени).
4. Основные положения и их аргументация (современное состояние вопроса).
5. Практические выводы.
6. Перспективы развития.
7. Заключение.
8. Рекомендованная литература (можно давать в ходе лекции).

Проблемная лекция. В проблемной лекции иллюстрируется какая-либо научная или практическая проблема: ее появление, направление, способы решения, а также последствия этого решения. Рассуждая, лектор публично демонстрирует процесс решения мыслительной задачи, что ценно для обучения студентов навыкам мыслительных действий.

Для каких тем следует использовать проблемные лекции – решать самому преподавателю, но предпочтительно излагать в проблемном ключе основной вопрос или основные понятия любой темы.

Структура проблемной лекции:

1. Цели и задачи лекции.
2. Актуальность вопроса.
3. Постановка проблемы (противоречия).
4. Решение проблемы преподавателем (или с участием студентов).
5. Выводы (формулируются совместно со студентами).
6. Заключение.

Лекция-визуализация. Реализует дидактический принцип наглядности через использование визуальных и аудио-визуальных технических средств предъявления информации.

Выделяют несколько типов учебных фильмов.

Типы учебных фильмов:

- а) иллюстративно-просветительские (для повышения наглядности и обобщения материала),
- б) научно-популярные (для возбуждения интереса к учебной дисциплине),
- в) научные (для наглядного представления динамики разнообразных процессов и явлений).

В зависимости от типа учебного фильма, который демонстрируется на лекции, лекции-визуализации могут проводиться в начале преподавания нового учебного предмета, в процессе изучения предмета и для обобщения знаний по предмету.

Структура лекции-визуализации:

1. Цели и задачи лекции.
2. Вводная часть (изложение теоретического и практического значения изучаемого вопроса).
3. Инструкция к просмотру фильма (указываются фрагменты, на которые необходимо обратить особое внимание, даются вопросы для обсуждения после просмотра и т.п.)
4. Показ учебного фильма.
5. Комментарии преподавателя.
6. Ответы на вопросы студентов.
7. Заключение.

Лекция вдвоем. Различают два варианта такого типа лекции:

1 тип. Два преподавателя разных учебных дисциплин работают одновременно в одной учебной аудитории и освещают один и тот же объект с разных сторон. Например,

преподаватель сестринского дела и преподаватель психологии общения излагают тему «Уход за тяжело больными».

Два преподавателя одной учебной дисциплины преподают одну тему по одному предмету. Первый преподаватель излагает основной материал, а второй – задает проблемные вопросы, «вопросы с подковыркой», тем самым акцентируя внимание аудитории на ключевых моментах темы, активизируя мышление слушателей, вовлекая их в процесс мыслительной деятельности лектора.

Структура лекции вдвоем (2-ой вариант):

1. Цели и задачи лекции, актуальность вопроса (1-ый преподаватель).
2. Изложение 1-го фрагмента материала 1-ым преподавателем.
3. Проблемный вопрос 2-го преподавателя 1-му.
4. Ответ 1-го преподавателя (возможен мини-спор между преподавателями).
5. Изложение 2-го фрагмента материала 1-ым преподавателем.
6. Проблемный вопрос 2-го преподавателя 1-му.
7. Ответ 1-го преподавателя и т. д.
8. Заключительное слово 1-го и 2-го преподавателя.

Лекция – пресс-конференция. Лекция – пресс-конференция обычно представляет собой процесс ответов преподавателя на вопросы студентов. Ее уместно проводить перед экзаменом, для обобщения раздела, темы или курса в целом. Студенты заранее готовят вопросы преподавателю, которые группируются по разделам. Вопросы должны быть проблемными, должны обязательно выходить за пределы учебной программы по данному предмету, для их формулировки должна привлекаться дополнительная литература.

Структура лекции – пресс-конференции:

1. Цели и задачи лекции.
2. Порядок работы на занятии.
3. Вопросы студентов (студенты заранее разбиваются на группы, каждая группа готовит вопросы по определенному разделу).
4. Ответы преподавателя.
5. Заключение.

Лекция – беседа, или «диалог с аудиторией», наиболее распространенная и сравнительно простая форма активного вовлечения слушателей в учебный процесс. Она предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Ее преимущество состоит в том, что она позволяет привлекать внимание слушателей к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории. Участие студентов в лекции – беседе обеспечивается вопросами к аудитории, которые могут быть как элементарными, так и проблемными. Вопросы могут как предварять информационный блок, так и резюмировать содержание блока.

Структура лекции – беседы:

1. Цели и задачи лекции.
2. Изложение 1-го фрагмента материала преподавателем.
3. Вопрос к аудитории.
4. Ответы студентов.
5. Изложение следующего фрагмента материала преподавателем.
6. Вопрос к аудитории.
7. Ответы студентов и т. д.
8. Заключение.

Лекция – дискуссия предполагает организованный преподавателем свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами лекции.

Структура лекции – дискуссии:

1. Цели и задачи лекции.
2. Актуальность вопроса.
3. Сообщение порядка работы на занятии.

4. Изложение 1-го фрагмента материала преподавателем.
5. Проблемный вопрос к аудитории.
6. Свободная дискуссия.
7. Подведение итогов дискуссии преподавателем.
8. Изложение 2-го фрагмента и т.д.
9. Заключение.

Лекция – консультация проводится, когда тема носит сугубо практический характер. После краткого изложения основных вопросов темы студенты задают преподавателю вопросы, которые не должны выходить за рамки учебной программы. Ответам на них может отводиться до 50% учебного времени. В конце занятия проводится небольшая дискуссия – свободный обмен мнениями, который подытоживает преподаватель.

Структура лекции – консультации:

1. Цели и задачи лекции.
2. Краткое изложение основных вопросов темы преподавателем.
3. Вопросы студентов преподавателю.
4. Ответы преподавателя.
5. Свободная дискуссия.
6. Подведение итогов дискуссии преподавателем.
7. Заключение.

3. Методическая инструментовка лекции

Методическая инструментовка лекции предполагает:

- Целостность и дидактическую обоснованность последовательности изложения содержания курса и каждой лекции (систематизированность, логическую стройность изложения материала, наличие вводной и заключительной частей и т.д.);
- Осуществление необходимого контакта лектора со студентами, основанного на соблюдении норм профессиональной этики преподавателя высшей школы и направленного на создание в аудитории отношений доброжелательности и требовательности, увлеченности предметом дидактически целесообразных форм и методов изложения материала курса, предполагающие: ясность и доступность изложения с учетом уровня подготовленности обучаемых; акцентирование внимания аудитории на основных моментах лекционного курса, четкое раскрытие и объяснение явлений, событий, закономерностей; точность научной терминологии; свободный стиль изложения лекций с привлечением в необходимых случаях заранее подготовленного конспекта или тезисов; эффективное использование методов разъяснения трудного для усвоения учебного материала, приемов повышения внимания, интереса и активности слушателей;
- Рациональное сочетание методических приемов и элементов новейших методов обучения (диалог, элементы эвристики и др.);
- Методически обоснованное и эффективное применение вспомогательных учебных средств (наглядных пособий, демонстрационного оборудования и др.).

Общие требования к лекции: нравственная сторона лекции и преподавания, научность и информативность (современный научный уровень), доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств, эмоциональность формы изложения, активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления; четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов; методическая обработка - выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках; изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий; использование по возможности аудиовизуальных дидактических материалов. Перечисленные требования лежат в основе критериев оценки качества лекции.

Вне зависимости от типа лекции предъявляются следующие требования:

- 1) высокий научный уровень излагаемой информации, имеющей, как правило, мировоззренческое значение;
- 2) объем научной информации должен быть четко систематизирован и методически проработан;
- 3) высказываемые суждения доказательны, аргументированы;
- 4) лекционный материал должен быть доступен для понимания;
- 5) вводимые термины и названия должны быть разъяснены;
- 6) главные мысли и положения должны быть выделены, формулировки выводов четкие, лаконичные;
- 7) студентам должна быть предоставлена возможность слушать, осмысливать и кратко записывать информацию;
- 8) организация обратной связи на лекции (прямые вопросы к аудитории, совместное размышление вслух, письменный опрос и т.д.);
- 9) использование дидактических материалов, средств наглядности (блок-схем, чертежей, таблиц, графиков, рисунков и т.п.), в т. ч. технических.

При подготовке и проведении лекции в вузе необходимо учитывать следующие требования:

- соответствие содержания лекции типовой и рабочей учебной программе, концентрацию внимания студентов на ведущих идеях, подлежащих усвоению;
- отражение в лекции новейших достижений научной и педагогической мысли, перспектив рассмотрения данной проблемы;
- реализацию внутри- и междисциплинарных логических связей, координацию содержания лекции с другими видами аудиторной и внеаудиторной работы студентов;
- систематизацию и учет возможности схематизации материала, преподносимого на лекции;
- использование разнообразных источников и отражение различных точек зрения на проблему, поставленную в лекции;
- взаимодействие традиционного, репродуктивного и продуктивного видов работы в ходе лекции;
- учет апперцепционной базы слушателей;
- преобладание свободного изложения материала лектором;
- концентрацию внимания слушателей;
- обоснованное применение вспомогательных средств, в т.ч. ТСО, наглядных пособий;
- необходимость осуществления контроля за усвоением материала предшествующих лекционных занятий, многообразие форм контроля;
- необходимость соблюдения эстетики оформления аудитории;
- соблюдение санитарно-гигиенических норм при организации занятий в аудитории.

Содержание лекции должно отвечать ряду дидактических принципов. Основными из них являются: целостность, научность, доступность, систематичность и наглядность.

Целостность лекции обеспечивается созданием единой ее структуры, основанной на взаимосвязи задач занятия и содержания материала, предназначенного для усвоения студентами. В тех случаях, когда на одном занятии достигнуть такой целостности не представляется возможным, это должно быть специально обосновано лектором ссылками на предыдущее или последующее изложение, на литературные и другие источники.

Научность лекции предполагает соответствие материала основным положениям современной науки, абсолютное преобладание объективного фактора и доказательность выдвигаемых положений. Каждый тезис должен быть четко сформулированным и непротиворечивым. Прежде чем приступить к доказательству, необходимо выяснить, насколько тезис усвоен студентами. В ходе всего доказательства тезис должен оставаться неизменным. Преподаватель не должен использовать для доказательства выдвигаемых тезисов и положений свой авторитет. Лектору следует указывать на точность полученных

результатов, очерчивая область нахождения решений поставленных задач, отмечать не только достоинства, но и недостатки принятой методики, намечать другие пути достижения поставленной цели, четко обозначать современный уровень развития науки в данном вопросе. Иначе в аудитории всегда найдется несколько студентов, способных сделать это самостоятельно, разрушив авторитет преподавателя.

Принцип доступности лекции предполагает, что содержание учебного материала должно быть понятным, а объем этого материала посильным для «среднего» студента. Это означает, в частности, что степень сложности лекционного материала должна соответствовать уровню развития и имеющемуся запасу знаний и представлений студентов. Стремясь к доступности изложения, нельзя снижать его научность.

Следование принципу систематичности требует соблюдения ряда педагогических правил. К ним, первую очередь, относят:

- взаимосвязь изучаемого материала с ранее изученным, постепенное повышение сложности рассматриваемых вопросов;
- взаимосвязь частей изучаемого материала;
- обобщение изученного материала;
- стройность изложения материала по содержанию и внешней форме его подачи, рубрикация курса, темы, вопроса;
- единообразие структуры построения материала.

Дидактический принцип наглядности в обучении основан на том, что ознакомление студентов с каким-либо новым явлением или предметом начинается с конкретного ощущения и восприятия. Несмотря на разнообразие наглядных пособий, при их использовании следует соблюдать некоторые общие правила. Массированное применение их на лекции ведет к повышенному утомлению студентов. Преподаватель должен очень четко представлять, на каком именно этапе лекции он будет использовать ту или иную наглядность, а также случаи отсутствия возможности ее использования по независящим от него причинам.

Демонстрационный материал во всех случаях должен играть подчиненную роль, быть одним из аппаратов лектора, а не подменять содержания лекции. В каждый момент лекции необходимо демонстрировать только тот наглядный материал, который иллюстрирует излагаемые положения. Поэтому, например, таблицы в аудитории нужно повесить стопкой и обратной стороной. Нецелесообразно их развешивать по всей аудитории. Это отвлекает внимание студентов и, как следствие, не включает механизмы запоминания информации.

4. Психологические условия лекции

Известно, что студенты нередко хорошо информированы о лекторе, еще не приступившем к чтению своего курса, да и о самом курсе. Если преподаватель читает свой курс ежегодно, то складывается определенное традиционное отношение аудитории, в известном смысле определяющее успех преподавателя. Аудитория оценивает лектора по его профессиональному мастерству, по его знаниям, по его вкладу в науку и по его общественной деятельности. Нельзя забывать и того, что студенты нередко склонны к критике просчетов педагога.

Поэтому, входя в аудиторию, лектор должен подумать о своем имидже, целенаправленно оказывая на слушателей продуманное психологическое воздействие, формирующее стиль общения и уменьшающее пассивность аудитории. Преподавателю важно с самого начала очертить перед студентами уровень своих требований к ним в совместной учебной деятельности.

Лектор, встав за кафедру, готовит аудиторию к лекции, настраивает ее внимание. Важно помнить, что внимание - это мотивация к запоминанию информации. Каждый студент должен хорошо знать, что если внимание не сосредоточено, то механизмы запоминания не вступают в действие. Именно поэтому, никогда не следует начинать

лекцию, не сосредоточив внимания аудитории. Простым и эффективным приемом для этой цели является традиционное приветствие преподавателя.

Психологическими особенностями проведения лекции являются:

- активизация преподавателем познавательной деятельности обучающихся на занятиях, поскольку эффективность лекции предполагает осмысленное восприятие ими учебного материала, наличие у них способности умело использовать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование), формы и методы мышления;
- формирование личной позиции обучающихся, психологической готовности к восприятию учебного материала, стремления полнее овладеть знаниями;
- поддержание контакта, достижение взаимопонимания с аудиторией;
- поддержание устойчивости внимания обучающихся на содержании излагаемого материала на протяжении всей лекции. Если обучающийся невнимателен, отвлекается от хода мыслей преподавателя, разговаривает с соседом, читает художественную литературу или же просто поглощен собственными размышлениями по поводу каких-либо событий, то время пребывания его на лекции окажется потраченным напрасно;

Любое учебное занятие, в том числе и лекция, представляет собой совместную деятельность преподавателя и обучающихся. Поэтому психологические условия эффективности лекции необходимо рассматривать как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателя.

Со стороны обучающихся такими условиями являются:

- познавательная активность на лекции (осмысливание учебного материала, его сравнение с имеющимися знаниями, обобщение);
- глубокое осознание важности знаний для практической деятельности обучающихся; только при таком условии современные студенты будут внимательно слушать педагога, записывать основное содержание лекции;
- устойчивость внимания, глубокий интерес к излагаемым знаниям, высокие волевые качества;
- понимание соответствия теоретических положений реальной действительности. Это является условием не только глубокого усвоения студентами знаний, но и формирования у них убеждений;
- положительная установка на восприятие учебного материала, его конспектирование. Она является результатом осознания обучающимися практической значимости преподаваемых знаний и проявления волевых усилий;

К психологическим условиям эффективности лекции со стороны преподавателя относятся:

- четкая формулировка целей и задач лекции, ее значимости для практической деятельности будущих специалистов;
- активизация различными методическими приемами познавательной деятельности обучающихся, поддержание у них устойчивого внимания, интереса к содержанию учебного материала;
- убедительное, доходчивое, аргументированное, логически последовательное изложение учебного материала;
- выбор методики изложения учебного материала, применение различных методических приемов (приемлемый темп речи, повторение определений, основных теоретических положений), позволяющие студентам и магистрантам не только успевать осмысливать материал, но и записывать его основное содержание. Работа студентов (в особенности младших курсов) в ходе лекции и конспектирование основных положений представляет собой напряженную умственную деятельность, требует от них значительных волевых усилий и другое;
- эмоционально насыщенная речь преподавателя, страстное изложение своих мыслей. Сухая, бесстрастная, монотонная речь не только не вызовет интереса у, но и может

способствовать появлению у них безразличия, нежелания внимательно слушать педагога;

- высокая культура общения преподавателя с обучающимися в ходе лекции, педагогический такт, чуткость, доброжелательность, уважение их личного достоинства;
- учет психологии аудитории (психическое состояние, настроение, потребности, запросы);
- положительное психическое состояние преподавателя (бодрость, энергичность, уверенность, увлеченность) и, как всегда, высокий профессиональный и нравственный авторитет.

5. Основные принципы отбора лекционного материала

Психология обучения показывает, что материал, чётко оформленный в виде системы, запоминается лучше и допускает более широкий перенос на новые ситуации, чем сумма тех же фактов, поданных несистемно.

Отбирая материал для лекции, нужно одновременно решить и вопрос о том, какая часть этого материала будет предложен слушателям только в лекции, а что будет «продублировано» на семинарских и практических занятиях. Вряд ли можно ограничиться утверждением, что для лёгкого материала достаточно освещения в лекции, а более трудный выносится на практические занятия. Понятие «трудный» и «лёгкий», несомненно, имеющие субъективный смысл, невозможно измерить объективно (хотя и можно оценить, обобщая собственную практику преподавания тех или иных разделов курса). Более точны понятия «простого» и «сложного»: н-р, можно считать простым материал (факты, идеи, явления), состоящий из небольшого количества элементов с относительно небольшим числом связей между ними.

Отбирая материал для лекции, а, впоследствии читая её, приходится иметь в виду, что она представляет собой относительно замкнутую научную проблему (тему), это, конечно, не исключает, а напротив, предполагает определённую связь с предыдущим материалом, определённый «выход» в последующий. Но есть один момент мотивационного и эмоционального плана, который существенен в данном отношении и подкрепляется психологическими экспериментами. Ещё в 1927 г. Б.В. Зейгарник обнаружила неожиданный факт, который впоследствии получил название «Эффекта Зейгарник», применительно к обучению. Суть его сводится к тому, что когда материал подаётся в совершенно законченной форме – все проблемы решены, никаких вопросов не возникает, всё совершенно ясно, поставлены точки над «и» - он запоминается хуже, чем если остаётся некоторая неясность, возникают вопросы, иногда даже чувство досады на то, что «что-то недосказано».

В определённом смысле мы имеем здесь дело с требованием проблемности в обучении ещё до создания соответствующего термина. Иными словами, очень важно некоторую (а иногда и значительную) часть материала оставлять для самостоятельного «додумывания» студентами. Этим мы не только предохраняем их от интеллектуальной лени, но и добиваемся некоторого конкретного результата, улучшая запоминание.

Вопросы для самоконтроля:

1. Каковы задачи и исходящие из них функции лекции?
2. На основе чего производится дидактическая обработка информации для лекции?
3. Какие требования к отбору материала для лекции вы можете выделить?
4. Опишите «эффект Зейгарник».
5. Назовите дидактические принципы применительно к конструированию лекционного материала.
6. Перечислите и кратко охарактеризуйте известные вам виды лекций.
7. При подготовке и проведении лекции в вузе, какие требования необходимо учитывать?

Тема 10. Методика проведения лекционного занятия

Цель изучения темы: Познакомить с методикой чтения лекции, проблемным изложением лекции. Провести анализ приемов организации лекции, предметного содержания проблемной ситуации внутри лекции. Дать сведения о приемах организации форм взаимодействия и сотрудничества преподавателя со студентами в проблемной ситуации лекции.

Структура изучения темы:

1. Методика чтения лекции.
2. Лекторское мастерство преподавателя.
3. Алгоритм методической разработки лекции.
4. Проблемное изложение лекции. Место проблемной лекции в форме эвристической беседы в системе курса лекций.
5. Организация работы студента над лекцией.

Ключевые понятия: *проблемная лекция, эвристическая беседа, элементы эвристической беседы, методический сценарий, проблемная ситуация, взаимодействие преподавателя со студентами, сотрудничество в учебном процессе.*

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знания. М., 1975.
2. Формирование учебной деятельности студентов/ Под ред. В.Л. Ляудис. М., 1989.
3. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – С.114-116
4. Педагогика: учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2007. – С.153-169, 189-243.
5. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 304 с.

1. Методика чтения лекции

Отобрав материал к лекции, необходимо провести дидактическую обработку этого материала, т.е. добиться того, чтобы вся лекция как целое и отдельные её части соответствовали дидактическим принципам высшего образования. Общепринятой схемы дидактических принципов применительно к высшей школе нет, можно принять за основу положения, которые выдвигает С.И. Зинovieв:

1. Принцип научности и высокой идейности.
2. Принцип связи теории с практикой, практического опыта с наукой.
3. Принцип систематичности и последовательности в подготовке специалистов.
4. Принцип сознательности, активности и самостоятельности студентов в учёбе.
5. Принцип соединения индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе.
6. Принцип сочетания абстрактности мышления с наглядностью в преподавании.
7. Принцип прочности усвоения знаний.
8. Принцип доступности научных знаний.

Новизна тематического замысла - немаловажное методическое достоинство лекции, поскольку автор вместе с новой темой и оригинальным замыслом ее изложения вводит в область разработки учебной дисциплины новое научное содержание.

Однако выбор темы занятия и разработка оригинальных методических замыслов ее реализации далеко не исчерпывают всех методических задач, хотя и являются важной частью их решения.

Существует ряд других важных аспектов методического проектирования занятия. К ним относятся прежде всего выбор дидактической стратегии (определение дидактической цели занятия, подбор соответствующих ей учебных задач и их систематизация) и

определение тактики проведения отдельных этапов занятия, что связано с выбором тех частных процедур, с помощью которых будет достигнуто понимание и усвоение аудиторией нового предметного содержания. Этого рода методическая работа требует операционализации процесса решения задач, выделения эмпирических критериев понимания и освоения, которых автор стремится достичь на занятии.

Как правило, студенты заранее не планируют уровни понимания или освоения способов решения проблемных задач, хотя, и это несомненное достоинство, они такие задачи вводят. Вместе с тем следует отметить, что в большинстве разработок студенты не охватывают в сценарии всех психологически значимых аспектов организации учебно-воспитательной ситуации, уделяя внимание либо предметно-содержательной стороне занятия, либо некоторым моментам организации учебных коммуникаций. Далеко не всегда методическое проектирование учебной ситуации осуществляется во всей полноте его задач - познавательных и коммуникативных - и учитывает требование организации динамики всей системы переменных в ходе учебного занятия, в частности смену позиций педагога в ходе обсуждения, уменьшение уровня его активности, побуждение инициатив студентов.

В условиях проектирования проблемной лекции должны быть "вмонтированы" в самую логику разработки ее содержания известные критерии понимания аудиторией затронутых проблем и введенных проблемных ситуаций. В сценарии лекции должны быть спроецированы возможные "голоса" позиции аудитории, варианты решения задач, предлагаемые аудитории, либо намечены основные тенденции и подходы к затрагиваемым проблемам. В некоторых случаях студентам удастся такая упреждающая диалогизация излагаемой темы.

2. Лекторское мастерство преподавателя

Восприятие лекции, прочитанной разными лекторами на одну и ту же тему, часто бывает совершенно различным. Естественно, многое зависит от того, как разработана лекция, каково её содержание, насколько лектор продумал организационную сторону подачи учебного материала и работы студентов во время лекции и т.д. Но очень многое зависит и от лекторских данных преподавателя. Талант красноречия, ораторское искусство почитались издавна. Лекторское мастерство – это сочетание благоприятных лекторских данных и знаний педагогики и методик чтения лекций.

Первое, что несомненно, должно быть у лектора, это голос, который был бы хорошо слышен в аудитории. Правда, практика даёт нам целый ряд примеров, когда плохому лектору не помогает громкий голос, а хороший специалист, читающий свой курс интересно, овладевает аудиторией и при слабом голосе. Но всё равно благоприятствующим чтению лекции фактором считается достаточно звучный голос, красивого тембра, не слишком низкий, но и не слишком высокий.

Также очень важна чёткая дикция, т.е. отчётливая, ясная артикуляция всех звуков, правильное оформление слов в речевом потоке. Нежелательное качество - плохое произношение отдельных звуков, заглывание окончаний и т.п.

Важно наличие у лектора умения регулировать темп чтения лекций. Недостатком считается как слишком быстрый темп, когда слушатели не только не успевают записать что-либо, но даже понять содержание лекции, так и слишком медленная речь, когда слушатели устают ожидать продолжения развития мысли. Поэтому умение изменять темп чтения с учётом аудитории – очень ценное и важное качество лектора.

Само понятие «красноречие» отражает умение преподавателя свободно использовать различные языковые средства. Оно включает в себя литературность речи, её грамотность, богатство языковых оборотов, знание и использование специальных стилистических приёмов, украшающих речь или способствующих привлечению внимания аудитории (риторические вопросы, повторы, употребление настоящего времени при описывании исторических событий и т.д.).

Владение языковыми средствами заключается и в умении сложные вещи излагать простым, ясным и точным языком.

Для лектора очень важна эмоциональность речи – существенное средство выражения отношения лектора к излагаемому материалу, его убежденность в значении его для слушателей. Она выражается как в подъеме и понижении голоса, так и в умелом использовании интонационных возможностей речи, пауз, усиливающих значение отдельных фраз или слов, замедления или ускорения темпа.

Определённое значение имеет умение держаться перед аудиторией. Хорошего лектора характеризует свобода в действиях, простота, естественная непринужденность, когда аудитория просто не обращает внимание на то, как он держится.

Начинающему лектору следует тщательно продумать, где и как он будет стоять в аудитории, как будет переходить от кафедры к доске, если потребуется по ходу делать записи и т.п.

Важно проследить за собой, не встречается ли в речи при чтении лекции какие-либо навязчивые обороты, лишние слова, не имеются ли вредные привычки: повторение определённых движений рук, головы и т.п.

Немалое значение имеет и внешний вид лектора – его причёска, костюм, опрятность, аккуратность.

Самыми важными факторами при чтении лекции являются личность лектора, его научные знания и эрудиция, его личностные человеческие качества, умение видеть и чувствовать аудиторию, устанавливать с ней контакт.

Понятие «стиль лекции» отождествляется с её языком, включает характеристику самого вида лекции по различным признакам.

Ниже в таблице 9 названы и кратко описаны два стиля, влияющие на чтение лекции, их необходимо придерживаться. Внутренний стиль можно охарактеризовать как методические аспекты чтения лекции

Таблица 9. Стили лекции

Внешний стиль		Внутренний стиль
слышимый	видимый	
Темп	Мимика	Структура (членение)
Методика	Жестикуляция	Цель и формулировка
Акцентирование	Микродвижения тела	Характер аргументации
Паузирование		Словесное оформление
Артикуляция		

3. Алгоритм методической разработки лекции

Предварительный этап подготовки методической разработки

1. Сбор, изучение и обобщение научного материала.
2. Группировка материала и его распределение по темам и разделам курса в соответствии с действующей программой.
3. Подбор иллюстративного материала к различным темам.
4. Подбор различного рода аудиовизуальных пособий, учебных кинофильмов, диафильмов, диапозитивов, звукозаписей.
5. Составление рабочего плана чтения курса.
6. Разработка каждой конкретной лекции:
 - изучение материала, собранного к лекции;
 - чтение литературы, относящейся к теме;
 - разработка иллюстративных материалов.

Изложение лекции предполагает подготовку методической разработки учебной лекции по следующему алгоритму:

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 лекции.

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 мимика- интонация, громкость, темп, ритм, паузы).

4. Проблемное изложение лекции. Место проблемной лекции в форме эвристической беседы в системе курса лекций

Эвристическая беседа является той разновидностью проблемной лекции, которая позволяет наиболее полно продемонстрировать различные аспекты управления процессом формирования у студентов всех структурных компонентов анализа и решения проблемы. Диалогизация проблемной ситуации в эвристической беседе - это своеобразный прием, рассчитанный на перестройку внутреннего плана действия, образа мышления и личностной позиции субъекта мышления. Можно сказать, что эвристическая беседа - это прием конструирования определенного образа мыслей путем преобразования точек зрения индивида в условиях совместного исследования проблемы.

Эвристическая беседа требует от преподавателя импровизационных умений, которые основываются на свободном владении различными аспектами и уровнями решения проблемы, с одной стороны, и способами построения диалога, формами взаимодействия с аудиторией на всех этапах решения проблемы - с другой.

Прежде всего, возникает вопрос о месте проблемной лекции в форме эвристической беседы в системе курса лекций. Конечно, далеко не каждая лекция должна быть вовне развернутым диалогом, чаще всего проблемные лекции монологичны и преподаватель включает разные "голоса" имплицитно, не вынося их за рамки монологичности. Но там, где,

исходя из задач курса, преподаватель вводит принципиальные, значимые в последующем анализе содержания всего курса подходы к решению центральных проблем, эвристическая беседа не только уместна. В этом случае она необходима для создания особой интеллектуальной ситуации, особого прецедента - размышления студентов над основами собственного понимания предмета изучения, так или иначе уже достигнутого в результате предшествующей работы. Поэтому чаще всего собственно эвристической беседе предшествует проблемная лекция - монолог, в котором преподаватель вводит слушателей в проблему, намечает возможные подходы к ее анализу на материале сопоставления различных факторов и теорий и знакомит с некоторыми условиями и прецедентами ее решения, создавая тем самым почву для последующей проблематизации внешнего диалога.

Специально подчеркнем, что методический смысл введения эвристической беседы заключается в достижении особой дидактической цели, а именно в том, чтобы повернуть студентов к новой рефлексивной позиции по отношению к собственным способам осмысления знания в учебном предмете. Следовательно, центральное место в этой форме организации лекции отводится не контролю за мерой усвоения знаний, не проверке того, что может воспроизвести студент, а совсем другой задаче, хотя так же, как и контроль, требующей для решения обратной связи. Но в данном случае обратная связь лектора с аудиторией будет нести не санкции и оценки меры усвоения, меры согласия аудитории с положениями и позицией лектора. Она должна максимально способствовать актуализации разных позиций и точек зрения, разных подходов к пониманию и решению проблемы. Только на основе этого рода информации, добытой в диалоге с аудиторией, лектор сможет адресоваться к явным и неявным для самих студентов допущениям и позициям и в диалоге с носителями разных позиций достигнет сопоставления подходов, поможет осознать иные возможности решения, добиться того "схватывания" проблемы, которое откроет путь к новым способам ее решения.

Это различие функции обратной связи, дифференциацию функции санкционирующей, оценивающей и функции регулирующей, побуждающей, необходимо учитывать при конструировании эвристической беседы как особой формы занятия, имеющего специфические дидактические цели. Психологическую и методическую специфику эвристической беседы как средства перестройки уровня рефлексии познавательной деятельности студента, а не как средства опроса необходимо четко осознавать при организации безмашинного диалога преподавателя со студентами и, в особенности при программировании "диалога" студента с машиной в ситуации автоматизированного обучения.

5. Организация работы студента над лекцией

Работа студента над лекцией должна складываться из 3-х этапов:

1. Слушание и запись лекции.
2. Её последующая проработка, и если данная лекция не является первой в курсе, то
3. Подготовка к ней. Этот этап фактически является первым по времени.

Конечно, имеет место пассивность, ориентация на чистое восприятие лишь с последующей проработкой материала. Здесь задача преподавателя: помочь студенту преодолеть эту пассивность, рассказать, какую деятельность можно и нужно осуществлять помимо слушания, помня, что активность является необходимым условием успешного усвоения.

Многие студенты основное внимание уделяют записи лекции. Если единственная задача лекции состоит в передаче информации (что в принципе не должно иметь места), такой подход возможен, хотя и в этом случае активное обдумывание материала сделало бы усвоение более прочным.

Если же лектор, не ограничиваясь изложением материалов, стремится показать сам процесс получения научных фактов, стремится сделать студента соучастником этого

процесса, вызвать психологическое «сопереживание» открытия – студент, выполняющий роль стенографистки, теряет неоправданно много. Это тем более верно, что согласно объективным данным, менее 1/3 информации, измеренной как количество отдельных пунктов в изложении, идей и т.д. оказывается в студенческих конспектах. В работе П. Фрайберга «эффективность записи лекции» делается попытка исследования, насколько различные формы записи лекций способствуют усвоению и сохранению материала в памяти

Четырём уравненным группам студентов было предложено записывать 4 разными способами:

- 1) полная запись («сколько успел»)
- 2) запись основных идей
- 3) никаких записей
- 4) никаких записей, но с получением заранее отпечатанного конспекта лекции.

Результаты показали, что все методы приемлемы, но выбор должен зависеть от цели лекции. Так, если по материалу лекции не предполагается проверки типа экзамена, и он должен быть использован после восприятия, вполне возможно не делать записей во время слушания лекции, а записывать основное по памяти, придя домой. Такова была и рекомендация И.П. Павлова.

Если предстоит экзамен, наилучшее усвоение обеспечивается при получении готового конспекта.

Полная запись неприемлема, так как вместо активной умственной работы имеет место механическая запись. Но с другой стороны, получение готового конспекта ведёт к соблазну не работать во время лекции, полагаясь на конспект. Здесь предлагается вместо издания конспектов лекций ограничение в виде раздаточного материала, не покрывающего всей текстовой информации, но содержащей карты, схемы, диаграммы. В дальнейшем они вклеиваются студентом в свой конспект.

Для успешного усвоения лекции студентами педагог должен организовать следующую работу во время и после чтения лекции (или до неё):

- 1) выделять главное (интонационно), чтобы студенты выделяли его в конспектах своих лекций;
- 2) организовать запись основных тезисов и аргументов;
- 3) после организации слушания лекции попросить составить самостоятельно план лекции (для этого лекцию прочитать в виде доклада без плана);
- 4) организовать запись интересующих вопросов на полях конспекта;
- 5) научить держать в уме основные исходные положения лекции, чтобы затем, при обращении к деталям лекции, студенту был ясен и общий подход;
- 6) организовать краткое аннотирование литературы со своих слов (попросить нескольких сильных студентов сразу записать литературу на библиографические карточки с краткой аннотацией);
- 7) организовать проработку лекции вскоре после прослушивания (на СРСП);
- 8) требовать повторения материала предыдущей лекции перед каждой последующей (для этого организовывать в начале каждого лекционного занятия краткий проверочный обзор или контрольный диктант по предыдущей лекции);
- 9) требовать от студентов просмотра перед лекцией соответствующих разделов программы (для этого даются опережающие задания к лекции).

Вопросы для самоконтроля:

8. В чём специфика эвристической беседы как разновидности проблемной лекции?
9. Эвристическая беседа - это приём конструирования определённого _____ (образа мыслей) путём преобразования точек зрения индивида в условиях _____ (совместного исследования) проблемы.

10. В чём заключается методический смысл введения эвристической беседы? (в достижении особой дидактической цели, чтобы повернуть студентов к новой рефлексивной позиции по отношению к собственным способам осмысления знания в учебном предмете)
11. Центральное место в эвристической беседе отводится... (актуализации разных позиций и точек зрения, разных подходов к пониманию и решению проблемы)
12. Какие качества и умения необходимы преподавателю для разработки эвристической беседы?
13. К чему должны приучиться студенты в процессе слушания лекции:
14. Как организовать работу студента над лекцией?

Тема 11. Формы учебных занятий и проектирование учебного занятия. Методика организации и проведения учебной дискуссии

Цель изучения темы: Раскрыть особенности учебных занятий, проводимых в курсе изучения психологических дисциплин. Подчеркнуть особенности методического проектирования учебных ситуаций. Помочь осознать условия успешности формирования умений и навыков проектирования занятия на основе освоения этапов проектирования учебного занятия. Обучить выбору темы занятия и поиску замысла методической реализации темы. Обосновать необходимость конструктивно-проектировочных умений для разработки учебной дискуссии.

Структура изучения темы:

1. Виды занятий (формы организации обучения) в высшей школе.
2. Семинарские занятия по психологическим дисциплинам.
3. Функции практических занятий. Структура практических занятий разного типа, формы практических занятий. Условия эффективности проведения практических занятий. Два общих принципа подхода к разработке задач для практических занятий по психологическим дисциплинам.
4. Методическое проектирование учебных ситуаций как важнейшая учебная творческая задача. Условия успешности формирования умений и навыков проектирования занятия.
5. Этапы проектирования учебного занятия. Выбор темы занятия и поиск замысла методической реализации темы. Методическая разработка семинарского занятия.
6. Учебная дискуссия как инструмент управления учебной ситуацией развития. Необходимость конструктивно-проектировочных умений для разработки учебной дискуссии.

Ключевые понятия: форма организации обучения, вид занятия, семинар, лабораторное занятие, практическое занятие, круглый стол, конференция, пресс-конференция, методическое проектирование, замысел методической реализации темы, учебная дискуссия, управление учебной ситуацией развития.

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, Минск, 1978 г. – С. 56-69.
2. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – С.114-116
3. Педагогика: учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2007. – С.153-169, 189-243

1. Виды занятий в высшей школе.

В казахстанской высшей школе (вернее в высших учебных заведениях) сегодня, как правило, успешно применяют следующие виды занятий (формы организации обучения): лекции, семинары, лабораторные и практические занятия, практические и групповые

работы, тренинг и различного рода упражнения, деловые, ролевые и имитационные игры, теоретические (научно-практические) конференции, пресс-конференции, контрольные работы (занятия), самостоятельные и проектные работы (в том числе под руководством преподавателя), консультации, круглые столы, индивидуальные контрольные собеседования, педагогическую и производственную практику, курсовые работы (проекты), выпускные дипломные и квалификационные работы. Основными видами занятий в высшей школе помимо лекций, являются семинарские, практические и лабораторные занятия. К сожалению, по гуманитарным предметам лабораторные занятия не проводятся, ввиду отсутствия психологических лабораторий.

В ходе семинарских и практических занятий необходимо изыскивать возможности для повышения удельного веса самостоятельной работы студентов (самостоятельное проведение опытов, наблюдений, тренингов, диагностирования по изученным методикам, решение задач и психологических ситуаций). Очень важно поощрять на этих занятиях самостоятельность приведения примеров, стремиться к тому, чтобы студенты не механически запоминали содержание лекции, а пытались сами найти ответы на поставленные в ней вопросы на других видах занятий.

На всех вышеназванных занятиях необходимо вести работу по осознанию обучающимися значимости учения, подбирать убедительные примеры, раскрывающие значение психологического образования для научно-технического прогресса, для автоматизации, механизации и компьютеризации производства, о роли человеческого фактора в процессах цивилизационного значения и в условиях глобализации. Одновременно преподаватель учит студентов понимать субъективную значимость учения, показывает, что может дать изучение данной дисциплины для развития его склонностей, способностей, помогает осознать, что даёт учение и изучение психологии в частности для подготовки к трудовой деятельности и общению в коллективе, для удовлетворения потребностей в творчестве, самоактуализации и т.д.

Преподаватель должен стараться находить в содержании каждой новой темы стимулы, побуждающие студента к её активному изучению, исходящие из её актуальности, новизны, значимости. Определённую роль может сыграть применение требований и поощрений, однако при несоблюдении чувства меры неизбежны в первом случае мотивы страха, боязни, а в другом – развитие честолюбия, переоценка студентом своих сил и возможностей.

Эффективность усвоения во многом зависит от уровня развития эмоций обучаемых. Эмоциональные переживания (радость, печаль, страх, удивление, стыд, жалость, обида, сострадание, недовольство, негодование, презрение и др.) вызываются прежде всего специальным подбором учебного материала.

Однако очевидно, что не только само содержание, но и эмоциональное преподнесение, эмоционально окрашенное обсуждение и организация занятий на высоком эмоциональном уровне во многом будут определять интенсивность эмоциональных переживаний студентов, на основе которых усвоение ЗУН и приобретение компетенций будет проходить через сердце обучающихся.

2. Семинарские занятия по психологическим дисциплинам

Слово «семинар» происходит от латинского *seminarium*, что означает «рассадник знаний». Семинарские занятия по психологическим дисциплинам – это научный анализ теоретической или практической психологического явления, события или проблемы, коллективный поиск путей эффективного анализа или разрешения психологической реальности. Здесь также следует обратить внимание на то, что семинар представляет собой научный анализ той или иной проблемы с точки зрения психологии. Такое внимание необходимо потому, что некоторые преподаватели, стремясь повысить активность обучающихся на семинарском занятии, проводят его, как они сами говорят, методом «круглого стола». Опыт, однако, показывает, что «круглый стол» ничего общего

не имеет с семинаром. При проведении занятий методом «круглого стола» отсутствуют обстоятельный доклад, глубокие по своему содержанию выступления студентов, научный анализ вопросов, вынесенных на обсуждение. Здесь каждый говорит то, что он знает, как правило, на уровне житейских представлений, чего совершенно нельзя делать при изучении психологических дисциплин.

Преподаватель, ведущий семинары, ставит цель углубить и закрепить знания студентов, полученные ими на лекции и в процессе самостоятельной работы, проверить качество знаний, помочь разобраться в наиболее сложных вопросах, выработать умение правильно применять теоретические положения к практике будущей профессиональной деятельности. Этому еще в большей мере способствуют практические (лабораторные) занятия, учебная и производственная практика студентов, в ходе которых они под руководством преподавателей мобилизуют мышление, внимание, волю, закрепляют, совершенствуют и получают новые знания, навыки, умения, приводят их в систему, практически осваивают свою будущую профессию.

Назначение семинара состоит в следующем: углубить, закрепить знания обучающихся, проверить их качество, помочь им разобраться в наиболее сложных вопросах; выработать у них умение правильно применять теоретические положения в ходе будущей профессиональной деятельности; развивать творческую активность, самостоятельность мышления. Кроме того, семинары позволяют преподавателю выявлять и преодолевать формализм и неполноту знаний, дефекты речевых навыков специалистов, готовящихся работать с разной аудиторией (педагоги, родители, учащиеся школ, студенты, преподаватели, администрация школ и вузов и т.п.). В процессе семинарских занятий раскрываются особенности личности обучающихся, их положительные стороны и недостатки. В ходе семинара преподаватель получает информацию и о студенческом коллективе, об уровне его подготовленности, взаимоотношениях, психологической атмосфере.

Следовательно, семинар выполняет познавательную, контрольную, стимулирующую и воспитательную функции.

К семинару предъявляются следующие требования: высокий научно-теоретический уровень; обеспечение связи теории с практикой, выработка у обучающихся умения применять теоретические знания к анализу психологических явлений.

Семинарские занятия по психологическим дисциплинам могут быть представлены в 3-х разновидностях: просеминар, спецсеминар и собственно семинар.

Просеминар – занятие, подготавливающее, подводящее к семинару. Это семинар, проводимый на младших курсах, что и определяет его особенности. Здесь преподаватель уделяет внимание прежде всего показу специфики самостоятельной работы в области той или иной психологической дисциплины, источниковедению, методике работы с литературой. На просеминарах уместна такая форма работы как рефераты.

Реферат предполагает добросовестную передачу тех или иных идей без критики и комментариев. Этим он отличается от рецензии, в основном состоящей из оценочной части, и доклада, в котором излагаются собственные положения (или чужие мысли, основательно переработанные с собственных позиций). Если придерживаться такого разграничения, можно считать, что, как правило, реферат соответствует просеминару, рецензия – семинару, а доклад – спецсеминару. Это означает также, что на практических занятиях семинарского типа следует знакомить студентов с основными видами научного отчёта. Это поможет им в последующей практической работе.

Семинар – это более высокий этап по сравнению с просеминаром, он проводится на средних курсах, когда студенты уже имеют определённые навыки самостоятельной работы или самостоятельного анализа. Поэтому на семинарах должно быть больше выступлений оценочного характера и различных форм дискуссионной работы. Это не значит, что отрицается роль простого изложения некоторых концепций, заслушивания рефератов. И то и другое может быть на оценке и обсуждении. Очень эффективны

семинары организованные в форме круглого стола (когда все обучающиеся могут видеть друг друга). Возрастает количество реплик со стороны каждого студента, меняется сам характер выступлений: студенты более решительно отстаивают свои мнения, чувствуя себя полноправным участником дискуссии.

Семинар сна старших курсах естественно подводит студентов к спецсеминару. Это своего рода краткосрочное общество по определённой проблеме, объединяющее начинающих исследователей. Спецсеминар, руководимый крупным специалистом, приобретает характер научной школы.

Любой семинар должен быть школой научного мышления, той формой занятия, где студенты практически овладевают методологией и методикой научного исследования, оттачивают мысль, уточняют определения. Это значит, что нельзя абсолютизировать дискуссионный характер проведения семинарских занятий, как иногда делают зарубежные учёные, считающие возможным свести все семинарские занятия к дискуссии. Студенту должна быть предоставлена возможность выступить с более или менее длительным сообщением, которое даёт случай ему и слушателям убедиться, насколько он владеет логикой изложения материала, умеет в пределах фиксированного времени отметить все существенные моменты (время, отводимое на каждое выступление, непременно должно ограничиваться перед его началом).

Семинар и спецсеминар являются учебными формами работы, которые приучают студентов к коллективному мышлению и творчеству. Здесь важна как соответствующая ориентация студентов на групповую работу и её оценку, так и использование специальных приёмов.

Психологическими особенностями проведения семинарских занятий являются:

- семинар является одной из активных форм проведения занятий, активность достигается при условии тщательной подготовки обучающихся и преподавателя;
- создание проблемных психологических ситуаций и вовлечение обучающихся в их обсуждение;
- формирование положительной установки у студентов и магистрантов на активное участие в семинаре, умений и навыков вести творческую дискуссию, создание психологической атмосферы свободного высказывания обучающимися собственных мыслей без боязни ошибиться;
- побуждение обучающихся к применению теории для анализа жизненных фактов и другое.

Отсюда вытекают психологические условия эффективности семинарских занятий.

Со стороны обучающихся:

- тщательная подготовка к семинару, изучение всей рекомендованной литературы, систематизация приобретенных знаний, их сравнение, анализ различных точек зрения, выработка своей позиции по дискуссионному вопросу;
- умение аргументированно отстаивать свою точку зрения;
- наличие речевых навыков, способности излагать свои мысли логично, убедительно;
- осознание необходимости углубления и закрепления приобретенных знаний, их практического применения;
- умение применять теоретические знания к анализу психологических явлений.

Со стороны преподавателя:

- профессиональная и психологическая готовность к проведению конкретного семинарского занятия (наличие соответствующих знаний, навыков и умений, владение методикой проведения семинара);
- постановка на семинаре таких заранее подготовленных вопросов, которые требуют творческого мышления;
- сосредоточение внимания в процессе семинарского занятия на узловых проблемах обсуждаемой темы без стремления охватить все вопросы;

- поддержание у обучающихся интереса и потребности высказать свою точку зрения, активно выразить свою позицию при обсуждении проблемы;
- требование к обучающимся излагать свое понимание закономерностей изучаемых явлений, доказательности рассуждений;
- активное участие преподавателя в теоретическом споре участников семинара, умение сталкивать различные точки зрения;
- умение преподавателя нацелить обучающихся в начале семинара на активное обсуждение поставленных вопросов и убедительно, аргументированно подвести его итоги.

3. Практические занятия: дидактическая цель, содержание, функции, структура, формы и условия проведения, разработка задач

Ведущей дидактической целью практических занятий является формирование практических умений - профессиональных или учебных, необходимых в последующей учебной деятельности по общепрофессиональным (общая психология, возрастная психология, педагогическая психология, экспериментальная психология) и специальным дисциплинам (профильные и элективные дисциплины).

В соответствии с ведущей дидактической целью содержанием практических занятий является решение разного рода задач, в том числе профессиональных (анализ психологических, проблемных и просто жизненных ситуаций, решение ситуационных психологических задач, выполнение профессиональных функций в учебных и деловых играх и т.п.), выполнение вычислений, расчетов, работа с измерительными приборами, оборудованием, аппаратурой, работа с нормативными документами, инструктивными материалами, справочниками, составление проектной, плановой и другой технической и специальной документации и др.

На практических занятиях студенты овладевают первоначальными профессиональными умениями и навыками, которые в дальнейшем закрепляются и совершенствуются в процессе выполнения психологических проектов, разработки кейс-стади по изучаемой проблеме.

Наряду с формированием умений и навыков в процессе практических занятий обобщаются, систематизируются, углубляются и конкретизируются теоретические знания, вырабатывается способность и готовность использовать теоретические знания на практике, развиваются интеллектуальные умения.

Цель практических занятий по психологическим дисциплинам: закрепление знаний, выработка умений и навыков диагностирования (применение известных техник и методик диагностики) и коррекции (организация проведения тренингов) психологических процессов, свойств и состояний. Они применяются в тех случаях, когда изучаются курсы, ориентированные на вышеназванную работу, а также решение задач и выполнение значительного количества упражнений.

Функции практических занятий по психологическим дисциплинам исходят из их целей:

- 1) закрепляющая знания и умения;
- 2) выработки умений и навыков диагностирования;
- 3) формирования умений и навыков психокоррекции (тренинги, упражнения);
- 4) обобщающая;
- 5) закрепления материала на основе решения задач.

Проведение практических занятий требует достаточной подготовки преподавателя, так как практические занятия должны обеспечить более высокий уровень усвоения материала и успех в решении этой задачи во многом зависит от профессионального уровня преподавателя.

Общая структура практических занятий:

1. Вступление преподавателя.

2. Вопросы студентов по непонятному материалу.
3. Собственно практическая часть.
4. Заключительное слово преподавателя.
5. Подведение итогов и объяснение домашнего задания.

Структура практического занятия, ориентированного на решение задач:

1. Повторение основного теоретического материала путём фронтальной беседы в виде вопросов студентам, задаваемых в определённой последовательности, или ответов преподавателя на вопросы, задаваемые студентами по поводу того, что им было неясно в лекции или в учебнике.
2. Объяснение нового типа задач с показом как общих путей и правил их решения, так и разработки алгоритмов их решения (для большого класса задач).
3. Организация решения ряда задач на занятии с вызовом отдельных студентов к доске или полностью самостоятельно.
4. Разбор их решения с опорой на теоретический материал.
5. Объяснение домашнего задания – содержание, методики работы над ним, включая ссылки на теоретический материал, знание которого необходимо для его выполнения.

Следующее занятие может начинаться с проверки и разбора выполнения домашнего задания.

Структура практического занятия, ориентированного на усвоение психологического опыта диагностирования и проведения коррекции:

1. Повторение теоретических аспектов и содержания диагностических методик, психокоррекционных способов.
2. Показ и объяснение способов и приёмов диагностирования и психокоррекции.
3. Организация проведения закреплённых диагностических методик и техник коррекционной работы.
4. Разбор и коррекция проведения студентами апробированных материалов.
5. Подведение итогов, выработка алгоритма проведения диагностических психокоррекционных упражнений.
6. Объяснение домашнего задания.

В структуре практического занятия по психологическим дисциплинам традиционно выделяют следующие этапы:

1. Организационный этап.

- а) Проверка присутствующих, внешнего вида студентов и т.п.
- б) Сообщение темы занятия, ее актуальности, целей, плана занятия.

2. Контроль исходного уровня знаний.

- а) обсуждение вопросов, возникших у студентов при подготовке к занятию,
- б) исходный контроль (тесты, терминологический диктант, опрос, проверка письменных домашних заданий и т.д.),
- в) коррекция знаний студентов.

3. Обучающий этап. Педагогический рассказ, показ, предъявление алгоритма решения задач, инструкций по выполнению заданий, выполнения методик, манипуляций и др.

4. Самостоятельная работа студентов на занятии.

На этом этапе педагог должен добиться достижения цели занятия. Самостоятельная работа студентов может быть представлена в виде экспериментальной работы, курации больного, работы с микро- и макропрепаратами, моделью, фантомом, решения ситуационных задач, обсуждения проблемных вопросов, работы с компьютером и т.п. На самостоятельную работу выделяется не менее 60% времени занятия. Результатом самостоятельной работы студентов на занятии могут быть как письменные (протоколы, заключения, краткие самостоятельные работы и др.), так и устные отчеты.

5. Контроль конечного уровня усвоения знаний.

Контроль знаний студентов, полученных на практическом занятии, является наиболее ответственной частью занятия, так как определяет степень достижения цели.

Не следует сокращать этот раздел занятия, нужно провести индивидуальное собеседование со студентами, проверить протоколы работ, выводы, заключения или другие материалы, позволяющие оценить качество усвоения материала, приобретения практических навыков. К заключительному собеседованию можно рекомендовать контрольные вопросы, задачи, тестовые задания (при условии их соответствия уровню усвоения знания (цели занятия)). Подбор заданий осуществляется исходя из целей занятия (содержания и уровней усвоения).

6. Заключительный этап.

В заключении преподаватель резюмирует содержание занятия, используя упрощённые формулы запоминания, отвечает на вопросы, даёт оценку работы группы, отмечает успешных и недостаточно подготовленных студентов, назначает отработки, сообщает тему следующего занятия, задаёт домашнее задание.

Структура занятия универсальна, но с учетом специфики формы занятия может быть модифицирована.

Формы практических занятий (т.е. формы практической части занятия) могут быть многообразны:

- 1) Деловая игра – анализ сложных или конфликтных ситуаций, разбор которых даёт возможность взвесить различные способы их разрешения. В их основу положено реальная производственная (служебная, практическая) или психологическая ситуации, в которых студенты должны вести себя в соответствии с «ролями», отражающими функции лиц, вовлечённых в данную ситуацию.
- 2) Дискуссия.
- 3) Тренировочные упражнения. Они тесно связаны с лекцией. Задача наполнения знаний здесь совсем не ставится, основное внимание уделяется выработке умений и навыков, на основе знаний, полученных во время лекций и семинарских занятий.
- 4) Методика малых групп.
- 5) Решение задач.
- 6) Наблюдения.
- 7) Эксперимент.
- 8) Защита реферативных работ.
- 9) Выступления с докладами.
- 10) Дебатная форма.
- 11) Лабораторная работа.

Условия эффективности проведения практических занятий:

1. При составлении расписания практических занятий нужно, чтобы они следовали за лекциями с необходимым интервалом, дающим возможность подготовиться к ним, и не были слишком отдалены от лекции по времени.
2. Включение заданий, обеспечивающих связь теории с реальной практикой, показ значимости теории для решения профессионально важных задач.
3. Включение заданий, носящих проблемный характер, требующих поиска не только способов решения, но и источника получения недостающей информации.
4. Обучение студентов приёмам работы с источниками получения необходимой информации.
5. Использование по возможности доступных технических средств (диапозитивов, компьютеров, слайдов, мультимедийных средств и т.п.).
6. Разбор и анализ возможных методов или способов решения, выполнения практического задания, нахождение более эффективного и рационального его решения.
7. Поощрение изобретательности и находчивости.

Ведущей дидактической целью лабораторных работ в рамках практического занятия по психологическим дисциплинам является экспериментальное подтверждение и проверка существенных теоретических положений (законов, закономерностей), поэтому они занимают преимущественное место при изучении дисциплин психологического цикла.

В соответствии с ведущей дидактической целью содержанием лабораторных работ могут быть экспериментальная проверка формул, методик расчета, установление и подтверждение закономерностей, ознакомление с методиками проведения экспериментов, установление свойств веществ, их качественных и количественных характеристик, наблюдение развития явлений, процессов и др.

При выборе содержания и объема лабораторных работ следует исходить из сложности учебного материала для усвоения, из внутривидовых и межпредметных связей, из значимости изучаемых теоретических положений для предстоящей профессиональной деятельности, из того, какое место занимает конкретная работа в совокупности лабораторных работ и их значимости для формирования целостного представления о содержании учебной дисциплины.

При планировании лабораторных работ следует учитывать, что наряду с ведущей дидактической целью (подтверждением теоретических положений) в ходе выполнения заданий у студентов формируются практические умения и навыки обращения с различными приборами, установками, лабораторным оборудованием, аппаратурой, которые могут составлять часть профессиональной практической подготовки, а также исследовательские умения (наблюдать, сравнивать, анализировать, устанавливать зависимости, делать выводы и обобщения, самостоятельно вести исследование, оформлять результаты).

Структура традиционной лабораторной работы по психологическим дисциплинам:

а) вступительная часть (указываются тема, цель, порядок выполнения работы и оформления отчета, инструктаж);

б) проведение эксперимента и обработка результатов;

(Определяя порядок проведения лабораторной работы, целесообразно отмечать последовательность работы, примерный расчет времени; особенности работы с данной аппаратурой; меры безопасности; вопросы или задачи (проблемы), требующие от студентов самостоятельных решений или проявления творчества).

в) оформление и защита отчета.

г) заключительная часть (отводится на подведение итогов и постановку задачи на следующее занятие).

4. Методическое проектирование учебных ситуаций как важнейшая учебная творческая задача. Условия успешности формирования умений и навыков проектирования занятия

Формирование умения методически грамотно проектировать учебную ситуацию является одной из практических целей обучения в курсе методики преподавания психологии. Предпосылкой достижения этой цели служит усвоение теоретических знаний о структуре учебно-воспитательной ситуации, о типологиях учебных задач и форм взаимодействия преподавателя и учащихся. Наряду с общей профессиональной культурой будущего преподавателя психологии эти собственно методические знания создают основу для формирования умений самостоятельно проектировать учебно-воспитательную ситуацию при выборе той или иной формы занятия - лекции, семинара, практикума и т.д.

Однако сложный и трудоемкий процесс формирования таких умений может начаться лишь вместе с практическим решением задач проектирования занятий на основе создания методических сценариев. Поэтому методическое проектирование учебных ситуаций следует рассматривать как важнейшую учебную творческую задачу.

При организационном решении таких задач следует учесть два наиболее существенных

условия успешности формирования умений и навыков проектирования занятия:

1. Формируемое действие наиболее успешно строится и корректируется при решении продуктивной или творческой задачи, а не репродуктивной. Репродуцирование готовых методических сценариев лишает студента возможности освоить всю полноту операций действия методического проектирования.

2. Даёт широкие возможности для самокоррекции и самоконтроля в отношении ко всем операциям действия методического проектирования, оно заключается в широком использовании студентом письменной речи на всех этапах составления проекта учебной ситуации. Начиная от этапа, связанного с выбором темы занятия и поиском замысла методической реализации темы, и кончая последним этапом - записью готового варианта сценария, - письменный текст будет помогать студенту охватить всю сложную систему действий организации сценария.

Оба указанных условия - самостоятельное составление оригинального сценария учебной ситуации и порождение письменного текста сценария - служат одной цели: созданию собственной творческой лаборатории при работе студента над методическим проектом, в которой только и может появиться удовлетворяющий самого автора конечный продукт - полноценный сценарий учебно-воспитательной ситуации.

5. Этапы проектирования учебного занятия. Выбор темы занятия и поиск замысла методической реализации темы. Методическая разработка семинарского занятия

Семинарское занятие – форма учебного процесса, представляющая собой групповое обсуждение студентами темы, учебной проблемы под руководством преподавателя.

Выделяют три типа семинаров, отличающихся в методическом аспекте:

1. Семинары, имеющие основной целью углубленное изучение определенного тематического курса.

2. Семинары для основательной проработки определенных тем курса.

3. Семинары исследовательского типа по отдельным проблемам науки.

Также выделяют формы семинарских занятий, имеющих различия в организационно-методическом аспекте:

1. Семинарское занятие в форме живой беседы с аудиторией.

2. Семинарское занятие в форме обсуждения рефератов, докладов.

3. Семинарское занятие в форме дискуссии.

Учитывая тот факт, что ведущей дидактической целью семинарских занятий является систематизация и обобщение знаний по изучаемой теме, разделу, формирование умений работать с дополнительными источниками информации, сопоставлять и сравнивать точки зрения, конспектировать прочитанное, высказывать свою точку зрения и т.п., содержанием семинарских занятий становятся узловые, наиболее трудные для понимания и усвоения темы, разделы дисциплины. Спецификой данной формы ведения занятия является совместная работа преподавателя и студентов над решением стоящей проблемы, а сам поиск верного ответа строится на основе чередования индивидуальной и коллективной деятельности.

Оценка производится через механизм совместного обсуждения, сопоставления предложенных вариантов ответов с теоретическими и эмпирическими научными знаниями, относящимися к данной предметной области. Это ведет к возрастанию возможностей осуществления самооценки собственных знаний, умений и навыков, выявлению студентами «белых пятен» в системе своих знаний, повышению познавательной активности.

Находясь в процессе поиска ответов на поставленные вопросы, студенты формируют собственную культуру мышления и действий. Они развивают критичность мышления, создают продукт собственного творчества, формируют независимость личности, способность самостоятельно реагировать на нестандартные ситуации, возникающие в

процессе взаимодействия. Коллективный характер работы на семинаре придает большую уверенность студентам, способствует развитию между ними продуктивных деловых взаимоотношений.

При отборе предметного содержания семинарских занятий преподавателю необходимо осуществить его дидактическую обработку, для того чтобы реализовать в нем принцип проблемности, и придать такую форму, которая послужит методической основой развертывания дискуссии, обсуждения, творческого применения студентами имеющихся знаний. С целью активизации мыслительной деятельности студентов, пробуждения у них интереса к обсуждаемому вопросу, целесообразно включение в семинар элементов новизны, а именно тщательно продуманный подбор новых по формулировке и обобщающих по смыслу вопросов, приведение новых интересных фактов, использование новых наглядных и технических средств, применение информационных технологий обучения.

Существует ряд других важных аспектов методического проектирования занятия. К ним относятся прежде всего выбор дидактической стратегии (определение дидактической цели занятия, подбор соответствующих ей учебных задач и их систематизация) и определение тактики проведения отдельных этапов занятия, что связано с выбором тех частных процедур, с помощью которых будет достигнуто понимание и усвоение аудиторией нового предметного содержания. Этого рода методическая работа требует операционализации процесса решения задач, выделения эмпирических критериев понимания и освоения, которых автор стремится достичь на занятии.

Для повышения эффективности проведения практических, семинарских и лабораторных занятий рекомендуется:

- подчинение методики проведения занятий ведущим дидактическим целям с соответствующими установками для студентов;
- использование в практике преподавания активных методов обучения;
- применение коллективных и групповых форм работы, максимальное использование индивидуальных форм с целью повышения ответственности каждого студента за самостоятельное выполнение полного объема работ;
- проведение занятий на повышенном уровне трудности с включением в них заданий, связанных с выбором студентами условий выполнения работы, конкретизацией целей, самостоятельным отбором необходимых методов и средств решения задач;
- разработка сборников задач, заданий и упражнений, сопровождающихся методическими указаниями, применительно к конкретным специальностям;
- подбор дополнительных задач и заданий для студентов, работающих в более быстром темпе, для эффективного использования времени, отводимого на занятии и т.д.;
- разработка заданий для автоматизированного тестового контроля подготовленности студентов к занятиям.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА СЕМИНАРСКОГО ЗАНЯТИЯ (алгоритм) [2]

I. Тема занятия.

1. Обоснование выбора темы.
2. Определение места темы в программе курса.
3. Цель занятия. Задачи: познавательные, воспитательные, методические.
4. Литература. Обоснование отбора рекомендуемой литературы с учетом объема чтения, сложности текстов.

II. Форма организации семинара.

1. Обоснование выбора формы проведения семинара в связи с характером подготовки аудитории: а) вопросно-ответная (опрос); б) развернутая беседа на основе плана; в) доклады с взаимным рецензированием; г) обсуждение письменных рефератов с элементами дискуссии; д) групповая дискуссия (направляемая, свободная); е) учебно-ролевая игра

2. Программа предварительной ориентировки студентов в теме, задачах, объектах, операциях, характере занятия, в литературе. Распределение ролей участников обсуждения, требования к докладам, рефератам, форме и характеру обсуждения темы.

III. План и конспект хода занятия.

1. Программа содержания занятия: основные разделы темы, основные задачи каждого раздела темы, фиксация основных противоречий в ходе решения рассматриваемой проблемы.
2. Конспект содержания разделов программы. Выделение дидактических приемов, обеспечивающих выявление противоречий, доказательность и обоснованность рассматриваемых точек зрения. Выделение положений и задач, предполагающих групповые формы обсуждения. Приемы групповой коммуникации на разных этапах занятия.
3. Резюме обсуждения темы на семинарском занятии.
4. Анализ хода семинарского занятия после его проведения.

6. Учебная дискуссия как инструмент управления учебной ситуацией развития. Необходимость конструктивно-проектировочных умений для разработки учебной дискуссии.

Дискуссия – это процесс продвижения и разрешения проблем путем сопоставления, столкновения, ассимиляции, взаимообогащения предметных позиций участников (мнений участников по сути решаемой проблемы).

Учебная дискуссия – это выяснение не того, верна ли теория, а того, кто из студентов и как понимает практические проблемы с помощью теории.

Виды дискуссии:

Дискуссия по «технике аквариума». Эта разновидность дискуссии обычно применяется при работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Процедурно «техника аквариума» выглядит следующим образом:

1. Постановка проблемы, ее предоставление группе исходит от преподавателя.
2. Преподаватель делит студенческую группу на подгруппы. Обычно они располагаются по кругу.
3. Преподаватель, либо участники каждой из подгрупп выбирают представителя, который будет представлять позицию подгруппы всей студенческой группе.
4. Подгруппам дается время, обычно небольшое, для обсуждения проблемы и определения общей точки зрения.
5. Преподаватель просит представителей подгрупп собраться в центре аудитории, чтобы высказать и отстаивать позицию своей подгруппы в соответствии с полученными от нее указаниями. Кроме представителей, никто не имеет права высказаться, однако участникам подгрупп разрешается передавать указания своим представителям записками.
6. Преподаватель может разрешить представителям, равно как и подгруппам, взять тайм-аут для консультаций.
7. «Аквариумное» обсуждение проблемы между представителями подгрупп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения.
8. После такого обсуждения проводится его критический разбор всей студенческой группой.

Дискуссия - межгрупповой диалог.

Один из распространенных в практике эффективных способов организации учебной дискуссии, повышающий самостоятельность студентов, - разделение студенческой группы на подгруппы (по 5-7 человек) и последующая организация

своеобразного межгруппового диалога. В каждой из подгрупп между участниками распределяются основные роли-функции.

Распределение ролей-функций в дискуссионной группе:

- «Ведущий» (организатор) – его задача состоит в том, чтобы организовать обсуждение вопроса, проблемы, вовлечь в него всех членов подгруппы;
- «Аналитик» - задает вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергая сомнениям высказываемые проблемы, формулировки;
- «Протоколист» - фиксирует все, что относится к решению проблемы; после окончания первичного обсуждения именно он обычно выступает перед студенческой группой, чтобы представить мнение, позицию своей группы;
- «Наблюдатель» – в его задачи входит оценка участия каждого члена подгруппы на основе заданных преподавателем критериев.

Порядок работы группы:

1. Постановка проблемы.
2. Разбивка участников на подгруппы, распределение ролей в подгруппах, пояснения преподавателя о том, каково ожидаемое участие студентов в дискуссии.
3. Обсуждение проблемы в подгруппах.
4. Представление результатов обсуждения перед всей студенческой группой.
5. Продолжение обсуждения и подведение итогов.

Проблемная дискуссия с выдвижением проектов.

Эта модель дискуссии применима, когда содержание учебного материала связано с проблемами научно-прикладного и социального характера, противоречиями, требующими разрешения, проблемами, решение которых можно проработать в имитируемых или реально воплощаемых проектах.

Ход такой дискуссии во многом аналогичен обсуждению в обычной дискуссии, однако здесь преподаватель уделяет относительно меньше внимания процедурам взаимодействия, больше сосредоточиваясь на выдвижении идей, которые будут впоследствии развернуты в конкретные задания-проекты.

Порядок работы группы:

1. Постановка проблемы (исходит от преподавателя).
2. Индивидуальная работа студентов – каждый записывает приходящие в голову идеи.
3. Работа студентов в подгруппах (по 4-5 человек) над заданием; после просмотра всех записей студенты выбирают одну-две наиболее продуктивные идеи и развивают их; в течение 10-15 минут обсуждают идеи в группах, преподаватель наблюдает;
4. Каждая подгруппа выделяет одного представителя, который излагает соображения всем студентам группы.
5. Общее обсуждение – преподаватель просит студентов подумать и обсудить, какие их предложенных идей стоило бы реализовать на практике (общегрупповая дискуссия в течение 10-15 минут). На этом работа может быть закончена.
6. Студенты разбиваются на группы и распределяют необходимые дела в виде групповых заданий-проектов (эти задания могут выполняться как на последующих занятиях, так и вне учебного времени).

Данный способ организации семинарского занятия ориентирован прежде всего на выдвижение творческих идей и их последующую разработку. Важная организационная черта: последовательное сочетание индивидуальной работы, работы в подгруппах и общегруппового обсуждения. В результате индивидуальные идеи будут прямо или в преобразованном виде включаться в общегрупповую дискуссию, что позволит молчаливым студентам также участвовать в ходе обсуждения. Таким образом, подход сочетает в себе проблемную содержательную направленность и заботу о включенности каждого студента в происходящее в группе оживленное заинтересованное обсуждение проблемы.

Дискуссия в сочетании с игровым моделированием.

Такая разновидность дискуссии позволяет приблизить обсуждение к изучаемым сторонам реальных явлений.

Порядок работы группы:

1. Студенты приходят на занятие, прочитав предварительно литературу по теме дискуссии, различные точки зрения на определенную научную проблему.
2. Перед началом обсуждения преподаватель, задавая проблемные вопросы, кратко опрашивает группу, чтобы студенты вспомнили основные моменты прочитанного.
3. Чтобы организовать обсуждение, преподаватель делит группу на подгруппы соответственно точкам зрения на научную проблему. Подгруппы располагаются в разных участках аудитории. Каждая подгруппа выбирает лидера, который будет представлять позицию подгруппы на т. н. конференции, посвященной решению этой проблемы.
4. Участники подгруппы обсуждают точку зрения, которую они будут представлять, вырабатывают ее аргументацию (10 минут). Лидеры каждой подгруппы направляют 2-4 человека в другие подгруппы для предварительных переговоров с целью выяснения их отношения к обсуждаемым вопросам и возможного изменения их позиций.
5. Преподаватель переходит от подгруппы к подгруппе, наблюдает за ходом групповой работы, отвечает на вопросы, сообщает недостающие сведения, побуждает студентов к самостоятельным решениям.
6. Затем подгруппы проводят внутреннее обсуждение, пытаются определить возможное поведение партнеров на научной конференции.
7. Лидеры выходят из аудитории, взяв с собой помощников, и проводят конференцию в другом помещении.
8. Преподаватель раздает оставшимся студентам реальные результаты этой научной конференции для ознакомления.
9. В аудиторию возвращаются лидеры с помощниками и достигнутые ими результаты конференции сравниваются с реальными.

Направляемая (структурированная) дискуссия как учебный спор-диалог.

В ходе такой разновидности дискуссии студенты осуществляют

- актуализацию и устное воспроизведение изучаемых сведений;
- отстаивание своей точки зрения;
- обмен знаниями с партнерами по дискуссии;
- анализ, критическую оценку и отбор информации;
- построение индуктивных и дедуктивных умозаключений;
- интеграцию имеющихся сведений;
- выработку фактических и оценочных заключений;
- выработку итоговой, общей точки зрения, вызывающей согласие всех сторон.

Порядок работы группы:

1. Преподаватель делит студенческую группу на подгруппы по 4 человека. Подгруппа разбивается на пары. Каждая пара должна подготовить сообщение на установленную для группы тему. Но при этом парам в рамках подгрупп даются противоположные точки зрения.
2. На первом часу работы каждая пара получает учебные материалы, содержание которых поддерживает заданные им точки зрения. Преподаватель советует каждой из пар, как лучше спланировать изложение своей точки зрения. Представить ее аргументацию, чтобы убедить оппонентов (т. е. другую пару, входящую в подгруппу).
3. На втором часу обе пары излагают друг другу свои точки зрения, отстаивают свои позиции, оспаривают взаимные доводы.
4. На протяжении третьего часа работы задача каждой пары меняется: в течение 30 минут каждая пара должна подобрать аргументацию в пользу точки зрения своих оппонентов.

5. На протяжении четвертого часа вся четверка, составляющая данную подгруппу, ищет согласие, объединяет все имеющиеся сведения и выдвигает суждения с обеих из намеченных ранее позиций. Их задача – совместно подготовить текст сообщения на заданную тему; по ходу работы каждый из участников выполняет индивидуальные задания, проверяя свои знания на основе содержащихся в учебных материалах заданий для самопроверки.

На протяжении всего обсуждения студент проходит путь от ознакомления с фактами до выработки обоснованных суждений. Отправляясь от первоначальных представлений, студент сталкивается с иной, отличной от своей, точки зрения, оказывается вынужденным пересмотреть справедливость своих утверждений. Возникает своеобразный концептуальный конфликт. Чтобы разрешить неопределенность, студент ищет новые сведения, новые данные, приходит к более глубокому осмыслению явлений, стремясь понять точку зрения оппонента, его ход рассуждений. Требуемое в модели учебного спора-диалога представление своей точки зрения помогает разносторонне осмыслить ее самому, а попытки понять иную точку зрения ведут к пересмотру и обогащению своей позиции, так как они связаны с освоением новых, поступающих от оппонента сведений, аргументов, использованием сложных мыслительных операций. По замыслу, учебный спор-диалог должен длиться до тех пор, пока расхождение мнений не удастся преодолеть. Он завершается выработкой общего взгляда на проблему, достижением соглашения. Понятно, что на все это уходит довольно много времени и сил. С другой стороны, длительную активную включенность студентов в самообразовательную по своему характеру работу можно считать одним из важнейших результатов и показателей успешности обучения.

В данном пункте лекции мы обратимся к анализу процедур, обеспечивающих управление системой различных компонентов учебной ситуации, рассмотрев материалы конкретных проектов (сценариев) отдельных видов занятий (проблемных лекций, семинара-дискуссии), посвященных различным темам из курсов общей, возрастной и педагогической психологии. Выбор в качестве объекта анализа ситуации проблемной лекции и эвристической беседы обусловлен тем, что проектирование этих видов занятий встречает пока наибольшие трудности. Они объясняются отнюдь не отсутствием в самих указанных учебных дисциплинах проблем, которые могли бы стать предметом обсуждения в учебной аудитории. Таких проблем в психологии достаточно. Но довольно часто у преподавателя возникает соблазн подать проблему в столь препарированном виде, что студентам остается лишь заучить предлагаемые на сегодняшний день варианты ее решения. От такого "введения в проблему" не остается ничего, что могло бы стать интеллектуальным событием в жизни студента.

Проблемная лекция или семинар-дискуссия начинаются не там, где преподаватель просто указывает противоречия, зафиксированные в логике развития исследований научной проблемы, и вовлекает аудиторию в дискуссию по намеченной схеме, но там, где он, учитывая объективно выявленные в науке противоречия (тенденции, подходы, позиции), обращается к опыту аудитории для того, чтобы выявить, актуализировать, соотнести подходы, позиции, существующие у студентов, с имеющимися в науке тенденциями в анализе проблемы.

Иными словами, следует расчленять две разные тактики конструирования проблемной ситуации — движение к проблеме либо от предметного содержания знания, либо от субъективного опыта аудитории, включаемого в обсуждение логики решения научной проблемы. Именно последняя тактика целенаправленно формирует нового субъекта познавательной деятельности [5].

Поэтому наиболее существенным моментом проблемной учебной ситуации выступает исходный пункт предстоящего диалога: введение в проблему. Функция этого начального компонента учебной ситуации заключается в том, чтобы обеспечить "совпадение и согласованность внешнего и внутреннего диалога преподавателя и учащегося", что соз-

дает "возможность осуществления самого процесса учения как совместной познавательной активности". Различные тактики введения в проблему, в конечном счете, определяют большие или меньшие возможности формирования у студентов умения увидеть проблему, умения проблематизировать явление и ситуацию. От выбора тактики зависит и успешность формирования других компонентов анализа и решения проблемы: выявление и фиксация возможных и намечаемых подходов к анализу и решению проблемы, типологизация выявленных подходов, конкретизация задачи, критика меры адекватности предлагаемых решений и т.д. - все то, что составляет доказательное мышление, обеспечивает "способность к суждению" (И. Кант).

В.Шайбе [5] указывает следующие задачи преподавателя, ведущего семинар в дискуссионной форме: введение в работу, постановка активизирующих вопросов, помощь при уточнении ответов и определений, членение дискуссии на целесообразные отрезки, указание время от времени на степень продвижения группы к цели, обратное подведение к теме при всякого рода отвлечениях и отступлениях, уточнение позиций участников (совпадение и отличие мнений и положений); преодоление недопонимания, подчёркивание существенного, обобщение и заключение.

Существенно также, чтобы манера поведения и стиль руководства побуждали к дискуссии, к беседе, а не отпугивали студентов.

Если выступающий явно отклонился от темы, можно предложить сказать план выступления, а затем начать с того пункта плана, который действительно касается существа вопроса. Если в выступлении всё сводится к частностям и не чувствуется основной мысли, можно предложить другому студенту напомнить, о чём идёт речь в целом. Наоборот, если дискуссия пошла по такому руслу, что все довольно долго говорят об одном и том же, можно «зацепить» какую-нибудь деталь, позволяющую повернуть дискуссию в нужном направлении. Той же цели служат указания на полезные выходы в пограничные области, не имеющие прямого отношения к обсуждаемому вопросу. Чтобы привлечь к дискуссии всех студентов, в том числе малоопытных и недостаточно уверенных в себе, можно первым предлагать частные вопросы, дающие им возможность почувствовать, что и они могут выступать. Это психологическое переживание успеха поможет им впоследствии перейти к более трудным вопросам в дискуссии.

Выступления в дискуссии должны отвечать определённым требованиям, которые отражены в карте «Критерии устного выступления в дискуссии», заполняемой членами независимой экспертной комиссии (студенты других курсов или параллельных групп) или преподавателем (таблица 10).

Таблица 10. Критерии устного выступления в дискуссии

Позиции анализа выступления	Оценка выступления	Замечания и пожелания
1. Содержание материала: <ul style="list-style-type: none"> • теоретический уровень; • практическая направленность; • обоснованность выступления; • доказательность и убедительность доводов. 2. Методика изложения (учёт особенностей аудитории, самостоятельность суждений, проблемность изложения): <ul style="list-style-type: none"> • вступительной части; • главной части; • заключения ко всей речи 3. Использование языковых средств (богатство лексики, грамматический строй речи, уместное использование риторических фигур, чистота речи) 4. Техника речи (голос, дыхание, дикция, интонация, темп, паузирование) 5. Использование невербальных средств общения (жесты, мимика, поведение)		

Вопросы для самоконтроля:

1. Какие виды занятий практикуются в высшей школе?
2. Назовите виды семинаров, проводимых в процессе обучения психологическим дисциплинам.
3. Охарактеризуйте особенности семинарских занятий разного типа.
4. Назовите функции и задачи практических занятий.
5. Какие особенности структуры практических занятий разного типа замечены вами?
6. Какие формы практических занятий вам известны?
7. Перечислите условия эффективности проведения практических занятий.
8. Охарактеризуйте тренировочные упражнения, проводимые в основной части практического занятия.
9. Дайте характеристику деловой игре как особой форме практической части занятия.
10. Дайте характеристику методическому проектированию учебных ситуаций как важнейшей учебной творческой задаче.
11. Назовите условия успешности формирования умений и навыков проектирования занятия.
12. Перечислите этапы проектирования учебного занятия.
13. Воспроизведите алгоритм методической разработки семинарского занятия.
14. Дайте характеристику учебной дискуссии как инструменту управления учебной ситуацией развития.
15. Обоснуйте необходимость конструктивно-проектировочных умений для разработки учебной дискуссии.

Раздел 4. ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ НАУКИ

Тема 12. Цели и специфика преподавания психологии

Цель изучения темы: Формирование системы знаний обучающихся об особенностях гуманитарного познания и связанных с ними спецификой и гетерогенностью психологического познания. Раскрытие места психологических дисциплин в структуре гуманитарного познания, ознакомление с основными классическими направлениями психологической науки, целями и содержанием психологии как учебной дисциплины.

Структура изучения темы:

1. Особенности гуманитарного познания. Место психологических дисциплин в структуре гуманитарного познания.
2. Специфика психологического познания.
3. Пять важнейших теоретических направлений психологической науки
4. Цели обучения психологическим дисциплинам и содержание учебного предмета.

Ключевые понятия: гуманитарное познание, гуманизация, гетерогенность познания, полиморфность мышления, теоретическая психология, прикладная психология, социальная психология, возрастная психология, педагогическая психология.

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Беренгер А.Т. Специфика учебно-воспитательного процесса на начальном этапе обучения студентов в высшей школе: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1989.
3. Библер В.С. Мышление как творчество М., 1975.

4. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983.
5. Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. М., 1982. Т. 1.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980. С. 49-53.
7. Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины? М., 1978.
8. Исследование проблем психологии творчества. М., 1983.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 2.
10. Коя Л.А. Креативная этика. Психология и методика освоения подростками этических норм и понятий. М., 1999.
11. Кулагина Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания. М., 1999.
12. Куяюткин Ю.Н. Культура групповых дискуссий. СПб., 1997. .
13. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. М., 1976.
14. Ляудис В.Я. Вклад С.М. Эйзенштейна в культурно-историческую теорию развития психики // Актуальные проблемы истории психологии. Ереван, 1984. Т. 2.
15. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. М., 1992.
16. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. 1997. № 3.
17. Развивающаяся психология - основа гуманизации образования. Материалы I Всероссийской научно-методической конференции. Т. I и II. М., 1998.
18. Родари Дж. Грамматика фантазии. М., 1978 (II-е издание -М., 1995).
19. Сборники программ дисциплин специализации на факультете психологии МГУ им. М.В.Ломоносова: Общая психология. М., 1998; Психология развития и возрастная психология. М., 1998; Педагогическая психология. М., 1998; Психология труда и организационная психология. М., 1997; Социальная психология. М., 1997; Клиническая психология. М., 1996.
20. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знания. М., 1975.

1. Особенности гуманитарного познания. Место психологических дисциплин в структуре гуманитарного познания

Гуманитарное познание - особый тип научного познания, предполагающий иное отношение познающего субъекта к объекту исследования, чем то, которое свойственно естественнонаучным дисциплинам.

В центре гуманитарного познания - не вещь, а личность, отношения субъект-субъект, а не только субъект-объект, как подчеркивает М.М. Бахтин [1]. По его мнению, познание вещи и познание личности - два предела. Вещь исчерпаема до конца односторонним актом познания субъекта. Личность как познаваемое требует не "точности" познания, но глубины "проникновения". Познание-проникновение всегда двусторонний акт [1, с. 409]. Суть отношений познающего субъекта и субъекта познаваемого - в диалоге. Диалог же предполагает раскрытие не только значений, которые ситуативны, но и смыслов, которые даны в бесконечном многообразии контекстов и в динамике изменений субъектов в ходе познания.

Необходимо подчеркнуть еще одно свойство гуманитарного познания, важное в понимании особенностей изучения психологии. Психологическое познание принципиально гетерогенно и предполагает не только научно-теоретическое, понятийно-знаковое, логическое мышление, в значительной мере формализуемое, но и мышление образное, художественное, наглядно-действенное, наконец, созерцание, основанное на символическом сознании, символизации и интерпретации символов, с помощью которой психолог проникает в области бессознательного.

Образ психологической науки в нашей стране долгие десятилетия формировался так, что в нем не находилось места для форм символического сознания, свойственных гуманитарной культуре. И только в последние два десятилетия, когда психоанализ и аналитическая психология стали у нас доступными для изучения, в систему подготовки

психологов начали проникать идеи необходимости культивирования символического сознания - способности интерпретировать и порождать символы, которые неразрывно связаны с эмоционально-чувственным опытом людей [2].

По мнению философов, "символическое сознание ... особая реальность внутреннего мира человека, где личностные интимные смыслы слиты с актуализировавшими их предметами, отношениями, ситуациями, ими освещаются, определяя индивидуальное или коллективное мироотношение и миропонимание, далеко не всегда осознаваемое" [2].

Уже давно психоаналитики З. Фрейд, Э. Фромм, Ж. Лакан, К.-Г. Юнг [54] и другие выделяли относительно независимо друг от друга перечень наиболее важных для психологов областей знания. Приведем их далеко не полный список.

Фрейд: психиатрия; сексология; история цивилизаций; мифология; психология религии; история литературы и литературная критика.

Фромм: драма; изобразительное искусство; поэзия; мифология.

Лакан: риторика (метод воздействия); диалектика (в аристотелевском техническом смысле); грамматика; поэтика (анализ всех жанров, включая юмор, анекдоты).

В этих перечнях можно заметить не только различия позиций трех психоаналитиков, но. и поразительное сходство их поиска в культуре тех областей, где проступает так или иначе работа бессознательного, интуитивного либо не вполне осознаваемого опыта, которая находит свое воплощение в символах, в работе не поддающегося рациональной логике символического сознания [54].

Видимо, избежать дегуманизации человека, изучая научную психологию, возможно, лишь обращаясь к тем областям культуры, где человек предстает во всей полноте форм и медиаторов, опосредствующих понимание мира и себя самого, - к мифологии, драме, изобразительному искусству, литературе, поэзии, эзотерическим учениям и религии. Роль двух последних источников в понимании богатства символов бессознательного, столь необходимого в психотерапевтической практике, особо подчеркивал К. Г. Юнг [54].

Поэтому расширение предмета изучения психологии за рамки собственно-научной дисциплины в область междисциплинарных связей мы видим как необходимое условие гуманизации преподавания психологии.

2. Специфика психологического познания

Для человека как познающего субъекта (и для его психики как инструмента познания) даже сам его внутренний мир в акте познания выступает как внешний объект. Однако, что касается психологического знания, т. е. знания о внутреннем мире человека (и животных), то здесь специфика заключается в том, что исходная информация об этом объекте познания в отличие от других объектов значительно опосредована, т. е. сведения о «движениях души» (на научном языке - о психических явлениях) непосредственно нашему психическому отражению не представляются. Наш внутренний мир, наша психика недоступны прямому непосредственному наблюдению, скрыты от нас. Как говорят в науке, это явления латентные (скрытые, невидимые).

В связи с этим, специфика психологического познания обусловлена тем, что методы психологии обеспечивают все же косвенное познание психологической реальности через другие психологические явления – объекты. Так, к примеру о мышлении человека мы можем судить по речи, о памяти по представлениям, о внимании – по деятельности.

Другие особенности психологического знания: 1. Сливаются субъект и объект познания. Мысль совершила поворот на себя. Научное сознание человека становится его научным самосознанием. 2. Психологический факт зависит от теоретического представления о нем (зависит от того как его представляет исследователь). 3. Психологический факт зависит от субъективного представления о нем (как представляет сам испытуемый). 4. Уникальные практические средства. Новое знание о человеке делает его другим: меняет его отношения, цели, его состояния и переживания. Т.е. психология – это наука, не только познающая, но и созидающая, конструирующая человека.

Следующим моментом является то, что, какой бы степенью конкретности ни обладало психологическое исследование (в терминах как эмпирико-экспериментальной, так и теоретической психологии), его первый методологический шаг состоит в уточнении своей предметной области, т.к. границы предметной области психологии как науки и в ее пределах любой исследовательской процедуры прямо или косвенно определяются свойствами понятия психики и разнообразием его производных. Дифференциация психических свойств на свойства сознательной и бессознательной психики предполагает разделение предметной компетенции между психологией и психоанализом. В связи с уточнением и конкретизацией предметных признаков психологии как науки возникает вопрос о ее дисциплинарном строении. С методологической точки зрения дисциплинарный образ психологического знания предполагает совокупность дисциплин разного уровня общности. Создается впечатление, что психологи как бы боятся делать разбор понятия психики, принимая его в качестве само собой разумеющегося известного принципа исследования. Поэтому разговор о специфике психологического познания необходимо предварить вопросом о том, что скрывается за понятием психики. То обстоятельство, что содержание понятия психики сделалось весьма произвольным, расплывчатым, не может не вызывать беспокойства. Во-первых, изучая явления, психологи прямо или косвенно связывают их с предметной сферой психического. Если делается такое допущение, то тогда, во-вторых, возникает вопрос о соответствии методов (средств, форм, приемов) любого психологического исследования его предметной области.

Обязательность предметно-понятийной квалификации психики предполагает, что любое исследование, заявляющее о своем научном статусе, стремится прояснить ключевые эпистемологические вопросы: 1. Каковы условия установления психологического факта? 2. Каков характер объективности и условий возможности психологического исследования? Вопрос о методологическом статусе психологического (научного) факта и вопрос об «объективности» и сегодня находятся в центре внимания методологической дискуссии о природе и специфике психологического познания. 3. Насколько истинно психологическое знание?

Полагать, будто бы психологический эксперимент по своим предметно-понятийным и технологическим особенностям можно редуцировать к естественнонаучному (физическому, биологическому) эксперименту, было бы просто опрометчиво. Во-первых, тех технологий, от применения которых сегодня зависит продуктивность и истинность физического или биологического эксперимента, в психологическом эксперименте просто нет. Во-вторых, если физик или биолог экспериментируют с явлениями соответствующей природы, так сказать, «напрямую», «непосредственно», то психолог не может пренебречь особенностями того явления (человека, человеческих отношений), с которым он вступает в когнитивные отношения. Специфика психологического эксперимента начинается с учета предметной корректировки изучаемого явления психической (человеческой) реальности. Так, например, экспериментатор должен учитывать, что испытуемого будут беспокоить не столько те задачи, которые перед ним поставлены экспериментатором, сколько наличие собственного мнения и представления о возможностях их решения. Дело в том, что поведение и действия испытуемого (испытуемых) непосредственно не зависят от экспериментальной ситуации. Посредниками при проведении эксперимента оказываются мнения, образы, представления испытуемого, которые он составил о чем-либо или о ком-либо. Мнения испытуемого формируют его жизненный опыт (повседневный, коммуникативный, познавательный и т. п.), управляют его действиями. Вот почему вопрос о том, насколько вообще психология (психологи) в состоянии постичь и репрезентировать (воспроизвести) реальное событие (факты), сохраняет свою дискуссионность и в наши дни.

Методика обучения в высшей школе пока еще недостаточно опирается на широко известное положение о несводимости научного познания к одному из типов

мыслительной деятельности, включенной в решение познавательных задач [1, с. 260]. Между тем, попытки практической разработки стратегии профессионального обучения с использованием идеи взаимосвязи всех объективных форм познания предпринимаются. Многие вузы и системы непрерывного профессионального образования уже узаконили программы, построенные по принципу межпредметных связей гуманитарных дисциплин и естественнонаучных циклов и включающие многообразные формы занятий, направленные не только на развитие логического мышления, но и интуиции.

Однако методика преподавания так же, как и педагогическая психология, строит свои исследовательские и обучающие программы лишь применительно к процессу формирования преимущественно понятийного, словесно-логического мышления. Правда, в последнее время в связи с развитием исследований творчества усилилась ориентация методов обучения в вузе на культивирование форм образного, а не только научно-теоретического логического мышления. Однако пока не существует разработанных методов таких междисциплинарных взаимосвязей, которые позволяют прямо вводить в систему обучения психологов либо в отдельные профессиональные курсы интерпретацию символов в литературных, поэтических, художественных, мифологических, сценарных произведениях, т.е. создавать пространство развития у студентов интуитивного, чувственно-образного символического сознания [7].

3. Пять важнейших теоретических направлений психологической науки

За последние 100 лет существования психологии в ней сложились пять важнейших теоретических направлений, каждое из которых отличается пониманием того, что именно является главным предметом психологии. Хотя в большинстве своем психологи и согласны с тем, что изучать следует поведение человека в целом, разные ученые по-разному представляют себе природу *homo sapiens* [55]. Вышеназванные направления – это основные подходы к изучению психологии человека: бихевиоризм, гештальтпсихология, психоанализ, гуманистическая психология и когнитивная психология. Вы знакомы с некоторыми из них с ними по теме «Основные концепции обучения». Но в рамках темы, отражающей специфику психологического познания, мы подробнее остановимся на каждом из них.

Психоанализ. Это старейшее из пяти рассматриваемых направлений, возникшее на рубеже XIX-XX веков благодаря идеям Зигмунда Фрейда. Мыслители прошлого много писали о том, что человеком управляют неосознаваемые побуждения, бессознательные инстинкты и желания. В начале XX века врач-физиолог из Вены Зигмунд Фрейд создает метод выявления, анализа и объяснения той части человеческой природы, которая скрыта в подсознании. Он считал, что только 1/7 часть психического содержания осознается человеком, а остальные 6/7 проявляются в снах, смутных тревогах и навязчивых предчувствиях.

С точки зрения психоанализа людьми управляют иррациональные побуждения, скрытые в сфере бессознательного. По мнению Фрейда, люди даже не подозревают о большей части наших чувств и побуждений. Доступное наблюдению поведение человека подобно вершине айсберга; за малыми сознательными внешними формами поведения скрывается огромная глыба бессознательного. Более того, в сферу бессознательного вытесняются из сознания недоступные для данного индивида (преимущественно сексуальные) влечения и травмирующие переживания, что является главным источником невротических расстройств.

Психоанализ называют третьим великим открытием, совершившим революцию в представлениях человечества о мире и о самом себе (первое: Галилей установил, что земля не является центром Вселенной; второе: Дарвин заявил, что человек и обезьяна происходят от общего предка). Считается, что Фрейд нанес сокрушительный удар по традиционному представлению о природе человеческого поведения, заявив, что человеком управляет не разум, а бессознательные побуждения.

Бихевиоризм. Начало развитию этого направления в психологии было положено в США в самом конце XIX века Э. Торндайком под непосредственным влиянием экспериментальных исследований психики животных. Однако и программа и сам термин «бихевиоризм» были предложены позднее в 1913 году Джоном Уотсоном, который считал, что психология должна стать точной наукой, и может основываться только на наблюдении поведения (а не сознания, которое непосредственно не наблюдаемо). Согласно этой теории Дж. Уотсона, внимания психологии заслуживает только такое поведение, которое воспринимается одинаково двумя различными наблюдателями. Мысли и чувства людей имеют значение лишь постольку, поскольку они проявляются в поступках или каким-либо иным образом выражаются в его поведении.

Приверженцы бихевиоризма считают, что, за исключением небольшого количества врожденных инстинктивных реакций или безусловных рефлексов, остальное поведение человек является условно-рефлекторным и складывается в результате научения, то есть закрепления определенных реакций на определенные раздражители (стимулы).

Впоследствии Б.Ф. Скиннер в 1938 году, как один из лидеров бихевиоризма выдвигает утверждение: поведение формируется под влиянием последствий тех или иных поступков; в результате поощряемые поступки совершаются чаще, а наказуемые – реже.

Гештальтпсихология. Приблизительно в то же самое время, когда в США начинается движение бихевиоризма, в Германии зарождается гештальтпсихология. Это направление возникает в ответ на работы множества психологов-исследователей, которые «разбивали» психику на отдельные микроэлементы, а затем изучали их по отдельности. По мнению гештальтистов такой подход («разбиения» психики на элементы) оправдывает себя в классических точных науках: физике, математике, биологии, но не в психологии.

Слово «гештальт» как понятие было введено Г. Фон Эренфельсом и не имеет точного эквивалента ни в английском, ни в русском языках. Очень приблизительно, в зависимости от контекста, его смысл может передаваться словами «образ», «форма», «структура», «организованное целое».

Основное положение гештальтпсихологии звучит так: явление как целое не есть просто сумма его частей (это утверждение явно противоречит математическим законам). Однако дело в том, что приверженцы гештальтпсихологии сравнивают поведение скорее с музыкой, чем с математикой, т.е. первостепенное значение имеет взаимосвязь элементов (или их организация). В качестве примера, они берут мелодию, где каждая нота не воспринимается нами отдельно, лишь их определенный строй и взаимосвязь обеспечивают наш слух определенной мелодичностью песни.

В соответствии с этой концепцией, человеческое поведение теряет свой смысл, будучи разбито на отдельные компоненты. Приверженцы гештальтпсихологии на протяжении многих лет пытаются убедить весь мир, и в первую очередь бихевиористов в том, что структурная организация поведения в целом играет более важную роль, чем отдельные поступки. Поэтому психология должна изучать ощущения человека, его восприятие и интуитивные процессы, что уже неизбежно относится к области сознания.

Когнитивная психология. Область психологии, изучающая когнитивные, то есть познавательные процессы человеческого сознания. Исследования в этой области обычно связаны с вопросами памяти, внимания, чувств, представления информации, логического мышления, воображения, способности к принятию решений. Это направление возникло под влиянием информационного подхода. Когнитивная психология во многом основывается на аналогии между преобразованием информации в вычислительном устройстве и осуществлением познавательных процессов у человека. Так были выделены многочисленные структурные составляющие (блоки) познавательных и исполнительных процессов, прежде всего памяти (Р. Аткинсон).

Понятие «Репрезентационные системы» является центральным в когнитивной психологии, оно обозначает те теоретические конструкции, которые создаются, чтобы

объяснять мышление и действия живого организма.

Также центральной в когнитивной психологии является концепция когнитивной деятельности Джерри Фодора. В серии публикаций, начатой в 1975 г, Джерри Фодор показал, что ментальные процессы человека осуществляются посредством ментальных репрезентаций, которые следует рассматривать в качестве ментальных посредников, и которые имеют все ключевые характеристики языка. Мысль подобна предложению естественного языка. Фодор выдвигает гипотезу о существовании языка мышления. Также популярна теория схем.

“В когнитивной психологии термином “схема” обозначается структура, которая организует конфигурацию данных. Компонентами последней является ряд переменных или слотов, которые могут принимать те или иные ожидаемые значения. Схемы организованы иерархично, каждый нижний узел содержит более специфичную информацию, тогда как каждый верхний узел – более общую” [56]. Когнитивное развитие представляется следующим образом: Маленький ребенок черпает знания об окружающем мире почти исключительно из своего непосредственного опыта. Позже дети и взрослые приобретают знания о мире опосредованным путем, через книги, телевидение, устную коммуникацию, другие источники, т.е. используя язык. Но ребенок не одинок, он живет в социуме и в мире культуры, и в известном смысле все его знания о мире – это социальные и культурные знания. Когнитивное развитие осуществляется через оперирование репрезентациями. Усвоение ребенком языка как формальной когнитивной системы: легкость усвоения маленькими детьми сценариев в качестве репрезентаций событий и структурированных когнитивных схем коррелирует с основным тезисом Наума Хомского относительно развития знаний ребенка о языке: у нас имеется врожденное знание о том, что собой представляет язык, т.е. какого рода системой он является. Хомский полагает, что у человека с момента рождения имеется особая восприимчивость к "универсальным" свойствам грамматики человеческого языка, т.е. к таким, которые не определяют специфики конкретного языка.

Понятие «Социальная когниция» представляет собой схематизацию социального окружения индивида, облегчающую ему ориентацию во внешнем мире. Она, в свою очередь, влияет и на ментальные схемы, причем в данном случае культурная детерминация таких схем очевидна [56].

Гуманистическая психология. Гуманистическая психология в качестве самостоятельного течения выделилась в начале 60-х годов XX века, как протест против доминирования бихевиоризма и психоанализа в США, получив название третьей силы. Это направление в западной (преимущественно американской) психологии, признающее своим главным предметом личность как уникальную целостную систему. В качестве основных предметов анализа выступают: высшие ценности, самореализация и самоактуализация личности, творчество, любовь, свобода, ответственность, автономия, психическое здоровье, межличностное общение. К данному направлению могут быть отнесены А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Р.Мэй, С. Джурард, Э. Шостром и другие [57].

Исследователи отмечают, что гуманистическая психология – это особое направление, в корне отличающееся от других школ по ряду принципиально важных для понимания природы человека положений. К нему традиционно относят такие концепции, как теория личностных черт Г. Олпорта, теория самоактуализации А. Маслоу, теория и индирективная психотерапия К. Роджерса, представления Ш. Бюлер о жизненном пути личности, идеи Р. Мэя и др.

В основе гуманистической психологии лежит философия экзистенциализма, противопоставлявшая себя внеличностному «объективному» методу научного познания. На ее базе А. Маслоу сформулировал ряд базовых принципов гуманистической психологии:

1) Принцип становления — предполагает, что потенциал развития остается неисчерпанным на протяжении всей человеческой жизни — всякий раз по достижении определенной цели открываются новые возможности, имплицитно заложенные в самой личности. В силу этого человек по большому счету независим от внешних условий и свободен в выборе этих возможностей, одновременно неся всю полноту ответственности за их реализацию.

2) Принцип уникальности каждого индивида и человеческой природы — подчеркивает первостепенное значения изучения субъективного опыта конкретной личности как альтернативы поиску общих закономерностей и теоретическим обобщениям аналитических подходов в психологии. В данном аспекте гуманистическая психология смыкается с идеями Г. Олпорта. Кроме того, в этой же логике человек представляет собой совершенно особый вид живых существ, кардинально отличающийся от животных. Следовательно, использование данных, полученных в экспериментах с животными, для объяснения человеческого поведения, как это имеет место в бихевиоризме, совершенно неправомерно.

3) Принцип холизма — провозглашает подход к человеку как к единому целому. С этой точки зрения дифференциация человеческого организма и психики и изучение отдельных компонентов последней (психических процессов, поведенческих актов и т. д.) являются неоправданными и искажающими реальность.

4) Принцип позитивного отношения к человеческой природе — все люди по природе своей предрасположены к добродетели и каждому человеку присуще творческое начало. Именно оно, с точки зрения гуманистической психологии, является главной движущей силой личности, а не бессознательные и разрушительные импульсы, как полагал З. Фрейд.

5) Психологии психического здоровья — обосновывает необходимость концентрации внимания психологов на изучении здорового человека, поскольку, по мнению А. Маслоу, исследование исключительно психической патологии, которым ограничивались представители других школ, может дать только однобокую, «увечную» психологию. Более того, без четких и ясных представлений о психическом здоровье невозможна по-настоящему эффективная терапия психических расстройств.

При том, что изложенные принципы, отвечают идее гуманизма и действительно позволяют преодолеть механистичность, присущую бихевиоризму, и чрезмерную центрацию на бессознательных процессах фрейдизма, в чистом виде они представляются чересчур идеалистичными и абстрактными. Не случайно, декларируя свою приверженность данным принципам, А. Маслоу сконцентрировался на исследованиях мотивации, в результате которых им была разработана концепция иерархии потребностей.

Согласно этой концепции, все потребности человека являются врожденными и могут быть объединены в пять классов, которые, в свою очередь, образуют единую иерархическую систему. Данная структура может быть представлена в виде пирамиды (пирамида Маслоу), в основании которой лежат физиологические потребности (в пище, сне, сексе и т. п.). Вторую ступень пирамиды образуют потребности в безопасности. К ним обычно относятся потребность в стабильности, ясности и предсказуемости ситуации, в защите от болезней, преступных посягательств и т. п. На третьей ступени пирамиды находятся потребности в принадлежности и любви, которые отражают стремление к установлению близких, доверительных и долгосрочных отношений со значимыми другими. Четвертый уровень пирамиды образуют потребности в самоуважении, включающие в себя как собственно самоуважение, так и уважение со стороны других людей. Наконец, на вершине пирамиды располагается потребность в самоактуализации.

Под самоактуализацией А. Маслоу понимал стремление индивида к максимальной реализации своего человеческого потенциала в процессе становления.

Наиболее полное отражение принципы гуманистической психологии нашли в творчестве американского психолога К. Роджерса. В отличие от А. Маслоу, он считал, что универсальным мотивом, движущим людьми, является тенденция актуализации. Под ней

он понимал стремление максимально развить и реализовать лучшие качества личности, присущие ей с момента рождения, что содержательно близко к потребности в самоактуализации в пирамиде А. Маслоу. Под влиянием тенденции актуализации люди воспринимают переживания, способствующие их личностному развитию (Я-интенсифицирующие) как позитивные и стремятся к ним, одновременно избегая переживаний, субъективно воспринимаемых как препятствие для развития (Я-отрицающие). Такого рода «сортировку» К. Роджерс обозначал как организмический оценочный процесс.

В своих работах К. Роджерс утверждал, что единственной подлинной реальностью для индивида, определяющей его поведение, является субъективная интерпретация объектов внешнего мира и предшествующего опыта, а следовательно, исключительно внутренний мир или, иными словами, психическая реальность конкретного человека заслуживает внимания психолога.

Исходя из этих соображений, К. Роджерс разработал систему клиент-центрированной терапии, целью которой являлось понимание самовосприятия клиента и помощь ему в воссоединении со своим организмическим оценочным процессом.

С точки зрения социальной психологии особый интерес представляет вклад К. Роджерса в разработку Я-концепции. Он также разработал оригинальную концепцию воспитания, основанную на безусловном позитивном внимании, т. е. принятии индивида таким, как он есть, без критики и оговорок как единственном способе не препятствовать актуализации ребенка и не разрушать организмический оценочный процесс.

4. Цели обучения психологическим дисциплинам и содержание учебного предмета

Цели обучения и содержание учебного предмета всегда взаимосвязаны. Содержание предмета усвоения так или иначе детерминирует цели обучения.

Цели обучения психологии определяются особенностями ее содержания как гуманитарной дисциплины. Далеко не всегда специфику психологического познания связывают с областью гуманитарного знания. Существуют и иные позиции. Они вполне определенно выражены в дискуссиях о предмете психологии, в трактовке психологии как науки в первую очередь естественной, биологической либо биосоциальной. На наш взгляд, психологию следует трактовать как науку социально-историческую, что не исключает в ее арсенале естественнонаучных методов исследования. Однако ведущую роль в ней играют методы социальных наук, методы гуманитарного познания.

Исходя из особенностей гуманитарного познания, можно следующим образом определить цели обучения психологии как для специалистов-психологов, так и для осваивающих психологию в системе овладения педагогической деятельностью.

Цель обучения психологии - овладение теоретическими и практическими знаниями и методами построения взаимодействия и общения с людьми в различных условиях их жизнедеятельности. Особенность психологического сознания - в единстве знания и действия. Поэтому только теоретическое познание вне освоения способов конструирования ситуаций поведения и действия, которые могут быть направлены двусторонне - на себя и на других людей, - не есть профессиональное психологическое знание.

Обучение психологии направлено не только на овладение способами понимания и преобразования условий, определяющих образ мыслей и образ действий других людей, но и на само преобразование условий собственной жизнедеятельности и сознания.

Сложность достижения цели освоения психологии - в этой особой сращенности способов познания и преобразования, познавательного отношения и личностно-преобразующего отношения.

Разумеется, эта общая цель реализуется в целой системе подцелей. Кроме того, она вписана в систему более глобальных целей формирования личности специалиста,

характерных для гуманистического воспитания, - становление мировоззрения, направленности личности на действенное участие в продуктивной профессиональной деятельности, в; культурной и общественной жизни.

Тема 13. Цели и методические особенности преподавания теоретических отраслей психологической науки и прикладной психологии

Цель изучения темы: Раскрыть методические особенности преподавания психологических дисциплин, в том числе теоретических и прикладных, ознакомить с историей зарождения основных отраслей психологии и спецификой их изучения.

Структура изучения темы:

1. Методические особенности преподавания теоретической психологии. История отечественной и зарубежной психологии.
2. Цель преподавания общей психологии. Методологическое значение изучения общей психологии для усвоения других учебных курсов психологического цикла.
3. История зарождения и особенности преподавания педагогической психологии.
4. Методические особенности преподавания прикладной психологии.

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М. 1999.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М. ЧеРо. 1988.
3. Рубинштейн С.Л. . Основы общей психологии. СПб., 1998.
4. Квинн В. Прикладная психология – СПб.: Питер, 2001., 4-е международное издание – 560 с. (Серия «Учебник нового века»).

1. Методические особенности преподавания теоретической психологии. Краткая история зарождения теоретической психологии

Психология очень старая, и одновременно очень молодая наука. Имея тысячелетнее прошлое, она, тем не менее, вся ещё в будущем. Её существование, как самостоятельной научной дисциплины, насчитывает немногим более столетия, но можно с уверенностью сказать, что основная проблематика занимает человеческую мысль с тех самых пор, когда человек начал задумываться о тайнах окружающего его мира.

Психология, как наука изучает факты, закономерности и механизмы психики. Сам термин «Психическое» происходит от греческого слова «псюхе», что значит «душа».

Объектом психологии, как науки, выступает психика. Предметом – основные закономерности порождения и функционирования психической реальности.

Основной задачей психологии является изучение законов психической деятельности в ее развитии. В течение последних десятилетий значительно расширился фронт психологических исследований, появились новые научные направления и дисциплины.

Область явлений, изучаемых психологией, огромна. Она охватывает процессы, состояния и свойства человека, имеющие разную степень сложности — от элементарного различения отдельных признаков объекта, воздействующего на органы чувств, до борьбы мотивов личности. Одни из этих явлений уже достаточно хорошо изучены, а описание других сводится лишь к простой фиксации наблюдений.

От того, какое место отводится психологии в системе наук, во многом зависит понимание возможностей использования психологических данных в других науках и, наоборот, понимание того, в какой мере правомочна психология использовать их результаты. Место, отводимое психологии в системе наук в тот или иной исторический период, наглядно свидетельствовало и об уровне развития психологических знаний, и об общефилософской направленности самой классификационной схемы.

Веками царило в общественном сознании мифологическое понимание мира, где тела заселяются душами, а жизнь зависит от богов. Позже древние греки под "psycho"

понимали движущее начало всех вещей. Им принадлежит учение о всеобщей одушевленности материи – гилозоизм. Границы между живым, неживым и психическим не проводились.

В дальнейшем принцип причинности позволил Гиппократу построить учение о темпераментах. Нарушение здоровья Гиппократ соотносил с дисбалансом различных "соков", присутствующих в организме. Соотношение этих пропорций Гиппократ назвал темпераментом (названия четырёх темпераментов дошли до наших дней: сангвинистический (преобладает кровь), холерический (преобладает жёлтая желчь), меланхолический (преобладает чёрная желчь), флегматический (преобладает слизь)). Тем самым Гиппократ положил начало научной типологии, без которой не возникли бы современные учения об индивидуальных различиях между людьми. Источник и причину различий Гиппократ искал внутри организма. Душевные качества ставились в зависимость от телесных.

Знание о душе росло в зависимости от уровня знаний о внешней природе, с одной стороны, и от общения с ценностями культуры - с другой. Ни природа, ни культура сами по себе не образуют область психического. Однако ее нет без взаимодействия с ними.

Работа по построению предмета психологии принадлежал Аристотелю, древнегреческому философу и естествоиспытателю. Душа, по Аристотелю, это не самостоятельная сущность, а форма, способ организации живого тела. "Правильно думают те, - говорил Аристотель, - кому представляется, что душа не может существовать без тела и не является телом". Психологическое учение Аристотеля строилось на обобщении медико-биологических фактов. И это обобщение привело к преобразованию главных принципов психологии: организации (системности), развитию и причинности.

Аристотеля по праву следует считать отцом психологии как науки. Его работа "О душе" - первый курс общей психологии, где он изложил историю вопроса, мнения своих предшественников, объяснил отношение к ним, а затем, используя их достижения и просчёты, предложил свои решения.

В начале XIX столетия развитие психологических знаний стимулировались открытиями не в области механики, а в области физиологии, которая руководствовалась "анатомическим началом". Психические функции человека исследовались под углом зрения их зависимости от строения органа, его анатомии.

Прежде чем были найдены объективные методы изучения целостного поведения, в экспериментальном анализе деятельности органов чувств были достигнуты крупные успехи в связи с открытием закономерной, математически исчисляемой зависимости между объективными физическими стимулами и производимыми ими психическими эффектами - ощущениями. Это сыграло решающую роль в превращении психологии в самостоятельную экспериментальную науку.

Многочисленные разделы прикладной психологии выделяются и существуют не случайно, не по произвольному решению своих создателей и рядовых исполнителей. Психология эффективно срабатывает на практику там, где подготовлены соответствующие условия. Какая-то отрасль науки или профессиональной деятельности человека должна до определенной степени развиться, усложниться, чтобы понять полезность и необходимость психологического подхода применительно к своим проблемам и задачам.

Современная психология опирается на следующие принципы: детерминизм, единство сознания и деятельности, развития. Эти принципы являются одной из важнейших основ классификации психологии на отдельные отрасли. Так, если за основу положить принцип единства сознания и деятельности, то можно выделить ряд отраслей психологии, изучающих психологические проблемы конкретных видов человеческой деятельности: педагогическая, юридическая, инженерная, медицинская и др.

Если за основу взять принцип развития, то можно выделить следующие отрасли: сравнительная, возрастная, специальная.

Если в основу классификации положен принцип детерминизма, то выделяются следующие отрасли: социальная психология и психология личности.

Психология в течение XX в. накопила такое большое количество научных знаний о мире психических явлений, что сами психологи часто не вполне ясно представляют себе, как много они знают. Поэтому преподавание психологии является важным средством систематизации психологических знаний.

Отрасли психологии, области исследований и психологической практики формируются на основе следующих критериев:

- 1) предмет, с которым они связаны;
- 2) связи с другими отраслями знания;
- 3) общие или частные проблемы, которые они изучают;
- 4) методы, которые они используют.

Некоторые отрасли психологии или области исследований выделяются на основании более чем одного из перечисленных критериев. В зависимости от предмета исследования выделяется огромное количество разделов психологического знания, например психология познавательных процессов, психология эмоций, психология личности, дифференциальная психология, зоопсихология, психология развития и т. д.

Нередко в качестве самостоятельных разделов психологии выделяются и более частные проблемы, например психология творчества, психология посттравматического стресса и т. п.

На основе связей психологии с другими науками выделяются такие научные дисциплины, как психофизиология, нейропсихология, социальная психология, математическая психология. Не всегда можно сказать однозначно, являются ли данные дисциплины отраслью психологии или соответствующей смежной науки. В течение всего XX в. психологические знания накапливались не только в рамках психологической науки, но и во многих других науках, которые посвящены изучению человека. И психологи не вправе претендовать на исключительный монополизм в изучении психического мира.

В зависимости от того, являются ли задачи научных исследований общими или специфическими, выделяются две сферы научно-психологических знаний: фундаментальная и прикладная психология. Фундаментальная психология изучает психические явления, характерные для человека (или животных) в целом. Общие психологические закономерности, которые имеют место во всех сферах психической жизни. К числу отраслей фундаментальной психологии относятся:

- общая психология;
 - психология личности;
 - дифференциальная психология;
 - психофизиология;
 - нейропсихология;
 - социальная психология;
 - психология развития;
 - психология аномального развития (или специальная психология);
 - сравнительная психология и зоопсихология.
- **Общая психология** исследует психику в максимально обобщенном и отвлеченном виде. Это психика взрослого (среднего возраста) нормального (не больного) человека (мужчины и женщины), причем в инвариантных условиях жизни и деятельности. В рамках общей психологии изучаются общие закономерности познавательных, эмоциональных процессов и процессов регуляции деятельности, а также психические состояния человека. Существует множество подразделов общей психологии, скажем, психология личности, мышления, эмоций, женская психология и т.д., включая психофизику, которая занимается изучением чувствительности и находится у истоков современной экспериментальной психологии.

- **Психология личности** занимается изучением социально обусловленных качеств человека, общих закономерностей характера, мотивации, самосознания.
- **Дифференциальная психология** (или психология индивидуальных различий) изучает индивидуально-психологические особенности людей, их темперамент, характер, способности, личностные свойства.
- **Психофизиология** изучает взаимосвязь психических явлений с работой организма, с деятельностью нервной системы. Особый научный интерес в рамках психофизиологии представляет исследование физиологических механизмов деятельности мозга, в результате которых возникают психические процессы, состояния, качества человека.
- **Нейропсихология** занимается изучением анатомо-физиологических основ высших психических функций. Специалисты по нейропсихологии исследуют нейронные процессы в головном мозге человека, которые лежат в основе восприятия, памяти, воображения, мышления, внимания, эмоций.
- **Социальная психология** изучает психические явления, возникающие в процессе взаимодействия людей друг с другом, понимание людьми друг друга, межличностные отношения и воздействие людей друг на друга.
- **Психология развития** (или возрастная психология) изучает общие закономерности развития различных психических процессов и личностных качеств человека, в рамках психологии развития выделяется детская психология, подростковая психология, психология юношеского возраста, психология взрослого человека, геронтопсихология (психология старости).
- **Зоопсихология** изучает психику животных, врожденные и приобретенные формы их поведения. Сравнительная психология занимается сопоставлением психики животных и человека.

В качестве отдельной отрасли научной психологии выделяется **психология аномального развития** (или специальная психология), которая изучает психологические проблемы, связанные с отклонениями от нормального развития. Психология аномального развития включает в себя несколько разделов. Олигофрено-психология изучает патологию психического развития, связанную с врожденными дефектами мозга. Сурдопсихология изучает психологию развития ребенка при серьезных дефектах слуха. Тифлопсихология изучает психологию развития слабовидящих и незрячих детей. Патопсихология изучает болезненные изменения в психике, закономерности нарушения психической деятельности и свойств личности при психических заболеваниях.

Прикладная психология изучает психологические проблемы, характерные для определенных сфер жизни или профессиональной деятельности людей. К отраслям прикладной психологии относятся: педагогическая психология; медицинская психология; психология искусства; психология религии; психология семьи и др.

- **Педагогическая психология** изучает закономерности обучения и воспитания человека. К разделам педагогической психологии относятся психология обучения и воспитания, психология учителя, а также психология учебно-воспитательной работы с аномальными детьми. В рамках педагогической психологии изучаются проблемы управления процессом усвоения знаний, приемов и навыков интеллектуальной деятельности, выявляются психологические факторы, влияющие на успешность процесса обучения, формирование мышления у учащихся, изучаются проблемы взаимоотношений учащихся друг с другом, а также с педагогами и родителями, исследуются индивидуально-психологические различия учащихся, особенности учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими отклонения в психическом развитии.
- **Медицинская психология** изучает психологические аспекты деятельности врача и поведения больного, психические проявления болезней, роль психики в возникновении и протекании болезней, в их лечении, а также в предупреждении болезней и укреплении здоровья.

- **Юридическая психология** занимается приложением психологических знаний к изучению психологических проблем юридической практики. Подразделяется на криминологическую, судебную и пенитенциарную (или исправительную) психологию.
- **Экономическая психология** изучает вопросы, связанные с экономическими отношениями между людьми. Специалисты по экономической психологии исследуют проблемы рынка, спроса и предложения, психологию рекламы. Важное место в экономической психологии занимает психология торговли, которая изучает психологические проблемы взаимодействия продавца и покупателя, обслуживания клиентов.
- **Психология труда** — это знания о психологических особенностях трудовой деятельности человека, психологических основах научной организации труда (НОТ). В задачу специалистов по психологии труда входит изучение психологических особенностей людей в связи с их профессиональной деятельностью, закономерностей формирования трудовых умений и навыков, выяснение влияния производственной обстановки на состояние и эффективность деятельности человека.
- Психология труда включает в себя целый ряд отраслей психологического знания: инженерная психология (психология деятельности человека-оператора за пультом управления машиной), авиационная психология, космическая психология, транспортная психология, психология торговли, военная психология и др.
- **Политическая психология** изучает психологические основы политических процессов, происходящих в обществе. Наиболее важные разделы этой отрасли психологии — психология пропаганды и агитации, проблемы имиджа политического деятеля и власти, изучение массовых социально-психологических процессов.
- **Психология спорта** рассматривает психологические особенности личности и деятельности спортсменов, условия и средства эффективного процесса тренировок, а также психологические проблемы, связанные с соревнованиями.
- **Психология искусства** исследует закономерности творческой деятельности писателей, поэтов, художников, музыкантов, актеров и режиссеров, психологические механизмы создания ими произведений искусства. Изучаются также особенности процесса восприятия и понимания людьми произведений искусства, разрабатываются психологические вопросы эстетического воспитания.
- **Психология религии** — направление исследований психологических проблем религиозного сознания, представлений и чувств верующих людей, а также религиозных традиций, обрядов, культов.
- **Психология семьи** занимается изучением психологических вопросов формирования семьи, анализом межличностных, интимных, экономических, хозяйственно-бытовых отношений супругов, взаимоотношений родителей и детей в семье, стилей семейного воспитания.
- Определенное представление об основных сферах современной психологии может дать также библиотечно-библиографическая классификация, знание которой может быть полезно психологам для работы с литературой по какой-либо проблеме в каталогах библиотек.

В зависимости от метода исследования или психологической практики выделяются такие отрасли психологии, как научная и практическая психология, экспериментальная психология, математическая психология, психодиагностика, психотерапия, консультационная психология.

Естественно предполагать, что перечисленные отрасли психологии, области психологических исследований и психологической практики должны быть в той или иной мере отражены в учебных в качестве психологических дисциплин.

Какие из перечисленных выше отраслей психологической науки и практики должны быть включены в число учебных дисциплин в рамках конкретной образовательной программы? Это зависит от следующих факторов:

1. Авторитет соответствующей отрасли знания в научном мире. Чем большим авторитетом пользуется наука, область научных исследований или практики, тем более вероятно, что она войдет в учебный план образовательной программы.

2. Цели образовательной программы и понимание значимости каждой дисциплины для психологического образования. Чем в большей степени осознается значимость данной науки или отрасли знаний для реализации целей данной образовательной программы, тем более вероятно, что она будет включена в число учебных дисциплин.

3. Преподаватели, которые могут вести курсы по соответствующим дисциплинам. Учебная дисциплина вводится в учебный план только при наличии преподавательских кадров, имеющих соответствующую квалификацию; профессиональная специализация преподавателя, работающего в университете, и область его научных интересов способствуют включению в учебный план соответствующей учебной дисциплины.

4. Реальные ресурсы учебного времени в рамках данной образовательной программы. При ограничениях времени, отводимых на любую образовательную программу, принцип «чем больше, тем лучше» нецелесообразен, поскольку приводит к перегрузке. Поэтому, несмотря на значимость отдельных учебных предметов, они не включаются в учебный план.

5. Методическая оснащенность соответствующей дисциплины. Научную дисциплину или отрасль знаний целесообразно включать в учебный план в том случае, если существуют определенные методические пособия, хотя имеется целый ряд случаев, когда включение дисциплины в учебный план стало стимулом для разработки соответствующих учебных пособий.

Традиционно в учебный план высших учебных заведений включаются те дисциплины, которые имеют определенные традиции преподавания и демонстрируют высокий уровень научности. Этот набор дисциплин является довольно типичным, поэтому содержание основных психологических курсов во многих странах достаточно сходно.

2. Цель преподавания общей психологии. Методологическое значение изучения общей психологии для усвоения других учебных курсов психологического цикла

Целью изучения общей психологии является: выявление психологических законов и закономерностей функционирования психики.

Основной задачей общей психологии является изучение законов психической деятельности в ее развитии.

Преподавание общей психологии имеет свою особенность: необходимо на теоретическом уровне достичь усвоения общих закономерностей функционирования психики. Знание общепсихологической теории должно лечь в основу изучения конкретных отраслей психологии, в частности возрастной, педагогической, социальной и т.д. усвоение современных достижений психологической науки позволяет студенту сознательно подходить ко всему тому, что предшествовало им, какие взгляды и теории возникали и почему, в какой мере они способствовали научному прогрессу.

Изучение общей психологии имеет методологическое значение для усвоения других учебных курсов психологического цикла, т.к. без знания общего невозможно ориентироваться в частных вопросах и аспектах психологической реальности. В то же время чисто теоретическое преподавание общей психологии мешает постичь частные особенности процессов, свойств, состояний и механизмов психики. В связи с этим при чтении лекций по общему курсу нужно каждое новое для студента научное положение не только соотносить с наблюдаемыми в жизни психологическими явлениями, но и сравнивать с тем, как они объяснялись ранее, и какое объяснение получили в современной общей психологии.

Тематику лекций целесообразно компоновать несколькими большими блоками, чтобы всё многообразие содержания дисциплины могло быть изложено в этих блоках как

совокупность основных проблем психологии, как система взаимосвязанных понятий. Тогда не нужно будет на лекциях подробно говорить о деталях, которые можно вынести на семинарские и практические занятия. Так, например, нет необходимости давать в лекции подробную характеристику каждого из психических познавательных процессов, но зато нужно показать их функции, обратив внимание студентов на взаимосвязь и взаимодействие между ними в ходе их функционирования. На последующих практических, семинарских и лабораторных занятиях они могут быть более детально изучены не только теоретически, но и экспериментально или на основе эмпирического материала.

Лекционный курс в зависимости от отводимых часов может быть разделён на блоки в разных вариантах:

I вариант.

1) Общие вопросы психологии (предмет и методы психологии; естественнонаучные основы психологии; развитие психики).

2) Психические процессы и свойства личности (ощущение и чувствительность; восприятие; внимание; память и мнемические процессы; воображение и творчество; мышление и интеллект; язык и речь; эмоции, чувства и эмоциональные свойства личности; волевые процессы и свойства личности).

3) Сложные психические образования личности (личность и её направленность; типы высшей нервной деятельности и темперамента; характер; способности).

4) Деятельность (психология труда и деятельности).

II вариант.

1) История зарождения, предмет, цели, задачи и методы психологии.

2) Психические познавательные процессы (ощущение; восприятие; внимание; память; воображение; мышление).

3) Личность.

4) Свойства личности.

5) Состояния личности.

6) Деятельность.

III вариант.

1) Предмет, задачи и методы психологии.

2) Психика и сознание.

3) Высшая нервная деятельность.

4) Личность и деятельность.

5) Свойства и состояния личности.

6) Характер и поведение личности

7) Познавательные процессы.

8) Интеллект.

9) Способности и одарённость.

3. История зарождения и особенности преподавания педагогической психологии

Педагогическая психология — отрасль психологии, изучающая закономерности процесса *усвоения* индивидом социального опыта в условиях учебно-воспитательной деятельности, *взаимосвязи обучения и развития личности*.

Педагогическая психология возникла во 2-й пол. XIX в. Основоположителем российской педагогической психологии является К. Д. Ушинский. Большую роль в ее становлении сыграли работы П. Ф. Каптерева, А. П. Нечаева, А. Ф. Лазурского и др.

До недавнего времени педагогическая психология изучала психологические закономерности обучения и воспитания детей. В настоящее время она выходит за пределы детского и юношеского возраста и начинает изучать психологические проблемы обучения и воспитания на более поздних возрастных этапах.

В центре внимания педагогической психологии - процессы усвоения *знаний*, формирования различных сторон личности уч-ся. Раскрыть закономерности усвоения разных видов социального опыта (интеллектуального, нравственного, эстетического, производственного и др.) — значит понять, как он становится достоянием опыта индивида. Развитие человеческой личности в *онтогенезе* выступает, прежде всего, как процесс *усвоения* (присвоения) опыта, накопленного человечеством. Этот процесс всегда осуществляется с той или иной мерой помощи др. людей, т. е. как обучение и воспитание. В силу этого изучение психологических закономерностей формирования различных сторон человеческой личности в условиях учебно-воспитательной деятельности существенно способствует познанию общих закономерностей становления личности, что является задачей *общей психологии*. Педагогическая психология имеет также тесную связь с *возрастной и социальной психологией*, вместе с ними она составляет психологическую основу педагогики и частных методик.

Педагогическая психология развивается как ветвь и фундаментальной, и прикладной психологии. И фундаментальная, и прикладная педагогическая психология делятся, в свою очередь, на 2 части: *психологию обучения* (или *учения*) и психологию воспитания. Один из критериев деления — вид социального *опыта*, подлежащего усвоению.

Психология учения исследует процесс усвоения знаний и адекватных им *умений и навыков*. Ее задача состоит в выявлении природы этого процесса, его характеристик и качественно своеобразных этапов, условий и критериев успешного протекания. Особую задачу педагогической психологии составляет разработка методов, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения. Исследования процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественных школ психологии, показали, что процесс усвоения — это выполнение человеком определенных действий или деятельности. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при доведении усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик.

Учение — это система специальных действий, необходимых уч-ся для прохождения основных этапов процесса усвоения. Действия, составляющие деятельность учения, усваиваются по тем же законам, как и любые др.

Большинство исследований по психологии учения направлено на выявление закономерностей формирования и функционирования *учебной деятельности* в условиях сложившейся системы обучения. В частности, накоплен богатый экспериментальный материал, вскрывающий типичные недостатки в усвоении различных научных понятий уч-ся средней школы. Изучена также роль жизненного опыта учащихся, *речи*, характера предъявляемого учебного материала и др. в усвоении знаний.

В 1970-х гг. в педагогической психологии все чаще стали использовать другой путь: изучение закономерностей становления знаний и учебной деятельности в целом в условиях специально организованного обучения. Эти исследования показали, что управление процессом учения существенно меняет ход усвоения знаний и умений; полученные результаты имеют важное значение для нахождения оптимальных путей обучения и выявления условий эффективного умственного развития уч-ся.

Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, *убеждений, привычек* и т. п. в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе. Педагогическая психология изучает также зависимость усвоения знаний, умений, навыков, формирование различных свойств личности от индивидуальных особенностей уч-ся.

4. Методические особенности преподавания прикладной психологии

Студенту любой профессиональной ориентации надо научиться использовать психологические знания в будущей практической деятельности. Т.е. прикладная психология — это практическая область любой теоретической отрасли психологии.

Поэтому многие авторы учебных пособий по методике преподавания психологии (в частности Ляудис В.Я. [2, С. 15], Бадмаев Б.Ц. [58, С.176] прикладными отраслями психологии называют те, которые могут оказать существенное влияние на практическое осуществление профессиональных целей психолога или специалиста другого профиля. Так возрастная психология, по мнению данных авторов, является прикладной в аспекте формирования умения разбираться в психологических особенностях людей разных возрастов и оказывать на них воздействие при организации игровой и учебной деятельности, а также развитии лучших черт личности в деятельности.

Усвоение законов возрастного психического развития человека в онтогенезе позволяет учителю целенаправленно строить педагогическую работу по формированию (обучению и воспитанию) школьников, перевести ее на рельсы научности, превратить во многом стихийный процесс в управляемый. Такое знание нужно и любому родителю.

Мы же несколько не согласны, т.к. считаем, что в силу специфики психологии и возникновения её роли как помогающей науки, любая её отрасль имеет практическую направленность, но прикладной можно назвать лишь ту область психологических знаний, в которой практическое применение достижений психологической науки стоит на первом плане и которая интегрирует все теоретические концепции и теории психологического познания в аспекте применения в профессиональной сфере деятельности. Разумеется, моя позиция не принципиальна, т.к. не имеет достаточной научно-теоретического обоснованности. В связи с этим при раскрытии данного вопроса мы будем придерживаться обеих позиций.

Целью психологии является обучение студентов подходить к жизненным явлениям, к практическим задачам с научных позиций, т.е. со знанием дела, изученного всесторонне. Применительно к прикладной психологии это означает, что студенту её нужно изучать с целью получения научной ориентировки в психологии человека, чтобы понимать и объяснять особенности её проявления в действиях, поступках, поведении реальных людей, и на этой основе научиться взаимодействовать с ними в повседневной практике.

Если теоретическую психологию принято называть объяснительной, то прикладную – практическим приложением к этой теории к различным сторонам живой действительности: к психическим и психологическим фактам, событиям и явлениям.

Вместе с тем, прикладная психология, на наш взгляд находит практическое применение двояким образом, что необходимо учитывать при ее преподавании:

- 1) для объяснения конкретных психологических явлений (теоретическая часть прикладной психологии) и
- 2) для преобразования тех или иных сторон психики и психологических явлений (практическая часть прикладной психологии или психотехника).

В связи с этим при преподавании прикладной психологии нельзя забывать о попутной методической цели её изучения: формирование у обучающихся психологического склада мышления для анализа, оценки и объяснения психических и психологических явлений в избранной отрасли психологии (будь то социальная, военная или инженерная психология), а также освоения ими психотехнических приемов и способов приложения научных положений данной отрасли психологии к позитивному изменению психического в человеке.

Согласно этому при построении учебной программы по прикладной психологии необходимо соблюдать оптимальное соотношение теоретических и практических разделов прикладной психологии, ввести в практические и лабораторные занятия элементы психотехники, практическую диагностику, психокоррекцию, консультирование и психологический тренинг. Теоретическая часть должна составлять 1 к 3 от всего курса прикладной психологии, при этом теоретическая часть должна содержать объяснительную, а не констатирующую часть науки. Для этого необходимо ввести в занятия элементы аналитики в аспекте выявления причинно-следственных связей психических и психологических явлений.

Самостоятельная работа студентов должна основываться на анализе конкретных фактов психической жизни людей, на решении жизненных психологических ситуаций и задач, связанных с применением практических навыков психотехники.

Коротко остановимся на методических особенностях преподавания возрастной и педагогической психологии, как прикладных.

Эти две отрасли психологии могут представлять один или два самостоятельных учебных предмета. Методика преподавания зависит от того, изучаются ли они как один учебный предмет или как два разных. Для психологических факультетов педагогических вузов они составляют две самостоятельные дисциплины, а для других (для непсихологических факультетов педвузов и для студентов непедagogических вузов) возрастная и педагогическая психология обычно преподается как единая дисциплина. А какова должна быть методика преподавания, становится ясно при раскрытии содержания этих отраслей психологической науки.

Возрастная психология как самостоятельная отрасль психологии, чesкой науки изучает возрастную динамику психики человека. Как сказано в «Кратком психологическом словаре» (1985), «фактически совпадает с содержанием педагогической психологии; в своем историческом развитии они практически неотделимы друг от друга. Реальное единство возрастной и педагогической психологии объясняется общим объектом изучения — развивающимся и изменяющимся в онтогенезе человеком, который в возрастной психологии выступает в динамике в закономерностях возрастного развития, а в педагогической психологии — как обучающийся и воспитуемый в процессе целенаправленных действий педагога» [59].

Вопросы для самоконтроля:

1. Назовите особенности гуманитарного познания.
2. Определите и обоснуйте место психологических дисциплин в структуре гуманитарного познания.
3. В чём заключается специфика психологического познания.
4. Опишите цели обучения психологическим дисциплинам.
5. Кратко охарактеризуйте содержание учебного предмета «Общая психология».
6. Раскройте методические особенности преподавания теоретической психологии.
7. Составьте опорный конспект или хронологическую таблицу на тему: «История отечественной и зарубежной психологии».
8. Назовите основную цель преподавания общей психологии.
9. Раскройте методологическое значение изучения общей психологии для усвоения других учебных курсов психологического цикла.
10. Раскройте особенности преподавания педагогической психологии.
11. Какова специфика преподавания прикладной психологии?

Раздел 5. УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Тема 14. Формирование у студентов мотивации к глубокому изучению психологии

Цель изучения темы: содействовать освобождению сознания будущего преподавателя от стереотипов и предрассудков, укорененных традиционной методикой организации учебно-познавательного процесса. Сформировать осознанную установку: примат субъекта учения, субъектов всех учебных взаимодействий перед тем, что осваивается в учении; примат личности, ее ценностных ориентации, смыслов, мотивов при организации всех этапов и форм обучения. Развернуть особенности нового, противостоящего традиционному, типа организации учебно-воспитательного процесса.

Показать особенности формирования мотивации к изучению психологии в свете различий между типами организации учебно-воспитательных ситуаций.

Структура изучения темы:

1. Мотивы как важнейшие компоненты учения.
2. Три группы мотивов.
3. Функции мотивов.
4. Структура мотива. Мотивировка, мотивация, мотивирование, потребности.
5. Теории мотивации.
6. Формирование мотивации к изучению психологии.

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Давыдов В. В., Варданян А. У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван, 1981. 220 с.
2. Дусавицкий А. К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 1982. № 3. С. 56—61.
3. Елфимова Н. В. К проблеме создания мотивационного компонента деятельности у дошкольников // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 60—67.
4. Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии. М., 1983, 164 с.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981, 584 с.
6. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983, 64 с.
7. Мильман В. Э. Цель как способ проектирования деятельности // Системные исследования. М., 1986. С. 102—124.
8. Психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1984. 432 с.
9. Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности. Новосибирск, 1985, 240 с.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986, т. 1. 408 с.
11. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М., 1994.
12. Мануйлова Е.И. Формирование конструктивно-проектировочной деятельности педагогов инновационной школы. Теория и практика обучения научно-техническому творчеству. М., 1992.
13. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
14. Нейгауз Г. Об искусстве фортепьянной игры. М., 1958.
15. Панюшкин В.П. Два подхода к обучению школьников программированию на ЭВМ // Психолого-педагогические и психофизиологические проблемы компьютерного обучения. М., 1985.
16. Пономарев Я.А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода // Проблема общения в психологии. М., 1981. С. 79-91.

1. Мотивы как важнейшие компоненты учения

Проблема мотивации и мотивов поведения, учения и деятельности является одной из стержневых в психологии, в то же время она является определяющей в изучении любой дисциплины, даже таких интересных как психологические дисциплины.

Мотивации и мотивам посвящено большое количество исследований, выпущено достаточно количество монографий как советских авторов (Асеева В.Г., Леонтьева А.Н., Ковалева В.И., Мерлина В.С., Узнадзе Д.Н., Якобсона П.М. и др.), так и зарубежных исследователей (Дж. Аткинсона, Г.Холла, А. Маслоу, К. Мадсена, Х. Хекхаузена и др.).

Концепции теории мотивации начали складываться, начиная с 20-х годов XX века, первой была теория мотивации К. Левина (1926 г.). Вслед за ней появились работы

представителей гуманистической психологии – А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса. На сегодня в зарубежной психологии насчитывается свыше 50 теорий мотивации, что значительно затрудняет формулировку точного определения понятия «мотив».

В ряде работ «мотив» рассматривается только как интеллектуальный продукт мозговой деятельности. «Мотив – это соображение, по которому субъект должен действовать», - считает Ж. Годфруа [49, С.221], резче трактует Х. Хекхаузен – «это лишь конструкт мышления» [55, С.222].

Советская психология не так категорична.

Мотив - (от латинского «movere» - двигаю) - «материальный или идеальный предмет, который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок и ради которого они осуществляются. Источником побудительной силы мотива выступают потребности» [1, С.203] или побудительная причина, основание, повод к какому-либо действию, поступку.

«Помимо функции побуждения и направления деятельности мотив выполняет также смыслообразующую функцию, сообщая определенный смысл целям, структурным единицам деятельности (действиям, операциям), а также обстоятельствам, способствующим или препятствующим реализации мотива. От того, каким мотивом побуждается деятельность, нередко зависят ее эффективность и качественные особенности протекания. Мотив также определяет характер познавательных процессов и структурирует содержание восприятия, памяти, мышления и т.д.» [53, с.204]. При этом большинство исследователей едины во мнении, что «...сам мотив, как правило, не осознается: он может проявляться в эмоциональной окраске тех или иных объектов или явлений, в форме отражения их личностного смысла. Осознание мотива представляет собой специальную задачу» [59, С.205].

Тем не менее, в качестве мотива до сих пор называются (опираясь на достаточно обоснованные в научном плане изыскания исследователей) самые различные психологические феномены, такие как:

- намерения, представления, идеи, чувства, переживания (Божович Л.И.);
- морально-политические установки и помыслы (Ковалев Г.А.);
- психические процессы, состояния и свойства личности (Платонов К.К.);
- побуждения, от которых зависит целенаправленный характер действий (Мерлин В.С.);
- предметы внешнего мира (Леонтьев А.Н.);
- потребности, влечения, побуждения, склонности (Хекхаузен Х.);
- установки (Маслоу А.);
- соображение, по которому субъект должен действовать (Годфруа Ж.);
- желания, хотения, привычки, мысли, чувство долга (Рудик П.А.);
- условия существования (Виллюнас К.).

В связи со всем этим, когда ищут ответ на вопрос: «Что же такое мотивы?», нужно помнить, что это одновременно ответ на вопросы: «Зачем?», «Для чего?», «Почему?», «От чего человек ведет себя именно так, а не иначе?» Но чаще бывает так, что то, что принимается за мотив, способствует ответу только на один или два из перечисленных вопросов, но никогда на все.

Рассмотрим мотив как важнейший компонент учения.

Для этого необходимо проанализировать проблему мотивации учения как одну из наиболее актуальных как для отечественной, так и для зарубежной школы (и высшей школы в том числе). Важность ее решения определяется тем, что мотивация учения является существенно необходимой для эффективного осуществления образовательного процесса. Известно, что именно отрицательное или безразличное отношение обучающихся к учению может быть причиной его неуспеваемости или низкой успеваемости (эта проблема актуальна сейчас и для вузов).

Существует 4 вида мотивации (по Додонову) [60].

1. Удовольствие от самой деятельности
2. Значимость для личности непосредственно её результат

3. Мотивирующая сила вознаграждения за деятельность

4. Принуждающее давление на личность

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включённый в учебную деятельность.

1. Мотивация определяется образовательным учреждением

2. Организацией образовательного процесса

3. Особенности воспитанника (возраст, пол, способности, самооценка, взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса)

4. Особенности педагога (возраст, пол, педагогические способности)

5. Спецификой учебной дисциплины.

Классическая теория мотивации, разработанная советскими авторами выделяет две большие группы мотивов учения [61]:

1) познавательные (широкие познавательные, учебно-познавательные, мотивы самообразования);

2) социальные (широкие социальные, узкие социальные – позиционные, мотивы социального сотрудничества).

Применительно к педагогическим задачам, М.В. Матюхина [62] выделяет две основные группы мотивов:

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

1) Мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т.п.

2) Мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т.е. увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1) Широкие социальные мотивы: мотивы долга и ответственности перед обществом, семьей, мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

2) Узколичностные мотивы: стремление заслужить одобрение, получить хорошие отметки (мотивация благополучия), желание быть первым учеником;

3) Отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей

Данная классификация предложена для младших школьников, однако, на наш взгляд, применима и к другим учащимся, включая студентов вуза.

Обращаясь к мотивам учебной деятельности, Маркова А.К. [61] отмечает, что побудителем учебной деятельности является система мотивов, органично включающая в себя:

- познавательные потребности;
- цели;
- интересы;
- стремления;
- идеалы;
- мотивационные установки, которые придают ей активный и
- направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-
- смысловые особенности.

При этом советская психология трактует понятие «мотива», исходя из более сложного личностного образования «смысл учения», оно включает в себя следующие узловые моменты: осознание обучающимся объективной значимости учения, которое опирается на общественно выработанные нравственные ценности, принятые в социальном окружении и семье данного индивида; понимание субъективной значимости учения для

себя, которое обязательно преломляется через уровень притязаний, самоконтроль и самооценку учебной работы и ее отдельных звеньев. При определении уровня своих притязаний обучающийся может исходить из своих возможностей в настоящее время (его психологи называют—актуальное «Я»), из представлений о том, какие возможности он мог бы иметь (потенциальное «Я») и т. д. Все это в целом определяет «зону субъективной ответственности» [63].

Значит, смысл учения связан с уровнем сформированности учебной деятельности, ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки) и с личностными образованиями (уровнем притязаний и др.), он затрагивает самые глубокие слои личности обучающегося. Поскольку все эти аспекты в ходе учения находятся в процессе развития, то и сам смысл учения по мере формирования учебной деятельности может развиваться или угасать, изменяться качественно.

Исследователи периода 70-х- 80-х годов XX века едины во мнении и подтверждают их психологическими наблюдениями: при наличии смысла учения у обучающихся возрастает успешность учебной деятельности (как ее результатов — запаса и качества знаний, так и способов, приемов приобретения знаний), легче усваивается и становится более доступным учебный материал, лучше происходит его запоминание, выше становится сознательность процесса учения, лучше концентрируется внимание учащихся, возрастает их работоспособность [64,65, 66, 67].

Таким образом, смысл учения, его значимость для обучающегося лежат в основании мотивационной сферы. От смысла учения зависит направленность обучающегося, т. е. мотивы учения.

Долгие годы наблюдений за студентами (в качестве преподавателя психологических дисциплин) показали, что мотивация учения студента характеризуется системой показателей, определяющих:

1) является ли учение для студента лично и профессионально значимой деятельностью;

2) являются ли родители и преподаватели (ведущие профессионально значимые дисциплины), в какой-то мере оказывающие влияние на отношение студента к учению, лично значимыми для студента субъектами;

3) каково соотношение социальных и познавательных мотивов учения в иерархии у студента;

4) как студент относится к учению в целом (положительно, отрицательно, безразлично) и умеет ли он учиться;

5) как он относится к отдельным учебным дисциплинам.

2. Три группы мотивов учения

В психологии общеизвестны три группы мотивов учения:

- первая группа – непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциях (положительны или отрицательных) – яркость, новизна, занимательность содержания материала, внешние атрибуты, интересное преподавание педагогом, привлекательность самой личности преподавателя, боязнь получить плохую отметку (низкий балл), нежелание огорчить родителей, страх перед педагогом или всей педагогической системой (особенно вузовской), нежелание быть объектом обсуждения в группе (на специальности, на факультете);
- вторая группа – перспективно-побуждающие мотивы. Основаны на понимании значимости знаний в жизни вообще, учебного предмета, конкретных знаний, умений. Это связь знаний с будущей профессией, стремление поступить в вуз, в магистратуру и т.д., чувство долга, ответственности за семью и будущую семью, свое будущее;
- третья группа – интеллектуально-побуждающие мотивы. Обучающийся получает удовлетворение от самого процесса обучения: учусь потому, что интересно; удовлетворение любознательности, удовлетворение.

3. Функции учебных мотивов

Принято выделять следующие функции учебных мотивов:

- а) побуждающую функцию, которая характеризует энергетику мотива, иными словами, мотив вызывает и обуславливает активность учащегося, его поведение и деятельность;
- б) направляющую функцию, которая отражает направленность энергии мотива на определенный объект, т.е. выбор и осуществление определенной линии поведения, поскольку личность обучающегося всегда стремится к достижению конкретных познавательных целей. Направляющая функция тесно связана с устойчивостью мотива;
- в) регулирующую функцию, суть которой состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности, от чего, в свою очередь, зависит реализация в поведении и деятельности учащегося либо узколичных (эгоистических), либо общественно значимых (альтруистических) потребностей. Реализация этой функции всегда связана с иерархией мотивов.

Регуляция состоит в том, какие мотивы оказываются наиболее значимыми и, следовательно, в наибольшей мере обуславливают поведение личности. Мотивация как движущая сила поведения и деятельности человека, является ведущим звеном в структуре личности и определяет эффективность любой деятельности субъекта, в том числе, деятельности, направленной на получение образования. Таким образом, наличие актуальной мотивации изучения учебной дисциплины, является необходимым условием продуктивного обучения студента.

4. Структура мотива. Мотивировка, мотивация, мотивирование, потребности.

В структуру мотива конкретной деятельности конкретного человека входят:

- благо, способное удовлетворить его потребность;
- действие, необходимое для получения блага;
- цена - издержки материального и морального плана, связанные с осуществлением действия.

Мотивировка - «рациональное обоснование поступка, не отражающее действительных побуждений человека» [59, С.204].

Мотивация - это стремление человека удовлетворить свои потребности (получить определенные результаты, достижения, блага) посредством какой-либо деятельности.

Мотивирование - приведение доводов, доказывающих необходимость какого-либо действия, объясняющих и оправдывающих какое-либо действие, поступок

Потребность - «форма связи живых организмов с внешним миром, источник их активности» [59, С.276].

В своих первичных биологических формах потребности выступают как нужда, испытываемая организмом в чем-то, находящемся вне его и необходимом для его жизнедеятельности.

Цель - «объект для попадания»; «заранее намеченный пункт следования»; «то, к чему стремятся, чего хотят достичь; главная задача, основной замысел»; «намерение, желание» [59, С.146].

Взаимодействие между охарактеризованными элементами деятельности может быть отражено следующей схемой (рисунок 10):

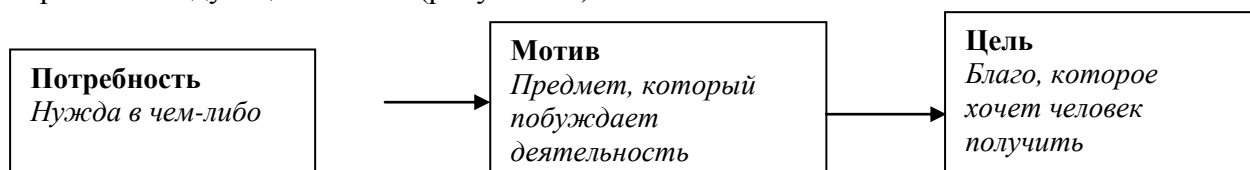


Рисунок 10. Взаимодействие элементов мотивационной сферы

5. Теории мотивации

Мировая практика мотивирования опирается на следующие группы теорий мотивации:

- содержательные теории (Маслоу, Герцберг, МакКлелланд и др.);
- процессуальные теории (Врум и др.);
- теории, основанные на отношении человека к труду (Макгрегор, Оучи).

Особо выделяются несколько теорий мотивации, приемлемых для мотивирования обучающихся:

- теория иерархии потребностей Абрахама Маслоу;
- теория достижений, принадлежности и власти Дэвида МакКлелланда;
- теория «Мотивация - Гигиена» Фредерика Герцберга;
- теорию ERG Алдерфера;
- теория общих ожиданий Виктора Врума;
- «теория X - теория Y» Дугласа Мак-Грегора;
- теория справедливости Дж. Стейси Адамса;
- теория постановки целей Лока;
- теория трудовых установок А. Гастева.

В нашей стране чаще всего опираются на **теорию иерархии потребностей Абрахама Маслоу**, выдвинутую в начале 50-х годов XX века. Согласно теории А. Маслоу, существует пять основных типов потребностей (рисунок 11):

- физиологические потребности (уровень 1);
- потребность в безопасности (уровень 2);
- социальные потребности (уровень 3);
- потребность в уважении и самоутверждении (уровень 4);
- потребность в самовыражении (уровень 5).

Эти потребности образуют иерархическую структуру, которая определяет поведение человека, причем потребности высшего уровня не мотивируют человека, пока хотя бы частично не удовлетворены потребности нижнего уровня.

Как видим из рисунка 11, система потребностей по А. Маслоу имеет иерархическую структуру, в которой первые два отнесены им к базовым, основополагающим, а остальные три - к потребностям роста. Потребности роста проявляются лишь тогда, когда удовлетворены базовые.

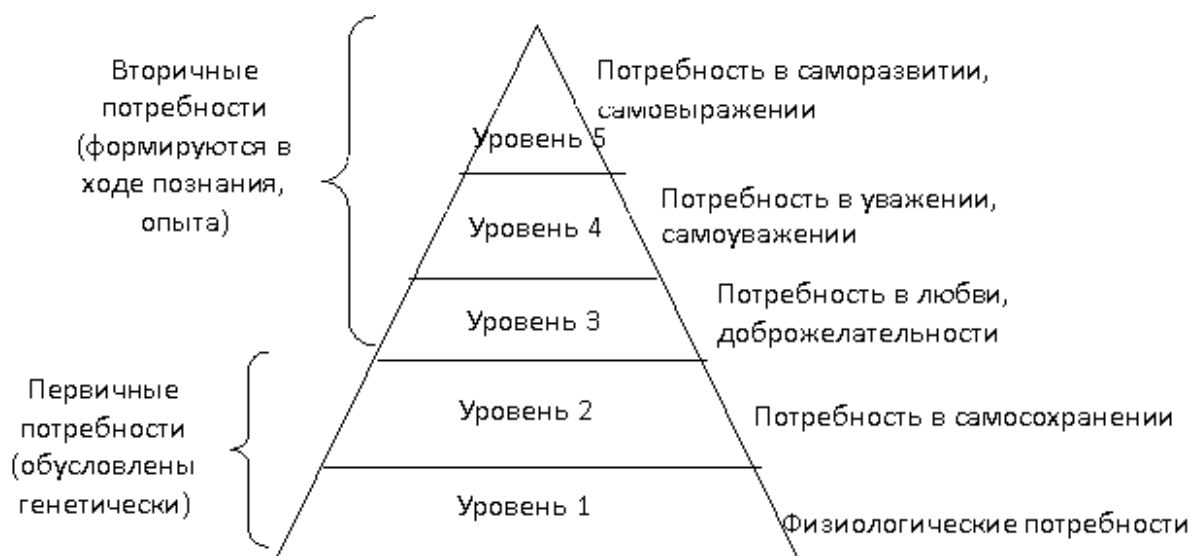


Рисунок 11. Иерархическая структура потребностей по теории А. Маслоу

В основе теории Маслоу лежат следующие положения:

- потребности делятся на первичные и вторичные и образуют пятиуровневую иерархическую структуру, в которой они расположены в соответствии с приоритетом;
- поведение человека определяет самая нижняя неудовлетворенная потребность иерархической структуры;
- после того как потребность удовлетворена, ее мотивирующее воздействие прекращается.

В последнее время стали говорить о том, что в случае удовлетворения базовых потребностей пирамида потребностей как бы переворачивается: люди готовы идти на ухудшение в области удовлетворения базовых потребностей ради того, чтобы удовлетворялись высшие потребности, прежде всего потребность в самоактуализации. «По взглядам А.Маслоу самоактуализация - это желание стать всем, чем возможно; это потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала» [54, С.236].

Это особо справедливо по отношению к профессии педагога. Если система общего образования Республики Казахстан не лишилась в кризисные для образования годы своей рабочей силы - учителей, - то прежде всего потому, что в предшествующие социалистические годы пропагандистская машина социализма сумела создать у учительства крепкую смысловую, этическую конструкцию их профессиональной деятельности. Большинство учителей не ушло из школы потому, что видит в этой работе огромный социальный и личностный смысл. А вот молодежь уже не идет в школу, так как современные средства массовой информации и даже само министерство образования не только не поддерживает имидж педагогической профессии как смысло-загруженной, но даже разрушает основы такого образа. Одно только то, что министр образования в своих телевизионных интервью в качестве главной причины введения единого национального тестирования называет мздоимство учителей, лишает всякого смысла вложение души в эту область. Разрушенная этика не может служить фундаментом готовности ограничивать себя во всем и защищать детей. В то время, когда глобальные корпорации ищут способы создания смысла, мы вдохновенно разрушаем смысл! Что это? - великая глупость или великая подлость? Если мы творим, не ведая, что творим, - это первое. Если мы творим, зная, что творим, - это второе. И то, и другое - преступление перед будущим страны.

Теория Маслоу получила дальнейшее развитие в теориях МакКлелланда и Герцберга.

Теория достижений, принадлежности и власти Дэвида МакКлелланда: в развитие классификации Маслоу Д. МакКлелланд вводит понятия потребностей власти, успеха и принадлежности (например, к определенному классу) или социальной потребности (рисунок 12).

С его точки зрения, в наши дни наибольшую значимость приобретают потребности высшего порядка, поскольку потребности низших уровней как правило удовлетворены.



Рисунок 12. Потребности высшего порядка по теории МакКлелланда

Очень интересна с современной точки зрения **теория Фредерика Герцберга под названием «Мотивация - Гигиена»** (очень ёмко она отражена в схеме на рисунке 13), в основе которой лежат следующие положения:

- потребности делятся на гигиенические (размер оплаты, условия труда, межличностные отношения, характер контроля) и мотивирующие факторы (ощущение успеха, продвижение по службе, признание, ответственность, рост возможностей);
- наличие гигиенических факторов всего лишь не дает развиваться неудовлетворению работой;
- для достижения мотивации необходимо обеспечить воздействие мотивирующих факторов;
- для эффективной мотивации подчиненных руководитель должен сам вникнуть в сущность работы.

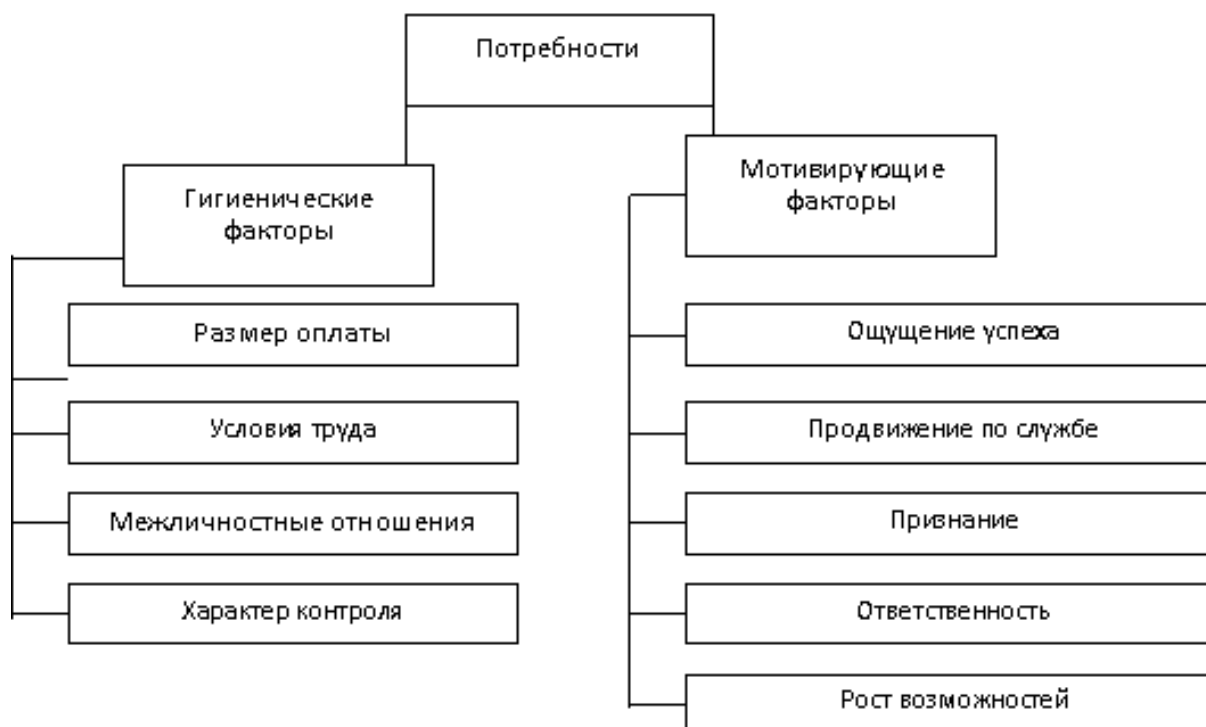


Рисунок 13. Схематическое отражение теории «Мотивация - Гигиена» Ф. Герцберга

Свое название **теория Клейтона Альдерфера - ERG** получила по первым буквам выделенных им трех групп потребностей: - потребности существования (Existence); - потребности в социальных связях (Relatedness); - потребности роста (Growth).

К. Альдерфер исходит в своей теории из того, что потребности человека могут быть объединены в отдельные группы. Однако, в отличие от А. Маслоу, он считает, что таких групп потребностей существует три:

- потребности существования;
- потребности связи;
- потребности роста.

Также в отличие от Маслоу, допускавшего, что мотивация может развиваться только снизу вверх, от низших потребности к высшим, Альдерфер утверждает, что движение может идти в обоих направлениях.

Группы потребностей данной теории достаточно наглядно соотносятся с группами потребностей теории Маслоу:

1. Потребности существования как бы включают в себя две группы потребностей пирамиды Маслоу: потребности безопасности, за исключением групповой безопасности, и физиологические потребности.

2. Группа потребностей связи наглядно корреспондирует с группой потребностей принадлежности и причастности. Потребность связи, по Альдерферу, отражает социальную природу человека, стремление человека быть членом семьи, иметь коллег, друзей, врагов, начальников и подчиненных. Поэтому к данной группе можно отнести также часть потребностей признания и самоутверждения из пирамиды Маслоу, которые связаны со стремлением человека занимать определенное положение в окружающем мире, а также ту часть потребностей безопасности пирамиды Маслоу, которые связаны с групповой безопасностью.

3. Потребности роста аналогичны потребностям самовыражения пирамиды Маслоу и включают в себя также те потребности группы признания и самоутверждения, которые связаны со стремлением к развитию уверенности, к самосовершенствованию и т.п. (рисунок 14).



Рисунок 14. Соотношение иерархии потребностей по теории Маслоу и теории Альдерфера

Эти три группы потребностей, так же как и в теории Маслоу, расположены иерархически. Однако, как уже говорилось нами выше, между теориями Маслоу и Альдерфера есть одно принципиальное различие: по Маслоу, происходит движение от потребности к потребности только снизу вверх; удовлетворил потребность нижнего уровня, перешел к следующей и т.д. По Альдерферу - движение идет в обе стороны: вверх, если удовлетворена потребность нижнего уровня, и вниз, если не удовлетворяется потребность более высокого уровня. При этом Альдерфер считает, что в случае неудовлетворенности потребности верхнего уровня усиливается степень действия потребности более низкого уровня, что переключает внимание человека на этот уровень. Например, если человек никак не смог удовлетворить потребности роста, у него опять «включаются» потребности связи, и это вызывает процесс регрессии с верхнего уровня потребностей на нижний. В соответствии с теорией Альдерфера иерархия потребностей отражает восхождение от более конкретных потребностей к менее конкретным. Он считает, что каждый раз, когда потребность не удовлетворяется, происходит

переключение на более конкретную потребность. И этот процесс определяет наличие обратного хода сверху вниз.

Процесс движения вверх по уровням потребностей Альдерфер называет процессом удовлетворения потребностей, а процесс движения вниз — процессом фрустрации, т.е. поражения в стремлении удовлетворить потребность.

Теория Альдерфера, являясь относительно молодой, имеет достаточно небольшое количество эмпирических подтверждений ее правильности. Но знание этой теории является полезным для практики управления, в том числе педагогического, так как она открывает для управленцев сферы образования перспективы поиска эффективных форм мотивирования, соотносящихся с более низким уровнем потребностей, если нет возможности создать условия для удовлетворения потребностей более высокого уровня (рисунок 15).



Рисунок 15. Схема восхождения и обратного хода вниз по иерархии потребностей Альдерфера

Согласно теории ERG, если усилия, направленные на удовлетворение потребностей какого-либо уровня, постоянно оказываются безуспешны, то человек может вернуться к поведению, удовлетворяющему более простые, с точки зрения возможности их удовлетворения, потребности.

Можно сказать, что К. Альдерфер ушел от некоторой негибкости модели А. Маслоу, показав, что порядок актуализации потребностей может быть иным и зависеть не только от ее места в иерархии, но и от степени удовлетворения как этой потребности, так и некоторых других потребностей. Хотя ERG-теория явилась попыткой развития мотивационной теории А. Маслоу, она не получила такого же признания у практиков.

Большой вклад в развитие процессуальных теорий внес Виктор Врум со своей **теорией общих ожиданий**. В основе его работы лежит понятие «ожиданий», суть данной теории схематично отражена на рисунке 16. Эта теория основана на идее-предположении о том, что человек направляет свои усилия на достижение какой-либо цели только тогда, когда уверен в большой вероятности удовлетворения своих потребностей.

Каждый «блок ожиданий» в схеме отражает усилия менеджера по мотивации работника.

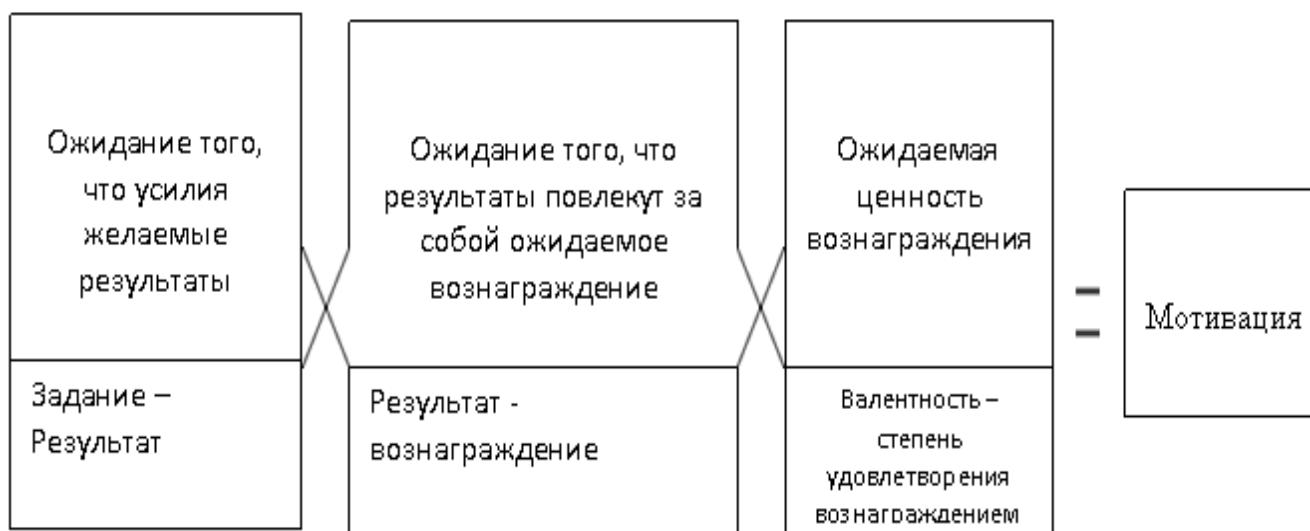


Рисунок 16. Суть теории общих ожиданий В. Врума

Согласно «теории X - теории Y» Дугласа Мак-Грегора, подход к мотивации может быть выбран на основании отношения человека к труду. Выделяют два типа работников: X и Y (таблица 11).

Таблица 11 - Сравнительная характеристика мотивации по теориям «X» и «Y»

Описание по признакам	«X»	«Y»
1	2	3
1. Представления о руководителе человека	Люди изначально не любят трудиться и при любой возможности избегают работы У людей нет честолюбия и они избегают ответственности, предпочитая, чтобы ими руководили Больше всего люди хотят защищённости Чтобы заставить людей работать, необходимо принуждение, контроль и угроза наказания	Труд - процесс естественный. При благоприятных условиях люди не только принимают ответственность, но и стремятся к ней Если люди принимают цели организации, то они будут использовать самоуправление и самоконтроль У людей развиты потребности высших уровней Способность к творческому решению проблем у людей встречается часто, потенциальный интеллект среднего человека недоиспользуется
2. Практика руководства а) планир-ие	Централизованное распределение задач, единоличное определение целей стратегии, тактики	Поощрение определения целей подчинёнными в соответствии с целями организации

1	2	3
2. Практика руководства б) организация	Четкое структурирование задач, полномочия не делегируются	Высокая степень децентрализации полномочий
2. Практика руководства г) контроль	Тотальный, всеобъемлющий	Самоконтроль подчиненных в процессе работы, контроль руководителя по ее завершении
2. Практика руководства д) общение	Жесткая регламентация поведения	Руководитель действует как связующее звено в обмене информацией
2. Практика руководства е) принятие решений	Отрицание права свободы принятия решений подчиненными	Активное участие подчиненных в принятии решений.
3. Использование власти и влияния	Психологическое давление, угроза наказания, власть, основанная на принуждении	Убеждение и участие, власть через положительное подкрепление
4. Стиль руководства	Авторитарный	Демократичный

Основные характеристики работника типа X:

- от природы ленив, не хочет работать;
- не хочет нести ответственность, избегает напряжения нервных сил;
- не инициативен, если к этому его не подталкивать.

Поэтому его нужно принуждать к работе путем наказания или поощрения.

Основные характеристики работника типа Y:

- существует естественная потребность в работе;
- стремится к ответственности;
- творческая личность.

Поэтому его нужно побуждать к работе, а не принуждать

В 1981 году У. Оучи разработал теорию Z, согласно которой человек не относится ни к типу X, ни к типу Y. Он относится к типу Z, т. е. в зависимости от сложившейся ситуации человек ведет себя как X или как Y, соответственно выбирается и способ мотивации.

Теория справедливости социального психолога Дж. Стейси Адамса (одна из теорий трудовой мотивации) существует почти столько же, что и мотивационная теория ожидания. Главный постулат этой теории в том, что основная роль в выполнении работы и получении удовлетворения принадлежит степени справедливости (или несправедливости), которую ощущают работники в конкретной ситуации на своей работе. Адамс подробно описывает, как возникает подобная мотивация: несправедливость возникает в ситуации, когда человек чувствует, что отношение отдачи (которую он получает от руководителя, коллег и т.п), к его вкладу в выполнение работы оказывается не равным соответствующему соотношению у других работников; справедливость возникает в тех случаях, когда оценка трудового вклада и полученной отдачи в отношении себя и других людей основана на субъективных представлениях данного человека, которые он воспринимает как вклад в выполнение работы. В качестве субъективных переменных выступают: пол, возраст, образование, социальный статус, положение в организации, квалификация, соответствие специальности занимаемой должности и даже то, насколько человек (по своему мнению) усердно трудится.

Если представление о собственном отношении «вклад – отдача» не соответствует представлению о том же отношении у других, то человек будет прилагать все усилия, чтобы восстановить справедливость. Эта «жажда» восстановить справедливость используется как объяснение трудовой мотивации.

Теорию постановки целей в основном связывают с опубликованной в 1968 г. Эвином Локом статьей «О теории мотивирования и стимулирования целями». Согласно данной теории уровень исполнения работы зависит от 4-х характеристики целей:

- 1) сложность;
- 2) специфичность;
- 3) приемлемость;
- 4) приверженность.

Эти 4 характеристики цели влияют как на саму цель, так и на те усилия, которые человек готов затрачивать, чтобы достичь поставленной перед ним цели.

До Эдвина Лока в 50-е года XX века ряд положений теории управления с помощью цели были выдвинуты Питером Друкером и Дугласом Мак-Грегором.

Теория постановки целей в интерпретации Э. Лока исходит из того, что люди в той или иной степени воспринимают цель организации как свою собственную и стремятся к ее достижению, получая удовлетворение от выполнения требующейся для этого работы. Ее результативность во многом определяется такими характеристиками целей, как приверженность человека к ним, их приемлемость, сложность и т.п. В соответствии с данной теорией значительное воздействие на мотивацию работника оказывает и полученный результат. Если он позитивен, исполнитель остается удовлетворенным собой, его мотивация повышается. В противном случае происходит обратное.

Значительный вклад в разработку этой теории внес Т. Райен, а также коллега Лока Г. Латэм (он продолжил и замкнул эту теорию в аспекте достижения целей).

Теория цели (так её кратко называют), является логическим продолжением идеи теории ожидания по вопросу о формировании высокого, но реалистичного уровня результатов, ожидаемого от подчиненных. Согласно теории цели, мотивированность человека и результаты его работы повышается при постановке конкретных высоких, но достижимых целей, а также при наличии обратной связи по результатам работы. Важным также является участие в постановке целей, что позволяет достичь реального участия индивида в достижении цели и принятия им этих более сложных целей. Можно сделать вывод для организации учебного процесса: обязательно участие обучающихся в

постановке конкретных высоких, но достижимых целей, и обязательна обратная связь по результатам их обучения.

Исходный постулат данной теории - «поведение человека определяется теми целями, которые он сознательно ставит перед собой» очень емко вписывается в обучение психологическим дисциплинам. Если студент ставит цель: лучше разбираться в людях, понять себя, научиться пользоваться психологическими знаниями для создания гармоничной атмосферы вокруг себя и т.д., то лучшего мотивирующего фактора нам не найти.

Теория трудовых установок Алексея Капитоновича Гастева была разработана в 20-е гг. XX в., она является отражением энтузиазма советских людей того времени (лозунги, досрочное выполнение плана, социалистические соревнования).

Понятие "трудовая установка", введенное Гастевым, имело в виду формирование ориентации личности, ведущих к автоматизму деятельности через "культурные установки", "биоустановки", "оргаустановки" и др. Идеи Гастева о "новой культурной установке" выражали его цель воспитать новое поколение людей, любящих технику, активных, творчески развитых, владеющих культурой производства, движения, тела и т. п. Однако наиболее полное воплощение установочный метод получил в доктрине "трудовых установок" - совокупности трудовых и организаторских приемов, навыков, "рефлексов", объединенных в динамичные комплексы движений, доведенных до автоматизма.

Основным научным трудом Гастева, в котором нашли отражение положения его теории трудовых установок, является книга «Трудовые установки» (изданная в 1924 г.), где изложена методика Центрального института Труда (возглавляемого им на тот период) по обучению трудовым приемам.

Теория Гастева послужила одним из источников теории деятельности. Свою педагогическую систему Гастев называл "педагогией тренировки", переоценивая возможности безграничного воздействия на организм человека. Человек в системе Гастева выступал как продукт среды. В то же время Гастев считал, что автоматизм поведения не отрицает творческого начала, а создает для него необходимый рефлекторный базис. Однако творческие компоненты концепции Гастева не получили должного развития.

В тот период а противовес "школьной классической педагогики" Гастев видел задачу создания новой индустриальной педагогики в широком смысле слова, направленной на воспитание профессионально устремленной личности, разработку социальной и трудовой технологии воспитания, формирование новой трудовой культуры и производственного поведения. Он выступал против неоправданной идеологизации воспитания, за общечеловеческий тип трудовой личности.

Трудовому типу личности должны быть присущи такие качества: наблюдательность, изобразительность (умение изображать, отображать и фиксировать в слове, в письме, в графике и фотографии), воля (готовность к действию, способность к переключению), двигательная культура (культура тела, трудовых, спортивных, бытовых движений), владение режимом (времени, жизни, труда), искусство отдыха и восстановления сил, умения и культура организатора, политехнизм. У Гастева речь шла не просто о педагогике профессионального обучения (хотя и о ней тоже), но прежде всего о воспитании человека для индустрии и с помощью индустрии, о формировании "психологии работающего человека".

Для применения теории А. Гастева на практике в учебном процессе должны быть созданы мотивы обращения к высшим человеческим ценностям (родина, долг, достоинство, совесть) или к позитивным личностным характеристикам, таким как энтузиазм, оптимизм, альтруизм, дух соревнования.

6. Формирование мотивации к изучению психологии

На базе общей мотивации учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной и лично престижной) у студентов появляется определенное отношение к разным учебным дисциплинам. Оно обуславливается:

- важностью предмета для профессиональной подготовки;
- интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как ее части;
- качеством преподавания (удовлетворенностью занятиями по данному предмету);
- мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей;
- взаимоотношениями с преподавателями данной учебной дисциплины.

Все эти мотиваторы могут находиться в различных отношениях друг с другом (взаимодействие или конкуренция) и иметь различное влияние на учебу, поэтому полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого обучающегося всех этих компонентов сложной мотивационной структуры.

Изучение мотивов выбора студентами психологической дисциплины (проведенное нами в течение нескольких лет преподавательской деятельности в вузе) и последующей специализации (консультирование, тренинговая работа, школьная психологическая служба и др.) показало следующее: наиболее существенными оказались половые различия, о чем свидетельствуют статистически значимые главные эффекты фактора «Пол» в отношении некоторых переменных.

У юношей, по сравнению с девушками: мотив «стремление к общению с молодежью, быть всегда с молодежью» выше, мотив «стремление к самоутверждению, к повышению своего статуса, престижа», «вынуждены обстоятельства» ниже, мотив «не надо находиться на работе от звонка до звонка» ниже, и мотив «второстепенные интересы» ниже. Влияние половых различий на соотношение мотивов «призвание» и «второстепенные интересы» проявляется в том, что у юношей сильнее, чем у девушек, выражен мотив «призвание», а у девушек сильнее, чем у юношей, выражен мотив «второстепенные интересы».

Следующим значимым фактором стал этап обучения: 1 курс, 2 курс, 3 курс, 4 курс, магистратура. Студенты 1 курса предпочитают при выборе дисциплины ограничиваться знакомыми или понятными названиями, знакомыми фамилиями преподавателей и совсем не интересуются тем, что даст им эта дисциплина. Второкурсники уже нацелены на интересные и новые дисциплины, пытаются выбрать те, которые им пригодятся во время практики. Для них уже значимо понятие «призвание», отдельные разочаровываются в будущей специальности и пытаются перевестись на другую. Общими тенденциями выбора третькурсников являются: ориентация на преподавателя (интересную личность, видного специалиста в данной области, поддерживающего и направляющего «на успех», будущего руководителя дипломной работы); высокая практикоориентированность учебной дисциплины, возможность будущей специализации в рамках данной учебной дисциплины, возможность выбора темы дипломной работы в рамках научных направлений, обозначенных данной учебной дисциплиной.

Студенты 4 курса делают выбор уже с ориентацией на свою нынешнюю профессию (многие уже работают, в том числе по профилю получаемой специальности) или перспективную будущую профессию (у многих уже есть «завязки», предложения от работодателей или просто планы с ориентацией на призвание).

В целом можно сказать: сегодня студенты ориентированы, в основном, на прагматические ценности. Образование для современных студентов имеет ценность в инструментальном плане - оно позволяет в перспективе улучшить качество жизни, завоевать определенный социально-экономический статус. В связи с этим выбор психологической дисциплины обусловлен прагматическим интересом – «предпочту школьную психологическую службу – больше вероятности, что смогу устроиться

школьным психологом», «тренинг лучше, чем консультирование, можно в любой сфере применить тренинговую работу» и т.п.

Теперь остановимся на формировании мотивации, если таковой у нас нет: чтобы усвоить новое действие в качестве умственного и не просто требовать этого усвоения, а обеспечить формирование такого действия в его высшей, умственной форме, мы должны проследить путь его становления с самого начала. Для этого П.Я. Гальпериним [47] намечается шесть последовательных этапов

Первый этап – формирование мотивационной основы, т.е. мотивация действия.

Второй этап- формирование схемы ориентировочной основы действия.

Третий этап- формирование действия в его начальной или материальной форме.

Четвертый этап - формирование действия в громкой социализированной речи.

Пятый этап - формирование действия во внешней речи «про себя».

Шестой этап- формирование действия в скрытой речи.

Как отмечает С. Л. Рубинштейн «...О мотивах учения приходится специально говорить, поскольку учение выделяется как особый вид деятельности, для которой научение, овладение знаниями и навыками является не только результатом, но и целью» [68].

Основными мотивами сознательного учения, связанного с осознанием его задач, являются естественные стремления подготовиться к будущей деятельности и - поскольку учение - это собственно опосредованное, совершающееся через овладение накопленных человечеством знаний, познания мира, - интерес к знанию. Но наряду с этим основными мотивами в процессе учения фактически выступает, конечно, и ряд других, начиная с стремления испытать и выявить свои силы и способности: поскольку организация занятий включает публичную проверку знаний в группе однокурсников, испытание - экзамены, учение легко может выступить для обучающегося и как такая личная проблема.

Вместе с тем, поскольку учение протекает как система заданий или занятий, задаваемых педагогом, учение может выступать для обучающегося как задача, в основном по своей мотивации сводящаяся к выполнению своих обязанностей: перед собой (использование для собственного самоусовершенствования предоставленных для этого возможностей) и, далее, перед вузом, перед родителями (в большей степени, если образование платное), перед государством, которое вводит более или менее доступное (грантовое) высшее образование. Во всех этих последних случаях приобретение знаний в процессе учения превращается как бы в средство, в способ, или по крайней мере также в средство или способ разрешения задач, которые, выходя за пределы учебной деятельности как таковой, преобразуют для обучающегося внутренний смысл разрешаемых им в ходе учебы задач.

На разных этапах развития иные мотивы оказываются – закономерно - наиболее эффективными побуждениями для активного включения в учебу. Существенная задача педагога заключается в том, чтобы найти на каждом этапе развития наиболее адекватные для обучающегося мотивы, соответственно преобразуя и переосмысляя задачу, которую он ставит перед ним. Так на начальных курсах – это мотивы познавательного характера, на старших – социального и профессионального.

Сознательность учения предполагает:

1. Осознание оснований и смыслового содержания осваиваемых в процессе учения положений в противоположность формальному механическому заучиванию терминов и понятий и необоснованных положений: она существенно проявляется также в мотивах учения, в отношении обучающегося к учению и тому, чему он обучается. Для того чтобы обучающийся по настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им, т.е. чтобы они приобрели значимость для обучающегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании.

2. Уровень сознательности существенно определяется тем, насколько личностно значимым для обучающегося оказывается то, что объективно, общественно значимо. Не подлежит сомнению, что, с одной стороны, предполагая понимание объективно значимого содержания психологии, педагогики и т.д., такое личностное отношение к объективно значимому в свою очередь существенно обуславливает его освоение и понимание.

3. Для того, чтобы студенты учились сколько-нибудь усердно и эффективно, у них должна быть какая-то заинтересованность в учебе или интерес к ней. Это может быть непосредственный интерес к учению и к предмету учебы; это может быть и в какой-то мере обычно бывает и опосредованный интерес к учебе, связанный с более или менее ясным сознанием того, что она дает. В одних случаях этот опосредованный интерес носит характер чисто личной заинтересованности в тех преимуществах, которые может дать более высокий образовательный ценз. В других случаях на передний план выступают общественные мотивы. В одних случаях выступает на передний план непосредственный интерес к знанию, в других - желание учиться очень отчетливо опосредованно общественными мотивами, желанием вооружиться знаниями для дальнейшей общественно полезной деятельности».

Если рассматривать проблему формирования мотивации к изучению психологических дисциплин у студентов непсихологических специальностей, то развитию мотивов связанных с содержанием учения способствует деятельность преподавателя, направленная на то, чтобы с одной стороны показать красоту человеческой души, внутреннего мира человека, с другой – продемонстрировать научную и экспериментальную обоснованность и доказательность психологических положений, рассуждений и законов, с третьей - продемонстрировать необходимость освоения студентом довольно сложных граней человеческих взаимоотношений для использования знаний в дальнейшей профессиональной деятельности. В данном случае особую актуальность приобретает использование в учебном процессе профессионально-направленных задач и другие методы компетентностного подхода к обучению психологии.

Сжатость аудиторного времени на изучение общей психологии на непсихологических специальностях не позволяет уделять много внимания эмпирическим и экспериментальным основам учебной дисциплины, но без них понимание предмета изучения не возможно. В таком случае, развитию мотивов, связанных с процессом обучения способствует применение в учебном процессе компьютерных средств (видео-показов и презентаций экспериментов, научно-популярных фильмов по психологии и парапсихологии), элементов исследовательской деятельности (проведение опросов, рисуночных методик и т.п.), учебных занятий в виде научных и научно-реферативных семинаров, дискуссий, психологические олимпиады и другие соревнования и конкурсы.

Рейтинговые оценки достижений по психологии в высшей школе способствуют развитию узко-личностных мотивов, вносят в процесс обучения элементы игры и соревнования. Очень важно, чтобы система рейтинга:

1. Способствовала стремлению сильного студента не останавливаться на достигнутом, стимулировала его стремления к достижению успехов исследовательской работе, к участию в конференции или олимпиаде по предмету.
2. Поощряла работу тех студентов, которые пока не столь успешны по психологической дисциплине в теоретическом плане (привлечение к участию в круглом столе, в симпозиуме, в деловой игре, некоторые проявляют себя при участии в тренинге: либо как организатор упражнений, либо как активный участник; отдельные студенты раскрываются в рефлексивной работе или в психодраме, как форме обучения эмоциональным проявлениям и самораскрытию).
3. Помогала студентам разумно организовывать учебную деятельность.

4. Имела поддержку в виде системы морального и материального поощрения студентов (я практикую поощрение лучших студентов психологической литературой научного характера, а менее успешных – популярными психологическими изданиями).

Вместе с тем, рейтинговая система способствует формированию и отрицательных мотивов, особенности если преподаватель неумело использует содержательно-оценочную систему в качестве компонента образовательного процесса

Вопросы для самоконтроля:

1. Конкретизируйте цели обучения психологии и представьте их через систему познавательных деятельности, которые должны быть освоены учащимися.
2. Охарактеризуйте мотивы как важнейшие компоненты учения.
3. Назовите три группы мотивов.
4. Дайте характеристику функциям мотивов.
5. Обоснуйте психологическую структуру мотива.
6. Дайте определение понятиям «мотивировка», «мотивация», «мотивирование», «потребности».
7. Как, по вашему мнению, должно происходить формирование мотивации к изучению психологии.
8. Назовите и кратко охарактеризуйте теории мотивации.
9. Охарактеризуйте теорию постановки целей с точки зрения преподавания психологии.
10. Расскажите, что Вы узнали о характере мотивации выбора психологической дисциплины студентов и дальнейшей специализации в рамках будущей профессии.
11. Как происходит формирование мотивации к изучению какой-либо дисциплины?

Тема 15. Организация самостоятельной работы студентов по психологическим дисциплинам

Цель изучения темы: продемонстрировать студентам возможности комплексного, системного подхода к организации самостоятельной работы студентов, структуру самостоятельной учебы; ознакомить с формами и методами самостоятельной работы студентов и ее оформлением, задачами и учебно-исследовательскими заданиями, применимыми в самостоятельной работе студентов; обучить навыкам организации контроля самостоятельной работы студентов при изучении психологических дисциплин и навыкам организации самоконтроля, как главного учебного действия в процессе самостоятельного изучения разделов и тем учебной дисциплины.

Структура изучения темы:

1. Комплексный, системный подход к организации самостоятельной работы студентов. Структура самостоятельной учебы.
2. Формы и методы самостоятельной работы студентов и ее оформление.
3. Решение психологических задач как специфическая форма организации самостоятельной работы студентов.
4. Учебно-исследовательские задания по психологическим дисциплинам.
5. Организация контроля и самоконтроля самостоятельной работы студентов.

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: Учеб. пособие по развитию навыков письм. речи / Н.И. Колесникова. - М., 2002. - 287 с.
2. Листенгартен В.С. Самостоятельная деятельность студентов: Пособие для преподавателей вузов / В.С.Листенгартен, С.М.Годник. - Воронеж, 1996. – 94 с.
3. Самостоятельная деятельность студентов в условиях негосударственных и государственных вузов / Под. ред. С.М.Годника, В.И.Хлоповских. - Воронеж, 1996. – 120 с.

4. Воронцов Г.А. Письменные работы в вузе: Реферат (доклад). Контрольная работа. Курсовая работа. Дипломная работа: Учеб. пособие для студентов / Г.А. Воронцов. - 2-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д, 2002. – 191с.
5. Карандашев В.Н. Квалификационные работы по психологии: реферативные, курсовые и дипломные: Учеб.-метод. пособие / В.Н.Карандашев. - М., 2002. - 79 с.
6. Мэткалф Ж. Интуиция в решении инсайтных и неинсайтных задач // Психология мышления. Хрестоматия. М., АСТ-Астрель, 2008.
7. Алтайцев А.М., Наумов В.В. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения. В кн.: Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 1-3 марта 2001 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн., ПроPILEI, 2002. – 288 с., С. 229—241.

1. Комплексный, системный подход к организации самостоятельной работы студентов. Структура самостоятельной учебы

Обучение в современной высшей школе – это новая развивающаяся форма организации учебной деятельности студента в учебном процессе. Главной отличительной ее особенностью является то, что она ориентирована главным образом на самостоятельную работу обучающегося. Самостоятельность требуется во все большем объеме по мере подъема по лестнице уровней образования и квалификации. Степень самостоятельности связана также с необходимостью проявления предпринимательских качеств в связи с развитием сферы образования как рынка образовательных услуг.

Самостоятельная деятельность позволяет студенту самостоятельно определять собственную образовательную траекторию, делает его субъектом собственной учебно-познавательной деятельности. Также самостоятельная деятельность может быть представлена как средство организации самообразования и воспитания самостоятельности как личностного качества.

Несмотря на простоту и общеизвестность словосочетание «самостоятельная работа» в понимании сущности обозначаемого им понятия не достигнуто полного единства и совпадения взглядов и суждений. Одни авторы считают ее методом, другие формой, мы же, в след за П.И. Пидкасистым, определяем ее как дидактическое средство обучения, как искусственную педагогическую конструкцию, с помощью которой преподаватель организует и управляет самостоятельной деятельностью обучающихся [69].

Следует отметить, что в последние 2 десятилетия в связи с информационными и социально-экономическими инновациями в обществе и, следовательно, в образовании, СРС отличается рядом особенностей вызванных:

1) изменением содержания учебной и научной работы (междисциплинарная интеграция, проблемный характер обучения, связь теории с практикой, с наукой и с производством), что ведет к повышению исследовательского потенциала учебной работы, в том числе и СРС;

2) широким потоком информации и внедрением информационных технологий в образование, что ведет к мощному интеллектуальному росту и развитию культуры умственного труда, в том числе всех видов самостоятельной работы;

3) технологическим подходом к обучению, т.е. комплексом режимов работы (поисковая, обучающая, контролирующая), которые учат студентов отдавать себе постоянный отчет в совершаемых действиях, учат самоконтролю;

4) изменением способов, методов и форм обучения и педагогического взаимодействия (внедрение диалоговых форм, игровых методов, методов учебного проектирования, задачного подхода, реализация фасилитационной педагогики и т.д.), которые актуализируют и развивают личностные функции обучающихся – рефлексивность, креативность, способность самостоятельно принимать решения и другие самопроцессы;

5) появлением повышенных квалификационных требований к специалисту в условиях свободного рынка, что ведет к акмеологизации содержания обучения (к необходимости формировать у будущего специалиста, не только профессиональную компетентность, но и метапрофессиональные качества, оказывающие влияние на эффективное выполнение человеком своей профессиональной деятельности);

6) ориентацией на индивидуальные возможности, планы и притязания студентов, на выстраивание ими индивидуальной траектории обучения, что ведет к поуровневой организации процесса обучения (репродуктивной, поисковой, творческой) через создание пакетов педагогических заданий различного уровня сложности;

7) современная самостоятельная работа требует от студента достаточно высокого уровня развития самосознания, при котором он способен к самообладанию, самодисциплине, самоуправлению и другим самопроцессам для выполнения взрослой роли студента. От развитости самосознания зависит уровень (степень) его академической зрелости.

Остановимся подробнее на относительно новом понятии «академическая зрелость студента». Академическая зрелость, по нашему мнению, указывает на степень осознания студентом своих возможностей и потребностей; на умение осмыслить предъявляемые к нему требования; на его активность в процессе обучения; на развитое чувство ответственности за результаты своего учебного труда; на готовность конструктивно и оптимистично преодолевать познавательные затруднения, жизненные невзгоды студенческого периода; на высокий уровень произвольности в эмоциональных реакциях.

Академическая зрелость, по мнению Ключевой Н.В. [70], включает в себя два пласта (слоя): личностный пласт и пласт академической (учебной) компетентности. Уровень личностного развития должен быть таким, чтобы обеспечить студенту его успешную адаптацию к условиям образования: реальное восприятие мира, эмоциональная зрелость, объективный подход к собственным учебным проблемам и умение компетентно их преодолевать; готовность к самообразованию при минимальной помощи педагога.

Академическая компетентность [70], относится к интеллектуальной сфере личности, указывает на интенсивность ее умственного развития и включает в себя исследовательские и когнитивные навыки, надпредметные умения, обеспечивающие студенту возможность перехода на уровень теоретического рассуждения, способствующие появлению рефлексии на учение и на свое поведение в учебном процессе.

Анализ традиционных и инновационных подходов к проблеме организации СРС показал, что на современном этапе развития образования самостоятельная работа детерминируется рядом специфических особенностей: ростом познавательной активности, личностно-ориентированным характером, фасилитационным общением, дифференциацией учебных заданий по уровню сложности, необходимостью разработки особых стимулов и мотивов учения. Особенности, которые самостоятельная работа студентов (СРС) приобрела в связи с информационными и социально-экономическими инновациями в образовании; социальный заказ и требование времени к студенту стать академически зрелым приводят нас к выводу, что традиционный подход к организации СРС не справляется с этими заказами, нужен комплексный, системный подход, который учитывал бы психологические особенности профессионального и академического становления современного студента.

Подход к обучению – это мировоззренческая категория, в которой, по Зимней И.А., отражаются установки субъектов образовательного процесса; это глобальная и системная организация учебного процесса, включающая все его компоненты и, прежде всего, преподавателя и его ученика. С точки зрения преподавателя подход – это организация и управление учебной деятельностью студента по усвоению учебной дисциплины [71].

Поскольку самостоятельная работа студентов включает в себя много элементов учебно-познавательной деятельности (конспектирование лекций, аудиторная и

внеаудиторная работа, самостоятельные и контрольные работы, подготовка к коллоквиумам и экзаменам, учебно-исследовательская работа и т.д.), целесообразно использовать системный подход при ее изучении и проектировании.

Отсюда вытекает логика самостоятельной учебы:

1. Сначала анализируется характер содержания учебного материала, цели и уровни его усвоения.

2. Затем определяются адекватные методы подготовки и схемы управления самостоятельной деятельностью студентов.

3. Выбирается комплекс средств.

4. Полученная таким путем подсистема методов и средств учения облекается в организационную форму самостоятельной подготовки студентов – ее технологию.

5. В ходе формирования готовности к самостоятельной работе будущих специалистов основное внимание должно уделяться не столько развитию определенных умений и навыков, сколько формированию субъектной позиции, академической зрелости студента как системного целого, и на их основе повышению уровня его конкурентоспособности.

Одним из важных организационных моментов в СРС является составление заданий для самостоятельного выполнения, при составлении которых преподаватель руководствуется следующими критериями:

- объем каждого задания должен быть таким, чтобы при твердом знании материала студент успел бы изложить ответ на все вопросы задания в письменном виде за отведенное время;
- все задания должны быть одинаковой сложности;
- при всем проблемном разнообразии каждое задание должно содержать вопросы, требующие достаточно точных ответов, например, дать определение, написать формулу, изобразить график, составить схему, привести численные значения каких-либо показателей, выполнить анализ схемы, процесса и т.д.;
- в каждом задании должен быть вопрос по материалу, подлежащему самостоятельному изучению по учебной литературе;
- при ограниченном числе вопросов по прочитанному лекционному материалу не должно быть двух или нескольких заданий с полностью одинаковыми вопросами.

Введение описанной структурной организации задания при проведении работы должно гарантировать самостоятельное и эффективное ее выполнение каждым студентом.

Согласно комплексному, системному подходу процесс обучения – это система, состоящая из взаимосвязанных компонентов. Анализ литературных источников [72, 73] и учет основных принципов системного подхода позволили нам выделить следующие характеристики технологии: «блок», «компонент» и «элемент». Блок внутри системы – это подсистема, которая отличается как содержанием, так и структурной специфичностью, относительной автономностью и функциональной интегративностью. Компонент системы представляет собой любую ее часть, причастную к достижению цели и обеспечивающую выполнение определенной функции. Минимальный компонент системы, то есть неделимый далее называется элементом системы [73].

Согласно всему этому структура самостоятельной учебы должна состоять из нескольких блоков:

1. Мотивационно-ценностный - он является одним из основных и осуществляет множество функций. Среди них можно выделить такие как: побуждающая, стимулирующая, направляющая, регулятивная, организационная, управляющая и контрольная.

Мы опросили студентов обучающихся на специальности «Педагогика и психология» с целью выявить, какие из мотивов учебно-познавательной деятельности в наибольшей степени побуждают их к самостоятельной работе. Анализируя полученные данные, мы можем констатировать, что основной побудительной силой для осуществления

самостоятельной работы являются внешние мотивы учения – желание получить стипендию, необходимость подготовки к занятиям, стремление иметь хорошие баллы (хорошую оценку учебных достижений). Внутренние же мотивы – стремление расширить свои знания, желание приобрести хорошую профессиональную подготовку, самообразование, в качестве ведущих отмечаются у небольшого количества студентов.

Для реализации поставленных целей необходима четкая организация самостоятельной работы. Поэтому следующим важным блоком в структуре организации самостоятельной работы будущих педагогов-психологов является содержательно-информационный.

2. Содержательно-информационный блок отражает непосредственно материал, на основе которого организуется самостоятельная работа. Отбор содержания для СРС – процесс очень важный и трудоемкий, необходимо определение объема и структуры учебного материала, для каждого вида работ. Материал, выделенный для самостоятельного изучения, должен быть дан таким образом, чтобы в ходе работы над ним студент видел его логическую структуру и осознанно его усваивал. Содержание является при этом той субстанцией, которая направляет развитие и саморазвитие личности студента, и от умения преподавателя правильно отобрать содержание, выносимое на самостоятельную работу, зависит эффективность этой работы, заинтересованность в ее выполнении со стороны студентов.

3. Самым обширным по содержанию и объему является процессуальный блок, связанный с непосредственной организацией деятельности студентов и управлением ею. Первым компонентом этого блока является организационный.

А) *Организационный компонент* является ориентировочной при организации самостоятельной работы. Анализ педагогической литературы показал, что ряд ученых, характеризуя выделенный нами организационный компонент, говорят о самоорганизации процесса учения и, в общем, сводят к ней сущность СРС. Самостоятельная работа должна осознаваться студентом как необходимый элемент собственного развития. Изречение древних мореплавателей гласит: «Плыву не так, как дует ветер, а как поставлю парус», что в нашем понимании предполагает самоорганизацию своей деятельности. Мы считаем, что данный компонент включает в себя представления о цели, плане и средствах осуществления самостоятельной деятельности, а также способность управлять ею для достижения наиболее эффективного результата. Организованность связана с дисциплинированностью, планированием и прогнозированием своих действий, определением целей работы и средств для их достижения.

В целом данный компонент предполагает наличие у студентов таких умений, как умение ставить цели и определять задачи деятельности; умение определять объемы выполняемых работ; умение выделять этапы работы с постановкой целей и задач на каждый этап; умения распределять время для осуществления работы; умение выбирать методы и средства обучения, позволяющие достигать максимального эффекта в конкретной деятельности; умение организовывать рабочие пространства и многие другие.

Овладение данным компонентом предполагает наличие у будущих специалистов таких личностных качеств, как: пунктуальности, собранности, дисциплинированности.

Б) Следующий компонент процессуального блока – *инструментальный*. Инструментальный компонент связан с комплексом средств для различных видов самостоятельной работы. К технологическим средствам организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения мы относим:

1. Силлабус
2. Технологическую карту (или методические рекомендации к СРС).
3. Графики СРС.
4. Тесты.
4. Методическую литературу по предмету.

5. Пакет заданий различного уровня сложности и степени творчества.

6. Электронные учебники и он-лайн-обучающие программы.

В) *Операционно-деятельностный компонент* позволяет реализовать учебно-профессиональную деятельность, характеризует степень развития умений, навыков самостоятельно усваивать и обрабатывать учебный материал. Данный компонент включает в себя так называемые надпредметные или общеучебные умения – умения обслуживающие процесс обучения по всем дисциплинам, позволяющие студенту самостоятельно учиться. По мнению Е.Д. Божович, одним из факторов, от которого зависит формирование у обучающихся позиции субъекта учения является то, как умеет учиться ребенок, т.е. от надпредметных умений (по терминологии Е.Д. Божович, от внутренних компонентов метода обучения), относящихся к культуре умственного труда [74]. Именно надпредметные умения определяют развитие человека как субъекта учения. Надпредметные умения – это приемы извлечения информации из различных источников, например, специальные умения работать с книгой, Интернетом и т.д., способы учебной работы.

Таким образом, операционно-деятельностный компонент является самым сложным в процессуальном блоке и представляет собой совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, надпредметных умений; развитие способности к анализу, синтезу, сравнению, абстракции, обобщению; навыков работы с информацией (быстрочтения, умение конспектировать, составлять тезисы, доклады и т.д.); умений выполнять задания различного уровня сложности, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки.

4. Оценочно-рефлексивный блок в организации самостоятельной работы имеет также немаловажное значение. Любая система оценивания качества знаний является многофункциональной. Она призвана реализовывать следующие наиболее значимые функции:

- контролирующая (выявление знаний, умений и навыков обучаемых и постоянный контроль-мониторинг за ходом и результатами обучения);
- организующая (организация систематической повседневной работы обучающихся по усвоению и совершенствованию знаний);
- развивающая (стимулирование познавательной активности обучаемых, развитие их творческих способностей);
- обучающая (обобщение и систематизация знаний);
- ориентирующая (получение информации о степени достижения цели обучения отдельным студентом и группой в целом);
- методическая (установление сильных и слабых сторон преподавателя, совершенствование методики преподавания);
- воспитывающая (воспитание у обучаемых моральной ответственности за результаты своей деятельности);
- диагностическая (получение информации об ошибках, пробелах в знаниях, установление порождающих их причин, формирование конкретных рекомендаций по устранению дефектов качества знаний);
- прогностическая (получение информации для дальнейшего планирования и осуществления учебного процесса).

Нужно отметить, что оценочно-рефлексивный блок основан на рефлексии, т.к. любая рефлексия, в том числе и педагогическая, предназначена для анализа действий при возникших затруднениях. Если контроль – это проверка выполнения программы действия, то рефлексия – это анализ, связанный с поиском необходимой информации, расчленением ее, выделением информационных единиц, сопоставлением.

Если говорить о технологической стороне, то организация СРС может включать в себя следующие составляющие:

1. Технология отбора целей самостоятельной работы. Основаниями отбора целей являются цели, определенные Государственным образовательным стандартом, и конкретизация целей по курсам, отражающим введение в будущую профессию, профессиональные теории и системы, профессиональные технологии и др.

Кроме того, цели самостоятельной работы должны соответствовать структуре готовности к профессиональному самообразованию.

2. Технология отбора содержания СРС. Основаниями отбора содержания самостоятельной работы являются Государственный образовательный стандарт, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности). При отборе содержания необходимо учитывать содержательную специфику дисциплин.

3. Технология конструирования заданий. Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов. В психологических дисциплинах эти уровни должны соответствовать видам деятельности по классификации разумной деятельности, предложенной Х. Дрейфусом в его книге «Чего не могут вычислительные машины?» [3] (см. таблицу 3).

4. Технология организации контроля должна включать тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля.

Традиционная система оценки и контроля знаний в вузах в настоящее время вступает в противоречие с современными требованиями к подготовке квалифицированных специалистов. Главный ее недостаток очевиден – она никак не способствует активной и ритмичной самостоятельной работе студентов. В связи с этим необходимо при организации самостоятельной работы соблюдать предложенную нами блочно-компонентную структуру, успешно апробированную нами при преподавании психологических дисциплин на специальности «Педагогика и психология» КазНУ им. Аль-Фараби и опираться на вышеназванные 4 технологических аспекта организации СРС.

2. Формы и методы самостоятельной работы студентов и ее оформление

СРС наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей профилирующими кафедрами, учебной частью, методическими службами учебного заведения. СРС предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д. Самостоятельная работа должна выполняться с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество.

Формы самостоятельной работы студентов (СРС) и самостоятельной работы под руководством преподавателя (СРСП) широко освещены в разработках, посвященных организации обучения по кредитной технологии, но на наш взгляд, они недостаточно специфичны для каждой отдельно взятой дисциплины. Так естественные науки требуют одних форм самостоятельной деятельности, гуманитарные других, языковые – третьих.

К основным формам отчетности по СРС относятся **письменные работы**: аннотирование литературы, конспектирование литературы, эссе, рефераты, доклады и проч. Все виды письменных работ могут выполняться на русском или иностранном языках.

Аннотирование литературы заключается в перечислении основных вопросов, рассматриваемых автором в той или иной работе. При этом особо выделяются вопросы, имеющие непосредственное отношение к изучаемой проблеме.

Конспектирование литературы - это краткое изложение какой-либо книги, статьи, выступления, речи и т.п. Требования к составлению конспектов: полное указание библиографических данных (фамилии и инициалы авторов, название самой работы и источника, год издания); краткое и точное фиксирование мыслей автора; для большей точности воспроизведение основных положений работы в формулировках автора с указанием страниц; оставление свободного места в конспекте для записи собственных замечаний.

Эссе (исторически восходит к латинскому слову *exagium* - взвешивание; французское *essai* можно буквально перевести словами *опыт, проба, попытка, набросок, очерк*) - самостоятельная письменная реферативно-аналитическая работа, освещающая современное состояние конкретной научной проблемы и содержащая ответ на вопрос о перспективах и возможных путях ее решения.

В литературе эссе - это прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета. Создателем жанра эссе считается М.Монтень (1580 г.).

Цель эссе состоит в развитии таких навыков, как самостоятельное творческое мышление и письменное изложение собственных мыслей. Написание эссе позволяет студентам научиться четко и грамотно формулировать мысли, структурировать информацию, использовать основные понятия, выделять причинно-следственные связи, иллюстрировать опыт соответствующими примерами, аргументировать свои выводы.

Перечислим некоторые признаки эссе, применимого в гуманитарных науках:

- наличие конкретной темы или вопроса; произведение, посвященное анализу широкого круга проблем, по определению не может быть выполнено в жанре эссе.
- выражает индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендует на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета.
- предполагает новое, субъективно окрашенное слово о чем-либо, такое произведение может иметь философский, историко-биографический, публицистический, литературно-критический, научно-популярный или чисто беллетристический характер.
- в его содержании оцениваются в первую очередь личность автора - его мировоззрение, мысли и чувства.

Рефераты и научные доклады, могут быть трех видов: 1) критическая рецензия на научную работу; 2) аналитический обзор исследований по теме; 3) критический анализ дискуссии, которые обозначаются на титульном листе реферата или научного доклада. Указанные работы обязательно включают анализ литературы по выбранной проблеме. Структура реферата определяется его видом.

1. *Критическая рецензия* может включать:

- а) обоснование актуальности рецензируемой работы;
- б) краткое изложение теоретической позиции автора рецензируемой работы (позиция автора не всегда прослеживается достаточно четко, она может присутствовать как бы в скрытом виде. В этом случае автору реферата следует попытаться выделить и аргументировать ее. Если в некоторых работах отсутствует теория и излагается лишь эмпирический материал, следует отметить и это;
- в) критический анализ теоретической позиции автора с точки зрения методологических, философских положений и (если есть такая возможность) в сопоставлении с теоретическими взглядами других ученых;
- г) критический анализ доказательств гипотезы, которые могут быть теоретическими и экспериментальными. В первом случае следует проанализировать их логику, во втором

- обоснованность выбора методики эксперимента (эксперимент может не доказывать, а лишь соответствовать или не противоречить гипотезе), методическую грамотность процедуры эксперимента, выбор условий его проведения, достаточность учета факторов, которые могут влиять на изучаемые явления, обоснованность и достаточность математической обработки;

д) особенности изложения: ясность или спутанность, достаточная или недостаточная полнота (особенно при изложении экспериментальных данных);

е) выводы, которые можно сделать на основе проведенного анализа, - что является ценным в рецензируемой работе, что требует дополнительной проверки и уточнения, что - неправильно.

2. *Аналитический обзор* по проблеме может быть построен двояко:

а) в виде изложения истории изучения проблемы (что нового внесли те или иные исследователи);

б) в виде анализа современного состояния проблемы (рассматриваемые работы группируются по признаку общности). Эти две формы обзора представляют собой одновременно и этапы работы с литературными источниками.

Обзор любого вида должен представлять собой не компиляцию, а анализ и сопоставление данных, подтверждающих друг друга и противоречащих друг другу. При таком сопоставлении работ нельзя ограничиться сравнением только выводов, авторских обобщенных формулировок. Необходимо знать, какие конкретные факты (в каких конкретно экспериментах) стоят за обобщенными выводами. В противном случае легко впасть в ложное противоречие или сделать ложный вывод об общности имеющихся в литературе данных.

Обзор должен заканчиваться краткими выводами: перечислением уже исследованных аспектов проблемы, результатов исследований, постановкой дискуссионных вопросов, а также выделением новых аспектов, подлежащих изучению.

3. *Критический анализ дискуссии* представляет собой более глубокое изучение противостоящих точек зрения по какому-то вопросу. Главная его цель - выявить существо спора. Для этого требуется внимательно проанализировать каждую позицию, выяснить, какие факты и (или) теоретические положения послужили основой для того или иного взгляда на проблему.

При выполнении письменных работ необходимо соблюдать правила ссылки на используемые литературные источники. Слова цитируемых авторов следует брать в кавычки, указывая в скобках порядковый номер литературного источника по списку литературы, который дается в конце реферата; через запятую дается страница. Если мысль какого-то автора излагается собственными словами, то кавычки не ставятся, но обязательно в скобках указывают номер литературного источника. Если приводимая мысль встречается в ряде работ, то в скобках соответствующие номера литературных источников указываются через точку с запятой. Список литературы составляется в алфавитном порядке фамилий авторов работ. Источники без указания авторства включаются в список также в общем алфавитном порядке. По каждому литературному источнику даются фамилии и инициалы авторов. Название работы. - Место издания: Название издательства, год издания. - Количество страниц. Если приводится статья, то через две косые линейки (//) после фамилии, инициалов автора, названия статьи указывается название сборника или журнала, номер последнего.

Реферат должен иметь титульный лист, оглавление с указанием страниц и список использованной литературы (приводятся только те работы, на которые есть ссылки в тексте).

Письменные работы сдаются преподавателю в распечатанном и скрепленном виде, в одном экземпляре. Работы, представленные с нарушением требований, предъявляемых к письменным работам (например, недостаточный объем, отсутствие титульного листа, оглавления, списка использованной литературы и пр.), не принимаются. Работы,

представленные после установленного срока выполнения, не принимаются и не оцениваются. Письменные работы могут оцениваться, как преподавателем курса, так и другими (внешними) специалистами.

Разумеется, многие предлагаемые формы универсальны. Так, например подготовка рефератов или эссе характерна для многих учебных дисциплин вузовского образования. Но возможна ли их доскональное чтение преподавателем, если в учебной группе обучается 25 человек, а если вы преподаете «поток»?

В изучении психологических дисциплин реферативные работы, на наш взгляд, должны применяться в следующих видах: 1) как критическая рецензия на научную работу (к примеру, критическая рецензия на работу З. Фрейда «По ту сторону принципа удовольствия»); 2) в виде аналитического обзора исследований по теме (к примеру, проведение аналитического обзора современных исследований интеллекта); 3) в форме критического анализа дискуссии исследователей по актуальной проблеме (к примеру, проблема деятельности в исследованиях различных психологических школ).

Указанные работы должны включать анализ литературы по выбранной проблеме.

Критическая рецензия как основной вид реферативных работ по психологическим дисциплинам должна состоять из:

а) обоснования актуальности рецензируемой работы;

б) краткого изложения теоретической позиции автора, в некоторых случаях эта позиция явно не прослеживается, тогда студенту следует попытаться выделить и аргументировать её; в отдельных работах теория отсутствует, тогда студент должен выделить практическую позицию автора, выделив её из эмпирического материала;

в) критического анализа теоретической или практической позиции автора с точки зрения методологических, философских, психологических положений (желательно сопоставление рецензируемой позиции с теоретическими положениями других ученых) – к примеру, сопоставить психоанализ по Фрейду с Юнговской концепцией в рамках работы З. Фрейда «Я и Оно»;

г) критического анализа доказательств гипотезы (доказательства могут быть теоретическими и экспериментальными; если гипотеза теоретическая, то следует проанализировать её логику, если экспериментальная – то необходимо проследить обоснованность выбора методики, методическую грамотность процедуры эксперимента, обоснованность и достаточность математической обработки и т.п.);

д) выводов, сделанных на основе проведенного анализа (что является ценным в рецензируемой работе, что требует дополнительной проверки и уточнения, что – неправильно и т.п.).

Объем данной работы в отличие от классического реферата намного меньше – 1-2 страницы.

Намного проще подготовить аналитический обзор по психологической проблеме (этот вид реферативной работы можно использовать на 1-ом курсе, в том числе по общей психологии). С точки зрения контроля этот вид работы также прост. Вместе с тем аналитический обзор по проблеме может иметь два варианта построения:

1) как изложение истории изучения проблемы (что нового внесли те или иные исследователи);

2) как анализ современного состояния проблемы (тогда рассматриваемые работы группируются по общности взглядов, позиций, идей и т.п.).

Обзорная работа не должна быть компилятивной (т.е. состоять только из выдержек и цитат авторов, она должна на 65% состоять из студенческих заключений и комментирующих вставок), она должна содержать анализ и сопоставление работ, выявление данных, подтверждающих друг друга или противоречащих друг другу. При таком сопоставлении работ нельзя ограничиваться сравнением только выводов или авторских формулировок, необходимо выявлять причины (факты и доводы), послужившие

основой для последующих выводов и формулировок автора. Иначе легко впасть в ложное противоречие или сделать ложный вывод.

Обзор должен заканчиваться краткими выводами: обобщениями студента, сделанными на основе проведенного обзора, перечислением исследованных аспектов проблемы, результатов исследований, постановкой дискуссионных вопросов, выделением новых аспектов, подлежащих изучению.

3. Решение психологических задач как специфическая форма организации самостоятельной работы студентов

Использование задач в курсе психологии активизирует учебный процесс, мобилизует внимание студентов, усиливает мыслительную деятельность, т.к. в процессе решения задач студенты должны анализировать факты, оценивать их, сравнивать различные психологические явления, устанавливать зависимости и вскрывать различия между ними. Это приводит к более глубокому пониманию учебного материала и лучшему его запоминанию. Задачи разнообразят работу на занятиях и снимают утомление студентов. Решение психологических задач может быть направлено на закрепление теоретических знаний или на применение этих знаний для решения практических задач. Это могут быть задачи на установление соответствия между теоретическими понятиями и закономерностями и примерами их использования; задачи по психологическому анализу поведения литературных героев или известных людей; задачи по психологическому анализу частных жизненных или учебных ситуаций и др.

Рассмотрим основные звенья решения психологической задачи:

1) Анализ вопроса есть расчленение его на ряд частных вопросов, на которые надо получить ответ. При анализе вопроса устанавливается, что надо знать, чтобы ответить на этот вопрос.

2) Наряду с анализом вопроса всегда производится и анализ данных, т. е. выясняется, какие данные имеются и могут привести к решению задачи. При этом устанавливается, что можно узнать, исходя из этих данных, и что помогло бы решению задачи. Нередко с этого начинаются поиски ответа.

Если при анализе вопроса задачи выясняется, что надо знать, чтобы ответить на него, то при анализе имеющихся данных устанавливается, что можно узнать, исходя из этих данных.

Анализ данных, выделение из них того, что необходимо для решения задачи, так же как и анализ вопроса, сочетаются с синтетическими операциями. Вопрос задачи расчленяется в соответствии с имеющимися в ней данными, а сами эти данные (при анализе их) сопоставляются друг с другом и с вопросом задачи.

3) Центральное место в решении задач занимает усмотрение принципа или схемы ее решения, основного приема или способа, при помощи которого она может быть решена.

Решение новых задач в большой мере опирается на принципы, уже использованные ранее при решении других задач, исходя из сходства новых случаев с уже известными. Чем богаче прошлый опыт, тем больше возможность найти в нем что-либо сходное с новым, что позволило бы применить к новому уже известное, тем разнообразнее и сами принципы, уже усвоенные раньше, тем шире возможность найти среди них такие, которые подойдут к данному случаю. Роль знаний, прошлого опыта, ассоциаций, которые были образованы раньше, и в этом случае весьма велика.

Прошлый опыт может, однако, и мешать решению задачи, если он был односторонним и если в результате этого выработался навык решать задачи определенным способом, который оказывается негодным в новых условиях.

А) Для отыскания принципа решения задачи важно выделить в ней центральное, ведущее звено, которое определяет собой основные действия, необходимые для ее решения. От выделения этого звена во многом зависит успех решения задачи.

Во многих случаях, когда принцип решения задачи сразу не находится, для того, чтобы найти его, выполняются действия без веской уверенности в правильности их, но с расчетом на то, что они могут натолкнуть на правильное решение. Это путь «проб и ошибок», нередко наблюдаемый не только у детей, но и у взрослых.

Б) Не всегда знание принципа решения задачи обеспечивает применение его на практике. Чтобы усвоить принцип решения в общем виде, нужна его четкая словесная формулировка. Только в этом случае он будет осознан. В обобщенном виде должны быть выражены и все условия задачи, а также все действия, которые надо выполнить в соответствии с принципом решения.

4) Существенную роль в проверке гипотез играет так называемый умственный эксперимент, или проверка предположений «в ум е», мысленное представление того, что будет происходить в разных условиях с тем или иным предметом или явлением. Такой эксперимент используется в разных видах деятельности.

5) Решение задач широко связано с языком, словом. Вопрос задачи формулируется в слове. Словесно обозначается все, что дано в задаче, а также принцип ее решения, гипотеза, результат, полученный при ее проверке. Словами выражается конечный ответ на вопрос задачи.

Конкретные формы словесного выражения различных звеньев решения задачи весьма разнообразны: начиная от самого краткого и неопределенного обозначения чего-либо словом и кончая полной, развернутой и вполне определенной формулировкой. Развернутость и четкость выражения чего-либо в слове означает большую ясность осознания того, что формулируется. Особенно важны полнота и четкость формулировок при наличии затруднений в решении задачи, при еще недостаточном опыте их решения.

Существенную помощь может оказать изменение словесных формулировок в процессе решения, неразрывно связанное с переосмысливанием того, что есть в задаче. Такие изменения могут заключаться как в конкретизации имеющейся формулировки, так и, наоборот, в замене ее более общей абстрактной формулировкой.

6) Важную роль в решении задач играет чувственная опора, восприятие предметов и их изображений или мысленное представление их. Играв важную роль в решении задач, наглядные образы могут и затруднять ее решение. Так бывает тогда, когда, решая задачу, опираются на образ, не соответствующий в точности условию задачи. В этих случаях могут актуализироваться связи, не отвечающие задаче, затрудняющие ее решение. Наоборот, связи, нужные для решения, могут вовсе не актуализироваться.

Наглядные образы могут мешать решению задач и тогда, когда благодаря им принцип решения относится только к частным случаям, иллюстрируемым этими образами, что не дает возможности применять его при решении других задач, решаемых на основе этого же принципа.

7) Необходимой опорой решения многих задач являются практические действия, соответствующие задаче и поискам ее решения. Практические действия позволяют непосредственно воспринимать результаты отдельных этапов решения задачи, лучше знакомиться с ними. По мере выполнения действий достигается частичное решение задачи, в силу чего она упрощается, и это облегчает ее решение в целом. Практические действия служат основой проверки предположений, дают возможность судить о правильности или ошибочности гипотез. Эти действия особенно необходимы тогда, когда возникают затруднения в мысленном представлении того, что необходимо для решения задачи.

Важная роль чувственной опоры и практических действий при решении задач означает необходимость особенно тесного взаимодействия первой и второй сигнальных систем в процессе решения задач.

Рассмотрим методические принципы использования задач по психологии.

1. Основным требованием или методическим принципом является творческое усвоение студентами методологии психологической теории. Для творческого её усвоения

недостаточно правильного и точного изложения основных методологических принципов, оно возможно только тогда, когда студент в состоянии самостоятельно применить эти принципы при оценке того или иного психологического факта.

2. Заключается в воспитании необходимых для будущего специалиста исследовательских умений. Если будущему учителю, изучающему курс психологии очень важно усвоить простейшие методы и навыки психологического исследования, то педагогу-психологу или же психологу этого недостаточно, для будущих специалистов данного уровня необходимо введение задач, требующих не только знаний общих психологических закономерностей, но и требующих дать психологическое объяснение каждого конкретного педагогического случая. А это в свою очередь требует от преподавателя психологии умения давать самостоятельный психологический анализ разнообразных жизненных и педагогических ситуаций. Существенную помощь здесь окажут задачи, в которых описываются различные жизненные и педагогические ситуации и явления, излагается педагогический опыт. Психологическая ценность такого материала заключается в том, что студенты должны устанавливать психологические причины поступков, действий людей, определять условия развития личности, связь между психическими явлениями и их внешними проявлениями, взаимосвязи между различными психическими явлениями и т.д. Надо иметь в виду, что решая подобные задачи, студенты лишней раз убеждаются в необходимости знания психологии для будущей практической работы. Вместе с тем такого рода материал недостаточен для воспитания у студентов научной дисциплинированности мышления, потребности в точности психологического истолкования. Наиболее надежно и строго решить теоретическую психологическую проблему можно на основе экспериментального материала, поэтому задачи, нацеленные на анализ подобного материала, способствуют формированию умений психологического исследования.

3. Развитию строгости и научной дисциплинированности мышления могут способствовать задачи разного типа, поэтому при подборе задач необходимо отдавать предпочтение тем задачам, которые предлагают из перечня признаков различных психических явлений отобрать те, которые характеризуют именно данное явление; или же тем задачам, в которых студенты должны оценить правильность или ошибочность положений различных психологических направлений, определить, какое положение характерно для того или иного направления.

4. Также необходимо при использовании задач во время изучения начальных разделов психологии опираться на требование углубления понимания психологических понятий, усваиваемых студентами. Чем содержательнее и точнее фактический материал, обосновывающий какую-либо психологическую закономерность, тем, естественно, глубже её понимание. В связи с тем, что в современной психологии содержится целый ряд новых понятий (к примеру, когнитивный диссонанс, фрустрация, стресс, фобия и т.п.), а задачки по психологии в основном датируются 90-ми годами XX века (при этом это переизданные задачки Мерлина В.С., Натансона Э.Ш., Палей И.М., Богданова Д.Я и Горбунова Г.Д. 1965, 1974, 1986 гг), то зачастую преподавателям приходится самим разрабатывать задачи по указанным темам.

5. Один из методических принципов использования задач по психологии – это установление обратной связи, информирующей о ходе и степени усвоения учебного материала. Для осуществления этого принципа необходимо использовать задачи, которые помогут одновременно проконтролировать знания большой группы студентов. Это преимущественно такие задачи, в которых требуется выбрать правильный ответ из нескольких предложенных. Наличие нескольких вариантов ответа ставит студента перед необходимостью тщательного анализа условий задачи. Студент знает, что для правильного решения недостаточно житейского знания психологии. Это стимулирует строгость психологического анализа и способствует разрушению распространенной и вредной для психологического знания иллюзии очевидности. Обратные связи позволяют

вовремя дать в необходимых случаях дополнительные разъяснения, уточнить некоторые положения, привести примеры по тому или иному вопросу. Таким образом, задачи помогут усилить контроль за процессом усвоения учебного материала. При решении таких задач можно успешно использовать контролирующие устройства, проекционную аппаратуру, которые дают возможность получать информацию об учебной деятельности от большого числа студентов (целой группы или всей аудитории).

Применение задач должно быть организовано в разных видах учебных занятий.

Прежде всего, они применяются при чтении лекций. Так, до изложения нового материала студентам может быть предложена задача, которая может обострить их внимание и возбудить интерес к теме: они будут ориентированы на то, что в процессе изложения будет получен ответ на поставленный вопрос. К примеру, при изучении темы «Темперамент» лектор может зачитать несколько характеристик индивидов (с разным типом темперамента) и попросить студентов выделить существенные отличия в поведении и реакции данных индивидов. А уже затем выяснить их житейские познания о темпераменте. Решение этой несложной задачи может служить средством подведения студентов к раскрытию той или иной психологической закономерности в рамках темы «Темперамент» (влияние силы нервных процессов на устойчивость поведенческих реакций, связь динамических характеристик личности с уравновешенностью процессов возбуждения и торможения и т.п.).

В ряде случаев лектор может неоднократно использовать задачи в процессе изложения материала, чтобы конкретизировать те или иные теоретические положения и проверить понимание этих положений. В процессе лекции для обоснования некоторых теоретических положений также могут быть использованы задачи, которые могут дать материал для конкретизации психологических понятий и закономерностей.

Более благоприятные условия для применения задач имеются на семинарских и практических занятиях. Хотя цели применения задач почти одни и те же, что и на лекциях, однако здесь имеется возможность более тщательно и разносторонне проанализировать материал задачи.

Не следует бояться, что при решении той или иной задачи возникнет спор. Преподаватель должен взвесить все «за» и «против» отвечающих сторон и лишь руководствуясь обоснованными теоретическими положениями сформулировать точную трактовку правильного ответа (или подкорректировать правильный ответ студентов с указанием ошибок другой стороны).

На семинарских и практических занятиях целесообразно использовать задачи, большие по объему, содержащие много различных условий и зависимостей. Также на семинарских занятиях есть возможность на основе решения задач дать дополнительные разъяснения по теоретическим положениям. Материал задач в таком случае может служить, с одной стороны, иллюстрацией к тому или иному положению, с другой – углубить понимание теоретического вопроса. Разумеется в этих случаях необходимо стимулировать самостоятельность студентов при анализе задач.

С помощью задач удобно контролировать самостоятельную работу студентов. Для этого целесообразно использовать видео-презентации (чтобы условие задачи и её правильный ответ можно было продемонстрировать наглядно). Чтобы облегчить проверку работ большого контингента студентов можно применять задачи с использованием выборочного метода.

Задачи наряду с теоретическими вопросами могут быть предложены и при выполнении контрольных письменных работ по отдельным темам, а также на зачетных занятиях (рубежном контроле). В этих случаях задача может служить и дополнительным вопросом, причем следует использовать более трудные задачи, требующие установить диагноз или проанализировать экспериментальный материал.

Теперь рассмотрим прямое назначение задач в рамках нашей темы организации самостоятельной работы студентов, т.к. основной функцией задач все-таки является

самостоятельное упражнение студентов в понимании психологических явления, законов и закономерностей. В ситуациях организации самостоятельной деятельности студентов на основе решения задач по психологии преподавателю необходимо:

1) провести тщательный специальный отбор задач с учетом их целей (преследуемых при решении той или иной задачи), состава студенческой группы (уровень их подготовленности, специфики факультета), вида учебной работы и т.д. В тех случаях, когда в задачах описываются различные ситуации или приводится много фактов, можно ограничиться анализом только некоторых ситуаций и фактов;

2) знать правильный ответ задачи или варианты ответов, чтобы в случае отклонения обсуждения задачи в неправильное русло он мог управлять ситуацией анализа задачи и вывести студентов к оптимальному ходу решения задачи;

3) уметь изменить условия задачи или сократить материал задачи до оптимального, чтобы сэкономить время или усложнить работу студентов (если состав студентов более сильный или специфика факультета/специальности позволяют это сделать);

4) использовать задачи при организации обратной связи в системе «лектор-аудитория» для усиления контроля за усвоением лекционного материала;

5) следить за тем, чтобы сами задачи и ответы к ним были достаточно лаконичными, если же это не так, то пытаться откорректировать условие задачи или формулировку ответа.

6) опираясь на материал художественной литературы, газет, популярных брошюр уметь составлять задачи по аналогии с задачами предложенными классиками психологической литературы (см. задачки по психологии).

4. Учебно-исследовательские задания по психологическим дисциплинам

В качестве учебно-исследовательских заданий можно использовать различного рода упражнения, проведение и интерпретацию психологических тестов, различные методики и т.п.

Перспективным представляется разработка одного большого исследовательского задания коллективом из нескольких студентов, поскольку такой подход прививает навыки коллективного творчества. Такой вид учебных занятий подразумевает распределение ролей и оценку трудоемкости отдельных работ, что требует от преподавателя дополнительных педагогических знаний. Студенты в этом случае легче приобретают знания и умения, лучше понимают те процессы, в которых участвуют, закрепляют полученные исследовательские умения в коллективе (что само по себе учит их ориентироваться на более сильный опыт, опираться на исследовательские способности отдельных студентов – это тоже подтягивает к более высокому уровню усвоения), учатся отстаивать свою точку зрения, участвовать в общих дискуссиях.

Психологические тесты могут проводиться для освоения психодиагностических умений или в целях самопознания. При этом важен тщательный подбор и уместное использование тестов в зависимости от целей обучения психологии. Можно выделить несколько типов тестов в зависимости от возможностей их использования на практических занятиях по психологии.

1. Сложные профессиональные тесты (например, ММРІ, тест интеллекта Векслера). Они требуют серьезной психологической компетентности для проведения.

2. Относительно простые общепсихологические тесты (например, тест Айзенка на выявление экстраверсии и нейротизма или тест на коммуникативные и организаторские способности). Их проведение возможно при менее серьезной психологической подготовке.

3. Психологические тесты, разработанные для прикладных целей определенных сфер профессиональной деятельности (например, «Опросник стиля руководства», «Тест стиля семейного воспитания»).

4. Развлекательные тесты (например, «Любят ли вас окружающие?»). Они чаще всего очень просты в проведении и не имеют никакой серьезной научной основы.

Для обучения психологов может использоваться широкий круг профессиональных психологических тестов, за исключением последнего. При этом одновременно могут решаться задачи освоения психологических методов, умения решать прикладные задачи и самопознания.

На занятиях со студентами других специальностей нельзя использовать тесты первого типа по причине недостаточной подготовленности обучающихся и, следовательно, дидактической нецелесообразности. Тесты второго типа очень уместны и полезны, поскольку ведущими дидактическими задачами преподавания психологии являются общее знакомство с методами и самопознание. Прикладные психологические тесты представляют ценность в рамках программ высшего профессионального образования.

Тесты 4-го типа — развлекательного — нецелесообразно использовать на занятиях по психологии (это допускается только в виде исключения); в противном случае у студентов может сложиться впечатление, что это и есть методы психологической науки и практики.

Процедура тестирования отражена в схеме 9 Приложений – С.287.

Психологические упражнения — это тщательно подготовленные задания, в процессе выполнения которых создается атмосфера творческого поиска, прорабатываются возможности принятия нестандартных решений, повышаются взаимопомощь и поддержка в коллективе. На примере увлекательных, но довольно сложных упражнений группа учится решать общую задачу, вырабатывать тактику и стратегию ее решения. Участвуя в упражнениях, студенты начинают преодолевать барьеры в общении, узнают друг друга ближе, благодаря чему происходит естественное и быстрое сплочение группы. Анализ каждого упражнения дает возможность понять, как было выполнено задание, принято решение, кто занял активную позицию, и как это повлияло на результат. Студенты начинают думать и над тем, что можно сделать иначе и лучше в следующий раз, как преодолеть трудности в жизни более эффективным способом.

Упражнения — это процесс взаимообучения, в котором участники познают все из собственного опыта, согласно своим действиям. Упражнения также дают студентам возможность формирования умений и навыков исследовательской работы: в применении определенных методов математической статистики или практической психологической работы, например в усвоении консультационных умений. Упражнения могут использоваться также для достижения развивающих целей.

Учебное исследование может быть организовано с помощью традиционных методов психологического исследования. В психологии различают методы сбора информации и методы её обработки. Методы обработки данных часто не выделяются в специальный блок, поскольку большинство из них не являются специфичными для социально-психологического исследования.

Методы сбора информации: наблюдение, изучение разнообразных документов, контент-анализ (исследование разных информационных источников), опросы (анкеты, интервью), тесты (наиболее распространён социометрический тест), эксперимент (лабораторный, естественный).

Наблюдение — это метод сбора информации путём непосредственного, целенаправленного и систематического восприятия и регистрации социально-психологических явлений: фактов поведения и деятельности людей.

Стандартизированная техника наблюдения предполагает наличие разработанного списка признаков, которые предстоит наблюдать, определение условий и ситуаций наблюдения, инструкции для наблюдателя, единообразные кодификаторы для регистрации наблюдаемых явлений.

Включённое наблюдение предполагает взаимодействие наблюдателя с изучаемой группой как полноправного её члена. Исследователь входит в социальную среду, адаптируется к ней и наблюдает события в ней как бы «изнутри». Объектом наблюдения, как правило, являются отдельные люди, малые группы и социальные процессы, происходящие в них. Предметом наблюдения обычно служат вербальные и невербальные акты социального поведения индивида или группы в целом в определённой ситуации. Пути повышения надёжности результатов наблюдения связаны с использованием надёжных схем наблюдения, технических средств фиксации данных, тренировки наблюдателя, минимизацией эффекта присутствия наблюдателя.

Приводим наш авторский пример стандартизированного наблюдения.

Таблица 12. Образец протокола ведения стандартизированного систематического наблюдения за психологическими и "деятельностными" реакциями субъекта (субъектов)

<u>Объект</u> (субъект, явление, процесс) <u>внимания</u> , поведения, деятельности наблюдаемого субъекта	<u>Высказывание</u> (направленность вербальной активности; локализация, конкретизация речевой деятельности)	<u>Действие</u> (движение, акт поведения, поступок)	<u>Экспрессивная</u> (невербальная, двигательная) <u>Реакция</u> (пантомимика)	<u>Вид, тип, форма</u> (характеристика) <u>проявляемой</u> <u>эмоции</u>	<u>Выражение</u> (проявление) чувственного и/или когнитивного <u>отношения</u> (к явлению, процессу, объекту, другому субъекту)

Анкета, анкетирование. Виды анкетирования разделяются по числу опрашиваемых (индивидуальное и групповое анкетирование), по месту проведения, по способу распространения анкет (анкетирование раздаточное, почтовое, через прессу). Среди наиболее существенных недостатков раздаточного, и особенно почтового и проводимого в прессе анкетного опроса является низкий процент возврата анкет, отсутствие контроля за качеством заполнения анкет, использование только очень простых по структуре и по объёму анкет. Предпочтение типа анкетного опроса определяется целями исследования, его программой, уровнем изученности проблематики. Основное преимущество анкетирования связывают с возможностью массового охвата большого количества респондентов и его доступностью даже для тех, кто имеет элементарные знания по психологии.

Методика социометрии является абсолютно специфическим методом именно для социальной психологии. Социометрия позволяет выявить особенности систем неформальных отношений в группе; степень психологической совместимости конкретных людей; внутригрупповые статусы участников процедуры; качество психологической атмосферы группы в целом.

Социометрия – теория и целостный практический метод психодиагностического социально-психологического измерения межличностных и внутригрупповых отношений, автором которой является австрийско-американский психолог и социолог Джекоб (Якоб) Леви Морено (1892–1974 г.г.). По его мнению, психическое состояние, адекватность поведения человека во многом зависит от занимаемого им положения в неформальной структуре малой группы. Недостаток симпатий становится одновременно и следствием межличностных проблем, и их источником. Согласно Дж. Морено, социометрия, – это способ первичной диагностики наличия проблем в межличностных внутригрупповых взаимоотношениях. Несомненное достоинство данного метода в том, что внутригрупповые отношения получают конкретное выражение в виде таблиц, схем, графиков, числовых величин.

Методологически оправданное использование арсенала социометрического метода позволяет получить серьёзные теоретические выводы о процессах функционирования, развития группы, а также, в итоге, достигать практических результатов. Повторные измерения, проведённые в той же группе, позволяют исследовать динамику отношений в группе.

Таким образом, область измерения социометрической техникой – диагностика межличностных и внутригрупповых отношений. С помощью социометрического метода изучают типологию социального поведения в условиях групповой деятельности, оценивают сплочённость, совместимость членов группы. Метод социометрии был разработан Дж. Морено как способ исследования эмоционально непосредственных отношений внутри малой группы. Измерение предполагает опрос каждого члена малой группы с целью установления тех членов группы, с которыми он предпочел бы (выбрал) или, напротив, не захотел бы (не выбрал) участвовать в определённом виде деятельности или взаимодействовать в какой-либо ситуации.

Процедура социометрического измерения включает следующие элементы: определение варианта (числа) выборов (отклонений); выбор критериев (вопросов) опроса; организация и проведение опроса; обработка и интерпретация результатов с использованием количественных (социометрические индексы) и графических (социограммы) методов анализа.

Результаты исследования могут быть представлены в виде социометрической матрицы (таблицы), куда включены все выборы и (или) отклонения, сделанные или предполагаемые членами группы, а так же в виде социограммы, графически изображающей полученные результаты или в форме разнообразных социометрических индексов, дающих количественное представление о положении индивида в группе, а также оценку группы в целом.

Типичный пример социометрической матрицы мы приводим на следующей странице (рисунок 17).

Социометрические индексы делят на две группы: индивидуальные и групповые. К индивидуальным показателям относят: социометрический статус – величина позитивности или негативности отношения группы к отдельному её члену, которая определяется отношением количества выборов и отклонений, которые получил индивид, к их максимально возможному числу. Индекс эмоциональной (психологической) экспансивности – степень активности индивида во взаимодействии с другими членами группы, потребность в осуществлении контактов с ними. Он рассчитывается как отношение количества сделанных индивидом выборов и отклонений относительно членов группы к их максимально возможному числу. Для характеристики позиции индивида в группе вычисляют и другие индексы, например, «предписанная роль», приемлемость индивида группой и др. Однако главная сложность состоит в их интерпретации, сопоставлении их с известными социально-психологическими понятиями.

К наиболее популярным групповым индексам относят следующее: показатели групповой экспансивности (интенсивность группового взаимодействия), показатели интегрированности группы (степень включённости в общение членов группы в конкретном виде деятельности или ситуации), показатели групповой сплочённости и ряд других.

Имеются следующие специфические социометрические параметры.

Коэффициент благополучия взаимоотношений (КБО). $KBO = (C1 + C2) : N \times 100\%$, где $C1$ – количество лидеров, $C2$ – количество предпочитаемых, N – число учеников в классе. Например, – КБО = $(4 + 10) : 20 \times 100\% = 70\%$. КБО (70%) исследуемого класса определяется как высокий.

Коэффициент оптимальности отношений (КОО). $KOO = (C2 + C3) : N \times 100\%$, где $C2$ – количество предпочитаемых, $C3$ – количество пренебрегаемых, N – число учеников в

Таким образом, графический анализ данных осуществляется путём построения социограмм. Социограмма позволяет наглядно выделить в составе исследуемого коллектива подгруппы (группировки), положительные, конфликтные или напряжённые «участки» внутри групповых отношений, «популярных» его членов (индивиды, имеющие максимальное количество выборов) либо «отвергаемых» (индивиды, получившие максимальное количество отклонений или минимальное число выборов), определить лидера группы. Различают два вида социограмм: коллективную и индивидуальную. Наиболее часто для отображения структуры отношений в группе применяют так называемую социограмму-мишень. Она представляет собой несколько концентрических кругов (рисунок 19), в центр которых помещают «популярных» индивидов, во внутреннее кольцо – «средне популярных», в наружное кольцо – «совсем не популярных».

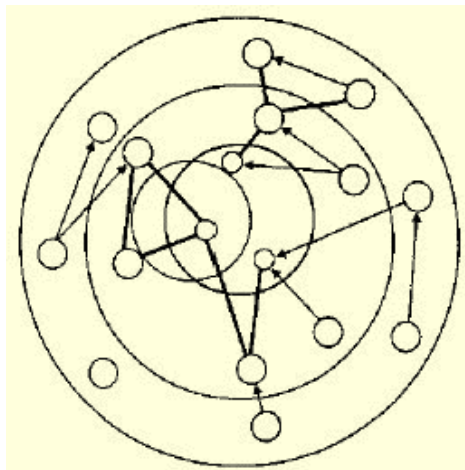


Рисунок 19. Социограмма-мишень.

Обычно составляют несколько коллективных социограмм для одной группы: взаимных выборов, взаимных отклонений, первых двух (пяти) выборов и некоторые другие. Индивидуальные социограммы позволяют произвести более тонкий анализ положения конкретного члена в группе: отличить позицию лидера от позиции «популярных» членов группы. Чёткая лидерская позиция часто определяется по следующему аспекту, – кому именно из состава группы преимущественно отдают предпочтения в своих выборах «популярные» её члены.

Итак, наиболее часто, «социометрией» называют комплексную, допускающую модификации общего тестового задания (при сохранении принципа выделения рангов), методику изучения внутригрупповых связей и иерархии в малых группах.

Референтометрия. При социометрическом подходе к группе основным фактором выбора в системе межличностных отношений являются симпатии-антипатии. Качественная социально-психологическая модификация метода социометрии, – референтометрия. Референтометрия – это социально-психологический методический приём выявления факта референтной (личностной) предпочтительности (значимости). Люди, к которым индивид очень внимательно прислушивается, являющиеся авторитетными для него, – это его референтная группа (группа особо значимых для субъекта лиц). Референтность – это социальное отношение личностной значимости, связывающее субъекта с другим человеком или группой лиц. Референтная процедура весьма информативна, она даёт точность представления о статусной структуре, взаимности предпочтений. Основанием выбора является ценностный фактор значимости для конкретной личности каких либо других лиц. Всё это вынуждает испытуемого проявлять высокую избирательность в отношении тех лиц в группе, чья позиция для него наиболее актуальна. Мера референтности какого-либо члена группы, – это «удельный вес» предпочтительности этого субъекта для другого лица, для других лиц.

Популярна референтометрия по методике Реана А.А. [74, 75], она заключается в ранжировании субъектом социометрических выборов. Могут применяться следующие референтометрические вопросы:

1. Если Вашу группу вдруг захотят расформировать, как Вы думаете, кто из Ваших сокурсников обязательно захотел бы продолжить совместно учиться с Вами в новом студенческом коллективе?
2. Кто из группы пригласил бы Вас на свой день рождения?
3. Кто из Вашей группы пошёл бы с Вами в многодневный туристический поход?
4. Кто из группы захочет поддерживать с Вами дружеские отношения после окончания вуза?
5. Если бы кому то из Вашей группы дали большую сумму денег и сказали поделиться ею с Вами, кто из сокурсников поделился бы с Вами в первую очередь?
6. Кто из группы поможет Вам во время экзамена в первую очередь?
7. Кто бы Вам из группы доверил свой самый сокровенный секрет?
8. Кто без Вас не представляет свою группу?
9. Кто из группы хотел бы с Вами чаще видеться в свободное время?
10. Кто из группы хотел бы с Вами дружить всю жизнь?

Также в качестве примера коллективного исследовательского задания можно привести кейс-стади, которое мы используем в своей практике преподавания психологических дисциплин. Данный метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской технологии, т.е. объединяет в себе операции исследовательского процесса и аналитические процедуры.

Мы используем его как метод обучения на практических примерах. Но чаще кейс выступает как технология коллективного обучения, которая интегрирует технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования определенных личностных качеств обучающихся.

В методологическом плане кейс-метод можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мыслительный эксперимент, методы описания, классификации, игровые методы, которые выполняют в кейсе свои роли.

Метод *case study* был впервые применен в Гарвардской бизнес-школе в 1924 году, когда ее преподаватели и студенты столкнулись с тем, что невозможно научиться практике управления и ведения бизнеса с помощью существующих учебников.

В основе данного метода (его еще называют методом конкретных ситуаций) лежит имитационное моделирование. Использованию этого метода в обучении предшествует разработка конкретного примера или использование готовых материалов с описанием реальной ситуации. Это может быть констатация каких-либо событий, описание какого-то конфликта или проблемы, эмоционально-поведенческих аспектов взаимодействия — моделируется соответствующий содержанию обучения процесс в реальных условиях.

Ключевые вопросы преподавателя при анализе ситуации: «Что вы сделали?», «Какие аспекты действия вы считаете правильными?», «Что можно было сделать лучше?», «Как вы можете решить эту проблему?» Эти вопросы способствуют выработке у обучающегося способности по-новому смотреть на мир: на конкретную работу, организацию, собственную деятельность и взгляды. Оно ориентировано на будущее, направлено на переоценку своей деятельности, выработку новых подходов: «Что мы могли бы сделать?», «В чем состоит проблема?», «Каковы возможные пути подхода к проблеме?», «Что может произойти и к чему может привести, если...?»

При технологически выстроенной работе с конкретной ситуацией происходит «погружение» обучающегося в определенные обстоятельства, его собственное понимание ситуации, оценивание обстановки, определение проблемы и ее сути. Затем студент

определяет свою роль в решении проблемы и вырабатывает целесообразную линию поведения. Во время подведения итогов участник ситуационного анализа должен провести коррекцию своих взглядов, соотнести их с групповыми взглядами и выработать планы на будущее.

Таким образом, кейс представляет собой реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает какую-нибудь практическую проблему. В идеале проблема не должна иметь однозначного решения. Иначе говоря, в кейсе обязательна какая-то интрига (или наиболее актуальная и нерешенная на данный момент проблема, к примеру проблема ранних браком, насилия и моббинга в обществе, игнорирования власти и др.), позволяющая поддерживать интерес к ситуации. Кроме того, должны быть четко очерчены временные рамки ситуации и дана вся информация для анализа кейса. Важным условием считается присутствие в кейсе «действующего лица», ответственного за принятие решения

Кейс должен отвечать следующим условиям:

1. наличие реально существующей группы людей, организации, на основе которой разработана ситуация;
2. определенная хронология событий, временные рамки,
3. наличие реальной проблемы, конфликта,
4. ситуация должна быть представлена в «событийном» стиле, где отражены не только события, но и персонажи, их действия, поступки;
5. действие, разворачивающееся в кейсе, должно содержать интригу.

5. Организация контроля и самоконтроля самостоятельной работы студентов

Очень важное условие эффективности самостоятельной работы - это её контроль.

Контроль в СРС не должен быть самоцелью для преподавателя, а, прежде всего – стать мотивирующим фактором образовательной деятельности студента. Следует включать результаты выполнения СРС в показатели текущей успеваемости. Многим студентам важен моральный интерес в форме общественного признания.

При этом важно стремиться к тому, чтобы на младших курсах СРС ставила целью расширение и закрепление знаний и умений, приобретаемых студентом на традиционных формах занятий. На старших курсах СРС должна способствовать развитию творческого потенциала студента.

При организации СРС важно максимально обеспечить связь теоретических аспектов с практикой. При этом в результате выполненной работы должен быть достигнут реальный законченный практический результат, который показал бы максимальную связь достигнутых результатов с существующей теорией. В тоже время при получении конкретного результата СРС должна быть оставлена возможность дальнейшего совершенствования теоретических аспектов для достижения более совершенного практического результата. Студент должен “заразиться” процессом достижения конкретных результатов своей работы и возможностями открывающихся новых теоретических перспектив.

Формы проведения текущего контроля самостоятельной работы могут быть самые разнообразные. Анализ литературных источников, собственный опыт, а также опрос преподавателей позволили нам выделить группы объективизированных и субъективизированных форм организации такого контроля.

К объективизированным мы относим:

- экспресс-контроль теоретических знаний и практических навыков в виде кратких самостоятельных работ (например, педагогический диктант, 10-15 минут);
- «мгновенный» контроль выполнения заданий на внеаудиторную самостоятельную работу, домашнее задание, когда контролируется выполнение задания на текущий момент (в случае выполнения задания выставляется в журнал знак «плюс», в противном случае – знак «минус»), в случае несвоевременного выполнения задания личный рейтинг

снижается (студент обязан выполнить задание к другому сроку, который согласуется с ним в силабусе);

- плановые самостоятельные или контрольные работы, сведения о количестве и тематике которых сообщаются студентам заранее и к выполнению которых проводится целенаправленная подготовка;
- контрольные срезы, в том числе и входной контроль, проверка остаточных знаний;
- коллоквиумы по теоретическому материалу наиболее сложных разделов курса, темы и сроки их проведения оглашаются на вступительной лекции и записаны в силабусе;
- выполнение индивидуального задания, проводится в течение семестра и предусматривает выступление на практическом занятии;
- сочинения, эссе и т. д.

К субъективизированным мы относим:

- деловые и ролевые игры;
- творческие проекты («Какой я вижу мою будущую профессиональную деятельность», «Модель учебного заведения XXI века» и др.);
- резюме;
- портфолио;
- дневник достижений;
- самодиагностика.

После проведения текущего контроля преподаватель проводит его анализ, в ходе которого выявляются студенты, у которых по ходу изучения предмета возникли затруднения в его усвоении. Для того чтобы ликвидировать эти затруднения необходимо определить их характер. Потребность снять затруднения в деятельности выводит человека в рефлексивное пространство.

Необходимо вовлекать самих студентов в процесс обратной связи, привлекая их к выполнению определенной доли коррекционной работы, т.е. нужно обучать студентов самоконтролю и самокоррекции. Т.е. по мере развития готовности к самостоятельной работе (развития мотивации) функция контроля со стороны преподавателя заменяется различными формами самоконтроля.

Обычно под самоконтролем понимается умение критически отнестись к своим поступкам, действиям, регулировать своё поведение и управлять им. В самостоятельной деятельности студентов самоконтроль – это процесс сопоставления достигнутых результатов с заданной программой СРС на данном этапе обучения.

Существует три важных компонента самоконтроля: мотивационный, процессуальный и волевой. Под мотивационным компонентом самоконтроля мы понимаем внутренние побуждения, возникающие в результате осознания противоречия между имеющимися у студентов знаниями, умениями и навыками и необходимостью овладения новыми более объёмными и качественно совершенными. Процессуальный компонент самоконтроля включает в себя овладение системой базовых знаний и способов учебно-познавательной деятельности. В основе волевого компонента лежит готовность к совершению волевого усилия по преодолению познавательного затруднения и его осуществление в деятельности. Каждый из компонентов играет определённую роль, и если нет в наличии одного компонента, то и самоконтроль не может быть осуществлён в полной мере.

В современной методике преподавания мы можем говорить о 4-х основных уровнях самоконтроля:

1. *Уровень формирования самостоятельного умения работы в рамках дисциплины* и соответственно первый уровень самоконтроля, с точки зрения исправления ошибки. Он характеризуется следующими чертами:

а) студент, допустивший ошибку, сам её не слышит, самостоятельно на неё не реагирует. Тогда преподаватель исправляет ошибку путём объяснения непонятной части учебного материала (если студентов допустивших ошибку больше 2-3 человек) или в

случае дефицита времени (когда студентов, допустивших ошибку всего 2-3 человека) ограничивается демонстрацией алгоритма или образца;

б) исправление ошибки выступающим студентом носит немедленный, аналитический характер. В процессе исправления студент как бы осознаёт программу действия;

в) самоконтроль, как механизм сличения отсутствует. Поэтому основное значение имеет тщательный, корректирующий и своевременный контроль со стороны преподавателя, подкрепляющий программу действия и реализация её выступающим студентом.

2. *Уровень формирования самостоятельного навыка работы в рамках дисциплины.* Этот уровень определяется тем, что:

а) студент, допустивший ошибку, самостоятельно её не исправляет, но при указании преподавателя делает это достаточно близко и быстро;

б) преподаватель исправляет ошибку указанием её зоны; внешний контроль и указание ошибки служат как бы запуском самоконтроля;

в) исправление ошибки обучающимся носит быстрый, целостный характер;

г) самоконтроль полностью не сформирован, хотя все компоненты, необходимые для его формирования отработаны.

3. *Уровень формирования самостоятельного видения работы в рамках дисциплины.* На этом уровне:

а) студент уже самостоятельно реагирует на допущенную ошибку, но с некоторым опозданием. Пауза сокращается при моторном (постукивание) или мимическом вмешательстве учителя.

б) преподаватель фиксирует только неисправленные в результате самоконтроля ошибки;

в) исправление ошибки обучающимся происходит без внешнего воздействия, самостоятельно, но с некоторым временным опозданием, так как ошибка осознаётся только в контексте целостного понимания материала;

г) самоконтроль сформирован, но недостаточно автоматизирован.

4. *Уровень сформированного самоконтроля.* Четвёртый уровень характеризуется следующими признаками:

а) студент исправляет ошибку в момент её возникновения, иногда даже не заканчивая ошибочную фразу или действие, т.е. происходит текущее сличение;

б) исправление ошибки выступающим – самостоятельное, текущее, мгновенное (ошибки часто носят характер оговорок);

в) самоконтроль сформирован, и действие его автоматизировано.

Немаловажную роль в осуществлении самоконтроля студентов играет и мастерство преподавателя. Обозначим перечень умений, необходимых преподавателю для осуществления организации самоконтроля студентов:

1. Правильно подобрать материал, на котором осуществляется самоконтроль теоретических знаний или практических умений, и соотнести конкретные задания с личностью конкретного студента.

2. Уметь анализировать деятельность студентов и вносить в неё соответствующие коррективы.

3. Уметь определять место самоконтроля в общей системе обучения данной дисциплине.

4. Уметь организовывать взаимоконтроль студентов (используя средства: взаимооценка, рецензирование работ и т.п.).

5. Уметь организовывать самооценку студентов с помощью приемов: сопоставления или сличения своих результатов с образцом самостоятельной работы (но ни в коем случае не с результатами других студентов); самоанализ; саморефлексия; саморецензирование работы, работа над ошибками.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что такое «комплексный, системный подход к организации самостоятельной работы студентов»?
2. Выделите структуру самостоятельной учебы.
3. Каковы основные методические принципы использования задач по психологии.
4. Выделите несколько типов тестов в зависимости от возможностей их использования на практических занятиях по психологии.
5. Назовите известные Вам типы учебно-исследовательских заданий по психологии.
6. Охарактеризуйте кейс-стади в качестве исследовательского задания или метода обучения средствами теоретического исследования и анализа.
7. Назовите формы проведения текущего контроля самостоятельной работы, о которых Вы узнали в рамках изучения темы.
8. Что должен уметь преподаватель для того чтобы умело организовать самоконтроль в процессе организации самостоятельной работы студентов?

Тема 16. Работа с учебником и изучение научной литературы по психологии. Создание системы учебных задач в курсе психологических дисциплин. Опережающее управление обучением

Цель изучения темы: Сформировать представление об изучении научной литературы по психологии. Обучить методике работы с психологической литературой. Ознакомить с технологией проектирования учебно-познавательных действий на основе опережающего управления обучением.

Структура изучения темы:

1. Методика работы с психологической литературой.
2. Требования к работе с учебником.
3. Педагогическая работа по организации работы с учебником и учебной литературой.
4. Создание системы учебных задач в курсе психологических дисциплин. Опережающее управление обучением.

Ключевые понятия: психологическая литература, мотивы учебной деятельности, учебные задачи, опережающее управление обучением, таксономия, таксация, метапознавательная деятельность.

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.- 207 с.
2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» М., 1965. - 52 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976. - 151 с.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972. - 422 с.
5. Джакупов С.М, Психология познавательной деятельности. Алма-Ата, 1992. - 195 с.
6. Джакупов С.М. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения. Алматы, 2002. - 117с.
7. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. - Алматы: Қазак университеті, 2004 -312с.
8. Формирование учебной деятельности студентов./ Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1989.- 240 с.
9. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. Л.,1988. - 160 с.

1. Методика работы с психологической литературой

Видами психологической литературы являются учебники, учебные и учебно-методические пособия, монографии, статьи в научных журналах и сборниках научных трудов, психологические словари и справочники, научно-популярные книги.

Учебник представляет ценность прежде всего как книга, в систематизированном виде излагающая основы знаний по учебной дисциплине в соответствии с учебной программой.

Важнейшими дидактическими критериями учебника являются:

1. систематизированное и обобщенное изложение соответствующей учебной дисциплины или предметной области;
2. конкретность изложения, наличие необходимого и достаточного объема фактического материала;
3. краткая и лаконичная форма изложения;
1. доступная для соответствующей категории учащихся форма изложения учебного материала;
2. наличие методического аппарата (информационного материала, заданий по его закреплению, контрольных заданий, развивающих заданий), который должен способствовать лучшему усвоению учебного материала;
3. широкое использование разных видов наглядности (художественной, схематической, графической, символической).

Учебные пособия являются дополнением к учебнику. Их отличительной чертой является то, что содержащийся в них учебный материал дополняет и расширяет учебник). В качестве учебных пособий могут выступать хрестоматии, сборники упражнений и задач, словари, справочники, книги для дополнительного чтения.

Научная литература в виде монографий, статей в научных журналах и сборниках научных трудов часто используется преподавателями психологии в высших учебных заведениях для углубления знаний по психологии или выявления актуальных проблем психологической науки, которыми занимаются современные специалисты. В отличие от учебных пособий они являются предметно-ориентированными и не рассчитаны на учебные цели.

Словари и справочники в определенной системе представляют объяснение терминов, понятий, областей психологии. Некоторые словари по объему словарных статей представляют собой скорее справочники и могут использоваться для систематизированной ориентации в какой-либо предметной области. В них можно найти краткое описание некоторых разделов психологического знания. Обращение к ним целесообразно при подготовке к учебным занятиям, поскольку в них можно найти типичные определения понятий, классификации явлений, описание основных психологических закономерностей.

Научно-популярные книги и статьи также могут использоваться при подготовке и проведении учебных занятий по психологии как вспомогательные пособия. Они содержат доступное и ясное изложение какой-либо психологической проблемы, написаны научно-популярным языком и не предполагают знания читателем профессиональной психологической терминологии, поскольку предназначены для широкого круга лиц.

Также источником информации по психологии является Интернет. Для успешного поиска информации в нем важно знать адреса соответствующих сайтов и веб-страниц.

Уже в течение многих десятилетий психологам известно, что при активном чтении обучающиеся понимают и запоминают больше, чем при пассивном. Решающую роль в успешном обучении играют упражнения и обратная связь, поэтому каждый учебник по психологии должен быть ориентирован на эти моменты. Также необходимы специальные разделы, а студенты должны научиться ими пользоваться:

1. Обзор материала главы - это перечень основных тем, которые студент должен был усвоить в результате изучения материала главы. Этим перечнем можно пользоваться в качестве вопросов для повторения и подготовки к экзаменам.

2. Упражнения. После изложения каждой новой темы студентам чаще всего предоставляется возможность активно поработать с новым материалом и проверить свою способность применять вновь приобретённые знания.

3. Контрольные вопросы. Каждая глава разделена на части, размер которых соответствует среднему времени концентрации человеческого внимания. После прочтения приблизительно одной трети всего материала главы и завершения работы над необходимыми упражнениями, студент переходит к повторению изученного, отвечая на контрольные вопросы. Правильность ответов можно проверить пользуясь ключом к контрольным вопросам, приведенным в конце главы или в конце учебника.

4. Ответы. Если материал усвоен студентом, то этот раздел обеспечивает подкрепление. В противном случае он помогает студенту обратить внимание на необходимость повторного обращения к тексту.

5. Текущий или итоговый глоссарий. Определение каждого нового термина дублируется на полях (эффективный вариант) или в конце учебника в целях глубокого осознания и понимания материала и умения оперировать психологическими понятиями и терминами.

6. Приложения. Чтобы продемонстрировать актуальность психологических знаний и проиллюстрировать их практическое применение в отдельных учебниках и учебно-методических пособиях встречаются приложения - статьи из газет или журналов, иллюстрации или другая дополнительная информация.

Работа с психологическим источником, статьей должна строиться по следующей структуре:

- 1) «Следить за литературой»: просматривать систематический каталог по основной теме, зафиксировать специальную периодику; вести регистрацию просмотренной периодики, регулярно знакомиться с библиографическими указателями и выставкой новых поступлений.
- 2) Делать тематические выписки на библиографических карточках или перфокартах.
- 3) Выработать свою систему индексаций, значков и подчёркиваний для обобщения рабочего аппарата личных книг.
- 4) Научиться пользоваться рабочим аппаратом книги для извлечения нужной информации (аннотация, предисловие, введение, оглавление).
- 5) Совершенствовать навыки чтения: расширение угла зрения, быстрота, «сканирование» текста (извлечение основной информации без дословного чтения только по ключевым словам).

Работа с психологической литературой предполагает также составление резюме научного текста или учебной лекции - один из случаев порождения студентами письменного текста. Резюме можно отнести к особому типу текста - реконструктивному. Могут быть и другие виды реконструктивных текстов - рефераты, аналитические обзоры, описание наблюдаемых событий по воспоминаниям и т.д.

Многообразие форм компрессии текста свидетельствует, что резюме вбирает индивидуальное своеобразие метакогнитивных процессов его составителя. Вместе с тем процесс построения резюме выступает как своеобразный вид рефлексивного реконструктивного мышления.

Следовательно, решение такого рода задачи можно использовать в качестве специального методического средства в целях:

- а) объективации уровня развития метакогнитивных процессов у студентов;
- б) диагностики установок и позиций личности;
- в) контроля за полнотой выделения адекватных тексту логико-теоретического содержания и меры сформированности метакогнитивных действий;

г) управляемого формирования рефлексивно-личностного аспекта познавательной деятельности в единстве с системой логических операций, адекватных структуре резюмируемых текстов.

В этом отношении задачи на составление резюме лекций, научной и учебной литературы, собственных рефератов письменных интерпретаций могут служить важным методическим средством опережающего управления условиями становления обобщенных приемов мышления при работе с гуманитарным текстом. Не менее важна функция резюме для осознания специфики индивидуально-личностных позиций и установок студентов в качестве предпосылки самоорганизации профессионального роста.

Также необходима следующая переработка исходного текста книги:

- 1) сокращение длины предложений за счет опускания несущественных слов и фрагментов;
- 2) разделение сложных предложений на простые;
- 3) перестройка сложноподчиненных предложений таким образом, чтобы их структура стала простой и ясной и включала одно, максимум два придаточных предложения
- 4) формулировка вопросов, которые будут заданы учащимся для стимуляции их мотивационной и познавательной активности;
- 5) замена терминов, которые могут вызвать трудности при понимании мысли преподавателя, на более простые слова, без потери научности.

Эти рекомендации имеют особое значение при формулировке определений понятий, которые зачастую отличаются слишком сложными синтаксическими конструкциями. Целесообразнее давать определение понятия как перечень его характерных признаков.

2. Требования к работе с учебником

Основная функция вузовского учебника – ориентировать обучающегося в системе компетенций, которыми он должен овладеть в соответствии с программой учебного предмета. При этом учебник обозначает круг обязательных знаний по данному предмету, не претендуя на глубокое раскрытие и подробное доказательство логики их происхождения.

Общими требованиями в работе с учебником являются:

1. «Следить за литературой»: просмотреть систематический каталог по основной теме, зафиксировать специальную периодику, вести регистрацию просмотренной периодики, регулярно знакомиться с библиографическими указателями и выставкой новых поступлений.

2. Делать тематические выписки на библиографических карточках или перфокартах.

3. Выработать свою систему индексаций, значков и подчёркиваний для обогащения рабочего аппарата личных книг.

4. Научиться пользоваться рабочим аппаратом книги для извлечения нужной информации (аннотация, предисловие, введение, оглавление и т.д.).

5. Совершенствовать навыки чтения: расширение угла зрения, быстрота, «сканирование» текста (извлечение основной информации без дословного чтения только по ключевым словам).

К числу литературных источников, используемых при изучении психолого-педагогических проблем, относятся:

- работы классиков педагогики и психологии, философии и социологии;
- документы правительства, нормативные и правовые материалы, законодательные документы по вопросам образования и науки;
- труды выдающихся деятелей в области психологии, образования, известных педагогов и психологов советского периода, работников сферы образования;
- общие и специальные работы по психологии;

- историко-психологическая литература (труды выдающихся психологов прошлого, книги об обучении и воспитании в разные исторические эпохи, архивные документы и др. историко-психологические материалы);
- периодические издания по психологии;
- художественная и научно-популярная литература по вопросам высшего образования, психологии и педагогике;
- справочная литература (энциклопедии, психологические атласы и словари);
- учебники, учебные и методические пособия по общей психологии и психологическим дисциплинам;
- книги, статьи и другие публикации, освещающие опыт высшего психологического образования ближнего и дальнего зарубежья.

При изучении литературы, в том числе и психологической, ведутся различные виды записей:

Библиография – перечень литературных источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой. Для первоочередного ознакомления отбирается литература с учётом общей направленности исследования (определяемой пока по заглавию), известности автора, а также года издания. Решение о том, как работать с литературным источником, принимается уже после непосредственного ознакомления с книгой или статьей.

Содержание книги или статьи находит отражение в краткой записи – аннотации, дающей общее представление о поднимаемых в работе вопросах, или в реферате – сжатом переложении основного содержания источников.

Конспектирование предполагает ведение достаточно подробных записей, основу которых составляет вычленение главных идей и положений, развиваемых в работе. В ряде случаев необходимо делать выписки фактических или цифровых данных и цитат, т.е. дословных выражений или определений, имеющихся в источнике.

Все виды работы с книгой требуют очень чёткого оформления основных библиографических данных: фамилии и инициалов автора(ов), названия работы, издательства (для статьи – названия журнала, газеты), места и года издания (номера журнала или даты опубликования в газете).

3. Педагогическая работа по организации работы с учебником и учебной литературой

Естественно перед любым преподавателем возникает необходимость проведения определенной работы по организации деятельности студентов с учебником и учебной литературой, в особенности эта проблема стоит остро на первом курсе.

В начале первого курса необходимо проведение специального занятия со студентами о методах и приемах самостоятельного изучения психологической литературы с показом функциональной связи содержания учебника с содержанием теоретических и экспериментальных работ ученых-психологов. Цель такого занятия — заинтересовать психологическими открытиями, тонкими и остроумными экспериментами, объясняющими «тайны человеческой души», вызвать у студентов стойкое желание самим прочитать и разобраться в явлениях психики. Когда они поймут, что очень много интересного и полезного можно почерпнуть в научной психологической литературе, тогда уже не будут ограничиваться только учебником или лекциями.

Кроме такого специального занятия, на котором, конечно, речь будет идти не только об учебнике, а об изучении рекомендованной научной литературы, необходимо постоянно в лекциях или на групповых занятиях демонстрировать, как кратко изложенное в учебнике важное теоретическое положение раскрывается более подробно и весьма доходчиво в научном труде ученого [58]. Если постоянно подчеркивать связь между содержанием учебника и научными книгами и статьями, являющимися для учебника

первоисточником сведений, то будет расти авторитет учебника как путеводной нити в науку.

Основной задачей педагогической работы по организации работы с учебником и учебной литературой является ознакомление студента-первокурсника с методикой работы с самим учебником: как его читать, чтобы избежать зубрежки и «зачитанности» студента.

Бадмаев Б.Ц. [58, С. 233] предлагает для обучения методике работы студента с учебником использовать радикальное средство: учебное задание к изучению текста учебника (названное Н. Г. Дайри «логическим заданием»). Такое задание составляется очень просто: следуя за текстом учебника, преподаватель формулирует вопросы, требующие от студента-читателя осмысления его содержания, понимания логики рассуждений автора, а значит, понимания логики самой науки. Вопросы задания могут быть нацелены также на выход за пределы учебника как путеводителя и немедленное обращение к книге-первоисточнику.

Из-за краткости изложения вопросов в учебнике тот или иной параграф либо раздел, понятие или категория могут быть не до конца понятыми. Чтобы избежать бездумного заучивания, текст рекомендуется конспектировать, заметив на полях своей тетради, что именно оказалось не понятным. С точки зрения психологических закономерностей усвоения знаний такая запись представляет собой мыслительное действие (здесь даже несколько актов мыслительного действия: обдумывание, заключение – вывод о том, что наличных знаний недостаточно для понимания прочитанного).

Чтение рекомендованной научной литературы – есть та главная составная часть системы самостоятельной учебы студента, которая обеспечивает подлинное усвоение психологии как науки, дает прочный научный фундамент под всю будущую профессиональную деятельность. Следует отметить, что чтение научной литературы всегда труднее, чем чтение беллетристики или публицистики. Научная психологическая литература представлена без житейских ситуаций и образов, без подробной аргументации того или иного вывода или положения, она четко и в лаконичной форме излагает научные выводы. Здесь должен помочь преподаватель, который формирует в сознании студента основные научные понятия и делает это на лекциях, практических занятиях и консультациях.

Выделим несколько моментов педагогической работы со студентами по организации изучения научной литературы:

1) Студентов нужно заранее предупредить: читать научную литературу нужно не книгу за книгой, а по принципу: «идея, теория в одной, другой, третьей и т.д. книгах». Желательно, чтобы студент знал от преподавателя о развитии теории, ибо в одно время и в одном месте были получены одни данные, а в другое время и в другом месте те же данные могли быть подвергнуты дополнительной проверке и уточнены или опровергнуты. И подтверждение, и опровержение научных выводов одинаково полезны для развития науки, а студенту – для понимания этого развития. Итак, изучение проблемы по разным источникам – залог глубокого, подлинно профессионального усвоения науки.

2) Изучение литературы должно быть органически связано с другими элементами системы самостоятельной учебы – с изучением лекционного материала, чтением учебника и последующими работами студента (написанием контрольной, самостоятельной или курсовой работы, подготовкой к экзаменам).

При этом надо учесть, что подготовка к экзаменам – не отдельная, независимая от других учебных дел работа, а органическая составная часть самостоятельной работы. Читая научные труды по любой проблеме, студент усваивает изложенные там идеи и, стало быть, готов к сдаче экзамена по изученному вопросу. Однако, на деле часто бывает не так.

Большинство студентов готовится к экзаменам непосредственно перед экзаменационной сессией или в ходе ее. Вся предшествующая работа с литературой оказывается как бы ни имеющей прямого отношения к этой подготовке. Это происходит

потому, что студенту трудно бывает связать воедино вопросы, требующие ответа на экзамене, с вопросами, которые он изучает по рекомендованной научной литературе. Чтобы студент мог преодолеть эту трудность, преподаватель должен заранее, еще задолго до экзаменационной сессии, дать студентам наводящие вопросы, которые должны служить постоянными ориентирами при самостоятельном изучении литературы, включая учебник. Преподаватель на основе этих же вопросов составляет экзаменационные билеты. Читая книги по психологии, студент усваивает знания по широкому спектру проблем, в том числе и по тем конкретным вопросам, которые потребуют от него ответа на экзамене. Поэтому ему нужно всегда держать под рукой наводящие вопросы и отмечать для себя (записывать в конспект, отмечать на вопроснике и т.д.), по каким вопросам он нашел ответы.

Самостоятельное изучение рекомендованной литературы обычно приводит к знанию ответов на все вопросы, выносимые на экзамен. Таким образом, усвоение учебного предмета в процессе самостоятельного изучения научной литературы и является подготовкой к экзамену, а сам экзамен становится формой проверки качества не однодневного штудирования и запоминания текстов учебника и конспектов лекций в период экзаменационной сессии, а эффективности всего процесса самостоятельной учебной деятельности студента в межсессионный период. Читая всю доступную литературу, ориентируясь не только на программу, но и на наводящие вопросы, студент учится самостоятельно.

Мыслительная деятельность студента при самостоятельном изучении предмета строго программируется в русле творчества: задается проблема – учебная задача или учебный вопрос; рекомендуется литература; стимулируется самостоятельный поиск ответа особой формулировкой вопроса, рассчитанной на мышление («почему?», «что из этого следует?», «какой следует вывод?», «чем объяснить?», «как доказать?» и т.п.).

Такое программирование направляет в определенное русло мыслительный поиск, не дает разбрасываться и отвлекаться на второстепенные детали, вынуждает сосредоточиться на главном.

Особо следует подчеркнуть, что в рамках организуемой педагогической работы по использованию учебника и учебной литературы нельзя забывать и о необходимости использования произведений художественной литературы для психологического анализа личности и деятельности. Это наиболее доступный материал для обучающихся, чей опыт еще недостаточен, чтобы фактический материал подбирать из реальной жизни. В учебные задачи полезно включать вопросы на психологическое объяснение действий и поступков литературных героев, на психологическую характеристику их личностей. В некоторых случаях нужно предоставить возможность самим обучаемым подобрать примеры из художественных произведений в подтверждение правильности (или спорности) теоретических взглядов разных психологов и т.д.

Рекомендуется обращаться и к произведениям художественной кинематографии, особенно к экранизированным вариантам романов, повестей, рассказов Л.Н. Толстого, А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова, М.А. Булгакова, М.А. Шолохова, чьи произведения отличаются глубоким психологизмом и жизненной правдой.

Будущим школьным психологам нужны знания и умения в различных сферах практической психологии, именно поэтому тематика учебных задач должна быть намного шире. Студенту - будущему школьному психологу необходимо учиться распознавать правовые ситуации и уметь их анализировать. Для этого можно использовать детективные жанры литературы и обратиться к лучшим произведениям детективного жанра как иностранных авторов (Агаты Кристи, Артура Конан-Дойля, Жоржа Сименона и др.), так и отечественных (Ю. Семенова, А. Марининой и др.).

4. Создание системы учебных задач в курсе психологических дисциплин. Опережающее управление обучением

Понятие работы с учебником по психологии тесно связано с понятием учебная задача.

Учебная задача для Д. Толлингеровой [76] выступает как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, как "проект будущего учебного действия", определяющий интеллектуальное пространство, в котором ученик станет выполнять мыслительные действия. В этой связи таксономия учебных задач является необходимым инструментом для создания расширяющейся зоны опережающего управления формированием мыслительных действий и операций в процессе решения задач студентами.

Опережающее управление обучением с помощью задач, которые операционализируют усваиваемое содержание знаний, Д. Толлингерова [76, С.7] назвала проектным в отличие от другого вида управления рефлексивного, которое связано с выделением и осознанием самим субъектом познания способов его собственной мыслительной деятельности.

Для упрощения технологии проектирования учебно-познавательных действий посредством выявления операционного состава учебных задач Д. Толлингерова [76, С.8] вводит таксономию, которая упорядочивает учебные задачи по основанию: требование задачи к когнитивному составу операций проектируемой познавательной деятельности учеников. Задачи разделены на пять классификационных групп согласно их когнитивным характеристикам.

ТАКСОНОМИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

(по Д. Толлингеровой)

1. Задачи, предполагающие воспроизведение знаний
 - 1.1. Задачи на узнавание
 - 1.2. Задачи на воспроизведение отдельных фактов (данных, понятий)
 - 1.3. Задачи на воспроизведение определений (норм, правил и т.д.)
 - 1.4. Задачи на воспроизведение текста (стихотворений и др.)
2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции
 - 2.1. Задачи на определение фактов (измерение, взвешивание, решение простых математических задач и пр.)
 - 2.2. Задачи на перечисление и описание фактов (список, перечень)
 - 2.3. Задачи на перечисление и описание процессов и приемов деятельности
 - 2.4. Задачи на анализ и синтез
 - 2.5. Задачи на сравнение и различие (компарация, дискриминация)
 - 2.6. Задачи на упорядочивание (классификация, категоризация)
 - 2.7. Задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ и пр.)
 - 2.8. Задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение
 - 2.9. Задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляцию с неизвестными величинами и их поиск по правилу, формуле
3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции
 - 3.1. Задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах)
 - 3.2. Задачи на интерпретацию (объяснение смысла, значения и пр.)
 - 3.3. Задачи на индукцию
 - 3.4. Задачи на дедукцию
 - 3.5. Задачи на аргументацию (доказывание верности, верификация)
 - 3.6. Задачи на оценку явлений, событий, процессов, решений
4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение
 - 4.1. Задачи на сочинение обзора (конспекты, резюме и пр.)

4.2. Задачи на сочинение доклада, отчета, обзора и пр.

4.3. Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты, изложение экспериментов и пр.

5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление

5.1. Задачи на применение на практике

5.2. Задачи на решение проблемных ситуаций

5.3. Задачи на целеполагание и постановку вопросов

5.4. Задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных

5.5. Задачи на эвристический поиск на базе логического мышления.

Для того чтобы воспользоваться этой таксономией с целью проектирования учебных задач, нужно выполнить особую технологическую процедуру – таксацию [76, С.9]. Она предполагает выбор задач из всех пяти групп на основании определения уровня требований учебной задачи к операционному составу познавательной деятельности студентов. Эта процедура необходима для учителя, проектирующего занятие и систему занятий для оценки меры когнитивной нагрузки для учащихся и полноты вовлечения всего состава когнитивных действий и операций. Таксация проводится на основе выделения слов-стимуляторов в лексическом оформлении задачи; каждому из пяти типов задач соответствует своя лингвистическая характеристика - глаголы (скажите, покажите, напишите, выделите, перечислите и т.д.), наречия, местоимения (почему, какой, каким образом, что, кто и др.)

Таксация позволяет преподавателю не только более полно учитывать состав когнитивных требований к учебной деятельности обучаемых и тем самым контролировать свои дидактические замыслы, но является средством целенаправленного проектирования и прогнозирования хода обучения с учетом меры сложности задач и степени нагрузки на все виды и подвиды проектируемой познавательной деятельности [76, С.9].

Рассмотренная таксономия может быть продуктивно использована для типологии учебных задач по психологии, а также для дальнейшего расширения подгрупп задач в каждом классе и по усмотрению психологов - для выделения новых классов задач.

Первую группу составляют задачи, требующие восприятия и воспроизведения знаний, вторую - простых мыслительных действий (описание и систематизация фактов), третью - задачи на мыслительные операции (аргументация, объяснение), четвертую - задачи, предполагающие порождение определенных речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта (реферат, сочинение, оригинальный научный текст), пятую - задачи на продуктивное и творческое [77] мышление (решение проблем). Внутри каждой группы выделены подгруппы задач, которые нумеруются и образуют тем самым пространственную, топологическую характеристику полного набора задач. Благодаря этому можно вести точный учет полноты распределения и частоты появления того или иного типа когнитивной сложности задач в учебном курсе или разделе, используя в качестве масштаба измерения предложенную таксономию (а также использовать компьютерное графическое моделирование при подготовке преподавателем программы учебных занятий).

Эти задачи могут решаться лишь в условиях создания определенных типов учебных ситуаций, вводящих студентов в систему таких внутри-групповых и межгрупповых взаимодействий, цель которых - совместная разработка оптимальных стратегий решения того или иного типа задач, с последующей демонстрацией решения и обоснованием, отстаиванием найденного решения на основе развернутого анализа и сопоставления различных когнитивных стратегий.

Разумеется, групповое решение задач и учебные взаимодействия между всеми участниками решения могут строиться и при использовании пяти вышеуказанных групп задач, а не только в процессе решения задач 6-й группы. Однако в ходе решения задач 1-й группы цель и предмет групповых взаимодействий студентов будут другими. Эти пять

групп задач вводят студентов в освоение всего диапазона когнитивных операций и действий, неотрывных от предметно-содержательной фактуры знаний. И групповое взаимодействие должно содействовать углублению и проникновению в эту ситуативно-содержательную структуру задач с помощью нормативных когнитивных процедур. Но тем самым нивелируется субъективное различие в способах познания изучаемой реальности - они приводятся к определенной норме. Тогда как групповое решение задач 6-й группы, напротив, облегчит осознание уже освоенных, приобретенных когнитивных способов в решаемых психологических задачах, будет содействовать индивидуализации уровней и подходов к решению, выявит субъективные когнитивные пристрастия, клише, стратегии, персонифицирует субъектов познавательной деятельности. Именно поэтому групповое решение задач 6-й группы является важным условием опережающего управления обучением, подводящим студентов к самообучению.

На крайних полюсах возможностей управления находятся две стратегии. Та, которая ориентирована преимущественно на использование в процессе обучения первых двух групп задач - стратегия традиционного репродуктивного обучения, и та, которая ориентирована на использование преимущественно последних трех групп задач (включая и 6-ю) - стратегия продуктивного творческого обучения. Оптимальная дидактическая стратегия связана с включением задач всех групп на основе учета логики развития всей системы познавательной деятельности в процессе усвоения предметного содержания.

Эти две переменные организации процесса обучения - характер задачи с точки зрения ее когнитивных требований и учет этапа, уровня усвоения - важные составляющие при разработке конкретной дидактической стратегии, обеспечивающей адекватное опережающее управление ситуацией освоения учебного курса.

Учет уровня усвоения и когнитивной сложности задач лежит в основе организации перехода от одного вида опережающего управления к другому, от проективного управления - к рефлексивному. Указанная последовательность этих двух типов управления определяется взаимосвязью этапов усвоения, а именно, необходимостью предварять рефлексию построением внутренней системы познавательных действий, осваиваемых при решении конкретных предметно-содержательных задач. Лишь на основе освоения системы многообразных когнитивных способов решения задач в учебном курсе могут быть построены достаточно эффективные когнитивная рефлексия и саморегуляция. Поэтому рефлексивное управление, связанное с когнитивной саморегуляцией, - это такой вид опережающего управления, которому предшествует проектное управление ситуацией формирования познавательной деятельности, т.е. управление посредством решения задач, включающих пять групп когнитивной сложности. Оптимальная дидактическая стратегия, используя последовательно проективное и рефлексивное управление, строит рефлексивные процедуры и возможность саморегуляции учения лишь при опоре на полное овладение содержанием курса учебного предмета в ходе решения предметно-специфических задач.

В этой связи не может быть оптимальной ориентации преподавателей, скажем, преимущественно на задачи 3-5-й групп, либо только на задачи 1-3-й группы, наконец, скажем, на набор задач для начального этапа введения учащихся в новый раздел курса или учебную дисциплину, начиная с задач 6-й группы. Наиболее верным на начальном этапе будет подход к выбору из всех пяти групп таксономии задач с постепенным увеличением доли задач 4-6-й групп по мере продвижения студентов в процессе усвоения предметного содержания курса.

Преждевременная ориентация на задачи рефлексивного типа на начальных этапах усвоения не сможет обеспечить опережающего управления процессом обучения, ибо задачи этого типа адресованы к систематизации и обобщению уже сформированных когнитивных и учебных умений. Они дают начало переходу студентов к саморегуляции собственных когнитивных процедур. Начинать же с требований саморегуляции, не построив у студентов всей полноты и многообразия способов познавательной

деятельности в заданном предметном содержании курса при использовании всех пяти групп задач, означает пренебречь последовательностью этапов процесса усвоения. Таким образом, оптимальная дидактическая стратегия в курсе психологии будет заключаться в проработке каждого раздела курса на всем диапазоне пяти групп задач и завершении освоения раздела путем введения студентов в процедуры решения 6-й группы задач.

Для упрощения использования процедур таксации задач с учетом динамики процесса усвоения можно укрупнить единицу анализа и выделить три типа проблемных ситуаций. Они в свою очередь образуют законченный цикл определенного этапа усвоения раздела учебного курса с выходом на уровень когнитивной рефлексии и саморегуляции учения.

К проблемным ситуациям первого типа - назовем их перцептивно-мнемическими – относятся задачи первых двух групп, что, однако, не исключает использования на этом уровне усвоения и задач из трех других групп, связанных с разными по сложности мыслительными операциями. Однако базой продвижения в новом предметном содержании на этом уровне усвоения будут служить задачи на непосредственно практические моделирующие действия, ознакомление, наблюдение и построение на их основе плана репродуцируемых представлений.

Проблемные ситуации второго типа - назовем их продуктивно-эвристическими - образуют по преимуществу задачи 3-й, 4-й и 5-й групп, направленные на освоение простых и сложных эвристических программ в ходе решения задач из соответствующего раздела учебного курса.

Наконец, проблемные ситуации третьего типа - назовем их продуктивно-рефлексивными - образуют 4-й, 5-й и 6-й группы. Повторяющиеся на этом уровне усвоения задачи 4-й и 5-й группы выступают здесь, однако, в специфической по сравнению с предыдущим уровнем функции. Они служат для обобщения и систематизации ранее построенных способов мыслительной деятельности и вместе с задачами 6-й группы обеспечивают самоорганизацию системы способов когнитивной деятельности в данном предметном содержании.

Видимо, нет нужды специально объяснять, что конкретное психологическое содержание всех рассмотренных групп задач и указанных типов проблемных ситуаций еще нуждается в специальной методической разработке и конструировании. На сегодняшний день содержание учебных курсов и соответствующих им учебников психологии еще недостаточно проблематизировано и далеко не всегда пригодно для продуктивного творческого учебного диалога. Поэтому здесь перед каждым преподавателем открывается широкое поле методического творчества, конструирования конкретных задач разной когнитивной сложности, моделирования проблемных ситуаций и создания программ для циклов усвоения различных разделов учебных курсов психологии.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какие общие требования к работе с учебником тебе известны?
2. Какие разделы учебника необходимы для качественного усвоения учебного материала по психологическим дисциплинам?
3. Как понятие «учебная задача» соотносится с понятием учебника?
4. Для чего была разработана таксономия учебных задач?
5. Для чего было необходимо упорядочивание учебных задач?
6. По каким характеристикам Д. Толлингерова классифицировала задачи?
7. Что такое таксация?
8. Как понятие «дидактическая стратегия управления процессом формирования познавательной деятельности» соотносится с проблемой изучения научной литературы по психологии.

9. «Лишь на основе освоения системы многообразных когнитивных способов решения задач в учебном курсе могут быть построены достаточно эффективные когнитивная рефлексия и саморегуляция» [76, С.7]. Как вы понимаете это выражение?

Тема 17. Контроль как учебное действие обучающегося в качестве составного элемента образовательного процесса

Цель: Рассмотреть данную проблему в контексте не только оценки меры адекватности, идентичности конечного продукта целям усвоения, но и в плане корректирующей роли контроля, регулирующей меру «понимания», «вхождения в ситуацию» и проч. Ознакомить с дифференциацией функций и форм контроля, учетом их типологии. Дать представление о новой технологии учета ошибок.

Структура изучения темы:

1. Цель контроля как учебного действия обучающегося.
2. Методика обучения самоконтролю. Контроль и коррекция учебной деятельности студента.
3. Формы и методы контроля результатов обучения. Контроль промежуточных результатов обучения.
4. Основные функции педагогического контроля учебной деятельности.
5. Условия эффективного функционирования системы педагогического контроля.
6. Средства обеспечения объективности и обоснованности выносимых оценок.

Ключевые понятия: контроль, самоконтроль, оценка, самооценка, адекватность, идентичность, понимание, ошибка, ошибочные учебные действия

Список литературы, рекомендуемой к изучению темы:

11. Анохин А.К. Теория отражения и современная наука о мозге. М.: Наука, 1981. 208 с.
12. Библер В.С. Мышление как творчество. М., 1975.
13. Блонский П.П. Избр. Психолог. Произв. М.: Наука, 1974. 281 с.
14. Коч Л.А. Креативная этика. Психология и методика освоения подростками этических норм и понятий. М., 1999.
15. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: МГУ, 1981. 584 с.
16. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М., 1994.
17. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1983. 192 с.
18. Толлингерова Д., Голоушова Д., Каиторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. М., Прага, 1994.
19. Формирование учебной деятельности студентов. / Под ред. В.Я. Ляудис М.. 1989.

1. Цель контроля как учебного действия обучающегося

В период зарождения научной педагогики (XVII в), связанной с именем Я.А. Коменского, впервые была теоретически обоснована идея всестороннего контроля знаний, умений и навыков обучающихся, введены основные термины «экзамен», «учет знаний» и сформулированы правила, устанавливающие порядок контроля знаний учащихся для современной ему школы.

В XIX в. К.Д. Ушинским разрабатывались проблемы организации контроля знаний обучаемых не только в его теоретических произведениях, но и успешно осуществлялись в процессе практической педагогической деятельности в Ярославском Демидовском лицее (1846—1849), в Гатчинском сиротском институте (1855—1859), в Смольном институте (1859—1862).

Появившиеся в 30-х годах теоретические работы и официальные документы рассматривали различные аспекты контроля и учета знаний и успеваемости студентов. Среди них особый интерес представляют научные работы Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Иванова, В.Н. Ленского, И.Г. Огородникова, официальные документы. В последующие годы

происходило дальнейшее совершенствование контроля знаний студентов. Об этом свидетельствуют многие постановления о высшей и средней школе: "О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране", "Об утверждении положения о курсовых экзаменах и зачетах в высших учебных заведениях", "О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов", "О контроле учебной работы и оценке знаний студентов на экзаменах" и др. В те годы учет знаний учащихся рассматривался в качестве одного из дидактических принципов обучения.

Позднее дидактическому аспекту организации контроля посвящаются исследования Ю.К. Бабанского, Е.Л. Белкина, В.П. Беспалько, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, В.Н. Ефимова, Т.А. Ильиной, Т.П. Кагана, Э.А.Красновского, Р.Ф. Кривошаповой, М.Р. Кудяева, И.Я. Лернера, Е.И. Перовского, СИ. Руновского, О.Ф. Силютиной и других.

Несмотря на многочисленные научные поиски, проблема педагогического контроля, на наш взгляд, до сих пор не решена: не существует однозначного толкования самого понятия «контроль знаний», не до конца раскрыты его сущностные характеристики и т.д. Исследователи данной проблемы не имеют единого мнения о том, что следует понимать под контролем учебно-познавательной деятельности студентов. Анализ различных подходов к решению данной проблемы позволил выявить, что некоторыми исследователями контроль рассматривается как родовое понятие по отношению к проверке и оценке учебно-познавательной деятельности обучающихся, другие считают их синонимичными понятиями.

Анализ задач, связанных с решением открытых проблем, по-новому ставит проблемы контроля за процессом учения. Это уже не только проблема оценки меры адекватности, идентичности конечного продукта целям усвоения, но и проблема корректирующей роли контроля, регулирующей меру "понимания", "вхождения в ситуацию" и проч. Естественно, что в этих условиях необходима, во-первых, дифференциация функций и форм контроля, учет их типологии, во-вторых, важна и новая технология учета ошибок.

В вопросах типологии ошибок и технологии их учета также интересны представления Д. Толлингеровой [78, С.11]. В предложенной ею типологии различаются ошибки: громадная и единичная, допустимая и недопустимая, необходимая и случайная, "умная" ошибка. Особенностью этой типологии является то, что она ориентирует преподавателя не только на внешний контроль по отношению к студенту, но и обращает его к самоконтролю управляющих воздействий, а также содействует формированию самоконтроля у студентов. Эта двусторонняя ориентация контроля особенно важна для усиления диалогического характера процесса обучения.

Д. Толлингерова называет громадную ошибку, допускаемую большинством учащихся, в отличие от единичной ошибки, встречающейся только у отдельных индивидов. Она считает, что "с точки зрения прогностического, опережающего управления учебными действиями такое различие важно потому, что громадная ошибка происходит, как правило, от ошибочной методической деятельности учителей, в то время как единичная ошибка происходит, как правило, от неправильной деятельности ученика. Итак, появление громадной ошибки должно осмысливаться учителем как сигнал необходимой корректировки собственного действия, в то время как единичная ошибка должна приниматься им в качестве сигнала поправки действия ученика" [78, С.12].

Допустимой она называет ошибку, "не касающуюся предмета усвоения, только сопровождающую его ход". В отличие от недопустимой ошибки, которая является симптомом неверного понимания целей и предмета действий при работе с учебным материалом, эта ошибка свидетельствует о неполноте усвоения и не может рассматриваться как существенная. По ее мнению "значение такого рода различия ошибочных учебных действий для надежности опережающего управления состоит в следующем: корректировка допустимых ошибок наносит учебному процессу, как

правило, больше вреда, чем приносит пользы. Причина заключается в том, что слишком выразительное обращение внимания ученика на устранение несущественной ошибки придает этому корректировочному действию характер предметной деятельности (по терминологии А.Н. Леонтьева), объект которой - ошибка, как показали, например, исследования контрольно-корректировочных действий... обладает сильной тенденцией зафиксироваться в памяти... Не будь такого превращения неважной ошибки в предмет специальной контрольно-корректировочной деятельности, эта ошибка исчезла бы спустя некоторое время сама по себе путем автокоррекции"[78, С.16].

Необходимая ошибка та, которая законно определена логикой учебного действия в отличие от случайной ошибки, появление которой обладает невысокой вероятностью. Дифференциация необходимой и случайной ошибок также имеет значение для повышения надежности опережающего управления учебными действиями и полезно тем, что устранение необходимых ошибок можно впредь планировать, освобождая тем самым учащегося от необходимости встречи с ними. "В отличие от этого успешность борьбы со случайными ошибками зависит от способности учителя планировать свою контрольно-корректировочную деятельность, а скорее от его способности импровизировать" [78, С.16].

"Умной" называется ошибка, происходящая не от незнания или неумения, а определяемая поисковой интеллектуальной деятельностью ученика, присутствием творческих процессов мышления. Ошибка такого рода приносит делу обучения больше пользы, чем безошибочное действие. Это и есть ошибка, на которой можно - по пословице - многому научиться. Значение понятия умная ошибка для повышения надежности опережающего управления учебными действиями Д. Толлингерова видит в том, что преподаватель может помогать появлению такого рода ошибки, используя так называемый корректировочный прием обучения, "суть которого и заключается в обучении на основе опознания и причинного осмысления ошибок. В настоящее время этот дидактический прием используется почти исключительно в процессе усвоения языков" [78, С.17].

В преподавании психологии, где, как и в обучении, языкам, встречаются чаще всего малоформализуемые или вовсе неформализуемые ситуации, большую роль также играет учет социально-культурного контекста выполняемой познавательной и практической деятельности, что связано с использованием импровизации, догадки. Поэтому корректировочный метод обучения и в психологии может занять свое место.

Основы педагогического контроля в высшей школе более полно отражены в схеме 8 Приложений – С.286.

2. Методика обучения самоконтролю. Контроль и коррекция учебной деятельности студента

Поскольку специальных, отдельно организуемых занятий по обучению учебному действию контроля, как правило, не проводится, постольку сам процесс обучения данному действию осуществляется как бы попутно, одновременно и заодно с выполнением других учебных действий по обдумыванию условий задачи, анализу и оценке ее требований, планированию и принятию решения. Стало быть, эти другие учебные действия должны быть организованы преподавателем так, чтобы их осуществление полностью зависело от того, как обучающийся будет руководствоваться нормами, правилами, законами и прочими требованиями изучаемой теории. Более того, задачи должны составляться так, чтобы успешность их решения непременно зависела от внимательного соблюдения этих требований.

При изучении психологической теории, как, впрочем, и всякой теории, такими требованиями могут быть существенные (наиболее общие и наиболее характерные, отличительные) признаки какого-либо научного понятия психологии, чтобы студенты

руководствовались ими при решении задач на распознавание и исследование психологических фактов.

Так, например, обратимся к учебным задачам, предъявляемым студентам для усвоения психологического понятия «деятельность». Чтобы правильно решить приводимые ниже задачи, студент должен постоянно сопоставлять свои мыслительные операции с признаками понятия «деятельность». А признаки эти даются студентам под запись: сначала дефиниция понятия, а затем структура деятельности (мотив, обусловленный какой-то потребностью, — цель — средства — результат). Вот и смотрит студент при решении задачи на ее условия, анализируя, содержатся ли в них означенные признаки психологического понятия деятельности. Если да, то это относится к понятию «деятельность», а если нет, то это деятельностью в психологическом смысле не является. Смотрит, анализирует, принимает решение — вот те учебные мыслительные операции, которые он совершает, решая учебную задачу, а то, что он проделывает их, постоянно сверяясь с теорией (признаками понятия «деятельность»), и есть действие контроля.

При обучении студентов методам и приёмам контроля учебно-познавательной деятельности мы учитывали высказывание классика педагогики и психологии Блонского П.П. о том, что важен не столь непосредственный самоконтроль, сколько самоконтроль по умозаключению [31].

Под самоконтролем в широком смысле понимается проверка, оценка и корректировка собственными силами своей работы, своих знаний, умений, навыков своего поведения. В практике работы высшей школы за период обучения в университете осуществляемый студентами самоконтроль знаний претерпевает значительные изменения.

По нашим предположительным данным большинство студентов 1 курса отдают предпочтение таким приёмам самоконтроля знаний, как «воспроизведение» и «применение полученных знаний», самыми популярными для студентов 2 курса являются приёмы, позволяющие анализировать материал; для студентов 3 курса характерно использование приёма «применение полученных знаний» и «аргументация каждого шага своих рассуждений» при ответах на вопросы и воспроизведения; студенты 4 (выпускного) по сравнению с другими курсами применяют не столь разнообразные приёмы, но самоконтроль осуществляют чаще.

При целенаправленном обучении самоконтролю необходимо так организовать формирование его умений, чтобы у студентов интерес возникал не к какой-нибудь группе приёмов выборочно, а применялись бы известные с учётом их эффективности, и не каждый в отдельности, а в определённой последовательности, так, чтобы знания были проконтролированы по разным параметрам; осуществление самоконтроля было бы не от случая к случаю, а всегда или почти всегда, одновременно с усвоением материала, следуя логике его изучения.

Положив в основу классификации характер и способ осуществления самоконтроля знаний, мы получили 4 группы умений:

1. Анализ изучаемого материала.
2. Ответы на контрольные вопросы.
3. Применение полученных знаний.
4. Воспроизведение материала.

Умения внутри каждой из групп отражены в таблице 13.

Использование перечисленных умений обеспечивает контроль знаний по разным параметрам: осознанность, действенность, глубина, полнота, сознательность, систематичность, точность, прочность, правильность.

Таблица 13. Умения самоконтроля по характеру и способу его осуществления

1. Анализ изучаемого материала.	2. Ответы на контрольные вопросы.	3. Применение полученных знаний.	4. Воспроизведение материала.
Выявление цели, которая ставится при изучении материала	Ответы на имеющиеся контрольные вопросы, требующие воспроизведения, или типа «да-нет»	Воспроизведение выполнения тех упражнений, решения тех задач, которые приведены в изучаемом материале	Воспроизведение материала по плану, по основным моментам, при беглом просмотре
Выявление средств, которыми достигается цель	Ответы на имеющиеся контрольные вопросы, требующие аргументации	Выполнение упражнений, аналогичных рассмотренным	Воспроизведение с обоснованием каждого шага своих рассуждений
Выделение главного и основных узловых моментов	Постановка контрольных вопросов в дополнение к имеющимся, требующих ответов альтернативного или воспроизводящего характера	Применение рассмотренного способа, полученного правила, утверждения при выполнении любых упражнений	Воспроизведение с выводами и обобщениями
Расчленение материала на части и составление плана его изложения.	Постановка контрольных вопросов, требующих обоснования каждого шага рассуждений, и ответы на них	Составление упражнений, примеров, задач по отдельным рассматриваемым вопросам или по всему материалу, выполнение и решение их	Воспроизведение через определённый промежуток времени

Для успешного формирования вышеназванных умений необходима ценностная ориентация студентов на самоконтроль. Создание заинтересованного отношения студентов к самоконтролю возможно на основе понимания роли и места самоконтроля в учебном процессе, необходимости осуществления самоконтроля для успешного продвижения в учебно-познавательной деятельности. Студенты должны знать содержание и структуру самоконтроля, основные приёмы проверки, оценки и корректировки своих знаний и рациональную последовательность их использования.

Мы предлагаем следующие предписания для осуществления самоконтроля:

- выявить цель изучаемого материала и средства её достижения;
- выделить главное и основные узловые моменты в материале;
- расчленить материал на части и составить план его изложения;
- ответить на имеющиеся контрольные вопросы, самому поставить контрольные вопросы в дополнение к имеющимся и ответить на них;
- выполнить упражнения, как по отдельным вопросам, так и по всему рассмотренному материалу;
- самому составить упражнения по изучаемой теме и выполнить их;

- воспроизвести материал, обосновывая каждый шаг своих рассуждений, делая выводы и обобщения;
- воспроизвести рассмотренный материал через определённый промежуток времени.

Данные предписания можно использовать как алгоритм осуществления самоконтроля одновременно с усвоением материала.

Чтобы самоконтроль стал эффективным условием самоуправления процессом усвоения знаний в вузе, должно иметь место не только планирование и включения самоконтроля в учебный процесс, но и подчинение обучения задачам самоконтроля. Необходима также явная ориентация учебных программ, учебников и учебных пособий на самоконтроль.

3. Формы и методы контроля результатов обучения. Контроль промежуточных результатов обучения

В зависимости от того, проверяются ли знания учащихся или умение их применять, различаются такие виды контроля или проверки, как опрос и выполнение практических заданий. При опросе учащимся предлагается воспроизвести определенное содержание: эмпирические факты, теоретические положения, формулировки понятий, примеры, классификации, научные закономерности. Выполнение практических заданий подразумевает применение этих знаний для решения учебных и практических задач.

Опрос может быть устным или письменным. Устный опрос имеет то преимущество, что: 1) позволяет экзаменатору задавать уточняющие вопросы по содержанию излагаемого материала, которые выявляют осмысленность его понимания студентом;

2) дает возможность исключить случайные недочеты в воспроизведении материала;

3) проверяет умение студента строить связный монолог.

Конечно, эти преимущества реализуются только в том случае, когда студент ведет рассказ по заданному вопросу, а не зачитывает заранее написанный текст. Следует, однако, отметить, что оценка устного опроса может быть более субъективной как со стороны экзаменатора, так и со стороны студента. Оба могут быть недостаточно объективны в оценке того, насколько полно и точно студент изложил содержание поставленного вопроса. Если их мнения не совпадают, то объективного разрешения этого противоречия добиться довольно трудно. В конечно счете преподаватель чаще оказывается прав. Письменный опрос более экономичен во времени, дает возможность одновременно выявить знания большой группы учащихся, однако требует много времени на проверку выполненных работ. Основными его формами являются: 1) контрольная письменная работа, проводимая на занятии; 2) домашняя письменная работа (реферат, конспект). Письменный опрос позволяет оценивать знания более объективно, поскольку в случае несогласия студента с оценкой экзаменатора он может подать на апелляцию.

Содержание письменного текста ответа, подготовленного студентом, будет служить объективным основанием для этого. Однако письменный опрос лишен преимуществ устного опроса, которые были перечислены выше. Тем не менее, следует отметить, что Министерство образования рекомендует использовать письменные опросы как форму проведения вступительных экзаменов в вузы. Думается, что это делается, прежде всего для обеспечения объективности в оценке. Практические задания также могут быть устными или письменными.

Опрос может быть свободным и программированным.

Свободный опрос подразумевает ответ на широко поставленный вопрос. Он предполагает умение студента построить логически связанный рассказ в устной или письменной форме, используя при этом научную аргументацию. Примерами вопросов такого рода могут быть: «Восприятие и его свойства», «Память и ее виды», «Понятие о личности в психологии». Однозначная оценка результатов такого опроса затруднена.

Программированный опрос предполагает постановку конкретных вопросов, например: «В каком году была открыта первая в истории психологическая лаборатория?»»,

«Кто впервые разработал теорию и практику психоанализа?», «Назовите основные психологические школы XX в.». Ответы на такие вопросы могут быть однозначно оценены как правильные или неправильные. Типичный пример такого опроса представляют тесты.

Практические задания также могут быть свободными или программированными. В первом случае они предполагают творческий подход к их выполнению, например написание реферата, конспекта, резюме. Во втором случае необходима реализация определенного алгоритма, например предлагается определить, к какому психологическому понятию относится описанное психическое явление, или вычислить коэффициент корреляции в предложенной учебной задаче. Проверка знаний и умений может быть индивидуальной или фронтальной, в зависимости от того, осуществляется ли она индивидуально с каждым студентом или сразу с группой. В обоих случаях могут использоваться все перечисленные выше виды проверки (опрос и практическое задание, устный и письменный, свободный и программированный). Фронтальный вид проверки обладает безусловным преимуществом с точки зрения экономии времени преподавателя, однако не позволяет в достаточной мере реализовать индивидуальный подход к студенту. Полезно использование письменного фронтального экспресс-опроса в начале лекции, семинарского или практического занятия. Такой опрос предполагает краткие ответы учащихся (студентов) на несколько вопросов в течение 5-10 минут. Как показывает опыт, проведение такой проверки существенно повышает их мотивацию в подготовке к занятиям.

В зависимости от того, осуществляет ли проверку один экзаменатор или несколько, можно выделить персональную и экспертную проверку знаний.

Персональная проверка проводится одним экзаменатором, экспертная — группой экзаменаторов. Очевидно, что экспертная проверка придает оценке большую объективность. Поэтому она используется в тех случаях, когда требования к объективности особенно важны, например в ситуации государственного экзамена или защиты дипломной работы. Было бы целесообразно проводить ее более часто, однако такая проверка требует слишком большого количества трудовых затрат с точки зрения объема работы преподавателей.

Следует различать также однократную и распределенную проверку знаний. Экзамен по предмету во время сессии представляет собой типичный пример однократной проверки и форму итогового контроля. Возможность проверить знание большого объема учебного материала в ограниченный промежуток времени довольно затруднена. Поэтому проверка проводится выборочно (например, на основе экзаменационных билетов), а потому часто превращается в экзаменационную «лотерею». Повысить вероятность достоверной оценки знаний может включение в билет вопросов из разных разделов курса, увеличение количества вопросов в экзаменационном билете при одновременном уменьшении объема каждого вопроса, постановка дополнительных вопросов по другим разделам курса. Однако эти возможности ограничиваются тем, что на проведение экзамена преподавателю отводится ограниченное время. Распределенная проверка подразумевает, что весь объем знаний, подлежащих проверке, разбивается на определенные порции. Таким образом, знания проверяются «распределенно» в течение всего семестра с помощью ряда проверочных процедур, которые могут содержать разные типы вопросов и заданий. Оценка знаний по предмету в целом осуществляется в виде накопительного балла. Такую форму оценки в последнее время называют рейтинговой.

Рейтинговое оценивание можно выделить, как основной результат промежуточного контроля. Возможность достичь полноты, достоверности, объективности в оценке знаний дает рейтинговая система оценки успеваемости, которая в последние годы повсеместно в высших учебных заведениях (в передовых вузах республики – эта система прозрачна за счет введения системы Интранет). Эта система построена на использовании кумулятивной (накопительной) оценки успеваемости. Главное ее достоинство заключается в том, что она

обеспечивает комплексную и дифференцированную оценку количества и качества учебной деятельности студентов, повышает их мотивацию к занятиям, стимулирует регулярную самостоятельную учебную работу в семестре.

Рейтинговая система учитывает трудоемкость разных видов учебной работы с помощью зачетных единиц. Успешность работы студента в семестре по дисциплине оценивается определенной максимальной суммой баллов (например, 100 баллов = 100-процентный успех). Шкала оценок по отдельным модулям, блокам, разделам, за выполнение определенных видов учебной работы, контрольных заданий по учебной дисциплине разрабатывается преподавателем и сообщается студентам в начале семестра. Рейтинговая система предусматривает поощрение студентов за хорошую работу в семестре проставлением «премиальных» баллов.

4. Основные функции педагогического контроля учебной деятельности

Высшие учебные заведения оценивают качество освоения образовательных программ путем осуществления текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации обучающихся и итоговой аттестации выпускников. Система оценок при проведении промежуточной аттестации обучающихся, формы и порядок ее проведения указываются в уставе высшего учебного заведения. Положение о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся утверждается ученым советом вуза.

Итоговая аттестация выпускника вуза является обязательной и осуществляется государственной аттестационной комиссией после освоения образовательной программы в полном объеме.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков осуществляется в ходе текущей, промежуточной и итоговой аттестации учащихся и студентов.

Текущий контроль и оценка проводится в рамках учебных занятий по курсу. Ее формы и типы отметок определяются преподавателем.

Промежуточный контроль и оценка проводится по итогам изучения всего учебного курса. Ее формы и тип выставляемых отметок определяются учебным заведением. Это может быть контрольная работа, тест, зачет, экзамен. Осуществляет аттестацию чаще всего сам преподаватель, проводивший учебный курс.

Итоговый контроль и оценка осуществляется в ходе аттестации, проводимой по завершении студентом всей образовательной программы. Ее формы и процедура определяются учебным заведением; осуществляет итоговую аттестацию государственная аттестационная комиссия.

Выделяются следующие основные функции, которые выполняет контроль и оценка знаний, умений и навыков в учебном процессе:

1. Ориентирующая. Эта функция реализуется следующим образом: текущая оценка дает обучающемуся ориентир (обратную связь) с точки зрения того, насколько успешно он усвоил определенные знания, умения и навыки, и таким образом способствует их корректировке и совершенствованию. Однако это происходит лишь в том случае, когда преподаватель не только выставляет балл, но и содержательно характеризует результаты ответа учащегося (студента) или выполнения им контрольного задания. Данную функцию обычно выполняют текущий контроль и оценка (она складывается из накопленных студентами баллов за различные типы занятий (лекция, семинар) и формы заданий – СРС, контрольная работа).

2. Стимулирующая. Хорошо известно, что контроль и оценка во многих случаях являются необходимым стимулом к изучению учебного материала студентом. В связи с этим имеют значение критерии и систематичность проведения проверочных процедур. Критерии, которые использует преподаватель на экзамене или контрольной работе, определяют «что» и «как» будут учить студенты. Если он требует точной формулировки определений понятий, приведения примеров, если он проверяет не только

воспроизведение учебного материала, но и его понимание, умение применить соответствующие знания, то студент в своих учебных занятиях будет ориентироваться именно на это.

Систематичность проверки (контроля) является стимулом к систематическому изучению предмета в ходе учебного курса. В этом заключается важная роль регулярного проведения текущего контроля и оценки.

3. Аттестационная (контролирующая). Данная функция проявляется в выявлении знаний, умений и навыков обучающихся (а теперь компетенций), усвоенных ими на определенном этапе обучения. Это необходимо для определения их готовности к дальнейшему обучению или выполнению трудовой деятельности. Контроль призван гарантировать достижение целей соответствующей образовательной программы и качество образования. Этому служат промежуточная и итоговая аттестация.

Преподаватель в процессе промежуточной оценки студента (учащегося), выставляя ему определенную отметку дает гарантию того, что студент усвоил знания по соответствующему курсу. Совокупность предметов, изученных студентом, и полученных им отметок, характеризует степень его подготовленности по данной образовательной программе. Проверка и оценка в ходе итоговой аттестации, которая осуществляется государственной аттестационной комиссией, призвана осуществить независимый контроль и дать гарантию того, что студент достиг целей образовательной программы.

Многие начинающие и опытные преподаватели считают проверку и оценку знаний одной из наиболее сложных педагогических задач в процессе обучения. Рассмотрим основные принципы проверки и оценки, на которые следует ориентироваться преподавателю психологии, независимо от того, в каком типе учебного заведения и в рамках какой образовательной программы он работает.

1. Объективность. Заключается в необходимости оценивать знания учащихся независимо от субъективного мнения оценивающего. Различные проверочные процедуры обеспечивают объективность в разной степени: 1) с четко сформулированными заданиями лучше, чем с заданиями общего и неопределенного характера; 2) письменные лучше, чем устные; 3) с четкими критериями правильности ответа лучше, чем с туманно выраженными критериями, 4) проводимые независимыми экспертами лучше, чем одним экзаменатором. Педагогические установки преподавателя в отношении учащегося (студента), сформировавшиеся под влиянием определенных предшествующих факторов, влияют на оценку знаний и отметку. Поэтому важная задача учителя состоит в том, чтобы, осознавая это, минимизировать влияние своих субъективных установок.

2. Валидность. Заключается в необходимости гарантировать получение достоверной информации о знаниях, умениях и навыках учащегося. Для этого преподавателю важно быть уверенным в том, что контрольное задание выполнено учащимся самостоятельно (без посторонней помощи), что оно характеризует знания именно этого учащегося. Предотвращение списывания, подсказок и плагиата — серьезная педагогическая проблема.

3. Надежность. Заключается в необходимости гарантировать, что знания учащегося, получившие определенную оценку, сохраняются у него на длительный срок. Реализация этого принципа наиболее сложна, поскольку процедуры оценки знаний проводятся, как правило, однократно.

4. Дифференцированность. Заключается в необходимости оценивать знания таким образом, чтобы получаемые учащимися оценки и отметки дифференцировали их уровень и качество. Степень дифференцированностиTM, разумеется, зависит от ее необходимости и целесообразности. В ряде случаев отметок «зачет-незачет» бывает достаточно, когда оценивается выполнение или невыполнение определенных заданий. В других случаях необходима более дифференцированная система, включающая отметки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Порой возникает необходимость в большей дифференцированности выставляемых отметок. Для этого

применяются другие шкалы. В реальной практике (неформально) часто используются отметки 5- (5 с минусом), 4+ (4 с плюсом) и т. д. Возможно, есть смысл придать им официальный статус. Эта мера будет более оправданна психологически, чем введение непривычной 10-балльной шкалы. Следует также обратить внимание на то, что чрезмерная дифференцированность отметок приводит к тому, что экзаменаторы (и студенты) порой не находят надежных критериев для их различения в практике оценивания.

5. Системность. Заключается в оценке знания учащимися содержания всех разделов и тем курса, а также всех компонентов учебного материала (эмпирического материала, психологических теорий, понятий, примеров использования понятий, классификаций, закономерностей, применения этих закономерностей на практике, переноса знаний на новые объекты и понятия). Несоблюдение этого принципа приводит к тому, что экзамен превращается в «лотерею». Успешная его сдача приобретает вероятностный характер; тем самым отметка лишается объективности. Для достижения системности необходимо использовать комплексы оценивающих процедур, разные типы формулировки вопросов и постановки проверочных заданий. В результате они могут выявить все основные составляющие знаний, перечисленные выше, охарактеризовать знание как отдельных тем и понятий, так и понимание связи содержания отдельных тем друг с другом.

6. Систематичность (или регулярность). Заключается в необходимости проводить оценочные процедуры регулярно и периодически в ходе изучения курса. Это обеспечивает стимулирование регулярной самостоятельной учебной деятельности студентов и систематическое накопление знаний по предмету. Целесообразно проводить проверочные работы после изучения каждой очередной темы, завершения раздела программы, а также в конце всего курса. Так можно преодолеть старый недостаток российской вузовской системы обучения «от сессии до сессии...».

7. Конфиденциальность. Заключается в том, что преподаватель должен принимать необходимые меры для того, чтобы результаты оценки были известны только ему самому, студенту и руководителю образовательной программы. Особое внимание этому аспекту оценивания уделяется в американских университетах. Публичное оглашение отметок считается нарушением права личности на конфиденциальность. Однако в российской образовательной системе этому вопросу не уделяется должного внимания. Напротив, порой информирование товарищей по учебе и коллег об успехах или недочетах конкретного студента рассматривается как способ положительного или негативного стимулирования.

Данные критерии применимы к учебным занятиям по психологии предметно-ориентированного типа, которые предполагают четко очерченный круг знаний, подлежащих усвоению. Целесообразность и выполнимость этих критериев часто является предметом для дискуссий между преподавателями или преподавателями и студентами. Тем не менее проводить оценку знаний в рамках такого курса необходимо, как и при изучении других предметов.

На занятиях по психологии личностно-ориентированного типа невозможно придерживаться многих из перечисленных принципов, поскольку часто не существует достаточно объективных, валидных, дифференцирующих критериев развития психологических умений или личностного роста. На таких занятиях, как и на многих психологических тренингах, соблюдается принцип безоценочного отношения. Отметки не выставляются.

При оценке знаний по психологии, как и по другим дисциплинам, может использоваться два типа оценивания:

1) нормативное оценивание или 2) оценивание на основе распределения результатов.

Нормативное оценивание подразумевает оценку степени соответствия знаний учащихся (студентов) определенным нормам усвоения, которые заранее устанавливаются экзаменаторами. При этом оценивается, насколько полные, точные, глубокие знания

продемонстрировал учащийся. При такой стратегии оценивания существуют определенные эталоны знаний, к которым стремятся учащиеся, и они могут их достичь. Таким образом, большинство студентов учебной группы, в принципе, может получить отличные отметки. Однако практика ежегодного оценивания в целом приводит к кривой нормального распределения отметок. Систематическое преобладание отличных отметок порой рассматривается как признак заниженного уровня требований, а преобладание удовлетворительных и неудовлетворительных отметок — завышенного уровня требований экзаменатора.

Оценивание на основе распределения результатов - такую стратегию оценивания в американском образовании называют «оценкой на кривой». Под «кривой» подразумевается кривая распределения оценок, которые получили все студенты данного учебного курса. В соответствии с такой кривой небольшая доля студентов получает оценки ниже среднего уровня (например, «удовлетворительно»), другая небольшая доля — оценки выше среднего (например, «отлично»), большая часть же студентов попадает в центральную часть кривой и получает средние оценки (например, «хорошо»). Таким образом, оценка и отметка одного студента зависит от отметок других. При такой стратегии оценивания нет строго фиксированных эталонов знаний, они меняются в процессе реального оценивания.

Реальные проблемы, с которыми сталкивается экзаменатор при поиске объективных эталонов для нормативного оценивания, приводят к необходимости ориентироваться на среднестатистическое распределение результатов. Все преподаватели, вероятно, помнят случаи из своей практики, когда они оценивали знания студента выше или ниже в зависимости от того, какую отметку поставили предыдущим студентам. Это объективные трудности процесса оценивания. Формулировка четких критериев помогает их преодолеть, но определить эти критерии непросто.

Планирование учебного курса по психологии, на котором мы более подробно остановимся в следующих разделах, предполагает планирование мероприятий по проверке и оценке знаний студентов. Преподаватель должен заранее предусмотреть:

- 1) какие критерии и показатели он будет использовать в оценке успеваемости студентов по учебному курсу;
- 2) будет ли учитываться посещаемость занятий и активность студентов;
- 3) как часто будет проводиться проверка знаний;
- 4) какие виды и формы оценивания будут использоваться;
- 5) когда будут проводиться проверочные процедуры: даты и время;
- 6) какова будет длительность каждой проверочной процедуры и какие учебные часы будут для этого использоваться;
- 7) каким будет вклад каждой текущей оценки в итоговую оценку по всему курсу.

Перечисленную информацию желательно сообщить студентам на первом занятии. Это позволит им заранее спланировать основные виды своей учебной активности, своевременно сориентироваться в требованиях преподавателя к усвоению знаний по курсу.

5. Условия эффективного функционирования системы педагогического контроля

Система педагогического контроля – это система проверки результатов обучения и воспитания студентов (соотнесение запланированных для изучения курса компетенций с компетенциями, приобретенными студентами в конце изучения курса), стимулирующая их обучение и познавательную деятельность. Как любой длительный и непрерывный процесс, педагогический контроль для своего эффективного функционирования требует соблюдения определенных условий (где-то они перекликаются с принципами организации контроля):

1. Объективность контроля. Это означает, что все преподаватели и студенты, оценивая состояние учебной работы, действуют по единым согласованным критериям, обоснование которых всем известно заранее. В этом случае оценки, полученные в результате контроля, считаются незыблемыми, не подвергаются сомнению как со стороны тех, кто контролирует, так и со стороны тех, кого контролируют, поскольку строятся на объективных критериях.

Требования к объективности: создание условий, при которых бы максимально точно выявлялись знания студентов, выдвижение к ним единых требований, справедливое отношение к каждому; обоснованность оценок - их аргументация.

2. Гласность контроля, чтобы любой субъект образовательного процесса (в том числе и родитель(ли) обучающегося) мог внимательно изучить их, сделать на основании этого обоснованные выводы, которые настраивают на активную положительную работу, направленную на достижение более высоких результатов обучения.

3. Систематичность контроля. Она способствует формированию таких качеств, как организованность и дисциплинированность, настойчивость и направленность на достижение цели;

4. Организация индивидуального и дифференцированного подхода к оценке знаний предусматривает применение таких дидактических условий, при которых снижается психологическая напряженность; учитываются особенности нервной системы студентов, их характера, потенциальных возможностей, способностей и т.д.. Благодаря систематичности контроля преподаватель становится способным полнее, правильнее и объективнее выявить и оценить знания студентов.

5. Обстоятельность и оптимальность контроля предусматривает:

а) адекватность контроля целям обучения, т.е. содержательную сторону контроля (чему учили студентов и объем материала, который надо усвоить);

б) валидность контроля, т.е. контроль должен охватывать весь объем знаний, контролируемого;

в) надежность контроля - устойчивость результатов, полученных с помощью повторного контроля через определенное время, а также стабильность результатов при проведении контроля разными преподавателями.

6. Профессиональная направленность контроля обусловлена целевой подготовкой специалиста и способствует повышению мотивации познавательной деятельности студентов - будущих специалистов.

7. Отбор и структурирование учебной информации для осуществления контроля.

Отбор и структурирование учебной информации связаны с проблемой содержания образования. Системно-структурная концепция дидактики, на наш взгляд, позволяет оптимально выстраивать логику содержания учебной информации. При отборе содержания образования необходимо учитывать цели обучения, новизну знаний, доступность изучаемого материала. В системно-структурной дидактике точное описание цели возможно в том случае, если все параметры заданы диагностично. Под «диагностичностью» понимается воспроизводимое измерение и оценку определенного качества или свойств. Чтобы выразить цель по содержанию учебной информации, следует подразделить ее на учебные элементы (УЭ) - условные единицы усвоения.

8. Выделение уровней усвоения знаний. Следует отметить, что деятельность обучающегося по каждому изученному учебному элементу зависит от качества усвоения учебной информации и качества приобретенного (усвоенного) опыта.

В психологии усвоения рассматриваются четыре уровня усвоения (по В.П.Беспалько) [72]:

I уровень - уровень знакомства,

II уровень - уровень воспроизведения,

III уровень - уровень умений и навыков,

IV уровень- уровень творчества, для достижения которых студент должен осуществить учебно-познавательную деятельность (УПД), состоящую из действий: ориентировочных (Од), дополнительных (Ид), контрольных (Кд) и корректирующих действий (Кор.Д). Обучающиеся получают необходимую информацию, рассматривают поставленную перед ними задачу, выбирают пути, средства и методы, вырабатывают программы ее решения.

9. Применение дидактических средств контроля. В зависимости от средств контроля его классифицируют на машинный и безмашинный.

Машинный контроль часто используется в программируемом обучении для управления процессом усвоения знаний. К его специфическим средствам относятся тренажеры, контролирующие и обучающие машины, компьютеры. Машинный контроль позволяет самостоятельно проверять результаты учебной деятельности, выявлять пробелы в знаниях, умениях и навыках. При машинном контроле ответы кодируются и вводятся в соответствующий приспособление, где машина сравнивает с эталоном, после чего оценивает результаты работы (используется при организации проверки результатов ЕНТ, комплексного тестирования, ПГК и ВОУД).

Безмашинный контроль и самоконтроль осуществляют с помощью программируемых учебников, устных и письменных заданий без использования каких-либо технических приборов. В процессе безмашинного контроля ответы обучающихся тоже кодируются, но их проверяет преподаватель с помощью различных шаблонов

10. Выбор оптимальной формы организации контрольных мероприятий (в частности, рейтинговая система оценивания знаний). Рейтинговые системы выступают в качестве альтернативных по отношению к традиционной технологии контроля учебно-познавательной деятельности и оценки знаний.

6. Средства обеспечения объективности и обоснованности выносимых оценок

Предложенная Д. Толлингеровой [78, С.11-17] типология ошибок дает преподавателю психологии более надежные критерии контроля и сбалансированную оценку, исключая переоценку ошибочных действий, культ "исправления" ошибок. Если исходить из необходимости формирования многообразия видов познавательной деятельности, создания опережающего смыслового контекста для актуальных действий и системы форм сотрудничества, ведущих к самоорганизации формируемой деятельности, то во многих случаях целесообразно "не замечать" ошибок и идти на разумный педагогический риск, рассчитывая на творческие возможности студентов.

Как показали исследования (Ляудис В.Я., Негурэ И.П. [79], Подольский А.И. [80] и др.), функции контроля наиболее существенно перестраиваются за счет двух факторов организации учебной деятельности:

- а) изменения характера задач, отказа от ведущей роли репродуктивных и выдвижение на такую задачу творческих, продуктивных, мобилизующих разнообразные виды когнитивной деятельности;
- б) перехода от индивидуальной к совместной учебной деятельности.

В условиях совместного решения задач появляются новые прямые и косвенные стимуляторы контроля, взаимоконтроля и самоконтроля - подражание, совместное обсуждение, взаимокоррекция, аргументация и осознанное доказательство.

Использование в учебном курсе продуктивных творческих задач выдвигает на первый план роль смыслополагающих и целеполагающих компонентов учебных действий, что снимает трудности пооперационного контроля, иерархизирует действия контроля и создает внутреннюю мотивацию самокоррекции и самоконтроля.

Совместное решение задач обеспечивает более широкий репертуар внешних средств и способов контроля и содействует их интериоризации в процессе самоконтроля и самокоррекции.

Таким образом, проблема контроля при усвоении психологических знаний может наиболее радикально решаться за счет использования новых методических подходов к

организации всей системы переменных учебной ситуации. Но при этом два фактора в этой системе оказывают решающее воздействие на переход к самоконтролю, к саморегуляции учения: во-первых, расширение репертуара учебных задач с включением задач оптимальной когнитивной сложности - творческих продуктивных задач и, во-вторых, использование многообразных форм совместной учебной деятельности в ходе решения продуктивных задач. Оба эти фактора выдвигают на первый план по отношению к оценивающей и санкционирующей функциям контроля другие функции: побуждать и регулировать учебные действия.

Вопросы для самоконтроля:

1. Какие ошибки различаются в предложенной типологии ошибок Д. Толлингеровой? (Громадная, единичная, допустимая и недопустимая, необходимая и случайная, «умная»)
2. В чем особенность данной типологии ошибок и технологии их учета? (Она ориентирует преподавателя не только на внешний контроль по отношению к студенту, но и обращает его к самоконтролю управляющих воздействий, содействует формированию самоконтроля у студентов)
3. Дайте характеристику громадной ошибки по Д. Толлингеровой. (Она происходит от ошибочной методической деятельности учителей)
4. Дайте характеристику единичной ошибки. (Происходит от неправильной деятельности ученика, это сигнал поправки действия ученика)
5. Дайте характеристику необходимой ошибки. (Она определена логикой учебного действия, её устранение можно планировать, освобождая тем самым учащегося от необходимости встречи с ней)
6. Дайте характеристику случайной ошибки. (Её появление обладает невысокой вероятностью. Успешность борьбы с ней зависит от способности учителя не только планировать свою контрольно-корректировочную деятельность, но и импровизировать)
7. Какую ошибку Д. Толлингерова называет «умной»? (Та, которая происходит не от незнания или неумения, а определяется интеллектуальной поисковой деятельностью ученика, присутствием творческих процессов мышления, она приносит делу обучения больше пользы, чем безошибочное действие, т.е. ошибка, на которой можно многому научиться по пословице)
8. Чем полезна двусторонняя ориентация контроля? (Важна для усиления диалогического характера процесса обучения)
9. Появление громадной ошибки должно осмысливаться учителем как ... (сигнал необходимой корректировки собственного действия)
10. Как называется по Д. Толлингеровой ошибка «не касающаяся предмета усвоения, а только сопровождающая его ход», т.е. свидетельствующая о неполноте усвоения? (допустимая, несущественная ошибка)
11. Недопустимая ошибка является ... (симптомом неверного понимания целей и предмета действий при работе с учебным материалом)
12. Какие два фактора организации учебной деятельности способствуют существенной перестройке функций контроля? (а) изменения характера задач, отказа от ведущей роли репродуктивных и выдвижение на таковую задач творческих, продуктивных, мобилизующих разнообразные виды когнитивной деятельности; б) перехода от индивидуальной к совместной учебной деятельности.)
13. Какие новые прямые и косвенные стимуляторы контроля, взаимоконтроля и самоконтроля появляются в условиях совместного решения задач? (Подражание, совместное обсуждение, взаимокоррекция, аргументация и осознанное доказательство)
14. Решающее воздействие на переход к самоконтролю и саморегуляции учения оказывают два фактора в системе переменных учебной ситуации. Назовите эти факторы.
1) Расширение репертуара учебных задач с включением задач оптимальной когнитивной

сложности • творческих продуктивных; 2) использование многообразных форм совместной учебной деятельности в ходе решения продуктивных задач.

15. Назовите две другие функции контроля, помимо традиционных - оценивающей и санкционирующей. (Побуждающая учебные действия и регулирующая учебные действия)

Список использованных источников

1. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544с.
2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
3. Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины? М., 1978. С.267-268.
4. Москвина Н.Б. Попытка методологической автоэкспертизы диссертационного исследования // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации. Волгоград, 2003. С. 194-199.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М.- Воронеж, 2003. С.24-36.
6. Секач М.Ф. Психология здоровья. М., 2003.С.41
7. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. М., 1992. С.24-37.
8. Старцев М.В. Системно-квалиметрический подход к оценке взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе. Автореферат диссертации на соиск. уч. ст.канд.пед., Тамбов, 2006. С.66.
9. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем. - Томск: Томский государственный университет, 2004 – 460 с.
10. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование, М.: Педагогика, 1980, 240 с.
11. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Ширяев Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
12. Выготский С.Л. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте// Хрестоматия по психологии: учеб. Пособие для студ. / Сост В.В. Мироненко; Под ред. Л.В. Петровского. 2-е изд., перераб. и доп.-М.: Просвещение, 1987. 477с.
13. Дьяченко В.К. Основное направление развития образования в современном мире. – М.: Школьные технологии, 2005. – 512 с.
14. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980. С.11.
15. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. /М.: Сентябрь, 1996. - 96 с.
16. Веселова В.Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции: Дис. ...канд. пед. наук. Армавир, 2001. С.56-64.
17. Исаев Е.И. Основы проектирования психологического образования педагога: Дис. ... д-ра психол. н. М., 1998. С.13-28.
18. Веселова В.Г., Матяш Н.В. Проектная деятельность будущего учителя: проблемы профессионального становления. Брянск: Изд-во БГУ, 2002. С.21.
19. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Под ред. В.В. Рубцова. Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. С.14-16.
20. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2003, №10, С.11.
21. Зимняя И.А., Алексеева О.Ф., Князев А.М., Кривченко Т.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ) // Проблемы качества образования: Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента. М.; Уфа, 2004. С.27.
22. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. С.36-39.
23. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность, Изд. 2-е, М.: Политиздат, 1977, 304 с. С.43-67.
24. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск: Университетское, 2002. С.27.
25. Логика познания сущности, М.: Высшая школа, 1980, 175 с.
26. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.

27. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания// Избранные педагогические труды Т.1. С.23.
28. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования.// П.Ф.Каптерев Избранные педагогические сочинения, М., Педагогика, 1982, С.270-652.
29. Толстой Л.Н. Сочинения, Т.2, М., 1977, С. 228.
30. Макаренко А.С. Собр. соч., Т.5, М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951, С. 473.
31. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Т. 1-2. — М., 1979. С.18-34.
32. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.,1996. С.21-46.
33. Rogers C. Freedom to learn. Columbus: Charles E. Merrill, 1979. С.8
34. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб., М.: Изд. Корпорация «Логос», 1999, 384 с.
35. Холодная М. А. Интегральные структуры понятийного мышления. Томск: Изд-во ТГУ, 1983. — 190 с.
36. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
37. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. М.1957. С.33-41.
38. Яворук О.А. Знание. Дидактические перспективы решения знаниевой проблемы. Монография. – ханты-Мансийск: ЮГУ, 2009. – 170 с. С.153.
39. Павлов И.П. Полное собрание трудов. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1940. – Т. 1. – С. 50.
40. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М.,1996. С.8
41. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. — 2-е изд. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.- 496 с.
42. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения Москва: Директ-Медиа, 2008. - 613 с.
43. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. – М.: Владос, 1999. – 384 с.
44. Менчинская Н. А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978. С. 28.
45. Захарова А.В. Когнитивные аспекты оценочной деятельности школьников // Психологические проблемы учебной деятельности школьников, М.: Просвещение, 1977, С. 270 – 273.
46. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие.- М.: Высш. шк., 1991. С.27-35.
47. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — Исследования мышления в советской психологии. М., 1966 // Введение в психологию. М., 1976. С. 34.
48. Трусков В.П. Современные психологические теории личности: Учебное пособие, Л.: Изд-во ЛГУ, 1992, 72 с.
49. Лернер И.Я. Проблемное обучение. — М., 1974. — С. 3.
50. Махмутов М.И. Проблемное обучение. — М., 1975. — С. 124-125.
51. Кудрявцев Т.В., Матюшкин А.М. Проблемное и программированное обучение. — М., 1973. — С. 6-7.
52. Зимняя И.А. Обучающийся (ученик, студент) – субъект учебной деятельности // Педагогическая психология. Учеб.пособие. – Ростов н/Д. 1997. С.163.
53. Белошицкий А.В. Бережная И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60-66.
54. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применения). СПб, 1999 - 608 с., С. 479.

55. Теория личности в Западноевропейской и американской психологии: Хрестоматия по психологии личности // Ред. Сост. Д.Я.Райгородский, Самара: Доп. «БАХРАХ», 1996, 478 с.
56. Величковский Б.С. Современная когнитивная психология. - М.: Наука, 1982. С.14.
57. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 464 с.
58. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод, пособие для преподават. и аспирантов вузов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 304 с.
59. Краткий психологический словарь М., 1985. С. 32.
60. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. - М., 1999. С.27.
61. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
62. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.С.32.
63. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мотивация познавательной деятельности. Л., 1972. С.23.
64. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969. С.56.
65. Изучение мотивации поведения детей и подростков/ Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. М., 1972. С.17.
66. Мотивация учения / Под ред. М.В. Матюхиной, Волгоград, 1976. С.31-34.
67. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979, С.97.
68. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973, С.249.
69. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся: дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.
70. Педагогическая психология: Учебное пособие для вузов / Под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003. – 339 с.
71. Зимняя И.А. Гуманизация образования (состояние, проблемы, перспективы) // Гуманизация образования, № 2, 1995. С.19.
72. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.
73. Гнатышина Е.В. Технология формирования информационной культуры будущего специалиста в процессе самостоятельной работы: Дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 2005. – 164 с
74. Реан А.А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. СПб.,1996.- 110 с.
75. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб., 1999. -288 с.
76. Толлингерова Д.А. Анализ когнитивного состава задач с помощью вычислительной графики // Актуальные проблемы современной психологии. М.1983. С.7-9.
77. Турусова О.В. Психология в вопросах, задачах и упражнениях. Том 1,2,3.Самара, 1994. С.21.
78. Толлингерова Д., Голоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. М.; Прага, 1994. С.11-17.
79. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М., МПА, 1994. – 150 с.
80. Подольский А.И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность / Авт. предисл. П. Я. Гальперин. — М.,1987., С. 3.

ПРИЛОЖЕНИЯ

1. ГЛОССАРИЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

АВТОРИТЕТНОСТЬ. Способность человека иметь определенный вес среди людей, пользоваться их признанием и уважением

АДАПТАЦИЯ. Приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды.

АДАПТАЦИЯ СЕНСОРНАЯ.

Приспособительное изменение чувствительности к интенсивности действующего на орган чувств раздражителя.

АДАПТАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ. Результат взаимодействия личности и социальной среды, который приводит к оптимальному соотношению целей и ценностей личности и группы.

АКТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНАЯ. Поведение социальных субъектов (общества, классов, групп, личностей), воспроизводящее или изменяющее условия их жизнедеятельности и развивающее их собственную организационную структуру и психику.

АССОЦИАЦИЯ. Соединение, связь психических явлений друг с другом.

АТРИБУЦИЯ. Приписывание человеком причин и мотивов поведения, личностных качеств, характеристик другим людям на основе обыденного, житейского анализа их действий, поступков.

АТТРАКЦИЯ. Процесс взаимного тяготения людей друг к другу, формирование привлекательности одного человека для других, механизм формирования привязанностей, дружеских чувств, симпатии и любви.

БАРЬЕР ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ. Внутреннее препятствие психологической природы (заикание, боязнь, неуверенность и т.п.), мешающее человеку успешно выполнять некоторые действия

БЕЗУСЛОВНАЯ РЕАКЦИЯ. Безусловный рефлекс. Врожденная (не требующая для возникновения и проявления особых условий - безусловная) реакция организма на адекватное раздражение рецепторов.

БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ. Неосознаваемое. Ряд физических и психических функций (процессов), осуществляющихся без управления ими со стороны сознания.

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Деятельность, с которой на данном этапе онтогенеза связано возникновение важнейших психических новообразований

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ. Целенаправленный обмен информацией и/или веществом между системами. Наилучшее взаимодействие членов коллектива является условием его эффективной деятельности.

ВОЗРАСТ. Категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития. В отличие от хронологического возраста, психологическое понятие В., обозначает определенную качественно новую ступень онтогенетического развития, обусловливаемую закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющую конкретно-историческое происхождение.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. Отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ. Специфические свойства личности индивида, его психики, закономерно изменяющиеся в процессе смены возрастных стадий развития.

ВОЛЯ. Способность к осозанным внутренним усилиям в выборе цели поведения, в формировании модели поведения и в ее реализации.

ГЕТЕРОГЕННОСТЬ (деятельности). Многообразие, несводимость друг к другу видов деятельности. Термин применим к интеллектуальной деятельности человека. В этом случае речь может идти о многообразии, полиморфности и несводимости друг к другу всех видов и форм познавательной деятельности. Термин опирается на известное

положение о несводимости научного познания к одному из типов мыслительной деятельности, включенной в решение познавательных задач (идея взаимосвязи всех объективных форм познания).

ГРУППА. 1. Совокупность элементарных объектов, объединенных общими признаками в относительно самостоятельный новый объект. 2. Совокупность лиц, связанных общей целью, идеей, работой и т.п.

ГРУППА РЕФЕРЕНТНАЯ. Эталонная группа, группа соотнесения. Представленная в сознании индивида группа людей, нормы и ценности которой выступают для него эталоном. Референтная группа для индивида может выступать источником его установок, норм и ценностей и как стандарт для самооценки.

ГРУППОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ. Психология групп, область социальной психологии, исследующая совокупность психических процессов в малых группах: сплоченность, выдвижение лидеров, принятие групповых решений и т.д.

ДЕЙСТВИЕ. 1. Функционирование, работа. 2. Влияние, воздействие, управляющее воздействие. 3. Элемент деятельности, в процессе которого достигается элементарная цель.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Проявление активного сознательного отношения к окружающему миру. Включает в себя цель, средства, условия, результат и сам процесс деятельности. Единицей деятельности является действие. Способы осуществления действий - операции. Выделяют различные формы деятельности: духовную, психическую, физическую, трудовую, нетрудовую, профессиональную, непрофессиональную, продуктивную (творческую), репродуктивную и др. Трудовая деятельность может быть профессиональной и непрофессиональной. Профессиональная (трудовая) деятельность - это деятельность свойственная профессионалу, хорошему специалисту, обладающему достаточным минимумом знаний, умений, навыков для того, чтобы деятельность была эффективной. Деятельность - предмет изучения ряда наук, в частности: физиологии, психологии, психофизиологии.

ДЕТЕРМИНИЗМ. Закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их факторов. Д. включает причинность как совокупность обстоятельств, предшествующих во времени следствию и вызывающих его, но не исчерпывается этим объяснительным принципом.

ЗНАНИЯ. Отражение объективных характеристик действительности в сознании человека.

ЗРЕЛАЯ ЛИЧНОСТЬ. Личность, духовное и психическое развитие которой в основном достигло норм, соответствующих возрасту индивида. Это отражается в его поведении, в том числе и в таком его компоненте, как деятельность.

ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ. Расхождение в уровне трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно (актуальный уровень развития) и под руководством взрослого. Понятие введено Л.С.Выготским.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ: 1) опознание чего-либо, кого-либо; 2) уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо.

ИНДИВИД (ИНДИВИДУУМ). Самостоятельно существующий организм, особь, отдельный человек.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. Неповторимое своеобразие какого-либо человека (индивида) с его наследственными и приобретенными специфическими особенностями в целом. Личность, самость (качество).

ИНТЕЛЛЕКТ. Относительно устойчивая структура умственных способностей индивида (адаптационные возможности ума), которые могут влиять на стиль и стратегию решения индивидом проблем.

ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ. Переход извне внутрь. Формирование основных категорий индивидуального сознания, внутреннего его плана за счет заимствований (усвоения) из сферы общественных представлений и ценностей.

ИНТРОВЕРСИЯ. Самоуглубленность, ориентация индивида на свой внутренний мир мыслей и переживаний, внутренняя направленность психики, предпочтение абстрактных идей конкретным явлениям действительности.

ИНТРОВЕРТ. Реалистичный, критически настроенный, консервативный, склонный к уединению, сдержанный, с высоким уровнем самоконтроля, серьезный, морально нормативный человек.

КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА. Качества, необходимые для социального взаимодействия. К ним относятся: возможности речи (устной и письменной), системы пара- и экстралингвистических средств (интонация, паузы), оптико-кинетические возможности (жесты, мимика, пантомимика).

КОММУНИКАЦИЯ. Общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.д. - специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности.

КОНФЛИКТ. 1. Столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. 2. Внутренний психологический конфликт это конфликт между инстинктами или структурами (Ид и Эго).

КОНФОРМИЗМ. Приспособленчество, пассивное принятие существующего порядка вещей, господствующих мнений и т.п. Конформизм означает отсутствие собственной позиции, беспринципное и некритическое следование любому образцу, обладающему наибольшей силой давления (мнение большинства, авторитет, традиции и т.п.). От конформизма следует отличать конформность (социально-психологический термин).

КОНФОРМНОСТЬ. Склонность человека к усвоению определенных групповых норм, привычек и ценностей.

КРИЗИСЫ ВОЗАСТНЫЕ. Особые относительно непродолжительные по времени (до года) периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями. В детском возрасте обычно выделяют «кризис первого года жизни», «кризис трех лет», «кризис 6-7 лет», и «подростковый кризис» (10-11 лет).

ЛИЧНОСТИ СТРУКТУРА. Строение и соподчинение относительно устойчивых личностных свойств индивида. В иерархии этих свойств главной единицей, определяющей проявление всех свойств индивида и все виды поведения человека, являются его идеалы, формирующие направленность личности.

ЛИЧНОСТЬ. Устойчивая самоорганизующаяся система социально значимых черт индивида, которые характеризуют его как деятеля, как члена того или иного общества или общности.

МАЛАЯ ГРУППА. Коллектив первичного уровня в иерархии коллективов. Группа лиц, занятых решением конкретной общественной задачи, общей деятельностью с четким разделением функций ее членов. Малая группа обладает как официальной (формальной) структурой, так и социально-психологической (неформальной) структурой, складывающейся на основе личных эмпатий.

МЕТОД ОБУЧЕНИЯ. Это «обусловленная принципами обучения система правил педагогического взаимодействия, руководствуясь которыми преподаватель и студенты выбирают способы и приемы конкретных действий, ведущих к достижению поставленной цели» (Махмутов М.И.).

МЕТОДОЛОГИЯ (от греч. *methodos* – исследование, способ исследования явлений природы) – самые общие методы познания, в основе которых лежат объективные законы природы и общества.

МИКРОПРЕПОДАВАНИЕ - метод активной психологической подготовки учителей был разработан группой исследователей Стэнфордского университета под руководством Д. Аллена и К. Райана (Allen and Ryan, 1969). Метод построен на принципах бихевиоризма (принципе научения путем оперантного обусловливания (Skinner, 1968) и принципе модификации поведения (Bandura, 1969). Метод состоит из микроуроков по 5-10 минут,

каждый из которых направлен на освоение одного отдельного навыка преподавания. В ходе проведения микроурока используются следующие приемы: варьирование способов стимулирования (движения, жесты, паузы, использование разных сенсорных каналов, разных стилей общения и т.д.), создание установки на учебу в начале урока, положительное подкрепление реакций студентов, задавание вопросов, приведение примеров. Каждый микроурок записывается на видео, кроме того, ход микроурока наблюдает супервизор. На уроке присутствуют 4-8 специально подготовленных студента, которые сразу после его завершения дают устную или письменную обратную связь о том, как преподаватель реализовал конкретный навык. Преподаватель вместе с супервизором просматривает видеозапись микроурока, анализируя оценки учеников и обсуждая возможности совершенствования выполняемого навыка. После обсуждения (в течение примерно получаса) преподаватель повторяет микроурок, но с другими студентами, затем производится сравнение видеозаписей первого и второго микроуроков, оценок студентов и делаются выводы о достигнутом прогрессе. Микроуроку обычно предшествует предварительное обучение преподавателя выполнению тренируемого навыка. Такое обучение проводится с помощью моделирования этого навыка либо его демонстрирует опытный преподаватель. По мере усвоения отдельных навыков задания микроуроков постепенно усложняются, может увеличиваться и их продолжительность (до 20 минут). Обучение от отдельных навыков преподавания переходит к освоению стратегий преподавания. Ученики подбираются так, чтобы они соответствовали реальному составу группы (с разными уровнями успеваемости, темперамента), ученики получают денежное вознаграждение, кроме того, существует конкуренция (тех, кто не выполняет нужных требований, заменяют другими). Перед уроком студентов инструктируют о том, как давать обратную связь.

МИРОВОЗЗРЕНИЕ. Обобщенная система взглядов человека на природу, общество, самого себя, окружающий его мир в целом, взглядов, которыми руководствуется человек в своей жизни и поведении.

МОТИВ (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать).

1) побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность.

2) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется.

3) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

МОТИВАЦИЯ. Мотивирование. Формирование мотивов. Побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность. Приведение мотивов, доводов, объясняющих, оправдывающих какое-либо действие, поступок, доказывающих необходимость какого-либо действия.

МЫШЛЕНИЕ. Высшая форма активного отражения в сознании человека объективной реальности. Мышление представляет собой целенаправленное, опосредованное и обобщенное познание субъектом существенных связей и отношений предметов и явлений, созидание новых идей, прогнозирование событий.

НАВЫК. Автоматизированное умение. Модель действий и программа действий, обеспечивающие высокую эффективность деятельности. Формируется в специализированных структурах центральной нервной системы в результате научения. Различают перцептивные, интеллектуальные, двигательные и др. навыки

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ. Направленность - устремленность к какой-либо цели, сосредоточенность на чем-либо. Совокупность устойчивых и относительно независимых от наличных ситуаций динамических тенденций (тенденций влечения и тенденций долженствования), воплощающихся в мотивах, ориентирующих, направляющих деятельность личности.

НАУЧЕНИЕ. Адаптивная модификация поведения индивида, обусловленная опытом. Физиологические изменения в организме обучаемого, происходящие в процессе обучения.

НЕЙРОН. Клетка, элемент нервной системы.

НЕРВНАЯ СИСТЕМА. Совокупность всех взаимодействующих нервных клеток (нейронов) организма. В организме человека около 25 миллиардов взаимодействующих нейронов объединены в структуру, называемую центральной нервной системой. Анатомически это головной и спинной мозг.

НЕФОРМАЛЬНАЯ ГРУППА. Неофициальная группа (клика). Референтная малая группа в составе коллектива.

ОБУЧЕНИЕ. Управление научением. Самостоятельная и/или с помощью учителя организация процесса научения. Цель обучения формирования знаний, умений, навыков.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА. Раздел психологии, изучающий сущность, общие закономерности, механизмы и факты возникновения, развития и проявления психики человека. Данные общей психологии используются в различных областях частной и прикладной психологии.

ОБЩЕНИЕ. Процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов, в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности.

ОНТОГЕНЕЗ. Индивидуальное развитие особи, вся совокупность ее преобразований (рост, дифференцировка и интеграция частей развивающегося организма) от зарождения до конца жизни. Программа развития организма заложена в клетках (молекулы ДНК генов) в виде кода наследственной информации. Термин введен в 1866 г. немецким биологом Э. Геккелем (1834-1919).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. Область психологии, изучающая психические процессы, лежащие в основе обучения с целью последующего использования полученных знаний для организации наилучшего обучения, воспитания и формирования личности.

ПОВЕДЕНИЕ. Реакция живой системы на воздействия среды (входные воздействия). Особым образом организованная деятельность организма, опосредованная его внутренней (духовной, психической, физической) и внешней (двигательной) активностью и представляющая собой взаимодействие со средой. Единицей поведения является поступок.

ПСИХИКА. Душевные проявления (свойства, состояния, процессы). Форма отражения субъектом объективной реальности. Психика составляет предмет исследований в психологии

ПСИХОДИАГНОСТИКА. Область психологии, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА. Раздел естественных наук, изучающий психические функции, как составляющие поведения человека, а также разрабатывающий принципы и методы практического применения получаемых данных.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА. Дисциплина, изучающая поведение человека посредством исследования физических и психических функций организма, в их взаимосвязи и их взаимообусловленности.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ. Процесс модификации личности, происходящий с различной интенсивностью на протяжении всей жизни человека в результате социализации и воспитания.

РЕЧЬ. Одна из высших психических функций человека, опосредованная языком и имеющая коммуникативную направленность, то есть ориентированная на общение, взаимопонимание с другими людьми и на взаимное влияние на сознание и деятельность.

СВОЙСТВА НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ. Свойства основных нервных процессов - возбуждения и торможения: сила, уравновешенность и подвижность.

СКЛОННОСТЬ. Наклонность. Избирательная направленность индивида на определенную деятельность, побуждающая заниматься этой деятельностью.

СОЗНАНИЕ. Высший уровень психической активности, обеспечивающий целенаправленное поведение человека.

СОВМЕСТНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ преподавателя и студентов. Акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и студентами и между самими студентами в процессе формирования деятельности. Цель совместной учебной деятельности – построение механизмов саморегуляции учения, усваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимодействий. Предмет совместной учебной деятельности – обобщенные и осознанные способы деятельности учения и нормы взаимодействия и общения. Продукт совместной учебной деятельности – самостоятельное выдвижение студентами новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ. Процесс и результат превращения индивида в члена общества, усвоения индивидом системы социальных норм, ценностей, ролей и навыков. Социализация является условием поддержания нормативного порядка в обществе.

СОЦИОГРАММА. Форма представления результатов социометрии. Графическое, в виде схемы, наглядное изображение структуры межличностных отношений в малой группе.

СОЦИОМЕТРИЯ. Один из методов диагностики межличностных отношений в малой группе (семье, рабочем, учебном, воинском коллективе). В простейшей модификации методики (Дж. Морено, Moreno J., 1934) каждому обследуемому группы предлагается, отвечая на специальные вопросы, осуществить выбор наиболее предпочитаемых членов группы для различных сфер совместной деятельности. На основе совокупности ответов всех членов группы исследователь оценивает социальный статус каждого члена группы, структуру межличностных отношений (социометрической структуры), сплоченность группы и другие показатели.

СПОСОБНОСТЬ. 1.Способность - это свойство или состояние, дающее возможность осуществлять что-либо. 2. Способности человека - индивидуально-психологические особенности личности, необходимые для успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности. Различают общие способности, необходимые для осуществления многих видов деятельности (например, интеллект), и специальные способности, необходимые для выполнения определенного вида деятельности (например, математические, художественные, музыкальные способности).

СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Совокупность взаимосвязанных действий и операций, выполняемых человеком в процессе достижения определенной трудовой цели.

СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ. Это следующие компоненты (по В.Я. Ляудис):

- 1) Объективное содержание учебного предмета, структурированное и операционализированное в целях его усвоения.
- 2) Процедуры, организующие процесс усвоения содержания учебных предметов.
- 3) Система учебных взаимодействий между преподавателем и студентами и самими студентами.
- 4) Динамика взаимосвязи первых трех компонентов на протяжении всего процесса усвоения.

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ – тот или иной тип взаимосвязи, соотнесения всех указанных переменных в динамике развития в учебном процессе.

УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА (по Д. Толлингеровой) – разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, «проект будущего учебного действия».

ТРУД. Целесообразная деятельность человека, создание материальных и духовных ценностей, необходимых для удовлетворения его потребностей. Является естественным условием человеческой жизни. Включает в себя: процесс труда, предмет труда, средства труда, условия труда и результат труда.

УМЕНИЕ. 1.Результат научения, этап овладения новым способом действия. При этом усвоенный способ действия сознательно регулируется знанием. При последующей тренировке умение преобразуется в навык, когда действия выполняются автоматически. 2.Способность делать что-либо, приобретенная обучением, опытом.

УСВОЕНИЕ. Процесс овладения знаниями, умениями, навыками.

ФИЛОГЕНЕЗ. Развитие мира живых организмов в целом или развитие отдельных таксономических групп: царств, типов (отделов), классов, отрядов (порядков), семейств, родов или видов. Термин введен в 1866 г. немецким биологом Э. Геккелем. Индивидуальное развитие особи - онтогенез.

ФОРМАЛЬНАЯ ГРУППА. Социальная общность, обладающая официальной (формальной) структурой, объединяющая людей, занятых решением конкретной общественной задачи.

ХАРАКТЕР. 1.Термин, который в психологию впервые ввел немецкий философ Ю. Банзен, (1867). Целостный и устойчивый индивидуальный склад душевной жизни человека, проявляющийся в отдельных его психических актах и состояниях, а также в его манерах, привычках, складе ума и свойственном человеку круге эмоциональных переживаний. Характер является результатом взаимодействия наследственных задатков (зачатков каких-либо способностей, наклонностей) и качеств, вырабатываемых в процессе развития личности и ее воспитания.

ЧЕЛОВЕК. Человек есть живая система, представляющая собой единство физического, психического и духовного, природного и социального, наследственного и прижизненно приобретенного.

ЧУВСТВО. 1.Психофизическое ощущение (процесс). Примеры: чувство времени, чувство осязания. 2.Способность ощущать, воспринимать явления объективной реальности (чувство обоняния, зрения, слуха). 3.Отражение в сознании человека его отношений к действительности, выражающегося в форме непосредственного переживания и возникающее при удовлетворении или неудовлетворении высших потребностей. Чувства - социальные эмоции.

ЭКСТЕРИОРИЗАЦИЯ. 1.Реализация последовательности: план - модель - программа - действия. Переход действий из внутренней, свернутой формы в развернутую форму - внешнее проявление. 2.Приписывание среде своих внутренних переживаний. Противоположный процесс - интериоризация.

ЭКСТРАВЕРСИЯ. Внешняя направленность психики человека на физическую и социальную среду. Направление одной из двух координатных осей, с помощью которых характеризуется личность (Айзенк, 1963): интроверсия-экстраверсия (замкнутость-открытость) и стабильность-нестабильность (нейротизм).

ЭМОЦИИ. Психические состояния или процессы, выражающие переживание (удовлетворение, радость, страх и др.) бессознательной или осознанной вероятностной оценки эффективности реализации в прошлом, настоящем, будущем любых моделей поведения.

ЭТАЛОННАЯ ГРУППА. 1.Референтная группа, группа соотнесения. Группа (реальная или воображаемая), с которой индивид себя сравнивает (компаративная эталонная группа) и которая служит источником его норм и ценностей (нормативная эталонная группа). 2. Группа, принятая как стандартная, нормативная, как эталон для сравнения по определенным признакам (социально-демографическим, физическим, психическим).

ЯЗЫК. Знаковая система, выполняющая познавательную и коммуникативную функцию. Естественный язык - это язык повседневной жизни. Искусственные языки создаются для каких-либо более узких потребностей (язык математики, программирования и т.д.).

ЯЗЫКОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ. Возможности индивидуального языка (идиолект), определяющие коммуникативную деятельность - важнейший аспект социального поведения.

2. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И КОММЕНТАРИИ К ЛЕКЦИЯМ ПО ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Тема 1. Предмет, задачи и методы психологии

Психология – это наука о закономерностях и механизмах возникновения, развития и проявлении психики человека.

Отражение в сознании людей правозначимых сторон действительности и психическая регуляция человеком собственного правозначимого поведения называется **правовой психологией**.

Психика – это свойство головного мозга, обеспечивающее человеку и животным способность отражать воздействия предметов и явлений реального мира, регуляцию своего поведения. Психика многообразна в своих формах и проявлениях.

Психика человека – это его чувства, мысли, переживания, намерения. То есть все то, что составляет его субъективный внутренний мир, который проявляется в действиях и поступках, во взаимоотношениях с другими людьми, окружающим миром.

Мир психических явлений – это совокупность всех явлений и процессов, которые включают в себя содержание психики человека и которые изучает психология как специфическая отрасль знаний.

Психические процессы – это психические явления, обеспечивающие первичное отражение и осознание человеком воздействий окружающей действительности. Как правило, они имеют четкое начало, определенное течение и ярко выраженный конец. Психические процессы делятся на познавательные, эмоциональные и волевые.

Психические свойства – это наиболее устойчивые и постоянно проявляющиеся особенности личности, обеспечивающие определенный качественно-количественный уровень поведения и деятельности, типичный для данного человека. К психическим свойствам относятся: направленность, темперамент, характер и способности и др.

Психические состояния – это определенный уровень работоспособности и качества функционирования психики человека, характерный для него в каждый данный момент времени. К ним относятся: активность, пассивность, бодрость, усталость, апатия и др.

Основной задачей психологии как науки является изучение объективных закономерностей психических явлений и процессов как отражения объективной действительности.

При этом психология ставит перед собой и **ряд других задач**:

1) изучать качественные (структурные) особенности психических явлений, что имеет не только теоретическое, но и большое практическое значение;

2) анализировать становление и развитие психических явлений в связи с обусловленностью психики объективными условиями жизни и деятельности людей;

3) изучать физиологические механизмы, лежащие в основе психических явлений, поскольку без их знания невозможно правильно овладеть практическими способами их формирования и развития;

4) содействовать планомерному внедрению научных знаний психологии в практику (разработка научных и практических методик обучения и воспитания, рационализации процесса труда в различных видах деятельности людей).

Этапы развития психологии.

1-й этап. Первые представления о психике носили *анимистический* характер, наделявший каждый предмет душой. В одушевленности видели причину развития явлений и движения. Аристотель распространил понятие психическое на все органические процессы, выделяя растительную, животную и разумную души.

Позже сложились две противоположные точки зрения на психику – материалистическая (Демокрит) и идеалистическая (Платон). *Демокрит* считал, что психика, как и вся природа, материальна. Душа состоит из атомов, только более тонких,

чем атомы, составляющие физические тела. Познание мира происходит через органы чувств. По мнению *Платона*, душа не имеет ничего общего с материей и в отличие от последней идеальна. Познание мира – это не взаимодействие психики с внешним миром, а воспоминания души о том, что она видела в идеальном мире до того, как попала в тело человека.

2-й этап. В XVII в. были заложены методологические предпосылки научного понимания психики и сознания. Р. Декарт считал, что животные не обладают душой и их поведение является рефлексом на воздействия извне. По его мнению, человек обладает сознанием и в процессе мышления устанавливает наличие у себя внутренней жизни. Д. Локк утверждал, что в разуме нет ничего, что не прошло бы через органы чувств, выдвинул принцип атомистического анализа сознания, согласно которому психические явления могут быть доведены до первичных, далее неразложимых элементов (ощущений) и на их основе сформированы через ассоциации более сложные образования.

В XVIII в. английские ученые Т. Гоббс, Д. Гартли развили детерминистское представление об ассоциациях, лежащих в основе функционирования психики, а французские исследователи П. Гольбах и К. Гельвеций разработали чрезвычайно важную идею о социальном опосредовании психики человека.

3-й этап. Большую роль в выделении психологии как самостоятельной отрасли знаний сыграли разработка метода условных рефлексов в физиологии и практика лечения психических заболеваний, а также проведение экспериментальных исследований психики. В начале XX века основатель бихевиоризма американский психолог Д. Уотсон указал на несостоятельность декартовско-локковской концепции сознания и заявил, что психология должна отказаться от изучения сознания и сосредоточить свое внимание только на том, что доступно наблюдению, т.е. на поведении человека.

4-й этап (современный). Для него характерно многообразие подходов к сущности психики, превращение психологии в многоотраслевую, прикладную область знаний, обслуживающую интересы практической деятельности человека.

Российская психологическая наука придерживается диалектико-материалистического взгляда на происхождение психики.

Вопросы для самопроверки

1. Что изучает психология как наука? Назовите ее предмет и объект изучения?
2. Что дословно означает «психология»? В чем отличие понятия «души» от понятия «психики»?
3. Назовите три начала человеческой души в её толковании Платоном. Как мыслит Платон о связи души с телом?
4. В чем состоит особенность понимания души Аристотелем (в сравнение с Платоновским)?
5. Почему в средние века изучение душевной жизни было подчинено задачам богословия? Кто и когда ввел термин «психология»?
6. В чем состоит дуализм учения Р. Декарта о душе и теле?
7. Как предполагал преодолеть дуализм души и тела Б. Спиноза?
8. Какие этапы выделяют в истории психологии? Каковы критерии их выделения?
9. Чем по своей сути является психика?
10. Каковы основные функции психики?
11. Классификация психических явлений.
12. Перечислите основные методы психологии.
13. Каковы основные отрасли и задачи современной психологии?

Тема 2. Основные направления в психологии XX века

Психоанализ – одно из наиболее известных направлений психологии за рубежом, возникшее в начале XX века. Основывается на положении о том, что поведение человека определяется не только и не столько сознанием, сколько бессознательным.

Психоанализ восходит к идеям З. Фрейда и его последователей (фрейдизм, неофрейдизм) и предполагает особую методологию исследования психики. Основными методами психоанализа являются: метод анализа свободных ассоциаций; анализ снов и толкование сновидений; анализ и толкование ошибочных различных и непреднамеренных (случайных) действий человека.

Бихевиоризм – направление в зарубежной психологии, возникшее в начале XX в. и отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, являющегося результатом ответа организма на воздействия внешней среды.

Основными научными понятиями бихевиоризма стали «стимул» (раздражитель из внешней среды), «реакция» (ответ организма на раздражение) и «связь» (ассоциация) между стимулом и реакцией. Простота схемы S–R (при необходимости она может быть, и усложнена) дает возможность легко использовать количественное описание психологического явления и применять математические методы для обработки результатов его исследования.

Гештальтпсихология – направление в западной психологии, возникшее в Германии в первой трети XX в. и предлагающее программу изучения психики с помощью целостных структур – гештальтов, первичных по отношению к своим компонентам.

Восприятие как познавательный психический процесс, например, у гештальтпсихологов не сводится к сумме ощущений, а свойства фигуры не описываются через свойства ее частей. По их мнению, внутренняя системная организация восприятия определяет и свойства ощущений, в него входящих. Понятия фигуры и фона – важнейшие в гештальтпсихологии.

Гуманистическая психология – одно из ведущих направлений современной зарубежной психологии, возникшее в 60-е годы XX в., противопоставляющее себя психоанализу и бихевиоризму.

Индивидуальность в нем рассматривается как интегративное целое, в противовес бихевиоризму, ориентированному на анализ отдельных событий. Исследование животных считается непригодным для понимания психики и поведения человека. В отличие от классического психоанализа, гуманистическая психология утверждает, что человек изначально добр или, в крайнем случае, нейтрален, а его агрессия, насилие и т.п. возникают как результат воздействия окружающей среды.

Трансперсональная психология – новое направление в западной психологии, объясняющее психические явления «мистическими переживаниями», «космическим сознанием», т.е. формами особого духовного опыта, требующими взгляда на психику человека с нетрадиционных позиций.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите наиболее значительные школы (направления) психологической науки в XX веке и имена их виднейших представителей.
2. Охарактеризуйте общую структуру психики человека, так как она представлена в психоанализе.
3. Какова, по мнению З. Фрейда, роль «ОНО», «Я», «Сверх-Я» в психике человека? Как З. Фрейд мыслил отношения между сознанием и бессознательным содержанием психики?
4. В чем состоит основной метод бихевиоризма? Достоинства его и недостатки.
5. Охарактеризуйте понятие «гештальт»? Какие наблюдения (опыты) послужили для введения этого понятия?

6. К каким сторонам душевной жизни человека обращается гуманистическая психология?
7. Сравните между собой основные положения бихевиоризма, психоанализа и гуманистической психологии в отношении сущности человека, факторов, определяющие его поведение и развитие личности, роли общества в формировании личности.
8. Охарактеризуйте вклад в развитие психологии XX в. отечественных ученых.

Тема 3. Психика и организм. Индивид, личность, индивидуальность.

В понятии человека как **индивида** выражаются два основных признака:

1. Человек – это биосоциальное существо, носитель общественного сознания человеческой общности, использующий орудия, знаки и через них овладевающий собственным поведением и психическими процессами.

2. Человек – это своеобразный представитель других живых существ, продукт фило- и онтогенетического развития, носитель видовых черт.

Оба значения понятия взаимосвязаны и описывают человека как существо своеобразное. Наиболее общими характеристиками индивида являются: целостность и своеобразие психофизиологической организации; устойчивость во взаимодействии с окружающей средой; активность.

В обыденной жизни под индивидом понимают конкретного человека со всеми присущими ему ценностями и свойствами.

Личность – это индивид, занимающий определенное положение в обществе, выполняющий определенную общественно полезную деятельность и отличающийся своими, присущими только ему индивидуально- и социально-психологическими особенностями, определенной мерой идентичности и развития самосознания.

Индивидуальность не есть что-то над- или сверхличностное. Когда говорят об индивидуальности, то имеют в виду особое своеобразие личности. Обычно словом «индивидуальность» определяют какую-либо главенствующую особенность личности, делающую ее непохожей на окружающих. Индивидуален каждый человек, но индивидуальность одних проявляется очень ярко, других – малозаметно.

Индивидуальность проявляется в интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфере или во всех сферах психической деятельности.

Направленность личности – это такое психическое свойство, в котором выражаются потребности, мотивы, мировоззрение, установки и цели ее жизни и деятельности.

Потребности личности – это испытываемая личностью нужда в чем-либо.

Мотивы личности – это те внутренние силы, которые связаны с потребностями и побуждают ее к определенной деятельности, по их удовлетворению.

Мировоззрение личности – это сложившаяся у нее система убеждений, научных взглядов на природу, общество, человеческие отношения, которые стали ее внутренним достоянием и отложились в сознании в виде определенных жизненных целей и интересов, отношений, позиций.

Установки личности – это ее внутренняя готовность к осуществлению той или иной деятельности или торможение определенной активности.

Установки имеют важное функциональное значение: выступают в качестве состояний готовности, позволяющих личности эффективнее выполнять определенную деятельность. Их основные функции: 1) определять устойчивый характер протекания деятельности; 2) освобождать личность от необходимости принимать решения и произвольно контролировать протекание деятельности в стандартных ситуациях.

Цели – это наиболее значимые для личности предметы, явления, задачи и иные объекты, достижение и обладание которыми составляют существо ее жизни и деятельности.

Цели реализуют потребности личности и выступают в качестве образов конечного результата деятельности.

Вопросы для самопроверки

1. Что вы думаете о психологических различиях между полами? Существуют ли они? Если существуют, то чем обусловлены и как проявляются?
2. Каким образом наркотики влияют на нашу психику? В чем сущность наркомании? Можно ли сказать, что пьяница чем-то отличается от алкоголика?
3. Что такое «человек», «индивид», «личность», «индивидуальность»?
4. Направленность личности.
5. Что такое «социализация личности»?
6. Классификация потребностей (основные подходы).
7. Мотивационная сфера личности. Цель, мотив, мотивация.
9. Что такое ценностные ориентации личности, мировоззрение, идеалы, интересы, склонности и стремления? Опишите их сущность.
10. Что такое «Я – концепция» личности?
11. «Я» реальное, «Я» идеальное, «Я» динамическое.

Тема 4. Деятельность. Способности.

Деятельностью называется совокупность действий человека, направленных на удовлетворение его потребностей и интересов. Отличительными чертами человеческой деятельности являются ее общественный характер, целенаправленность, плановость, длительность. Различают три вида деятельности: игру, учение, труд.

Игра – вид деятельности в условных ситуациях, направленных на усвоение общественного опыта.

Учение – это процесс систематического овладения знаниями, навыками и умениями, необходимыми для выполнения трудовой деятельности.

Труд – это деятельность, направленная на создание общественно полезного продукта, удовлетворяющего материальные или духовные потребности людей.

При равных внешних условиях разные люди с неодинаковой степенью эффективности приобретают знания, умения и навыки.

Там, где один человек все «схватывает на лету», другой тратит много времени и сил. Один достигает высшего уровня мастерства, а другой, при всем своем старании, – лишь определенного среднего уровня. Есть некоторые виды деятельности, например искусство, наука, спорт, в которых успеха может достигнуть человек только с определенными способностями.

Способности – это психические свойства личности, отражающие проявления таких ее особенностей, которые позволяют успешно заниматься и овладевать одним или несколькими видами деятельности.

Способности бывают специальные и общие.

Специальные (профессиональные) способности – это благоприятные возможности развития отдельных психических процессов и качеств личности для какого-то конкретного вида деятельности. Например, возможность развития юридической внимательности является необходимой специальной способностью следователя или оперативного работника.

Общие способности – это благоприятные возможности развития особенностей психики человека, которые одинаково важны для многих видов деятельности. Такими общими способностями, например, являются возможности развития у человека находчивости, сообразительности и т.п.

Совокупность общих и специальных способностей, свойственных конкретному человеку, составляет **одаренность**.

Одаренность обуславливает особенно успешную деятельность человека в определенной области и выделяет его среди других лиц, обучающихся этой деятельности или выполняющих ее на тех же условиях.

Высокая степень одаренности, реализованная человеком в определенной области, называется **талантом**.

Талант выражается в чрезвычайно высоком уровне качеств и в своеобразии проявлений индивидуальных особенностей личности.

Высокая степень одаренности, выражающаяся в результатах, достигнутых одновременно в ряде областей деятельности, называется **гениальностью**.

Творчество гениального человека имеет для общества историческое и обязательно положительное значение. Отличие гения от таланта не столько в степени одаренности, сколько в том, что гений создает эпоху в области своей деятельности.

Вопросы для самопроверки

12. Что такое «деятельность» и каковы ее характеристики?
13. Каковы особенности процесса адаптации и дезадаптации?
14. В чем состоит особенность девиантного поведения?
15. В чем сходство и различие учебной и трудовой деятельности?
16. Психологические особенности игры, учебы, труда.
17. Факторы успешной деятельности.
18. Что такое креативность?
19. Охарактеризуйте основные виды способностей человека, установите связь между ними?
20. Одаренность, задатки, способности, гениальность – как различать и увязать эти понятия?
21. Роль задатков в развитии специальных способностей.
22. Охарактеризуйте свои собственные способности.

Тема 5. Темперамент

Темперамент – это психическое свойство личности, характеризующее динамику протекания у нее психических процессов. Темперамент отражает динамические характеристики деятельности и поведения человека, что выражается не столько в их конечном результате, сколько в их течении.

И.П. Павлов считал, что темперамент – это генотип, т.е. прирожденная, природная особенность нервной системы.

И.П. Павлов выделял **четыре** ярко выраженных типа ВНД и в соответствии с этим **четыре** вида темперамента:

Сильный

У человека, которому он свойствен, процессы возбуждения и торможения сильные. Между ними существует равновесие. Этот тип ВНД характеризуется подвижностью нервных связей и ему соответствует **сангвинический** темперамент. Сангвиник обычно отличается быстрым и эффективным мышлением, находится в хорошем расположении духа. Сангвиник быстро и легко приспосабливается к новым условиям, быстро сходится с людьми, общителен. Чувства у сангвиника легко возникают и сменяются. Его мимика богатая, подвижная, выразительная.

Безудержный

Возбуждение и торможение очень сильное и подвижное. Однако эти процессы не уравновешены. Этому типу ВНД соответствует **холерический** темперамент. Действия холерика резки, порывисты. Он отличается повышенной впечатлительностью, возбудимостью, большой эмоциональностью. Часто выглядит самонадеянным, высокомерным. Без труда дающееся сангвинику чувство душевного равновесия

холерику совершенно незнакомо: он обретает покой только в самой напряженной деятельности.

Инертный

Процессы возбуждения и торможения сильные, уравновешенные, но малоподвижные. Этому типу ВНД соответствует *флегматический* темперамент. Флегматику, как правило, совершенно чужда тревога. Его обычное состояние – спокойствие, тихая удовлетворенность окружающим. Новые формы поведения у флегматика вырабатываются медленно, но являются стойкими. Обычно флегматик ровен и спокоен, он редко выходит из себя, не склонен к аффектам. В зависимости от условий в одних случаях у флегматика могут возникнуть положительные черты: выдержка, глубина мыслей и т.д., в других – вялость и безучастность к окружающему, лень и безволие.

Слабый

Процессы возбуждения и торможения протекают слабо. Они малоподвижны, не уравновешены. Этот тип ВНД соответствует *меланхолическому* темпераменту. Меланхолика отличают стесненность в движениях, колебания и осторожность в решениях. Реакция меланхолика часто не соответствует силе раздражителя, особенно сильно у него внешнее торможение. Ему трудно долго на чем-то сосредоточиться. Сильные воздействия часто вызывают у меланхолика продолжительную тормозную реакцию. В нормальных условиях жизни меланхолик – человек глубокий, содержательный, очень чувствительный.

При неблагоприятных условиях меланхолик может превратиться в замкнутого, боязливого, тревожного человека.

Вопросы для самопроверки

1. Какое определение можно дать темпераменту?
2. Назовите типы темперамента и кратко изложите их психологические характеристики.
3. Каковы физиологические основы темперамента?
4. Можно ли изменить темперамент?

Тема 6. Характер

Характер – это психическое свойство личности, определяющее линию поведения человека и выражающееся в его отношениях к окружающему миру, труду, другим людям, к самому себе.

Характер представляет собой совокупность сравнительно устойчивых и постоянно проявляющихся черт и качеств личности, которые обуславливают особенности его индивидуального и социального поведения и взаимодействия с другими людьми.

Знать характер человека – значит, знать те существенные его черты, которые с определенной логикой и внутренней последовательностью проявляются в поступках человека.

Несмотря на то, что характер складывается из множества различных черт, он не является их механической суммой. Различные черты, входящие в характер, связаны друг с другом и создают целостную его структуру. Ее можно рассмотреть в общепсихологическом, типологическом и индивидуальном аспектах.

В структуру характера входят такие взаимосвязанные существенные компоненты, которые являются *общими* для всех людей.

Структура и содержание характера каждого человека определяются:

- а) динамикой воли (насколько способен человек осуществить свои цели, т. е. слаба или сильна его воля);
- б) спецификой проявления эмоций человека и эмоционального фона (например, конфликтного), который сопровождает те и иные его поступки;
- в) интеллектуальными особенностями человека;

г) взаимосвязью всех этих компонентов (для структуры характера важно то, насколько они слиты воедино, гармоничны между собой или же, наоборот, находятся в конфликте, противоречат друг другу).

Особенности темперамента накладывают свой отпечаток на характер и социальное поведение человека. Однако то, какая из сторон темперамента (положительная или отрицательная) станет чертой характера, зависит от условий его формирования.

Вопросы для самопроверки

1. Раскройте содержание понятия характера?
2. Покажите взаимодействие характера и темперамента.
3. Как формируется характер?
4. Какие существуют типологии характеров?
5. Что такое «акцентуация характера»?
6. Вспомните характеристические черты наиболее ярких литературных персонажей и попытайтесь дать им типологическую оценку.
7. Чем объяснить, что в трудных, критических, экстремальных ситуациях свойства темперамента и характера проявляются более ярко?
8. В чем отличие акцентуированных черт характера от психопатий?

Тема 7. Эмоции и чувства

Чувства – это одна из форм отражения объективного мира в сознании человека, переживание им своего отношения ко всему тому, что он познает и делает, к тому, что его окружает.

Эмоции – это непосредственная форма выражения чувств.

Интеллектуальные чувства – чувства, связанные с познавательной деятельностью человека. Они возникают в процессе учебной и научной работы, а также творческой деятельности в различных видах искусства, науки и техники.

Нравственные чувства – чувства, в которых отражается отношение человека к требованиям общественной морали. Они связаны с мировоззрением человека, его мыслями, идеями, принципами и традициями.

Эстетические чувства – это чувства, возникающие у человека в связи с удовлетворением или неудовлетворением его эстетических потребностей. К ним относятся чувства прекрасного и безобразного, возвышенного или низменного и т.д.

Стенические эмоции – это чувства, активизирующие деятельность человека.

Астенические эмоции – это чувства, вызывающие пассивность.

И стенические, и астенические эмоции одинаково значимы. Их правильная оценка зависит от определенного рода обстоятельств.

Настроение – это слабо выраженные эмоциональные переживания, отличающиеся значительной длительностью и слабым осознанием причин и факторов, их вызывающих.

Аффекты – это переживания большой силы, с коротким периодом протекания. Они характеризуются значительными изменениями в сознании, нарушениями волевого контроля.

Страсти – сильные, глубокие, длительные и устойчивые переживания с ярко выраженной направленностью на достижение цели.

Воля – это способность человека сознательно управлять своим поведением, мобилизовать свои силы на достижение поставленных целей.

Воля человека проявляется в **действиях** (поступках), выполняемых с заранее поставленной целью.

Особенностями воли (волевых действий) являются:

1. Сознательная целеустремленность. Чтобы что-то выполнить, человек должен сознательно поставить перед собой цель и мобилизовать себя на ее достижение.

2. Связь с мышлением. Достичь чего-то и мобилизовать себя ради этого человек может только в том случае, если он все хорошо обдумал и спланировал.

3. Связь с движениями. Для реализации своих целей человек всегда двигается, изменяет формы активности.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое эмоции?
2. Какие виды эмоций вы знаете?
3. Чувства: что это такое?
4. Что такое эмоция, чем она отличается от чувства?
5. Какое существует деление эмоций человека на виды по их характеристикам?
6. Эмоциональные состояния (настроение, аффект, стресс, фрустрация).
7. Каким образом человек выражает свои чувства?
9. Какие способы управления своими эмоциями вы знаете?
10. Эмоции и познавательные процессы («проблема аффекта и интеллекта»).
11. Что такое коупинг-механизмы? Приведите примеры аффективных, когнитивных и поведенческих коупингов. К каким механизмам вы чаще всего прибегаете? Насколько они адекватны?
12. Половозрастные различия эмоций и чувств.
13. Опишите влияние стрессовых ситуаций на дальнейшее развитие личности.
14. Эмоции и чувства в профессиональной деятельности юриста.
15. Состояния эмоциональной напряженности, их роль и значение в уголовном и гражданском процессе.
16. Способы преодоления отрицательных психических состояний в профессиональной деятельности юриста.

Тема 8. Общение

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека, установление отношений, благоприятствующих выполнению функций профессиональной деятельности.

Следовательно, основное назначение этого процесса заключается в том, чтобы люди контактировали, искали и находили точки соприкосновения друг с другом, взаимодействовали между собой в процессе совместной деятельности, что бы они обменивались информацией и стремились к пониманию друг друга. Поэтому психологи условно выделяют в общении четыре стороны: **коммуникативную, интерактивную, перцептивную и аттрактивную.**

В общении можно выделить ряд элементов: цель, содержание и средства. Рассмотрим их подробнее.

Содержание общения – информация, которая в индивидуальных контактах передается от одного лица другому. Это могут быть сведения о внутреннем (эмоциональном и т.д.) состоянии субъекта, об обстановке во внешней среде. Наиболее разнообразно содержание информации в том случае, если субъектами общения являются люди.

Цель общения – отвечает на вопрос: «Ради чего индивид вступает в акт общения?». Здесь имеет место тот же принцип, что уже упоминался в пункте о содержании общения. У животных цели общения не выходят обычно за рамки актуальных для них биологических потребностей. У человека же эти цели могут быть весьма и весьма разнообразными, и представляют собой средства удовлетворения социальных, культурных, творческих, познавательных, эстетических и многих других потребностей.

Средства общения – способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, которая передается в процессе общения от одного существа к другому. Кодирование информации – это способ ее передачи. Информация между людьми может передаваться с помощью органов чувств, речи и других знаковых систем, письменности, технических средств записи и хранения информации.

Вопросы для самопроверки

1. Какое место занимают взаимоотношения в структуре общения?
2. Каковы типы взаимодействий? Охарактеризуйте их.
3. Четыре стороны общения. Охарактеризуйте их.
4. Опишите основные механизмы взаимопонимания в процессе общения.

Тема 9. Ощущения

Ощущение – это отражение в сознании человека отдельных свойств и качеств предметов и явлений, непосредственно воздействующих на его органы чувств.

Органы чувств – это те механизмы, с помощью которых информация об окружающей нас среде поступает в кору головного мозга. С помощью ощущений отражаются основные внешние признаки предметов и явлений (цвет, форма, величина, особенности поверхности предметов, звук, вкус и др.) и состояние внутренних органов (мышечные ощущения, боль и др.)

Пороги ощущений. Нижний порог ощущения – та минимальная величина, или сила раздражителя, которая способна вызвать в анализаторе нервное возбуждение, достаточное для возникновения ощущения. Чем меньше величина этого порога, тем выше чувствительность данного анализатора.

Верхний порог ощущения – та максимальная величина раздражителя, сверх которой это раздражение перестает ощущаться. Человек слышит, например, 20 000 колебаний в 1 сек. Абсолютный порог ощущения у различных людей неодинаков. Величина порога ощущений меняется с возрастом.

Экстерорецептивные ощущения отражают свойства предметов и явлений внешней среды.

С помощью **зрительных** ощущений человек способен различать до 180 тонов цвета и более 10 000 оттенков между ними.

С помощью **слуховых** ощущений человек воспринимает речь других людей, контролирует многие виды работ, наслаждается музыкой и т.д.

Обонятельные ощущения помогают человеку различать распространенные в воздухе летучие вещества и запахи.

Вкусовые ощущения определяют качественные особенности принимаемой человеком пищи и находятся в большой зависимости от чувства голода.

Температурные ощущения – это ощущения тепла и холода.

Тактильные ощущения совместно с мышечно-двигательными действиями составляют осязание, с помощью которого человек отражает качественные особенности предметов – их гладкость, шероховатость, плотность, а также прикосновение предмета к телу, место и размер раздражаемого участка кожи.

Интерорецептивные ощущения отражают состояние внутренних органов.

Болевые ощущения сигнализируют о повреждениях и раздражениях органов человека, являются своеобразным проявлением защитных функций организма. Интенсивность болевых ощущений бывает различной, достигая в отдельных случаях большой силы, что может даже привести к возникновению шокового состояния.

Ощущения **равновесия** обеспечивают вертикальное положение человеческого тела. Ощущение равновесия возникает в результате функциональной деятельности вестибулярного анализатора.

Ощущения **ускорения** – это ощущения, отражающие развивающиеся при движении человека центробежные и центростремительные силы.

Проприоцептивные ощущения – это ощущения, отражающие движения нашего тела.

С помощью **мышечно-двигательных** ощущений человек получает информацию: о положении тела в пространстве, о взаимном расположении всех его частей, о движении тела и его частей, о сокращении, растяжении и расслаблении мышц и т. п.

Мышечно-двигательные ощущения носят сложный характер. Одновременное раздражение различных по своему качеству рецепторов дает своеобразные по качеству ощущения: раздражения рецепторных окончаний в мышцах создают ощущение мышечного тонуса при выполнении движения; ощущения мышечного напряжения и усилия связаны с раздражением нервных окончаний сухожилий; раздражение рецепторов суставных поверхностей дает ощущение направления, формы и быстроты движений.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое «ощущение», каковы его свойства, виды?
2. Каково значение ощущений в жизни человека? Как они сформировались?
3. Каковы виды и функции ощущений?
4. В чем состоит специфика каждого вида ощущений?
5. Кратко опишите интерорецептивные ощущения, чем они отличаются от проприоцептивных ощущений?
6. К какому типу ощущений относятся болевые ощущения?
7. К какому типу ощущений относят мышечно-двигательные ощущения, как они проявляются?
8. Из каких ощущений складывается осязание?

Тема 9. Восприятие

Восприятие – это отражение в сознании человека непосредственно воздействующих на органы чувств предметов и явлений в целом, а не отдельных их свойств, как это происходит при ощущении.

Восприятие – не сумма ощущений, получаемых от того или иного предмета, а качественно новая ступень чувственного познания с присущими ей особенностями, ведущего к возникновению образа.

Преднамеренные восприятия характеризуются тем, что в их основе лежит сознательно поставленная цель. Они связаны с известными волевыми усилиями человека.

Непреднамеренные восприятия – это такие восприятия, при которых предметы окружающей действительности воспринимаются без специально поставленной задачи, когда процесс восприятия не связан с волевыми усилиями человека.

Организованное восприятие (наблюдение) – это целенаправленное, планомерное восприятие предметов или явлений окружающего мира.

Неорганизованное восприятие – это обычное непреднамеренное, порой случайное восприятие окружающей действительности.

Избирательность восприятия – способность человека воспринимать лишь те предметы, которые представляют для него наибольший интерес. Она зависит от интересов, установок и потребностей личности.

Предметность восприятия – способность человека отражать окружающую действительность как воздействия конкретных ее предметов, относящихся к определенному классу явлений. При этом мозг четко различает предмет, фон и контур их восприятия.

Апперцепция – это зависимость восприятия от прежнего опыта человека. Так, в восприятии одного и того же предмета разными людьми бывают различия в зависимости от поставленной задачи, установки, психического состояния каждого из них. Апперцепция придает активный характер восприятию личности. Воспринимая предметы, человек выражает к ним свое отношение.

Осмысленность восприятия показывает, что воспринимаемые человеком предметы имеют для него определенный жизненный смысл. Они могут быть вредными или полезными, желанными или нежеланными и т. д. Благодаря осмысливанию сущности и назначения предметов становится возможным их целенаправленное использование.

Константность восприятия – это постоянство в восприятии, которое обуславливается знанием физических свойств предмета, а также тем, что предмет восприятия воспринимается в кругу других известных человеку предметов. Она обеспечивает постоянство воспринимаемой величины, формы и цвета предметов при изменении расстояния, ракурса, освещенности.

Целостность восприятия выражается в том, что образы отражаемых предметов выступают в сознании человека в совокупности многих их качеств и характеристик, даже если отдельные из этих качеств в данный момент не воспринимаются.

Вопросы для самопроверки

1. Чем восприятие отличается от ощущений и что у них общего?
2. В чем особенности восприятия движения, пространства и времени?
3. Какие факторы влияют на характер восприятия?
4. От чего зависит точность восприятия?
5. Каковы причины возникновения иллюзий восприятия?
6. В чем проявляется константность восприятия?
7. Опишите проявления целостности восприятия.
8. Что такое апперцепция?

Тема 10. Внимание.

Внимание – это избирательная направленность сознания человека на определенные предметы и явления.

Физиологические основы внимания. Внимание не имеет такого нервного специального центра, как зрительные, слуховые и другие ощущения и восприятия, а также движения, которые связаны с деятельностью определенных участков коры больших полушарий головного мозга.

Концентрация внимания – это способность человека сосредоточиваться на главном в его деятельности, отвлекаясь от всего того, что находится в данный момент за пределами решаемой им задачи.

Избирательность внимания – это сосредоточение на наиболее важных предметах.

Распределение внимания – это возможность человека иметь в сознании одновременно несколько разнородных объектов или же выполнять сложную деятельность, состоящую из множества одновременных операций.

Объем внимания характеризуется количеством объектов или их элементов, которые могут быть одновременно восприняты с одинаковой степенью ясности и отчетливости.

Интенсивность внимания характеризуется относительно большой затратой нервной энергии на выполнение данного вида деятельности, в связи с чем участвующие в этой деятельности психические процессы протекают с большей ясностью, четкостью и быстротой.

Устойчивость внимания – это его способность задерживаться на восприятии данного объекта.

Отвлекаемость внимания чаще всего является следствием отсутствия волевого усилия и интереса к объекту или деятельности.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое внимание, каковы его признаки и свойства?
2. От чего зависит реакция внимания?
3. Опишите проявления внимания в профессиональной деятельности разных специалистов.
4. Чем характеризуется интенсивность внимания?
5. В чем причина отвлекаемости внимания?
6. От чего зависит концентрация внимания?

Тема 11. Память

Память – это процесс запечатления, сохранения и воспроизведения того, что человек отражал, делал или переживал.

Различают следующие **процессы** памяти:

Запоминание – это запечатление в сознании человека полученной информации, которая является необходимым условием обогащения опыта человека новыми знаниями и формами поведения.

Сохранение – удержание в памяти полученных знаний в течение относительно длительного периода времени.

Воспроизведение – это активизация закрепленного ранее содержания психики.

Узнавание – это сопровождающее процессы памяти явление психики, позволяющее им более эффективно функционировать.

Различают следующие **виды** памяти:

Наглядно-образная память – это память на зрительные, звуковые, осязательные, обонятельные и т. д. образы.

Словесно-логическая память – это память на смысл изложения, его логику, на соотношение между элементами получаемой в словарной форме информации.

Двигательная память – это память на движения.

Эмоциональная память – это память на переживания.

Кроме того, в зависимости от приемов заучивания различают механическую и смысловую память.

Механическая память – это запоминание информации в той форме, в которой она воспринимается.

Логическая (смысловая) память – это запоминание не внешней формы, а смысла изучаемой информации.

Вопросы для самопроверки

1. Опишите память в качестве сквозного психического процесса.
2. Перечислите основные механизмы памяти.
3. Назовите функции памяти.
4. Опишите основные виды памяти.
5. Приведите примеры эмоциональной памяти.
6. Где проявляется двигательная память?
7. Что такое узнавание?
8. Охарактеризуйте запоминание как процесс памяти.

Тема 12. Мышление

Мышление – это познавательный психический процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира.

Выделяют определенные **операции мышления**:

Анализ – это мыслительная операция расчленения сложного объекта на составляющие его части.

Синтез – это мыслительная операция, позволяющая в едином аналитико-синтетическом процессе мышления переходить от частей к целому.

Сравнение – это операция, заключающаяся в сопоставлении предметов и явлений, их свойств и отношений друг с другом и в выявлении, таким образом, общности или различия между ними.

Абстрагирование – мыслительная операция, основанная на отвлечении от несущественных признаков предметов, явлений и выделении в них основного, главного.

Обобщение – это объединение многих предметов или явлений по какому-то общему признаку.

Конкретизация – это движение мысли от общего к частному.

Различают конкретные **формы мышления**:

Понятие – это отражение в сознании человека общих и существенных свойств предмета или явления.

Суждение – основная форма мышления, в процессе которой утверждаются или отражаются связи между предметами и явлениями действительности.

Умозаключение – это выделение из одного или нескольких суждений нового суждения. Различают умозаключение *индуктивное, дедуктивное, по аналогии*.

Аналогией называется такое умозаключение, в котором вывод делается на основании частичного сходства между явлениями, без достаточного исследования всех условий.

Выделяют определенные **виды мышления**:

Наглядно-действенное мышление – это мышление, непосредственно включенное в деятельность.

Образное мышление – это мышление, осуществляющееся на основе образов, представлений того, что человек воспринимал раньше.

Отвлеченное мышление – это мышление, совершающееся на основе отвлеченных понятий, которые образно не представляются.

И, наконец, различают определенные **способы мышления**:

Индукция – это способ мышления, при котором умозаключение идет от единичных фактов к общему выводу.

Дедукция – это способ мышления, осуществляющегося в обратном порядке индукции.

Вопросы для самопроверки

1. Дайте общую характеристику мышления.
2. Назовите и опишите мыслительные операции.
3. Назовите основные формы мышления.
4. Кратко охарактеризуйте виды мышления.
5. Приведите примеры проявления образного и отвлеченного мышления.
6. Какие способы мышления Вы знаете?
7. Какие умозаключения выделяются в психологии мышления?
8. Что такое «понятие»?

Тема 13. Воображение и речь.

Воображение – это познавательный психический процесс создания новых представлений на основе имеющегося опыта, т.е. процесс преобразующего отражения действительности.

Непроизвольное (пассивное, непреднамеренное) воображение – это создание новых образов без каких-либо внешних побудителей. Оно заключается в возникновении и

комбинировании представлений и их элементов в новые представления без определенного намерения со стороны человека, при ослаблении сознательного контроля с его стороны затечением своих представлений. Наиболее ярко оно выступает в сновидениях или в полусонном, дремотном состоянии, когда представления возникают самопроизвольно, сменяются, соединяются и изменяются сами по себе, принимая иногда самые фантастические формы.

Произвольное (активное, преднамеренное) воображение – создание новых образов с помощью волевых усилий. Оно представляет собой преднамеренное построение образов в связи с сознательно поставленной задачей в том или другом виде деятельности.

Мечта – это образ желаемого будущего. Особенностью мечты является построение тех образов, которые пока еще не осуществлены, а иногда и не могут осуществиться.

Творческое воображение – это создание новых образов в процессе творческой деятельности человека (в искусстве, науке и т.п.). Писатели, художники, скульпторы, композиторы, стремясь отобразить жизнь в образах, прибегают к творческому воображению. Они не просто фотографически копируют жизнь, но создают художественные образы, в которых эта жизнь правдиво отражается в ее наиболее ярких и обобщенных чертах. Вместе с тем в этих образах отражаются личность писателя, художника, его мировоззрение, понимание окружающей жизни, особенности присущего ему художественного стиля.

Воссоздающее (репродуктивное) воображение – это воображение на основе прочитанного или услышанного. Оно имеет место в тех случаях, когда человек по одному описанию должен представить себе предмет, который никогда им раньше не воспринимался. Например, он никогда не видел моря, но, прочтя описание его в книге, он может себе представить море в более или менее ярких и полных образах.

Речью называется процесс практического применения человеком языка в целях общения с другими людьми.

В отличие от речи **язык** есть средство общения людей друг с другом.

Речь имеет свои **свойства**:

Содержательность речи определяется количеством выраженных в ней мыслей, чувств и стремлений, их значительностью и соответствием действительности.

Понятность речи достигается синтаксически правильным построением предложений, а также применением в соответствующих местах пауз или выделения слов с помощью логического ударения.

Выразительность речи связана с ее эмоциональной насыщенностью. По своей выразительности она может быть яркой, энергичной или, наоборот, вялой, бедной.

Воздействие речи заключается в ее влиянии на мысли, чувства и волю других людей, на их убеждения и поведение.

Речь выполняет определенные **функции**:

Функция **выражения** заключается в том, что, с одной стороны, благодаря речи человек может полнее передавать свои чувства, переживания, отношения, и, с другой стороны, выразительность речи, ее эмоциональность значительно расширяет возможности общения.

Функция **воздействия** заключается в способности человека посредством речи побуждать людей к действию.

Функция **сообщения** состоит в обмене мыслями между людьми посредством слов, фраз.

Функция **обозначения** состоит в способности человека посредством речи давать предметам и явлениям окружающей действительности присущие только им названия.

Вопросы для самопроверки

1. Ваше понятие о воображении.
2. Назовите и опишите виды воображения.

3. Чем произвольное воображение отличается от непроизвольного
4. Охарактеризуйте функции и приемы воображения.
5. Что такое «мечта»?
6. Что в психологии называется «речью»?
7. Каковы функции речи.
8. Какие свойства речи Вы знаете? Кратко охарактеризуйте их.
9. В чем заключается ответственность речи?
10. Охарактеризуйте взаимодействие понятий «язык» и «речь».

3. ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ И КРИТЕРИИ ВЫСТАВЛЕНИЯ ОЦЕНОК ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Все виды учебных работ выполняются точно в сроки, предусмотренные программой обучения. Работы, сданные позже положенного срока, не оцениваются.

Общие критерии оценки знаний студентов следующие:

Отлично (90-100 баллов) оцениваются ответы и работы, демонстрирующие всестороннее, систематическое и глубокое знание учебного материала, знакомство с дополнительной литературой по программе, умение делать самостоятельные выводы на основе полученных знаний, проводить критический анализ изученного материала, умение применять полученные знания при анализе и решении практических задач.

Хорошо (75-89 баллов) оцениваются ответы и работы, демонстрирующие полное знание основного учебного материала, но не содержащие самостоятельного анализа, либо не отражающие умение применять полученные знания при анализе и решении практических задач.

Удовлетворительная оценка (50-74 баллов) выставляется студенту, показавшему знание основного учебного материала в объеме, необходимом, для дальнейшей учебы, знающему основную литературу, но допустившему ошибки и неточности в ответе.

Неудовлетворительная оценка (0-49 баллов) выставляется за работы, отражающие значительные пробелы в знании основного материала, неверное понимание сути изученного материала, содержащие принципиальные ошибки в выполнении заданий.

Кроме того, **работа студентов на семинарах** оценивается с точки зрения инициативности, степени участия в групповой работе и ее презентации, постановки и поиска ответов на проблемные вопросы.

При оценке **сообщений** учитывается презентационные навыки студента, контакт с аудиторией. Студенты могут делать сообщения не только по заданным темам, но и предлагать свои темы, согласовывая их с преподавателем. Сообщения должны быть тематически связаны с изучаемыми на семинаре проблемами, дополнять сведения, содержащиеся в основной литературе. Пересказ основных учебников не представляет интереса в качестве сообщения.

Самостоятельная творческая работа призвана продемонстрировать умение студента анализировать жизненные ситуации с научной точки зрения, выявить аналитические способности студента. Поэтому она не должна быть реферативного, описательного характера, и не должна основываться только на здравом смысле. Студент должен делать самостоятельные, логически обоснованные выводы относительно заданных практических ситуаций, опираясь на научные знания. Оценивается работа в зависимости от точности понимания студентом изучаемой проблемы, от глубины анализа, обоснованности выводов.

Контрольная работа оценивается в зависимости от точности, полноты и содержательности ответов. Следует отвечать на вопросы контрольной работы по существу, а не переписывать весь раздел учебника на данную тему. Умение студента вычленять необходимую информацию также влияет на оценку.

Обязательными требованиями к любому виду студенческих работ также являются ясность, четкость, лаконичность, логическая последовательность, структурированность изложения материала студентом, строгое соответствие заданной теме, наличие необходимых примеров.

4. ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ»

Тема 1. Психология как область гуманитарного познания и цели обучения психологическим дисциплинам.

Цель занятия: обозначить изменившиеся представления о предмете научного психологического знания; расширить представление о выборе способов и форм взаимодействий между участниками обучения на основе модели научного познания как коммуникативной деятельности; раскрыть возможность альтернативной логики включения человека в структуру современного научного познания.

Вопросы для обсуждения:

1. Гуманитарное познание: особенности и основания.
2. Личность как познаваемое в психологических дисциплинах.
3. Образ психологической науки на современном этапе развития общества.
4. Цели обучения психологическим дисциплинам.

Форма занятия – круглый стол

Методические рекомендации: На основе обсуждения модели Н. Бора и Д. Боба, провозгласивших еще в начале XX столетия открытый вероятностный характер научного поиска истины, невозможного без коммуникации, открытого диалога, сопричастности разных позиций, магистрантам предлагаются вышеназванные вопросы для принятия решения по следующим аспектам:

1. когнитивный – освоение знаний в репродуктивных формах или других – альтернативных (от продуктивных форм к совместной творческой деятельности субъектов учения);
2. социальные взаимодействия и их формы;
3. методологические установки.

Рекомендуемая литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. 1979. С.409-411.
2. Брунер Д.Ж. Психология познания. М., 1977. 402 с.
3. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. М., 1982.336 с.
4. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. М., 1981. 128 с.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976. 151 с.
6. Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины? М., 1978. С.268.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович А.А. Психология высшей школы. Минск, 1981. 383 с.
8. Кулагина Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания. М., 1999. С.12-17.
9. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. М., 1992.С. 24.
10. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. 1997, №3.
11. Пономарев Я.А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода // Проблема общения в психологии. М., 1981, С. 79-91.
12. Развивающаяся психология – основа гуманизации образования. Материалы I Всероссийской научно-методической конференции, Т.2, с. 91.

Тема 2. Психологические различия традиционной и инновационной стратегий организации образования.

1. Традиционная и инновационная стратегии обучения: различия по параметрам обучающей системы.
2. Ролевые позиции преподавателя и стиль руководства при традиционном и инновационном обучении. Мотивационно-смысловые установки преподавателя в различных стратегиях обучения.
3. Мотивационно-смысловые позиции обучаемых: экспресс-опрос.
4. Формы взаимодействий и формы отношений при различных стратегиях обучения.
5. Сравнительная характеристика контроля оценки в различных типах обучения.

Форма занятия – пресс-конференция

Тема 3. Гетерогенность интеллектуальной деятельности и интеграция ее видов в процессе обучения

1. Типы мыслительной деятельности и решение познавательных задач.
2. Полиморфность познавательной деятельности и гетерогенность мышления.
3. Классификация разумной деятельности по Х. Дрейфусу – инструмент анализа определенных форм психологического познания.
4. Методика структурирования предметного содержания учебных курсов

Форма занятия – работа в малых группах

Тема 4. Таксономия учебных задач – инструмент опережающего управления процессом развития познавательной деятельности

1. Проектирование учебных задач по определенному содержанию на основе таксономии учебных задач.
2. Выбор задач для определенного учебного содержания.
3. Анализ отобранных задач в соответствии с типом познавательной деятельности.

Форма занятия: семинар-практикум.

Тема 5. Проектирование дидактических стратегий управления процессом формирования познавательной деятельности в курсах психологических дисциплин

1. Типы проблемных ситуаций, их методическая разработка и конструирование.
2. Проектирование проблемных ситуаций на основе поставленных учебных задач.
3. Анализ дидактической стратегии управления познавательной деятельностью на основе спроектированной проблемной ситуации.

Форма занятия: семинар-практикум

Тема 6. Проектирование учебного содержания

1. Анализ предложенных ситуаций с позиции перестройки новообразования личности обучающихся.
2. Анализ предложенных ситуаций через сравнение характеристик диспозиций личности учителя.
3. Основы проектирования учебного содержания.

Форма занятия: семинар-практикум

Тема 7. Ситуация как единица проектирования и организации учебно-воспитательного процесса

1. Целостная учебная ситуация и ее организация.
2. Анализ центральных динамизирующих факторов в структуре учебной ситуации.
3. Формы совместной деятельности педагога и студента и их психологические функции.

Форма занятия: работа в малых группах

Тема 8. Конструктивно-проектировочная деятельность (К-ПД) преподавателя

1. Конструктивно-проектировочные умения преподавателя.
2. Становление конструктивно-проектировочной деятельности будущего преподавателя.
3. Конструктивно-проектировочные действия преподавателя.
4. Контрольно-корректировочные действия преподавателя.

Форма занятия: защита докладов.

Тема 9. Проектирование учебных ситуаций

1. Анализ целостной учебной ситуации.
2. Анализ конструирования педагогом психологической структуры целостной учебно-воспитательной ситуации.
3. Разработка обучающей ситуации.
4. Разработка учебно-воспитательной ситуации.

Форма занятия – тренинг

Тема 10. Проблемная лекция и эвристическая беседа в курсе изучения психологических дисциплин

1. Исходный пункт проблемной лекции – введение в проблему.
2. Две тактики конструирования проблемной ситуации.
3. Анализ стенограммы проблемной лекции с использованием приемов эвристической беседы

Форма занятия – круглый стол

Тема 11. Проектирование сценария лекции и семинара как учебная задача в курсе методики преподавания психологических дисциплин

1. Навыки проектирования сценариев лекции и семинара: отработка умений.
2. Методическая разработка учебной лекции по предложенной теме (из курса общей, возрастной или педагогической психологии).
3. Методическая разработка семинарского занятия по выбранной теме (из курса общей, возрастной или педагогической психологии).

Форма занятия – семинар-практикум

Тема 12. Резюмирование текста как учебная задача

1. Типы письменных текстов. Реконструктивный тип текста.
2. Составление резюме научного текста или учебной лекции.
3. Навыки компрессии текста (логического и грамматического сжатия).
4. Конспект лекции, план лекции и резюме. Требования к резюмированию текстов.
5. Анализ приведенных резюме.

Форма занятия: конкурс предлагаемых технологий.

Тема 13. Конструирование сценариев ситуаций совместной творческой деятельности со студентами.

1. Структура сценария ситуаций совместной творческой деятельности со студентами.
2. Проектирование учебно-воспитательной ситуации.
3. Разработка сценария ситуаций.
4. Запись готового варианта сценария.
5. Организация учебно-воспитательной ситуации по разработанному сценарию.

Форма занятия – практическое

**5. ПРОГРАММА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПОД
РУКОВОДСТВОМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ПО КУРСУ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ»**

Тема 1. Гетерогенность интеллектуальной деятельности и интеграция ее видов в процессе обучения

Цель занятия:

1. По таблице «Сравнительные особенности стратегии традиционного и инновационного обучения» сравните особенности организации ситуаций традиционного и инновационного образования.
2. На основании прочитанных лекций и проведенных практических занятий разработайте таблицу «Система форм совместной деятельности педагога и студентов, возникающих в ситуации решения творческих задач, заполнив следующую форму:

Форма совместной деятельности	Психологическая функция
1. Введение в деятельность	
2. Разделенные (между педагогом и студентом) действия	
3. Имитируемые действия	
4. Поддержание действия	
5. Саморегулируемые действия	
6. Самопобуждаемые действия	
7. Самоорганизуемые действия	
8. Партнерство	

3. Согласно изученной типологии ошибок (по Д.Толлингеровой) приведите примеры типичных ошибок студентов при изучении определенных разделов психологических дисциплин (пользуясь имеющимися лекциями студентов или учебниками).

Литература:

1. Толлингерова Д., Голоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. М., Прага, 1994.
2. Фромм Э. Психоанализ и этика (основы гуманистической характерологии). М., 1993. С. 190.

Тема 4. Таксономия учебных задач – инструмент опережающего управления процессом формирования познавательной деятельности в курсах психологических дисциплин

1. Используя таксономию задач, разработайте конкретные проблемные ситуации первого, второго либо третьего типа для интересующих вас разделов психологических дисциплин (общей, возрастной, педагогической, социальной).
2. Используя стратегии проективного и рефлексивного опережающего управления, определите систему задач для усвоения определенного раздела учебного курса психологической дисциплины (применительно к имеющимся учебникам).
3. Пользуясь таксономией, подберите систему психологических задач для достижения четырех целей организации начального этапа обучения студентов в вузе: учебно-познавательных, учебно-организационных, социально-коммуникативных, личностно-рефлексивных.

Литература:

1. Беренгер А.Т. Специфика учебно-воспитательного процесса на начальном этапе обучения студентов в высшей школе: Автореф. дис... канд.пед.наук М., 1989.
2. Библер В.С. Мышление как творчество. М., 1975.

3. Кулагина Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания. М., 1999.
4. Кулюткин Ю.Н. Культура групповых дискуссий. СПб., 1997.
5. Мануйлова Е.И. Формирование конструктивно-проектировочной деятельности педагогов инновационной школы. Теория и практика обучения научно-техническому творчеству. М., 1992.
6. Развивающаяся психология – основа гуманизации образования. Материалы I Всероссийской научно-методической конференции. Т. I и II. М., 1998.
7. Сборники программ дисциплин специализации на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова: Общая психология. М., 1998; Педагогическая психология. М., 1998; Психология развития и возрастная психология. М., 1998; Социальная психология М., 1997.
8. Турусова О.В. Психология в вопросах, задачах и упражнениях. Том 1,2,3. Самара, 1994.
9. Хозиев В.Б. Сборник психологических задач. М., 1999.

Тема 6. Проектирование учебного содержания: взгляд студентов

1. Пользуясь учебным пособием «Методика преподавания психологии» (с. 38-40), ознакомьтесь с обучающей ситуацией, выявите как изменилось содержание познавательной деятельности вместе с введением «метода прерванного рассказа».
2. По предложенному пособию (см. учебное пособие «Методика преподавания психологии», с. 38-41), ознакомившись с двумя ситуациями, проанализируйте их с позиций перестройки новообразований личности учеников, и характеристики диспозиций личности учителя.
3. Выполните задания к предложенным в пособии ситуациям (см. учебное пособие «Методика преподавания психологии», с. 42-46).

Тема 8. Конструктивно-проектировочная деятельность (К-ПД) преподавателя

1. По таблице «Начальные этапы становления у студентов конструктивно-проектировочной деятельности преподавателя» вычлените функции, процедуры и средства конструктивно-проектировочной деятельности преподавателя.
2. Важным средством освоения КП-Д являются конструируемые студентами письменные тексты – сценарии учебных ситуаций. В связи с этим составьте сценарий учебной ситуации, планируемой Вами на лекции (семинаре) по выбранной дисциплине (возрастная психология, педагогическая психология).
3. Раскройте психологический смысл ситуаций сотрудничества, просматриваемых в разработанных вами лекционных и практических занятиях.

Литература:

1. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1989.
2. Мануйлова Е.И. Формирование конструктивно-проектировочной деятельности педагогов инновационной школы. Теория и практика обучения научно-техническому творчеству. М., 1992.

Тема 9. Проектирование учебных ситуаций: взгляд студентов

1. В предложенных Вам ситуациях (см. учебное пособие «Методика преподавания психологии», с. 71-77) проанализируйте, как конструируется педагогом психологическая структура целостной учебно-воспитательной ситуации.
2. На материале приведенных в пособии работ студентов, рассмотрите различия во всех компонентах структуры учебных ситуаций в соответствии с двумя разными стратегиями организации обучения: традиционной репродуктивной и инновационной продуктивной.

3. Какие взаимосвязи вы установите между репродуктивными и продуктивными заданиями на своих первых занятиях в курсе психологических дисциплин?
4. Какие формы учебных взаимодействий преподавателя и студентов оптимальны для начального этапа решения продуктивных и творческих психологических заданий?
5. По каким критериям оценивать успешность совместного решения студентами продуктивных учебных задач?

Литература:

1. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд. испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 69-77.
2. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. М., 1989. С. 99-131.

Тема 11. Проблемная лекция и эвристическая беседа в курсе изучения психологических дисциплин

1. Проанализировать приведенный в учебном пособии фрагмент проблемной лекции с элементами эвристической беседы («Методика преподавания психологии», С. 81- 97) и составьте план методического сценария данной лекции.
2. Проведите анализ приемов организации предложенной в пособии лекции (на основе ее стенограммы), пользуясь алгоритмом плана, отражающего основные методические задачи сценария.
3. Ответьте на следующие вопросы:
 - Какие ценностные ориентации преподавателя реализованы в данной лекции?
 - Какими средствами можно было бы усилить моменты проблематизации в лекции, а также развернуть коммуникативные и личностно-рефлексивные ее аспекты?
4. Попытайтесь развернуть и объективировать один из намеченных в тексте лекции внутренних конфликтов позиции автора излагаемой концепции развития памяти с иными концепциями.

Литература:

1. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд. испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 81-99.

Тема 12. Проектирование сценария лекции и семинара как учебная задача в курсе методики преподавания психологических дисциплин

1. Пользуясь приведенными в пособии («Методика преподавания психологии», с. 100-102) алгоритмами разработки учебной лекции и семинарского занятия, составьте сценарий лекции или семинара на материале текста учебника (по определенной теме или разделу психологической дисциплины).
2. Проанализируйте приведенные в пособии («Методика преподавания психологии», с. 102-109) сценарии занятий, пользуясь приложением «Анализ методических разработок студентов».

Литература:

1. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд. испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000.

Тема 13. Резюмирование текста как учебная задача

1. Составьте план и резюме прочитанной Вам лекции по любой психологической дисциплине, пользуясь приведенными образцами из пособия («Методика преподавания психологии», с. 110-112).
2. Разработайте сценарий семинара по психологии в соответствии с принципами продуктивного совместного действия преподавателя и студентов.

3. Разработайте для студентов систему продуктивных письменных заданий, связанных с решением познавательно-креативных, личностно-рефлексивных, коммуникативных либо учебно-организационных проблем.
4. Разработайте проект программы тренинга для студентов (либо отдельного занятия в курсе тренинга) по практической психологии личности на интересующую Вас тему.

Литература:

1. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд. испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000.

Тема 14. Конструирование сценариев ситуаций совместной творческой деятельности с учениками

1. Проанализируйте приведенные сценарии («Методика преподавания психологии», с. 113-122) с точки зрения организации в ходе учебной ситуации взаимосвязи мотивационно-смысловой, эмоциональной, операционно-технической сторон осваиваемой учеником деятельности.
2. Какие формы взаимодействий с учеником использует преподаватель для того, чтобы помочь ему быстро достичь продуктивного результата?
3. Какую позицию в отношении личности учеников занимает учитель, судя по тому, какие моменты доминировали при организации парной, групповой, фронтальной работы?
4. Разработайте сценарий ситуации совместной творческой деятельности со студентами, пользуясь полученными знаниями и умениями методического анализа.

Литература:

1. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд. испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000.
2. Пономарев Я.А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода// Проблема общения в психологии. М., 1981. С. 79-91.

6. ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

1. Составьте план выступления на тему «Традиционное и инновационное обучение».
2. Составьте примерный перечень заданий, решающих задачи, предполагающие продуктивное мышление (задачи под номером 5 в известной Вам таксономии учебных задач по Д.Толлингеровой).
3. На основе изучения литературных источников подберите новые педагогические технологии обучения психологическим дисциплинам.
4. Составьте примерную схему анализа учебной лекции по одной из психологических дисциплин
5. На занятиях разработайте и проведите «примерный семинар» по психологической дисциплине.
6. Обосновать, как и почему сочетаются словесные, наглядные, практические, индуктивные, дедуктивные проблемно-поисковые методы обучения в практической работе преподавателя психологических дисциплин.
7. Составьте план-конспект проблемной лекции с элементами эвристической беседы.
8. Подготовьте фрагменты лекции с использованием проблемных ситуаций.
9. Составьте исследовательские задания по любой психологической дисциплине для студентов.
10. Изучите важнейшие нормативные документы, регламентирующие деятельность преподавателей, учреждений образования и органов управления образованием.

7. ОБРАЗЦЫ ЗАКРЫТЫХ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПО КУРСУ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ»

1. Что неприемлемо в процессе обучения:

1. Целенаправленное воздействие на обучающихся для дальнейшего глубокого и прочного усвоения ЗУН.
2. Тесное взаимодействие педагога и обучающихся, основу и суть которого составляют организация учебно-познавательной деятельности последних.
3. Активизация и стимулирование учебно-познавательной деятельности обучающихся по ходу взаимодействия.
4. Организация овладения научными знаниями, умениями и навыками.
5. Развитие творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений.

2. Что составляет сущностную характеристику обучения?

1. Умелая организация и стимулирование учебно-познавательной деятельности обучающихся.
2. Взаимодействие обучающего и обучающихся в процессе учебно-познавательной деятельности.
3. Овладение обучающимися системой научных знаний, умений и навыков в процессе взаимодействия с обучающим.
4. Выполнение обучающимися домашних заданий вне непосредственных контактов с обучающим.
5. Формирование творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений обучающихся.

3. Из нижеприведённых положений, выберите определение обучения, данное Пидкасистым:

1. Общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности.
2. Целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений.
3. Процесс стимуляции внешней и внутренней активности обучающегося и управление ею с помощью необходимых и достаточных условий, направления её, контролирования и представления для её успешного осуществления нужных средств и информации.
4. Циклическая смена состояния системы целей, мотивов, потребностей, приводящая к новым действиям и операциям на основе идеальных и материальных средств и таким образом содействующая достижению результата (образованности личности).
5. Целостное педагогическое явление, фрагмент или акт педагогической деятельности.

4. Что является алгоритмом функционирования дидактического процесса, по предложенной В.П. Беспалько формуле обучения?

1. Учебно-познавательная деятельность обучающегося.
2. Идеальные и материальные средства обучения.
3. Мотивация учащихся к учению.
4. Деятельность педагога по управлению учением.
5. Идеальная модель результата обучения.

5. Что является алгоритмом управления процессом обучения, по предложенной В.П. Беспалько формуле обучения?

1. Деятельность педагога по управлению учением.
2. Потребность, побуждающая деятельность учения.
3. Учебно-познавательная деятельность ученика.
4. Мотивация учащихся к учению.
5. Результат обучения, удовлетворяющий потребность.

6. Что является главным показателем развития циклов учебного процесса?

1. Ближайшие дидактические цели педагогического труда.
2. Мотивы, побуждающие и направляющие обучение.
3. Наличие потребностей, побуждающих деятельность обучения.
4. Предмет деятельности обучения.
5. Наличие действий и операций, приводящих к результату обучения.

7. Вокруг каких двух основных целей группируются ближайшие дидактические цели педагогического труда?

1. Образовательной и воспитательной.
2. Дидактической и профессиональной.
3. Обучающей и воспитывающей.
4. Дидактической и образовательной.
5. Мотивационной и содержательной.

8. Выберите ведущие функции обучения, характеризующие сущность процесса обучения:

1. Образовательная, развивающая и воспитательная.
2. Обучающая, развивающая и воспитывающая.
3. Дидактическая, формирующая и профессионально-ориентирующая.
4. Мотивационная, целевая и содержательная.
5. Методологическая, ценностная и нравственно-эстетическая.

9. Что из нижеприведенных компонентов (или элементов) не входит в модель структуры учебного процесса, как целостной системы?

1. Движущие силы и стимулы обучения.
2. Цель и результат обучения.
3. Деятельность преподавания и деятельность учения.
4. Содержание учебного материала и организационные формы обучения.
5. Методы и средства обучения.

10. Что из ниженазванного не является движущими силами процесса обучения?

1. Доброжелательность и требовательность педагога.
2. Внутренний и поверхностный интересы.
3. Непосредственное любопытство и удовольствие от успеха.
4. Осознание общественной важности успешной учёбы.
5. Противоречие между нуждой в знаниях, умениях и навыках и их отсутствием.

11. Что является механизмом и одновременно движущей силой учебной деятельности?

1. Преодоление противоречий, в процессе которых образуются и постепенно осознаются действительные мотивы – стимулы.
2. Непосредственный многосторонний интерес, охватывающий широкий круг учебных предметов и стимулирующий их изучение.

3. «Познавательный рефлекс» - кратковременное психическое состояние познавательной направленности.
4. Глубокий внутренний познавательный интерес, сопутствующий учебной деятельности и рождённый упорным познавательным трудом..
5. Педантично-требовательная организация учебного процесса, развивающая волевую направленность, общую активность и целеустремлённость обучающегося.

12. Как можно охарактеризовать понятие «знание»?

1. Понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения (понятия, правила, законы и т.д.).
2. Составной элемент учения, автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.
3. Владение способами применения понятий, правил, законов и закономерностей на практике.
4. Восприятие и овладение изучаемым материалом на основе осознания значимости явления, предмета и т.д., раскрытие сущности познаваемых предметов и явлений, а также дальнейшее образование теоретических понятий, приводящее к осмыслению изучаемого.
5. Анализ воспринятых свойств и признаков изучаемых предметов и явлений, зафиксированных в представлениях, по степени их важности для раскрытия сущности этих предметов и явлений.

13. Что из ниженазванного не является основным этапом овладения знаниями, умениями и навыками?

1. Осознание познаваемых предметов.
2. Восприятие изучаемого материала.
3. Осмысление изучаемого материала.
4. Понимание изучаемого материала.
5. Применение усваиваемых знаний на практике.

14. Какая мыслительная операция не входит в процесс осмысления изучаемого материала?

1. Отражение в сознании человека ощущаемых внешних свойств, качеств, признаков познаваемых предметов, явлений, процессов и образование представлений об изучаемых предметах и явлениях на основе органов чувств.
2. Анализ воспринятых свойств и признаков изучаемых предметов и явлений, зафиксированных в представлениях, по степени их важности для раскрытия сущности этих предметов и явлений.
3. Логическая группировка существенных и несущественных признаков и свойств изучаемых предметов и явлений.
4. «Мысленное» постижение сущности (причин и следствий) изучаемых предметов и явлений и формулирование обобщающих выводов, понятий, законов и мировоззренческих идей.
5. Проверка обоснованности, истинности сделанных выводов.

15. Что из ниженазванного не является результатом осмысления изучаемого материала?

1. Умение применять знания на практике и развитие творческих способностей.
2. Развитие способности к рассуждениям, к выдвижению гипотез и теоретическим обобщениям (т.е. умственное развитие).
3. Понимание изучаемого материала, осознание причин и следствий познаваемых предметов, явлений, процессов и формирование понятий.

4. Развитие личностных качеств - любознательности, познавательной самостоятельности, а также формирование мировоззренческих и нравственно-эстетических взглядов и убеждений..
5. Формирование умений сравнивать и анализировать изучаемые явления, вычленять их

Методы обучения.

<p>Рецептивные Объединительно-иллюстративный Используется устное слово и иллюстративный материал. Можно добиться только понимания материала</p>	Продуктивные методы	<p>Частично-поисковый (эвристический) студенты обучаются решать задачи через выполнение отдельных этапов исследования:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. видение проблемы 2. самостоятельное построение найденного доказательства 3. формулирование гипотезы 4. разбиение задачи на подзадачи 5. сбор данных 6. обобщение материала 7. построение выводов 8. построение математической модели
<p>Методы обучения – представляют собой систему целенаправленных действий преподавателя, организующего познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение содержания</p>		<p>Метод проблемного обучения состоит в постановке проблем (задач) и их решении студентами. Способствует формированию творческих способностей учащихся.</p>
<p>Репродуктивный Используется для формирования навыков и умений. Неприменим для формирования творческих способностей</p>		<p>Деловые и дидактические игры</p> <p>Исследовательский метод – для полноценного усвоения опыта творческой деятельности при одновременном усвоении навыков, знаний и умений Функции:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. обеспечивает овладение методами научного познания и использование их в своем исследовании 2. совершенствует <i>описанные(?)</i> черты творческой деятельности 3. является условием формирования интереса и потребности к исследовательской деятельности 4. дает полноценные, хорошо осознаваемые оперативные и гибкоиспользуемые на практике знания для решения повседневных проблем

<p>Содержание учебного процесса</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Рациональный отбор учебного материала с выделением основного (базового), второстепенного и дополнительного 2. Перераспределение объема учебного материала во времени с тенденцией максимума концентрации нового материала на начальном периоде обучения 3. Концентрация аудиторных занятий также на младших курсах 4. Неравномерная дозировка учебного материала для обеспечения многоуровневой отработки материала 5. Обеспечение логической преемственности нового и старого материала и активного использования нового для более глубокой отработки старого исходя из понимания процесса познания как развивающегося линейно, а не по спирали 6. Более рациональное использование каждой минуты времени
<p>Формы учебного процесса Отбор форм обучения адекватных отобранному содержанию</p>
<p>Методы учебного процесса</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Широкое использование коллективных форм познавательной деятельности 2. Обращение к различным видам проблемного обучения 3. Выработка у преподавателя соответствующих умений организации управления коллективной деятельности учащихся 4. Совершенствование умений профессионального педагогического общения, способствующих мобилизации творческого мышления студентов 5. Реализация индивидуализации образования в условиях группового взаимодействия с использованием продуманных форм общения и учебных заданий с учетом психологических (индивидуальных) и возрастных особенностей учащихся, объединяющихся данной группой 6. Равномерное продвижение всех студентов, независимо от их исходного уровня обученности и индивидуальных особенностей 7. Широкое использование новейших научных данных в психологии и педагогике 8. Применение современных технических средств обучения

Достигается за счет совершенствования этих трех основных компонентов

Активизация учебной деятельности – это целенаправленная деятельность, направленная на разработку и использование такого содержания, форм и методов, а также средств обучения, которые способствуют повышению интереса, творческой активности и самостоятельности студента.

Интенсификация учебного процесса это изыскание возможности передачи студенту возрастающего объема информации при неизменной продолжительности времени обучения.

Проблемное обучение

Проблемное обучение состоит в постановке проблем (задач) и их решении студентами. Способствует формированию творческих способностей учащихся.

Этапы проблемного обучения

1. Этап постановки практического или теоретического задания, вызывающего проблемную ситуацию
2. Этап поиска неизвестного в этой проблемной ситуации либо путем самостоятельного исследования, либо путем сообщения преподавателем необходимых сведений для выполнения проблемного задания

Развитие творческих способностей вообще

1. Увидеть проблему в тривиальной ситуации
2. Увидеть по-новому структуру тривиального объекта, его новые элементы, функции, связи и т.д.
3. Переносить ранее усвоенные знания и умения в проблемную ситуацию
4. Комбинировать новый способ решения задачи или проблемы из элементов ранее известных методов
5. Строить оригинальное решение задачи, не опирающееся на элементы прежних методов, без привлечения аналогий.

Проблема может формироваться:

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. преподавателем и решаться совместно со студентами 2. преподавателем, решаться без его участия, но под руководством | <ol style="list-style-type: none"> 3. преподавателем и решаться целиком студентами 4. учащимися и решаться целиком студентами |
|--|---|

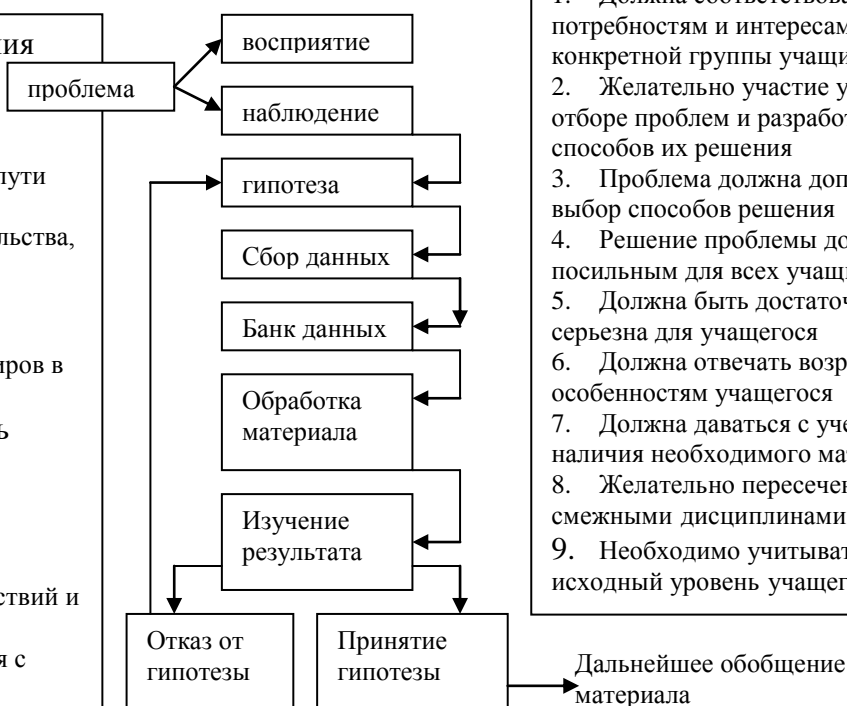
Проблемная ситуация	→	Проблемные вопросы	→	Проблемная задача		
<p>Первичная – субъект впервые наталкивается на противоречие, но не осознает его полностью, испытывает недоумение, удивление и т.п.</p> <p>Вторичная – возникает в том случае, когда проблема осознана и четко сформулирована, т.е. когда субъект видит в чем противоречие.</p> <p>В учебно-познавательном процессе может возникнуть как следствие противоречия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. между исходными знаниями и новыми 2. между теоретически возможным способом решения задачи и его практической нецелесообразностью 3. когда неизвестно применима ли данная теория (модель) в конкретных условиях 4. проблемная ситуация выступает как своего рода «знание о незнании» 5. когда решающий проблему студент точно знает, что он не знает 	→	<p>«Как объяснить это противоречие?», «Почему оно возникло?» и т.д.</p>	→	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Продуктивные задачи предполагают поиск и определение среди известных способов наиболее адекватных в данной проблемной ситуации. Имеют строго фиксированное число решений.</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Творческие – требуют опоры не только на осознаваемый, но и бессознательный опыт решения проблемы, интуиции на конкретной ситуации. Имеют неограниченное число решений.</p> </td> </tr> </table>	<p>Продуктивные задачи предполагают поиск и определение среди известных способов наиболее адекватных в данной проблемной ситуации. Имеют строго фиксированное число решений.</p>	<p>Творческие – требуют опоры не только на осознаваемый, но и бессознательный опыт решения проблемы, интуиции на конкретной ситуации. Имеют неограниченное число решений.</p>
<p>Продуктивные задачи предполагают поиск и определение среди известных способов наиболее адекватных в данной проблемной ситуации. Имеют строго фиксированное число решений.</p>	<p>Творческие – требуют опоры не только на осознаваемый, но и бессознательный опыт решения проблемы, интуиции на конкретной ситуации. Имеют неограниченное число решений.</p>					

Критерии оценки реальных учебных проблемных задач

1. Должна соответствовать потребностям и интересам конкретной группы учащихся
2. Желательно участие учащихся в отборе проблем и разработке способов их решения
3. Проблема должна допускать выбор способов решения
4. Решение проблемы должно быть посильным для всех учащихся
5. Должна быть достаточно серьезна для учащегося
6. Должна отвечать возрастным особенностям учащегося
7. Должна даваться с учетом наличия необходимого материала
8. Желательно пересечение со смежными дисциплинами
9. Необходимо учитывать исходный уровень учащегося

Процесс творческого решения проблемной задачи

1. Состояние замешательства, недоумения или ощущение непреодолимого препятствия на пути решения задачи
2. Осознание чувства замешательства, то есть выявление затруднений
3. Формулирование ряда последовательных гипотез, используемых в качестве ориентиров в поиске фактического материала, который поможет отбросить сомнения
4. Выбор гипотезы, ведущей к оптимальному решению задачи.
5. Проверка решения задачи с помощью непосредственных действий и формулирование выводов если результаты проверки согласуются с теоретическими положениями.



Деловые игры

Деловая игра является формой воссоздания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделированием тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности.

В деловой игре воспроизводятся в сжатом виде наиболее типичные для данного производства обобщенные профессиональные ситуации в сжатом масштабе времени. (Социальный контекст)

В деловой игре знания навыки и умения представляются не в виде абстрактной информации, которую нужно усвоить, а в динамике реальных объектов труда. Деловая игра формирует творческие умения

Основные психолого-педагогические принципы разработки и проведения деловой игры



Цели деловой игры			
Игровые	Дидактические	Воспитательные	Формирование умений
1) Разработка вариантов проекта деловой игры 2) Показ приемов создания игрового контекста	1. Закрепление системы знаний в области конструирования деловой игры 2. Выработка систем умений <i>конструирования(?)</i> и моделирования, а также методического описания деловой игры 3. Совершенствование умений принятия коллективных решений 4. Развитие коммуникативных умений различного рода	2. Порождение творческого мышления 3. Выработка установки на практическое использование деловой игры 4. Воспитание стиля поведения в процессе взаимодействия с людьми 5. Преодоление психологического барьера по отношению к формам и методам активного обучения	1. Видеть профессиональную ситуацию как целое 2. Уметь анализировать составные части всей деятельности и условия ее функционирования 3. Выделить в этой проблемной ситуации: 1) Предмет действий 2) Цель 3) Средства достижения 4) Ожидаемые результаты 4. Формировать и ставить задачу, выделять систему действий обеспечивающую достижение цели в данных условиях 5. Уметь строить модель деятельности по преобразованию условий поставленной задачи 6. Осуществлять действие по решению задачи 7. Проводить оценку и обобщение полученных результатов и доказательств правильного решения

Схема 4. Психолого-педагогическая характеристика преподавателя

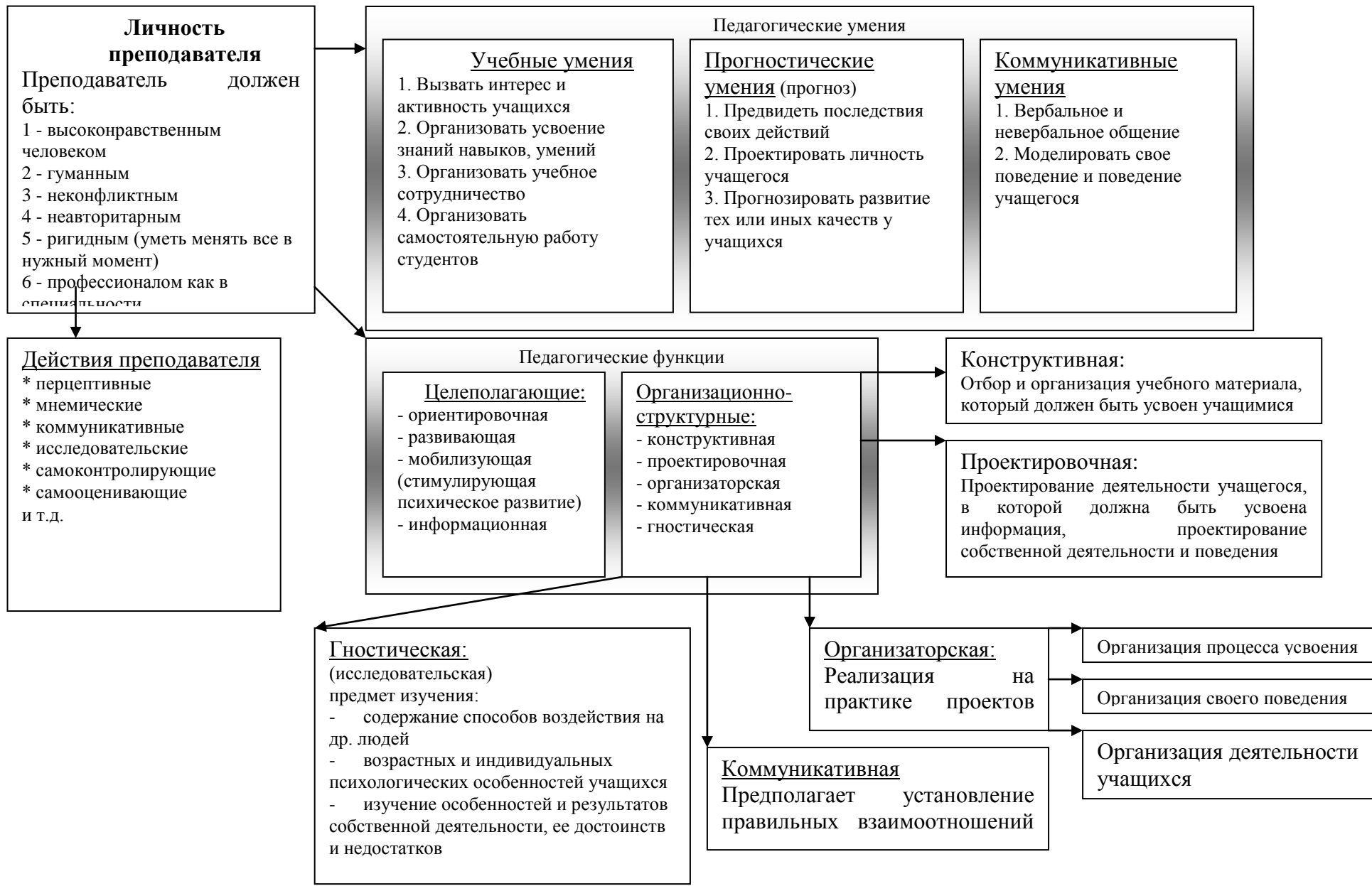


Схема 5. Воспитание и формирование личности студента

Индивидуальный подход строится на основе более общего личностного подхода, который нацелен на то, как индивидуальность представлена в коллективе и как коллектив представлен в ней.

Возрастные особенности личности студента

- Студенты обладают статусом взрослости и находятся в периоде ранней зрелости
- Обладают социальной зрелостью
- Большинство психических функций достигает своего пика в студенческом возрасте
- Полностью сформированы умственные способности
- Владеют всеми мыслительными процессами (синтез, анализ, обобщение, абстрагирование)
- Имеют довольно сложный понятийный аппарат
- Оптимальная чувствительность зрения (20 лет)
- Наивысшая скорость переключения
- Пик памяти
- У студента наиболее развита зрительная и смешанная память (зрительно слуховая)
- Присутствует логическая и ассоциативная память
- Студенты удерживают в памяти гораздо больше осмысленного материала, чем при механическом запоминании.
- Обладают большей настойчивостью и организацией произвольного внимания, чем школьники.

Личность = индивид + особые социальные качества
 Личность – деятель общественного развития, сознательный индивид, занимающий определенное положение в обществе и выполняющий общественную роль
 Личность каждого человека образует индивидуальность. Личность и индивидуальность это не тождество, а единство.
 Личность одновременно является и объектом и субъектом социальных отношений.

- Эффективность запоминания зависит от того:
1. Как поставлена решаемая задача
 2. Как организован материал
 3. Какие действия с ним может произвести учащийся
 4. Как усвоил учащийся приемы запоминания и припоминания
 5. Каким уровнем знаний обладает учащийся

- Успешность обучения в ВУЗе зависит от
1. Интеллектуального уровня развития учащихся
 2. Организации учебно-воспитательного процесса

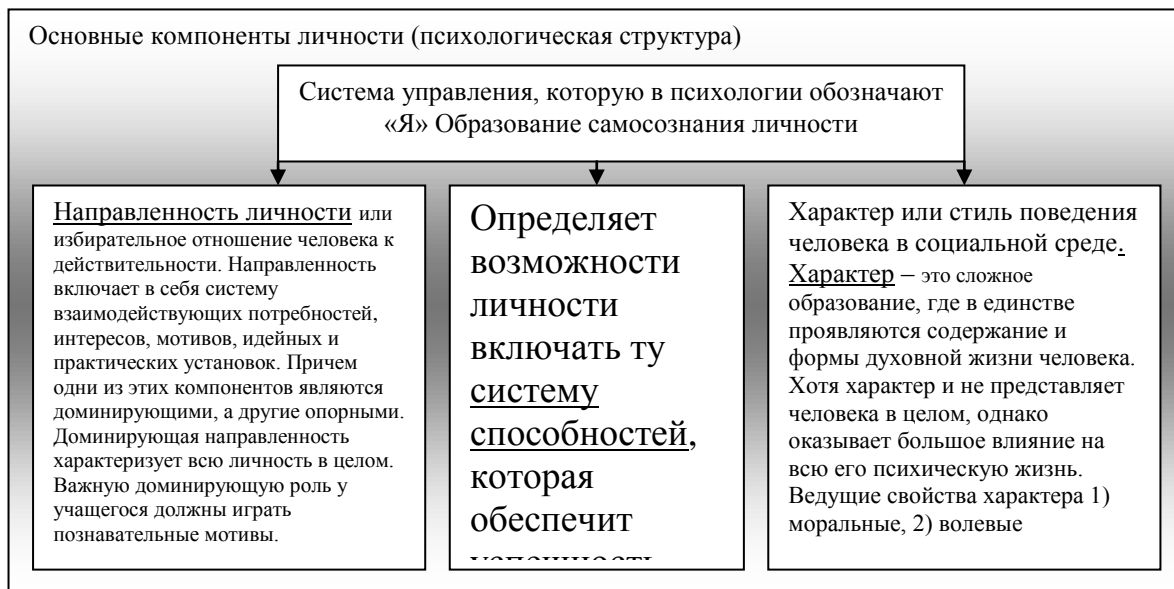


Схема 6. Психологические особенности личности студента

По направленности		
<p>Экстраверт Ориентируется преимущественно на свои внешние впечатления на происходящие вокруг него события. Общителен и стремится к успеху. Для него важно мнение окружающих</p>	<p>Интраверт Характерна установка на свои внутренние впечатления, на свое собственное состояние. Сосредоточен, замкнут. Слабая реактивность на внешние впечатления. Ограниченное общение с людьми</p>	
<p>Холерик (отличается большой возбудимостью и неуравновешенностью. Вспыльчив, агрессивен, прямолинеен в отношениях с людьми. Энергичен в деятельности, но цикличен в работе.(не интересно – бросает)</p>	<p>По типу темперамента</p> <p>По акцентуализации личности</p>	
<p>Сангвиник Очень горячий, но продуктивный деятель. Выполняет работу тогда, когда есть интерес. Такого студента надо стимулировать, иначе – скучный и вялый. Быстро находит контакт с людьми. Очень общителен. В коллективе – жизнерадостный и веселый. Легко возникают эмоции и легко пропадают. Легко переключается с одного вида работы на другой. В стрессе активен и сохраняет самообладание.</p>		<p>Неакцентуализированная психически здоровая личность.</p> <ul style="list-style-type: none"> - самая высокая суммарная успеваемость - самое высокое удовлетворение своей деятельностью - самая большая активность в обществе - хорошо преодолевает трудности
<p>Флегматик Сильный, уравновешенный, но нервная система инертна. Стабильная, ровная и высокая работоспособность. Все дела доводит до конца и только затем принимается за новые. Флегматик – стратег. Поэтому свои действия всегда сверяет с перспективой. Прочно запоминает все усвоенное. Трудно приспосабливается к новым условиям.</p>		<p>Практически здоровая, но акцентуализированная</p> <ul style="list-style-type: none"> - сверхточность, педантичность, ответственность, хорошая успеваемость, но низкая самооценка - самое высокое чувство товарищества, всегда готовы помочь, но часто устраивают себе стрессовые ситуации, состояния. Очень тревожны в сессии. При подготовке к экзаменам очень трудно выделяют главное. Требуются слова одобрения, поощрения для предохранения от разрушения - повышенная устойчивость настроения. Жесткий, твердый. Действует по раз усвоенному алгоритму. Неудовлетворен собой, категоричен, индивидуалист - демонстративный тип. Легко вытесняет из сознания все отрицательные переживания, не соответствующие его цели. Одарен к принятию социальных ролей. Завышенная самооценка, высокий уровень притязаний, артистичен.
<p>Меланхолик Человек со слабой нервной системой, обладающей большой чувствительностью даже к слабым раздражителям. В стрессовых условиях действия меланхолика ухудшаются по сравнению со спокойной обстановкой. Быстро утомляется, теряет работоспособность. Незначительный повод может вызвать слезы. Настроение очень изменчиво. Часто грустен и подавлен. Могут возникать невротические состояния. Ярко выражены художественные и интеллектуальные способности.</p>		<p>Лица с нервно-психическими нарушениями.</p> <p>Пограничная группа, не патология. До 70% населения. При стрессовой ситуации легко впадают в патологию.</p> <ul style="list-style-type: none"> - циклотемический тип – перепады настроения от очень высокого, до очень низкого. Среднего нет. Обладают эмпатией. Любит быть любимым работником, планирует невыполнимые цели, впадает в депрессию - аутичный тип (интраверт) внутрзамкнутый. Обладает высокими мыслительными способностями (шахматисты, хакеры) - Неуправляемый тип – экстраверты в зависимости от ситуации. Устойчивость настроения, плохое товарищество, низкая успеваемость, сложная личность. - Смешанный тип

Схема 7. Педагогическое общение преподавателя и обучающихся

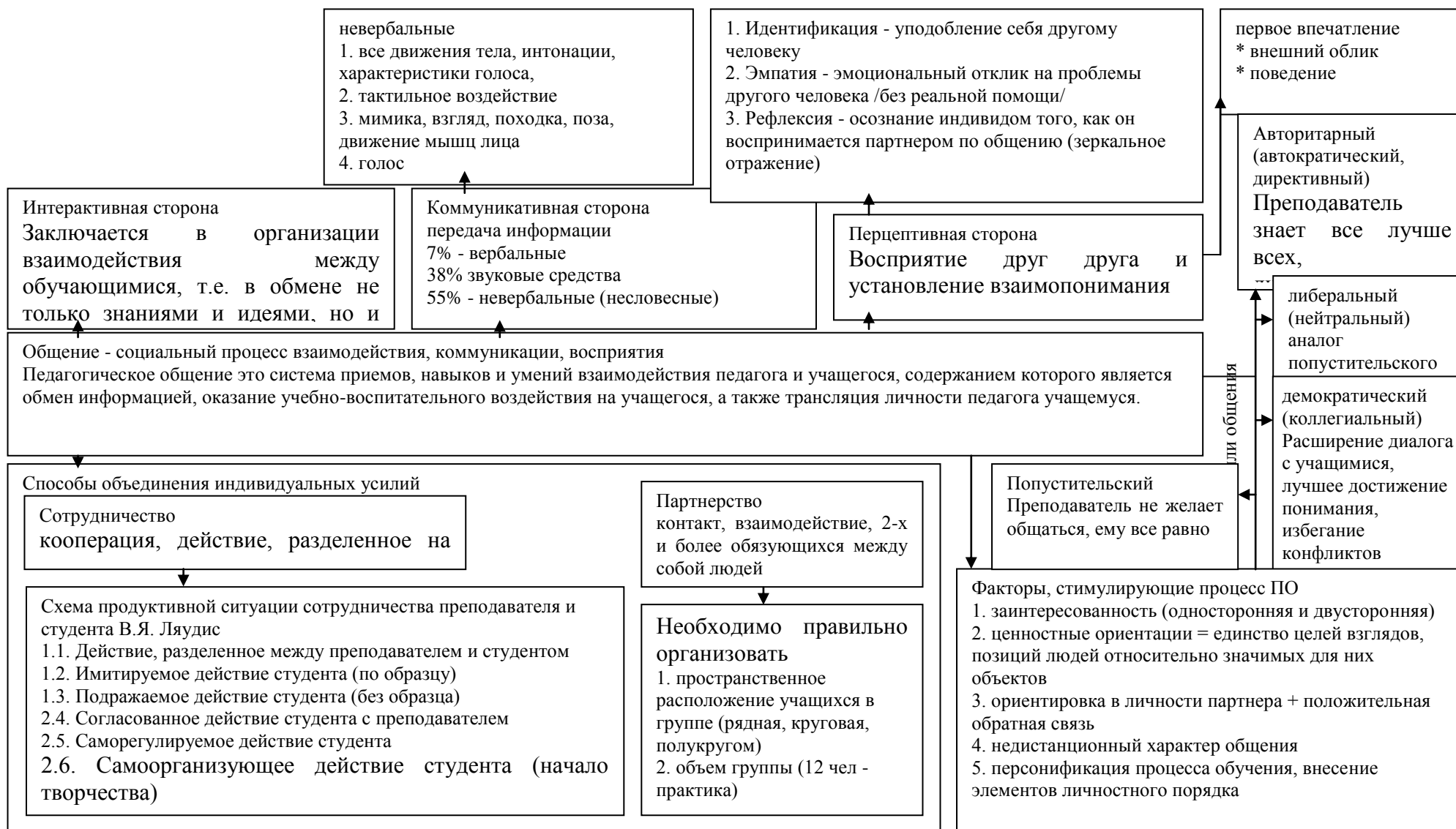


Схема 8. Основы педагогического контроля в высшей школе

Функции педагогического контроля			Организационные принципы педагогического контроля	
<u>диагностическая</u> процесс выявления уровня сформированности навыков, знаний и умений	<u>обучающая</u> проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала	<u>воспитывающая</u> наличие системы контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к данному предмету.	<u>воспитательность</u> – проявляется в том, что активизирует творческое и сознательное отношение студента к учебе	<u>Систематичность</u> – систематический контроль упорядочивает процесс обучения, стимулирует положительную мотивацию, дает возможность получить достаточное количество оценок по которым можно более объективно судить об усвоении материала студентом

Формы педагогического контроля	
<i>зачеты</i>	<u>Текущий</u> - Дифференцирует студентов на успевающих и неуспевающих
<i>экзамены</i>	<u>Тематический</u> - Оценка результатов усвоения определенной темы или раздела программы
<i>коллоквиумы (собеседование)</i>	<u>Рубежный</u> - Проверка учебных достижений каждого студента перед тем как преподаватель переходит к следующей части учебного материала
<i>семинары</i>	<u>Итоговый</u> - Экзамен по курсу, на котором проявляются способности студента к дальнейшей учебе. Может использоваться как оценка результатов научной работы.
<i>курсовые</i>	<u>Заключительный</u> - Госэкзамены, защита дипломной работы, присвоение экзаменационной комиссией квалификации
<i>лабораторные работы</i>	

По времени проведения

I. Отлично За точное и прочное владение материалом в заданном объеме. В письменной работе не должно быть ошибок, при устном опросе речь студента должна быть логически обоснована и стилистически правильна	II. Хорошо За прочное овладение предметом при малозначительных неточностях, пропусках и ошибках	III. Удовлетворительно За владение предметом с заметными пробелами, неточностями, но такими, которые не препятствуют дальнейшему обучению	IV. Неудовлетворительно За незнание предмета, большое количество ошибок в устном ответе или письменной работе
V. Недостатки: субъективность, слабая дифференцирующая способность оценки			
VI. Дополнительные критерии оценки			
VII. Психологические Отношение студента к данному курсу – посещаемость, характер вопросов	VIII. Этического характера Списывание, подсказка, то есть нарушение учебной этики	IX. Ценностные Справедливость оценки	

Оценка	способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие навыков студентов целям и задачам обучения.
Отметка	численный аналог оценки

Схема 9. Тестирование Тест – это система заданий возрастающей трудности, специфической формы, позволяющая объективно оценивать уровень и структуру знаний

Требования, предъявляемые к тесту	Критерии качества тестов		Методы оценки надежности 1. параллельное тестирование в двух группах 2. повторное тестирование 3. Расщепление теста на две части по четным и нечетным номерам заданий. Чем выше
1. тестирование осуществляется главным образом через программированный контроль 2. Оценка результатов осуществляется по заранее разработанным планам 3. Применяются необходимые меры, предотвращающие искажения, списывание, подсказку, утечку информации	Валидность Это соответствие форм и методов контроля его цели, то есть соответствие требований учебной программы и концепции знаний, навыков и умений	Надежность Это устойчивость результатов теста, получаемых при его применении Это определение степени погрешности педагогической оценки	

Виды тестирования

1. Научное
2. Практически применяемое в учебном процессе

Формы тестовых заданий			
<u>Закрытая</u> – задание содержит основную часть и ответы, сформулированные составителями	<u>Открытая</u> – студент сам формулирует ответ, словесный или графический. Рекомендуется для текущего контроля	<u>Задание на соответствие</u> – содержит два множества: правый столбик для выбора, левый – для ответа. В правом на один-два элемента больше	<u>Задание на установление правильной последовательности</u> – хорошо для технических специальностей, т.е. содержит знание алгоритма.
«Найти правильный ответ»	«Дополните»	«Установите соответствие»	«Установите последовательность сборки.»
1) Стандартная инструкция 2) Равная правдоподобность заданий 3) Ясность текста 4) Краткость слов (5-6) 5) Простая стилистическая конструкция 6) В задание включают больше слов, чем в ответ 7) Все ответы должны быть равны по длине 8) Исключаются вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа 9) Необходимо наличие одной стандартной инструкции (поставьте галочку напротив верного ответа) 10) Правильный ответ должен быть только один 11) Не должно быть противоречий между основной частью и ответом. 12) Необходимо исключить повторяющиеся слова в ответах.	1) Дополняющая форма ставится в конце 2) Она должна быть единственной 3) Все прочерки должны быть одинаковой длины	<p>Характеристики тестовых заданий</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Содержание – чем полнее отобрано содержание курса, тем выше валидность теста. 360 заданий – 1,5-2 часа 2. Выбор формы теста – зависит от содержания курса, цели, контроля и умения работника 3. Степень трудности – 60-70% составляют задания средней трудности 	
		оценивать разные знания студентов	

Способы оценки

1. По количеству правильных ответов
2. Дихотомический

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Введение	4
Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ	9
Тема 1. Преподавание – организационно-информационная основа учебной деятельности в вузе	9
1. Педагогическая деятельность преподавателя вуза	9
2. Психологические функции педагогической деятельности	11
3. Преподавание – трансляция знаний или эффективная основа организации учебной деятельности	11
4. Индивидуальный стиль педагогической деятельности – основа эффективного преподавания	13
5. Специфика, сложность и многоаспектный характер преподавания психологических дисциплин	13
6. Профессиональная деформация и психологические защиты в профессиональной деятельности преподавателя вуза	15
Тема 2. Культура инновационного образования и управление учебно-воспитательным процессом в высшей школе	22
1. Культура инновационного образования	23
2. Стратегии управления учебно-воспитательным процессом в высшей школе	25
3. Взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза как основа эффективности учебной деятельности	28
4. Управление взаимодействием в учебном процессе высшей школы	32
Тема 3. Учебная деятельность, её важные компоненты	34
1. Сущность процесса обучения, её значение для рациональной организации учебно-воспитательного процесса	34
2. Общая структура учебной деятельности	36
3. Ведущие функции обучения, их структура	38
4. Движущие силы процесса обучения	40
5. Логика учебного процесса и структура процесса усвоения. Основные этапы овладения знаниями, умениями и навыками	41
Тема 4. Основные подходы и концепции обучения	44
1. Эволюция подходов к проблеме обучения	45
2. Основные подходы к обучению в вузе	48
3. Компетентностный подход в процессе обучения в высшей школе	55
4. Основные концепции обучения	57
Раздел 2. ОБУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ	60
Тема 5. Теории обучения и преподавание в системе образования. Целостная теория развивающего обучения	60
1. Обучение с точки зрения деятельностного подхода. Обучающая и учебная деятельность. Теория обучения Л.С. Выготского как проблема соотношения обучения и развития	61
2. Личностно-ориентированное обучение	64
3. «Личностно-ориентированная технология» К. Роджерса	69
4. Теория поэтапного формирования умственных действий	71
5. Теория развивающего обучения в методике преподавания психологии. Научная организация обучения на базе психологической теории развивающего обучения	71
6. Содержание учебного материала и его роль в развитии мышления. Основные характеристики теоретических знаний. Педагогический процесс формирования понятий и обучающихся	73
7. Организация совместной деятельности обучающего и обучающихся	77
Тема 6. Виды и методы обучения	81
1. Понятие метода обучения и классификации методов обучения	82
2. Современные активные виды и методы обучения	85
3. Программированное обучение и его соответствие теории поэтапного формирования умственных действий. Основные методические средства программированного обучения	91
4. Проблемное обучение. Мышление как процесс познавательной деятельности обучения. Условия создания проблемной ситуации	92
5. Интерактивное (коммуникативное) обучение	93
6. Активные словесные методы обучения	94

7. Наглядные методы преподавания психологических дисциплин	96
8. Эвристические методы обучения	97
Тема 7. Психология проблемного обучения	99
1. Психология проблемного обучения как система определенных методов организации учебного процесса, активизирующая познавательную деятельность	100
2. Основные понятия проблемного обучения: проблема, проблемная ситуация, проблемная задача, проблемный вопрос, проблемное задание, проблемность как принцип обучения	101
3. Зависимость эффективности процесса усвоения от собственной интеллектуальной активности обучающихся	102
4. Процесс поиска неизвестного в проблемной ситуации	103
5. Управление процессом усвоения при поисково-исследовательской деятельности обучающихся в проблемной ситуации	103
6. Преимущества проблемного обучения	104
Тема 8. Психология учебной деятельности студента	106
1. Понятие учебной деятельности и общая структура учебной деятельности	106
2. Психологическая теория учебной деятельности	112
3. Формирование учебной деятельности студентов	114
4. Студент как субъект учебной деятельности	121
Раздел 3. ФОРМЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ И МЕТОДИКА ИХ ПРОВЕДЕНИЯ	123
Тема 9. Лекционная форма обучения	123
1. Лекционная форма обучения. Основные функции лекций	123
2. Виды лекций. Классификация лекций	124
3. Методическая инструментовка лекции	127
4. Психологические условия лекции	129
5. Основные принципы отбора лекционного материала	131
Тема 10. Методика проведения лекционного занятия	132
1. Методика чтения лекции	132
2. Лекторское мастерство преподавателя	133
2. Алгоритм методической разработки лекции	134
3. Проблемное изложение лекции. Место проблемной лекции в форме эвристической беседы в системе курса лекций	135
4. Организация работы студента над лекцией	136
Тема 11. Формы учебных занятий и проектирование учебного занятия. Методика организации и проведения учебной дискуссии	138
1. Виды занятий в высшей школе	138
2. Семинарские занятия по психологическим дисциплинам	139
3. Практические занятия: дидактическая цель, содержание, функции, структура, формы и условия проведения, разработка задач	142
4. Методическое проектирование учебных ситуаций как важнейшая учебная творческая задача. Условия успешности формирования умений и навыков проектирования занятия	145
5. Этапы проектирования учебного занятия. Выбор темы занятия и поиск замысла методической реализации темы. Методическая разработка семинарского занятия	146
6. Учебная дискуссия как инструмент управления учебной ситуацией развития. Необходимость конструктивно-проектировочных умений для разработки учебной дискуссии	148
Раздел 4. ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ НАУКИ	153
Тема 12. Цели и специфика преподавания психологии	153
1. Особенности гуманитарного познания. Место психологических дисциплин в структуре гуманитарного познания	154
2. Специфика психологического познания	155
3. Пять важнейших теоретических направлений психологической науки	157
4. Цели обучения психологическим дисциплинам и содержание учебного предмета	161
Тема 13. Цели и методические особенности преподавания теоретических отраслей психологической науки и прикладной психологии	162
1. Методические особенности преподавания теоретической психологии. Краткая история зарождения теоретической психологии	162

2. Цель преподавания общей психологии. Методологическое значение изучения общей психологии для усвоения других учебных курсов психологического цикла	167
3. История зарождения и особенности преподавания педагогической психологии	168
4. Методические особенности преподавания прикладной психологии	169
Раздел 5. УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ	171
Тема 14. Формирование у студентов мотивации к глубокому изучению психологии	171
1. Мотивы как важнейшие компоненты учения	172
2. Три группы мотивов учения	175
3. Функции учебных мотивов	176
4. Структура мотива, мотивировка, мотивация, мотивирование, потребности	176
5. Теории мотивации	177
6. Формирование мотивации к изучению психологии	186
Тема 15. Организация самостоятельной работы студентов по психологическим дисциплинам	189
1. Комплексный системный подход к организации самостоятельной работы студентов. Структура самостоятельной учебы	190
2. Формы и методы самостоятельной работы студентов и её оформление	195
3. Решение психологических задач как специфическая форма организации самостоятельной работы студентов	199
4. Учебно-исследовательские задания по психологическим дисциплинам	203
5. Организация контроля и самоконтроля самостоятельной работы студентов	210
Тема 16. Работа с учебником и изучение научной литературы по психологии. Создание системы учебных задач в курсе психологических дисциплин. Опережающее управление обучением	213
1. Методика работы с психологической литературой	214
2. Требования к работе с учебником	216
3. Педагогическая работа по организации работы с учебником и учебной литературой	217
4. Создание системы учебных задач в курсе психологических дисциплин. Опережающее управление обучением	220
Тема 17. Контроль как учебное действие обучающегося в качестве составного элемента образовательного процесса	224
1. Цель контроля как учебного действия обучающегося	224
2. Методика обучения самоконтролю. Контроль и коррекция учебной деятельности студента	226
3. Формы и методы контроля результатов обучения. Контроль промежуточных результатов обучения	229
4. Основные функции педагогического контроля учебной деятельности	231
5. Условия эффективного функционирования системы педагогического контроля	234
6. Средства обеспечения объективности и обоснованности выносимых оценок	236
Список использованных источников	239
ПРИЛОЖЕНИЯ	242
1. Глоссарий терминологии	242
2. Основные понятия и комментарии к лекциям по общей психологии	249
3. Общие требования и критерии выставления оценок по психологическим дисциплинам	264
4. Планы семинарских занятий по курсу «Методика преподавания психологических дисциплин в вузе»	265
5. Программа самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя по курсу «Методика преподавания психологических дисциплин в вузе»	268
6. Задания для самостоятельной работы студентов	271
7. Образцы закрытых тестовых заданий по курсу «Методика преподавания психологических дисциплин в вузе»	272
8. Обучающие схемы (1-9)	276