**ПРЕДМЕТ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ КУРСА**

План.

1. Особенности усвоения психологических знаний.

2. Предмет методики преподавания психологии.

3. Цели и задачи курса «Методика преподавания психологии» .

1 вопрос. Особенности усвоения психологических знаний

Современное общество пока не готово активно и адекватно воспринимать психологические знания и тем более применять их. Одна из главных проблем современной практической психологии – обеспечение психологической грамотности населения. Для достижения этой цели необходимы квалифицированные психологи с хорошей методической подготовкой. Сегодня наблюдается разрыв теории и практики, опора всего лишь на память обучающихся, слабая методическая подготовка и устаревшие методы преподавания фундаментальной психологии. Такова ситуация в вузах и школах. Нужны новые активные методические разработки, так как методика преподавания психологии как учебный предмет, как научная дисциплина почти не изучена. К этой дисциплине проявляли интерес видные психологи: Б.М. Теплов, А.А. Люблинская . Из современных исследователей в последние годы по этой тематике работали В. Я. Ляудис, Б. Ц. Бадмаев, В.С. Герасимова, В.Н. Карандашев и другие.

В преподавании психологии есть и особенности, отличающие ее от других наук, и трудности. Они связанны со спецификой подачи знаний и спецификой их усвоения. Студенты-психологи обычно считают достаточным знание и усвоение самой науки, недопонимают специфики методического мышления и сложности его формирования.

Психологическое знание признается сегодня гуманитарным, хотя на протяжении двух последних столетий считалось естественнонаучным.

В отличие от других наук, психологическое знание обладает специфическими особенностями, их необходимо знать для преподавания психологии [30]

Предметом психологии является личность, которая лишь относительно постоянна: она меняется с возрастом, изменением характера деятельности; в связи с этим точность познания личности невозможна, её нельзя познать до конца. В. Я. Ляудис считала, что

«познание личности требует скорее глубины проникновения, нежели точности» [23].

Процесс познания психологической науки всегда диалогичен: и предмет познания, и познающая сторона – личности. Получается, что процесс психической реальности обязательно преломляется через личностные особенности познающего, идет процесс «примеривания» познавательных свойств к своим собственным, а этого нет в познании физических, химических и любых непсихологических явлений [16].

Следует учитывать, что проекция на себя обычно препятствует усвоению неких общих закономерностей психики, поэтому нужно помнить, что законы индивидуального развития отличаются от общих.

Процесс познания психологических явлений требует не только логического, но и образного, наглядно-действенного мышления, развитого воображения. Студенту-психологу надлежит учиться мыслить образами, свободно их перемещать, сочетать с образами воображения, так как, например, психологу-консультанту необходима способность свободно оперировать мысленным образом клиента, включать его в разные ситуации (взаимоотношения в семье, на работе, с друзьями)[18]. Такая подготовка позволяет лучше понять проблемы клиента и разрешить их.

Психологическое знание может быть представлено как некая обобщённая структура, удобная для методических целей. Для относительно полной характеристики любого психического явления, с точки зрения методики, грамотного подхода к нему можно использовать следующий алгоритм:

1. Осветить систему понятий, определений, описаний;

2. Обозначить назначение, функции психического явления;

3. Выявить механизмы этого явления (показать, как оно возникает и как функционирует);

4. Описать классификации подобных явлений (виды по определенному критерию);

5. Обозначить законы, особенности и конкретные свойства данного явления, то есть закономерности его формирования;

6. Выявить индивидуальные особенности, изучаемого явления, возрастные и половые различия;

7. Назвать закономерности развития и формирования в онтогенезе (если потребуется, и в филогенезе);

8. Обозначить возможные нарушения этого феномена (патологические черты);

9. Перечислить психологические теории, описывающие данный феномен, их основные положения;

10. Описать методы изучения этого явления.

Понимание структуры психологического знания поможет студенту уяснить целостность психической реальности во всем многообразии ее связей и отношений. С точки зрения изучения методики преподавания психологии, такая схема может служить основой и для планирования темы или учебного курса, и для анализа полноты усвоения знаний.

2 вопрос. Предмет методики преподавания психологии

Предметом методики преподавания психологии являются методы, формы и средства обучения психологии, их специфика. Методы обучения должны соответствовать целям деятельности. Цели обучения обеспечиваются системой разных методов.

Метод обучения (с греч. – путь, способ познания) – это система последовательных, взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания курса.

Метод характеризуется такими признаками: целями обучения (образования, воспитания, развития); способами усвоения содержания обучения; характером взаимодействия преподавателя и учащихся. Эффективность метода зависит и от специфики учебного предмета.

В мировой практике есть довольно значительный опыт изучения методов обучения. Существует множество их классификаций. В 70-е гг. 20 века отечественный педагог Ю.К. Бабанский разработал классификацию наиболее популярных сегодня методов. Все методы обучения он разделил на 3 вида, каждый из видов имеет сложную характеристику[32].

1.Методы организации и осуществления учебно -познавательной деятельности:

 словесные (лекция, объяснение, рассказ, беседа);

 наглядные (опыты, демонстрации, иллюстрации);

 практические (упражнения, решение задач).

2.Методы стимулирования и мотивации учения: познавательные игры;

 учебные дискуссии;

 создание учебных ситуаций (эмоционально-нравственного переживания, новизны, занимательности);

3.Методы контроля и самоконтроля в обучении: индивидуальный и фронтальный опрос;

 зачеты и экзамены;

 программированный опрос (тестирование)

В последнее время эта 3-хкомпонентная классификация дополняется новыми видами. В частности, среди методов обучения психологии можно выделить: традиционные методы (классификация Ю.К. Бабанского) и нетрадиционные (так называемые активные методы обучения).

Традиционное обучение основано на репродуктивной деятельности как самостоятельной ценности, оно ориентировано на достижение четких эталонов усвоения. Включенность преподавателя и учащихся в учебный процесс при этом личностно нейтральна, хотя положительный эмоциональный фон в обучении предполагается [20].

В.Я. Ляудис к нетрадиционным относит следующие методы: метод программированного обучения, метод проблемного обучения, метод интерактивного (коммуникативного) обучения, метод учебных дискуссий, игру как метод, задачный метод. Все эти методы работают на развитие потенциала обучаемых, ведут к самостоятельной поисковой деятельности, делают педагога партнером по исследованию, предполагают личностную включенность всех участников обучения, высокую профессиональную подготовленность педагога к гибкому взаимодействию с учащимися, а это способствует расширению личностного опыта участников [23].

В своем учебнике «Методика преподавания психологии» Б. Ц. Бадмаев предлагает историческую справку по каждому из методов обучения и кратко характеризует их специфику.

Программированное обучение зародилось в 50-х годах в США, основоположник – Б. Ф. Скиннер. Программированное обучение предполагает перестроить традиционное обучение за счет уточнения целей, задач, способов решения, форм контроля и поощрения учебных действий учащихся и придания этим действиям характера четких операций, доступных управлению.

Благодаря программированному обучению доступным стал контроль за каждым из этапов, а не только за общим результатом, как в традиционном обучении.

Первые варианты программированного обучения основывались на бихевиоральном подходе, который критиковался, например, по использованию принципов программирования, предложенных Скиннером. Скиннер предложил всю информацию разбить на порции, шаги и «шаг за шагом» эта информация вводилась в сознание ученика с обязательным и немедленным подкреплением (поощрением). Если эти порции материала успешно усваивались учеником, подавалась следующая порция для запоминания. Такая форма преподнесения материала не развивала мышление. Пошаговая система, или линейная программа, предполагает четкую последовательность действий. Если ученик не воспринимал порцию информации, эта порция разбивалась на более мелкие части, усваивая которые, ученик получал следующие порции материала [5].

В России этот вариант метода программированного обучения был распространен в конце 60-х - начале 70-х годов 20 века. Создавались специальные учебники с делением текста на порции, части, с вопросами к каждой из частей и несколькими вариантами ответа, но только один вариант ответа был верным (аналог теста). Для самообучения и контроля знаний применялись обучающие машины. В начале 70-х годов экзамены в технические ВУЗы принимали с помощью компьютера [31].

Увлечение программированным обучением к концу 20 века объяснялась возможностью жесткого контроля за усвоением знаний, но оказалось, что оно дает возможность управлять лишь формальной стороной обучения – всего лишь получением и запоминанием знаний, причем ученики часто просто угадывали ответ или случайно его получали.

Негативные последствия этого метода заключались в невозможности формировать творчество учащихся, самостоятельность мышления. Рациональное зерно из этого метода использовано в обучении понятиям в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной.

К 70-м годам 20 века их теория зарекомендовала себя как грамотное программирование на запоминание не отдельных порций материала, а всей учебной деятельности ученика. Основные средства программированного обучения по этой теории таковы: схемы ориентируют основные действия, которые позволяют правильно выполнять осваиваемые действия и решать учебные задачи, моделирующие самые разные ситуации выполнения этих учебных действий, то есть знания усваиваются в ходе их применения на практике.

Метод проблемного обучения. Студенты уверены, что их целью должно стать знание теории психологии, что на экзамене будет достаточно пересказа материала лекций и учебников. Оказывается, без проверки этих знаний на практике они ничего не стоят, а отметка будет формальной – за наличие в памяти студента определенных знаний. Но ведь степень запоминания не всегда приводит к умению применить знания в профессии, поэтому важно сформировать у студентов навыки мышления: знания должны перестать быть самоцелью, они должны стать материалом, средством или результатом мышления [19]

Как правило, решение задач на мышление свидетельствует, что студенты большое значение придают формальной ориентировке в задаче и почти не придают значение идеальной альтернативной мыслительной ориентировке в проблемной ситуации. Поставить студента в проблемную ситуацию значит создать для него интересную трудность, проблему. Справиться с ней он может только с помощью мышления.

А. М. Матюшкин, изучавший мышление, отмечал, что возможностей развития мышления в проблемном обучении всегда много. При традиционном обучении задачи высокого уровня сложности решают всего 15% испытуемых, а при проблемном обучении эти же задачи решают 70% обучаемых [24].

Анализ экспериментальных данных зарубежных и отечественных психологов (Л. Секей, М.Э. Махмутов) позволил сделать вывод: при проблемном обучении растет интеллектуальная активность и знания усваиваются в виде общих закономерностей в способе действий при решении целого спектра задач.

Основные понятия в проблемном обучении: проблемная задача; проблемный вопрос; проблемное задание и проблемность как принцип обучения [28].

Проблемная задача – это учебная проблема с четкими условиями и с бесконечным полем поиска; ее содержание – это противоречие между известным и неизвестным знанием [38].

Проблемная задача требует не просто ответа, но обязательно обоснования его правильности. Проблемную задачу можно решить только с помощью логики, логического мышления.

Проблемный вопрос – вопрос к проблемной задаче или отдельно взятый вопрос по проблеме. Если вопрос не проблемный, он требует всего лишь припоминания уже известных знаний, значит, не проблемный вопрос обращен к памяти, а проблемный – к мышлению [28].

Для этого в формулировках проблемных вопросов используются следующие слова: Почему? Отчего? Как это объяснить? Чем это объясняется? Как это понимать? Как доказать, что…? Что из этого следует?

Вопросы, обращенные к памяти, будут начинаться с таких вопросительных слов: Кто? Что? Когда? Где? Сколько? Какой? Как? Только слово «как» может быть использовано в общих типах вопросов.

Проблемное задание – это учебное задание в форме проблемной задачи или в форме проблемного вопроса с целью поставить учеников в проблемную ситуацию. Проблемное задание может выглядеть так: перечислите противоположные или противоречивые высказывания 2- 3 авторов по какому-либо вопросу по теме.

Проблемность как принцип обучения – это реорганизация обучения, заключается она в том, чтобы не преподносить материал в готовом виде, а давать в составе проблемной задачи как неизвестное, искомое.

Таким образом, принцип проблемности диктует основные способы освоения материала – через мыслительную деятельность студента по поиску материала, то есть использует операциональную сторону мышления для ответа на вопрос.

По Б. Ц. Бадмаеву, условия для создания проблемной ситуации для вызова продуктивной деятельности должны быть такими [4]:

1. Преподаватель дает такое практикоориентированное задание, во время которого студенты и получают новые знания, и научаются действовать с материалом, осознают способы действия с ним. Выполнение задания должно вызывать у студентов потребность получить недостающие знания и вызвать интерес как мотив.

2. Задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям студентов, быть трудным, но решаемым с помощью уже имеющихся у студентов навыков. Учитель обязан знать реальный уровень знаний учеников.

3. Проблемная ситуация должна быть создана такими знаниями, когда требуется теоретически объяснить реальные психологические факты; когда не удается выполнить практические задания известными ученикам способами , тогда ученики объясняют преподавателю, что знаний не хватает и получают их от преподавателя.

4. Преподаватель в таком случае сам объясняет, указывает причины, по которым студент не выполняет задания и объясняет тот учебный материал, который нужен для самостоятельного решения задачи. Учитель должен управлять усвоением знанием, этапами, руководить обучением при использовании проблемного обучения.

Методы интерактивного обучения – это методы, основанные на психологии человеческих отношений и взаимодействия.

При применении интерактивных методов мощнее всего на интеллектуальное развитие студентов, их активность влияет дух соревновательности при коллективном поиске истины. Сильным механизмом в этом методе является заражение. Чужая точка зрения вызывает собственную, аналогичную или противоположную. Преподавателю требуется больше активности, творчества, чем при традиционном обучении, так как аргументированная точка зрения преподавателя, показ своей мировоззренческой позиции (но при этом ни в коем случае не навязывание её) сочетается с управлением ходом дискуссии [7].

Используя эти методы, преподаватель направляет, ведет за собой содержательную и интеллектуально-познавательную форму обсуждения вопросов, конструирует совместную деятельность и влияет на личностную позицию студента, ведь личностные компоненты учения в ходе совместной деятельности оказывают прямое воздействие на внутренний мир студентов.

К методам интерактивного обучения относятся :

 эвристическая беседа;

 мозговая атака(brainstorming);

 метод круглого стола;

 метод деловой игры;

 конкурсы практических работ студентов и их обсуждение и др.

Эвристическая беседа восходит к методу сократических бесед, когда обучаемый побуждается к самостоятельному нахождению правильного ответа, желанию открыть, отыскать ответ (эврика). Эвристическая беседа выполняет функцию получения ответа от учеников через активизацию их мышления, постановку вопросов , это поиск ответов [19].

Дискуссия – это специально запрограммированное свободное обсуждение вопросов как в эвристической беседе, но переходящее в спор. Это всегда обмен мнениями в их столкновении; рождение неординарных альтернативных мнений. Дискуссию порождают размышления, а в учебной дискуссии происходит еще и усвоение учебного материала как результат мыслительной деятельности [19].

А. К. Маркова отметила эту психологическую особенность дискуссии («дискуссия развивает мышление»), а полемическая ситуация «развертывает рассуждения в систему аргументов и контраргументов». К сожалению, этот научный вывод мало учитывается в преподавании. Метод дискуссии используется в групповых формах заданий, коллоквиумах, семинарах, лекциях [21].

Метод мозговой атаки (brainstorming) еще не прижился в вузовском преподавании в РФ (в 50-е гг. 20 века в США А. Осборн ввел этот метод обучения).

Он заключается в поиске ответа на поставленную проблему в ходе активного поиска догадок, случайных аналогий, ассоциаций, спонтанно возникающих у присутствующих. Главное правило брейнсторминга - не подвергать критике ни одну из идей, полная свобода высказываний. Такие условия дают возможность возникновения самых невероятных ответов, которые могут стать оптимальными [28].

Метод круглого стола заимствован из политики и науки, служит для обмена мнениями, для получения ответа на четко сформулированный вопрос или для достижения стабильности в мнении по поводу чего-либо. Преподаватель обычно является ведущим, направляющим разговор в нужное русло. Он же осуществляет контроль за уходом в сторону, останавливает рассуждение для собственного резюме. Метод даёт возможность многоаспектно, многосторонне проанализировать некую проблему [34].

Метод деловой игры хорошо работает в сфере управления и профессионального обучения, заключается в моделировании ситуации конкретной профессиональной деятельности, когда студенты могут примерить на себя роль профессионала (ученика, клиента, консультанта, диагноста и т. д.). При практической направленности курса этот метод эффективнее традиционного [7].

В последние годы из методов интерактивного обучения часто применяется тренинг. На западе он обычно используется для психокоррекционной работы в малых группах. Во всем мире социально-психологические тренинги используются как форма занятия: понять и усвоить законы поведения внутри группы с помощью тренинга легче. Тренинг становится помощником в изучении психотехнологий для людей, работающих в коммерческой сфере, ведь он помогает отработать конкретные навыки и в реальных отношениях изучить модели ситуаций, аналогичных жизненным.

Нетрадиционные поисковые методы оказываются весьма продуктивными при профессиональном обучении. Они не только позволяют усваивать базовые знания, но и овладевать ими в контексте будущей профессии.

В педагогике целесообразными принято считать следующие формы обучения: фронтальные (лекции, просмотр фильмов); групповые (семинары, практические занятия, учебные игры, тренинги, упражнения в парах, в микрогруппах); индивидуальные (курсовые работы, контрольные, ВКР, индивидуальные задания) [19].

Средства обучения – это все, что способствует росту качества обучения. к ним относят: наглядные пособия (таблицы, графики, схемы, рисунки, изображения); технические средства обучения (аудио -, видеоаппаратура; мультимедийный комплекс); печатные методические пособия. Все перечисленные методы, формы, средства обучения избираются в каждом конкретном случае в соответствии с каждой конкретной ситуацией обучения или отдельной темой.

3 вопрос. Цели и задачи курса «Методика преподавания психологии»

Обучение психологии направленно на овладение способами познания личности и поведения других людей; на формирование способности человека преобразовывать самого себя; самосовершенствование. Цели же преподавания психологии - иные: рост качества преподавания психологии в разных сферах деятельности психолога [23].

Задачи курса:

1. Дать студентам знания о специфике преподавания психологии.

2. Сформировать навыки и умение управления педагогическим процессом;

3. Способствовать развитию у студентов педагогических, коммуникативных способностей;

4. Развивать потребность в просвещенческой деятельности и умение эффективно организовать ее;

5. Помочь студентам овладеть приемами профессионального самообразования и самовоспитания;

6. Способствовать познанию и развитию личности студентов в контексте выбранной им профессии.

Методологические основы и принципы организации психологического образования детей и взрослых на доконцептуальном и концептуальном уровнях

**Цели и задачи преподавания психологии**

**1. Специфика психологии как науки. Предмет и задачи методики преподавания психологии**

**2. Цели и задачи преподавания психологии**

**3. Содержание понятия «психологическая культура»**

**4 . Гуманистическая направленность психологической культуры**

1. Специфика психологии как науки. Предмет и задачи методики преподавания психологии

Обучение – это деятельность преподавателя (педагогическая деятельность), которая заключается в последовательной передаче учащемуся содержания учебного предмета с целью его усвоения. Как любая деятельность, обучение характеризуется целенаправленностью – изначально со- держит в себе образ предвосхищаемого результата и план его достижения с помощью определенных средств (методов), и осознанностью – осмысление, понимание содержания деятельности. Поскольку результатом обучения является усвоение учащимися содержания учебного предмета, то обучение можно рассматривать как процесс организации и управления целенаправленной учебной деятельностью ученика. Выработанный способ организации деятельности называется методикой. В отношении деятельности обучения речь идет о методике обучения (преподавания).

Методика преподавания любой дисциплины основывается на общедидактических принципах обучения, но разрабатывается с учетом специфики предмета конкретной науки. Это касается и методики преподавания психологии: в ней находит отражение, в первую очередь, специфика психологии как науки. Выготский Л.С. неоднократно подчеркивал, что предмет психологии является одним из самых сложных с точки зрения его познания, поэтому должен быть разработан и использован соответствующий способ его изучения. В рассматриваемом нами контексте речь идет о методике преподавания психологии.

Психология – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности. Специфика психологии как науки заключается в следующем:

1. Психология относится к области гуманитарного знания. Гуманитарное знание – особый тип научного знания: в его центре находится не вещь, а личность. Поскольку личность динамична (изменяется по мере развития), то, как познаваемое, она, по мнению одного из ведущих современных методологов В.Я. Ляудис, требует не «точности» познания, а глубины «проникновения».

2. Предметом психологии является психика и ее проявления, а объектом – человек как носитель психики. В отношении изучения психологии это означает, что изучающий психологию человек сам для себя является одновременно и предметом (психика и ее проявления), и объектом (носитель психики) познания. Другими словами, предмет и объект познания в психологии слиты, научное познание человека становится его научным самопознанием: процесс познания психической реальности происходит на основе «примеривания» субъектом познаваемых феноменов к своим индивидуально-личностным особенностям.

3. Психологическое познание осуществляется не только посредством научно-теоретического, логического, формального мышления, позволяющего учащемуся усвоить основные понятия науки, закономерности и особенности возникновения, функционирования и развития психики. Оно требует оперирования образами, созерцания внутреннего мира личности, умения интерпретировать символы и ситуацию, прогнозировать ее возникновение и течение с учетом заданного контекста, проникать в область бессознательного.

4 . Практические результаты изучения психологии позволяют человеку научиться управлять собой и эффективно взаимодействовать с другими людьми. Другими словами, в изучающем психологию человеке происходят существенные изменения, затрагивающие его личность. Познавая предмет психологии, а через него – самого себя, субъект превращает полученные знания в убеждения, воплощает их в поступки, в практическую деятельность. Речь идет о мировоззренческой функции психологии. Мировоззрение – целостная система взглядов на мир (отношение субъекта к окружающей его действительности и к самому себе), оказывающих существенное влияние на ценностную ориентацию, жизненную позицию, убеждения, идеалы и деятельность человека.

Таким образом, основная цель курса «Методика преподавания психологии» – формирование у студентов профессиональных знаний, умений и навыков преподавания психологии для повышения качества преподавания данной дисциплины и культуры самоорганизации деятельности преподавателя психологии в целом в различных сферах ее приложения.

Предмет методики преподавания психологии составляют методы, формы и средства обучения психологии, их специфика и особенности.

Задачами курса «Методика преподавания психологии» являются:

1) сформировать у студентов представление о теоретических основах и специфике преподавания психологии;

2) способствовать формированию у них навыков и умений осуществления педагогической деятельности, управления ею, а также развитию их педагогических способностей;

3) создавать условия для личностного развития, становления профессионального самосознания студентов как специалистов-психологов, преподавателей психологии.

2. Цели и задачи преподавания психологии

По мнению В.Я. Ляудис, содержание предмета усвоения, так или иначе, детерминирует цели обучения. Исходя из особенностей психологии как науки, указанный автор определяет в качестве цели обучения психологии овладение теоретическими и практическими знаниями и методами построения взаимодействия и общения с людьми в различных условиях их жизнедеятельности, а также овладение способами понимания и преобразования условий собственной жизнедеятельности и сознания. Следовательно, преподавание психологии должно быть направлено, прежде всего, на развитие личности познающего субъекта на основе использования им усвоенных психологических знаний в своей жизнедеятельности. Тем самым подчеркивается прикладной характер психологических знаний и их мировоззренческая направленность.

С точки зрения Б.Ц. Бадмаева в контексте построения методики преподавания психологии необходимо учитывать, что в отношении субъектов психологического образования цели обучения психологии будут различаться: для преподавателя – это формировать у учащихся теоретические знания по психологии и на этой основе развивать у них психологическое мышление, т.е. научить студентов мыслить с помощью знаний, чтобы они умели творчески применять усвоенный способ решения проблемных задач в различных условиях своей жизнедеятельности (формировать профессиональное мышление психолога); для студента – овладеть теоретическими знаниями по психологии и приобрести умения эффективно выполнять учебную деятельность – учиться мыслить психологически (применять свои психологические знания для научного объяснения фактов и явлений психики человека как в интересах развития его личности, так и саморазвития).

Следовательно, целью преподавания психологии для преподавателя является обучение студентов учебной деятельности, а для студента – овладение учебной деятельностью как основой для личностного развития и формирования профессионала-психолога.

Задачи преподавания психологии :

1) дать учащимся знания об основных психических процессах, функциях, состояниях и способах управления ими;

2) дать знания о личностных, индивидуально-психологических особенностях и свойствах человека;

3) дать студенту знания о самом себе и научить его получать эти знания, а также пользоваться ими в своей жизнедеятельности;

4) развивать умения и навыки самопознания и саморегуляции;

5) помочь учащимся осознать свои личные особенности с целью формирования индивидуального стиля деятельности;

6) способствовать развитию творческого потенциала человека;

7) обучить методам и приемам рефлексивной деятельности – формировать рефлексирующую личность, развивать у учащихся личностную («что я думаю о себе») и социально-психологическую («я знаю, что другие думают обо мне») рефлексию;

8) способствовать развитию коммуникативных способностей;

9) формировать умения и навыки конструктивного межличностного взаимодействия;

10 ) развивать речь: учить человека вербализовывать и объяснять свое внутреннее психическое состояние;

11 ) способствовать адаптации людей с трудностями в общении.

Все эти задачи можно свести к одной общей задаче – формировать психологическую культуру личности.

**3 . Содержание понятия «психологическая культура»**

Согласно словарным источникам, культура – это феномен духовной жизни человека; совокупность материальных и духовных ценностей, созданных обществом и характеризующих определенный уровень его развития. В широком смысле культура – это специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в предметах материального и духовного труда, в системе социальных норм, духовных ценностей, в совокупности отношений людей к природе, к себе и друг к другу. В узком смысле культура – это особенность сознания, поведения и деятельности людей в конкретных сферах общественной жизни (культура труда, быта, художественная, экологическая, политическая культура).

В свою очередь, функциями культуры являются:

– гуманистическая (взращивание духа человека);

– информационная (трансляция социального опыта);

– креативная (культура как способ творческой реализации человека);

– гносеологическая (способность накапливать богатейшие знания о мире и тем самым создавать благоприятные возможности для его познания и освоения);

– нормативная (регулирование различных сторон, видов обществен- ной и личной деятельности людей);

– аксиологическая или мировоззренческая (культура как определенная система ценностей);

– семиотическая или знаковая (знаковые системы (язык) как средство овладения достижениями культуры).

Рассматривая духовную культур у, можно выделить такие ее виды, как нравственная культура (этика как теоретическое осмысление нравственности, мораль как общественное ее выражение, нравственность как личностная норма), политическая культура (традиционный политический режим, идеология, нормы взаимодействия субъектов политики), педагогическая культура (идеалы и практика образования и воспитания) и др. К одному из видов духовной культуры можно отнести и психологическую культуру.

Понятие «психологическая культура» вошло в научный обиход относительно недавно, оно недостаточно разработано и не имеет единой трактовки.

Мотков О.И . трактует понятие «психологическая культура» следующим образом: это наработанная и усвоенная личностью система конструктивных способов, умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития. Другими словами, психологическая культура – это характеристика гармоничности построения человеком основных процессов поведения и управления ими.

Обозов Н.Н. разделяет мнение Моткова О.И. о том, что психологическая культура – это комплекс реализующихся культурно-психологических стремлений и умений, и выделяет три ее компонента:

1) понимание и знание себя и других людей ;

2) адекватная самооценка и оценка других людей ;

3) саморегулирование личностных состояний и свойств, саморегуляция деятельности, регулирование отношений с другими людьми.

Дружинин В.Н. рассматривает психологическую культуру как составную часть системной культуры общества, включающую в себя:

1) обыденное психологическое знание и психологические практики, присутствующие в рамках религиозной жизни, общественно-политической, экономической, образовательной деятельностей;

2) психологическую профессиональную деятельность и практическое знание, имеющее научное обоснование и вместе с тем долю искусства (психотехники, различные школы психологического консультирования и психотерапии и т.д.);

3) психологическую науку и образование (в основном высшее), составляющие сферу психологии.

Колмогорова Л.С. рассматривает понятие «базисная психологическая культура личности» и определяет его как системную характеристику человека, позволяющую ему эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствующую успешной социальной адаптации, саморазвитию и удовлетворенности жизнью.

Семикин В.В. считает, что психологическая культура – это одно из наиболее гармоничных образований личности, механизм эффективной и продуктивной адаптации человека в социуме, доминанта психологического здоровья и фактор качества любой человеческой деятельности, в том числе и образовательной. Согласно указанному автору, психологическая культура является результатом большой внутренней работы человека по сопряжению и гармонизации собственных жизненных интересов и потребностей с интересами окружающего мира и социума. В качестве компонентов психологической культуры выделяются: рефлексивно-перцетивный, когнитивный, аффективный, волевой, коммуникативный, регулятивный, ценностно-смысловой, социальный опыт.

На основании всего вышеизложенного мы будем определять понятие «психологическая культура» как совокупность психологических знаний, умений и навыков, обеспечивающих способность и готовность человека решать проблемы взаимодействия с социальным окружением и с самим собой так, чтобы не препятствовать процессу собственного личностного развития и личностного развития других людей. В качестве основных функций психологической культуры можно выделить нормативную, креативную, мировоззренческую и гуманистическую.

4 . Гуманистическая направленность психологической культуры

Психология – гуманитарная наука. Как заметил классик белорусской психологии Я.Л. Коломинский, общую задачу гуманитарных наук очень точно сформулировали еще древние греки, написав на одном из своих храмов: «Познай самого себя». Действительно, познавая историю развития общества, происхождение человека, его биологическую природу, мирозданье в целом и определяя свое место в нем, человек перестает замечать собственную личность, индивидуальность и ценить все это в других людях. Психологическая культура может помочь изменить указанную тенденцию благодаря своей гуманистической направленности.

Гуманистическая функция психологической культуры – взращивание личности, обладающей устойчивой системой ценностей, нравственных убеждений, ценностным отношением к себе как к индивидуальности и к другому человеку. Гуманистическая функция тесно связана с мировоззренческой функцией: психологические знания, усвоенные человеком, из- меняют его систему взглядов на мир, себя в этом мире и на других людей. Поэтому грамотное преподавание психологии как трансляция психологических знаний их потребителям на фоне повышенного интереса людей к психологической науке является на сегодняшний день одной из актуальнейших проблем. Дело в том, что, несмотря на гуманистическую направленность психологии как науки, ее истинная сущность (предмет и его специфика) теряется из виду в многочисленных психологических теориях и концепциях, растворяется в череде мифов о психологии, присущих сознанию большинства людей. Остановимся на последних подробнее.

Миф 1. Академическая психология – бесполезна. В обыденном сознании бытует мнение, что теоретическая (академическая) психология – это совокупность разрозненных знаний о психике и ее функциях, которые носят абстрактный характер и не могут быть применены в повседневной жизни. Поэтому ценность имеет только практическая (прикладная) психология, которая тесно связана с жизнью и оперирует набором эффективных методов, методик достижения желаемых результатов в области развития человеческой психики, совершенствования личности.

Миф 2. Психология – это не столько наука, сколько сфера развлечений. На обывательском уровне психолог – это аниматор, который развлекает публику посредством демонстрации психологических опытов, применения психологических тестов, групповых тренингов и другого профессионального инструментария. Другими словами, интерес людей к психологии основывается, прежде всего, на ее технологической стороне. Проблема заключается в том, что интеллектуальная составляющая трудоемкости деятельности психолога остается за кадром, мол, любой человек сам все про себя знает.

Миф 3. Психология имеет в своем арсенале набор «универсальных рецептов», «чудодейственных таблеток», позволяющих человеку быстро решать все проблемы без каких-либо усилий с его стороны. Возникновению и распространению этого мифа способствует поп-психология – это, по мнению В.Н. Дружинина, есть деятельность по приближению академического знания к уровню потребителя ценой вульгаризации, упрощения и утраты реальной (а не декларируемой) практической эффективности этого знания. Став доступным массовому потребителю, психологическое знание теряет свою элитарность, а деятельность психолога-практика обесценивается: каждый человек может помочь себе сам, применив готовый рецепт.

Миф 4. Человек как носитель психики подобен техническому механизму, который легко можно починить, заменив вышедшую из строя деталь. Можно выделить две причины возникновения данного мифа. Во- первых, преподавание психологии, прежде всего ее теоретической основы – общей психологии, осуществляется с позиции дробления целостной человеческой личности на составные части, изолированные друг от друга и существующие вне социального контекста: ощущение, восприятие, мышление, сознание, личность, деятельность и т.д. В результате у студентов складывается представление о психике как о сложном механизме, состоящем из множества деталей, оторванном от своего носителя – реального живого человека. Во-вторых, по мнению И.В. Дубровиной, психологи- практики чаще занимаются «лечением», «коррекцией» человеческой личности посредством применения тех или иных техник, технологий, нивелируя понятие «индивидуальность». В силу указанных причин личность как целостность, уникальность в своей неповторимости ускользает из поля зрения специалистов-психологов, лишается своей истинной ценности и превращается в объект профессионального воздействия.

Таким образом, в сфере преподавания психологии возникла особая проблема – проблема грамотного отбора, подачи психологического содержания потребителям психологических знаний. Цель психологии как науки – научить человека самопознанию и познанию других людей, показать ценность и индивидуальность человеческой личности. Поэтому задачами преподавателя психологии являются:

* формирование ценностных ориентаций у учащихся и передача им духовных ценностей как компонента психологической культуры;
* формирование представлений о психологии как об особом образе мыслей, стиле жизни;
* создание позитивного образа специалиста-психолога посредством позиционирования себя как:
* носителя идеологии развития личности (а не манипулятивного воздействия с целью использования), идеи взаимодействия между людьми на основе сотрудничества, взаимопонимания, самоизменения и способности посмотреть на ситуацию абстрагировано («со стороны»);
* организатора учебной деятельности студентов – самостоятельного усвоения ими учебного материла с целью самопознания и познания другого человека, саморазвития и творческой реализации собственной личности;
* образец гармонии интеллектуального и нравственного в человеке.

**Структурные компоненты психологической культуры**

**1. Подход к структуре психологической культуры Я.Л. Коломинского**

**2. Подход к структуре психологической культуры Л.С. Колмогоровой**

**3. Возможности и способы диагностики психологической культуры личности**

1. Подход к структуре психологической культуры Я.Л. Коломинского

В подходе, разработанном Я.Л. Коломинским, психологическая культура в широком смысле определяется следующим образом: это совокупность знаний, представлений, психологических деятельностей, присущих данному обществу и личности; это и то, как личность склонна осмысливать окружающий мир, и то, как в обществе принято концептуализировать личность. В узком смысле психологическая культура – это культура человеческого самопознания, которая включает в себя способность индивида познать и отрегулировать самого себя, выстроить отношения с другими людьми; это комплексное образование, включающее знание механизмов и закономерностей внутренней психологической жизни личности, деятельности и общения, ее развития и построения жизненного пути, а также способность применять эти знания на практике.

В структуре психологической культуры Я.Л. Коломинский выделяет два компонента (блока): теоретико-концептуальный и практический, а также два уровня: **доконцептуальный и концептуальный.**

Теоретико-концептуальный блок психологической культуры включает в себя результаты теоретической деятельности психологов, т.е. академическое психологическое знание (психологические теории и концепции).

Практический блок психологической культуры представлен психологической деятельностью – деятельностью по психологическому личностному самообслуживанию (самоанализ, самовоспитание, самообладание и др.). С этой точки зрения в рассматриваемом подходе особое внимание уделяется проявлениям психологической культуры в двух пространствах жизне- деятельности человека: внутриличностном и межличностном.

Во внутриличностном пространстве (работа человека в своем внутреннем мире) психологическая культура проявляется:

а) в саморегуляции эмоционально-волевых процессов (самоконтроль);

б) в рефлексии собственных познавательных процессов, эмоциональ- но-волевых состояний и осознании индивидуально-психологических осо- бенностей этих процессов и состояний;

в) в самопрезентации на основе рефлексии.

В межличностном пространстве психологическая культура проявляется :

а) в способности и умении влиять на другого человека, взаимодействовать и сотрудничать с ним;

б) в способности и умении понять другого человека, в эмпатии;

в) в психологической наблюдательности как показателе развития деятельностной стороны психологической культуры.

Доконцептуальный (житейский) уровень психологической культуры представляет собой совокупность знаний, представлений человека о собственном внутреннем мире, способах саморегуляции и взаимодействия с окружающими людьми, приобретенных им в ходе социализации, стихийно, на основе жизненного опыта и его обобщения. Это житейская психология. И в этом смысле каждый человек – психолог и исследователь области психического, т.е. психологически предобразован.

**Содержательно доконцептуальный уровень представлен:**

– житейскими психологическими понятиями (усваиваются стихийно в процессе непосредственного общения), с помощью которых человек фик- сирует, обозначает для себя (и для другого) психологическую реальность, работу в своем внутреннем мире («думаю», «переживаю», «трудно сдер- жаться», «со мной что-то не так», «мысли убегают», «душа болит» и т.п.);

– имплицитными теориями личности – система психологический знаний, представлений о природе человека, структуре и механизмах функционирования личности, которые сформировались в процессе повседневной жизни, интуитивно; это феномен обыденного сознания, отражающий специфику восприятия человека человеком в процессе межличностного взаимодействия; имплицитные теории личности позволяют человеку прогнозировать поведение других людей, объяснять их поведение и поступки на основе установления взаимосвязи между отдельными чертами личности и мотивами ее поведения («яблоко от яблони недалеко падает», «пошли дурака Богу молиться – он и лоб разобьет», «Бог шельму метит» и др.).

Концептуальный уровень психологической культуры представляет собой синтез психологии, психотерапии и теории воздействия людей друг на друга, разработанной на научной основе специалистами-психологами. Другими словами, это система научных психологических понятий, знаний, деятельностей; это научная психологическая теория и практическая дея- тельность психолога. Это высший уровень психологической культуры.

По мнению Я.Л. Коломинского, формирование психологической культуры есть не что иное, как выстраивание моста между индивидуальным опытом человека в сфере познания психического и научной психологией. Утверждается необходимость повышения доконцептуального уровня психологической культуры и его концептуализации посредством специально организованного психологического образования. Это связано с тем, что развитая психологическая культура утверждает ценность своей и чужой жизни, способствует эффективному взаимодействию человека с окружающими людьми, формированию у него рефлексии как основы самопознания и самооценки, развитию творческого потенциала и самореализации личности, а также выступает основой построения культуры человеческой жизнедеятельности, средством укрепления психологического здоровья.

2. Подход к структуре психологической культуры Л.С. Колмогоровой

В своем подходе к психологической культуре Л.С. Колмогорова исходит из того, что культура – это единство ее трех основных составляющих:

а) процессуально-деятельностной – система специфически человеческих видов деятельности;

б) аксиологической – совокупность духовных ценностей;

в) творческой – процесс самореализации творческой сущности человека. Поэтому исследователь использует понятие «базисная психологическая культура» как системное многокомпонентное образование, включающее в себя как образованность (обученность и воспитанность), так и основные параметры развития личности. Выделены следующие составляющие психологической культуры личности (которые могут быть основой для выделения параметров ее диагностики):

– психологическая грамотность;

– психологическая компетентность;

– ценностно-смысловой компонент;

– рефлексия;

– культуротворчество.

Основанием для выделения компонентов является специфика содержания и функций каждого из них. Рассмотрим их подробнее.

Психологическая грамотность представляет собой азы психологической культуры, с которых начинается ее освоение с учетом возраста, индивидуальных, национальных и других особенностей человека. Это овладение психологическими знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и др.), умениями, символами, правилами и нормами общения, поведения и т.д. Психологическая грамотность может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений психики, как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения житейского опыта, извлекаемого из традиций, обычаев, непосредственного общения человека с другими людьми и т.д. Разделяя мнение Е.А. Климова, Л.С. Колмогорова утверждает, что психологическая грамотность есть минимально необходимый уровень развития психологической культуры.

Психологическая компетентность – это включенность приобретенных психологических знаний в жизненную практику, т.е. эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем. Она предполагает соединение человеком приобретенных отвлеченных психологических знаний с его личным опытом. Главное отличие психологической грамотности от компетентности заключается в том, что грамотный человек знает, понимает (например, как вести себя, как общаться в той или иной ситуации), а компетентный – реально и эффективно может использовать знания в решении тех или иных проблем. Соответственно, в психологическую компетентность входят:

– освоение и адекватное использование психологических средств познания и самопознания, общения, игры и др.;

– анализ прошлого опыта и его адекватное использование для решения актуальных психологических проблем;

– овладение знаниями, навыками, умениями, необходимыми для решения психологических проблем, задач (саморегуляции, общения и т.д.), и их адекватное использование, перенос в конкретные условия;

– выработка эффективных программ поведения, деятельности в различных ситуациях.

Ценностно-смысловой компонент психологической культуры личности представляет собой совокупность личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т.д. Как подчеркивает Л.С. Колмогорова, ценность (ценностные отношения и ценностные ориентации) в отличие от нормы (норматива) предполагает выбор и поэтому именно в ситуациях выбора наиболее ярко проявляются характеристики, относящиеся к ценностно- смысловому компоненту культуры человека.

Рефлексия – это отслеживание человеком целей, процесса и результатов своей деятельности по присвоению психологической культуры, осознание тех внутренних изменений, которые происходят, а также себя как изменяющейся личности, субъекта деятельности и отношений. Именно сознательное отношение личности к своей жизни, к себе в настоящем, прошлом и будущем является, по мнению ученого, одним из показателей психологической культуры личности.

Культуротворчество означает, что человек как личность, как субъект собственной жизнедеятельности является не только производной культуры, но и ее творцом, причем с самого детства. По мнению Л.С. Колмогоровой, творчество может проявляться в отношении норм (нормотворчество), новых личностных смыслов (переоценка ценностей, смыслотворчество), знаний (открытия, теории и т.д.), способов деятельности, собственной жизни (жизнетворчество, жизнепреобразование, построение своего будущего) и себя самого (определение перспективы личностного роста, самосовершенствование). Именно культуротворчество является высшим проявлением культуры личности, интегрирующим все вышеназванные ее составляющие.

Таким образом, общая (базисная) психологическая культура личности – это составная часть базовой культуры как системной характеристики че- ловека, позволяющая ему эффективно самоопределиться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворенности собственной жизнью. Она включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека (включая самого себя), человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую рефлексию, а также творчество в психологическом аспекте человекознания и собственной жизни.

**Возможности и способы диагностики психологической культуры личности**

Рассмотренные выше подходы к структуре психологической культуры позволяют говорить о возможности ее диагностики посредством оценки степени выраженности ее составляющих. В этом контексте особого внимания заслуживает подход Л.С. Колмогоровой. Исследователь выделяет следующие показатели оптимального уровня психологической культуры выпускника средней школы.

1. Осознание различий научной, паранаучной и житейской (обыденной) психологии, специфики психологического познания, его средств и методов, роли психологии в жизни человека и общества, отличий психологии от пограничных областей знаний о человеке.

2. Освоение эмпирических и теоретических понятий, представлений из различных отраслей психологии, имеющих наибольшее значение для дальнейшей личной и общественной жизни (независимо от специфики профессиональной деятельности).

3. Познание себя, своих индивидуально-психологических особенностей и возможностей, необходимых для выбора профессии, самосовершенствования, самореализации, построения эффективных и удовлетворяющих личность межличностных отношений.

4. Понимание необходимости учитывать внутренние состояния, переживания, индивидуальные особенности в общении, взаимоотношениях, поведении, умение занимать определенную психологическую позицию в различных ситуациях.

5. Освоение «номенклатуры» средств и способов познавательной деятельности (перцептивной, мнемической, интеллектуальной, имажитивной), общения, анализа различных ситуаций, самоорганизации, саморегуляции, владение семиотической составляющей общения, познания и поведения.

6. Готовность к самообразовательной деятельности, в том числе в облас- ти человекознания, самоопределению, самосовершенствованию, самопроектированию, а также реальный опыт самоосуществления в этих направлениях.

7. Овладение базисными коммуникативными умениями (около 50), среди которых умение вступать в контакт, слушать другого, обратиться с просьбой, оказать и принять сочувствие, поддержку, умение сказать «нет» адекватно ситуации, оказывать и принимать знаки внимания, реагировать на справедливую и несправедливую критику, понимать состояние другого человека, анализировать мотивы поведения другого человека и свои собственные, благодарить, прощаться, извиняться.

8. Преобладание позиции на равных в общении, готовность к сотрудничеству, совместной деятельности.

9. Свободное самовыражение, самопредъявление, отсутствие скованности и закомплексованности (умение выражать свои чувства и мысли).

10. Выработка идеалов, убеждений, ценностных ориентаций, стремлений, принципов, в основе которых лежат гуманистические общечеловеческие ценности.

11. Интерес к внутреннему миру человека и своему собственному, бережное и щадящее отношение к индивидуальности и уникальности каждого человека.

12. Сформированность стремлений поддерживать хорошую физическую и психическую форму, развивать нравственные качества, самосовершенствоваться в намеченной области (областях), заниматься самообразованием, жить по законам Истины, Красоты и Добра, быть полезным членом общества, выстраивать свою жизненную перспективу, стремиться к жизнетворчеству. Сформированность разумных потребностей.

13. Принятие ответственности за свои действия, свой выбор, вера в свои силы и возможность контролировать события собственной жизни, преобладание внутренней локализации контроля.

14. Самоидентификация согласно полу и возрасту во времени и пространстве социума и культуры.

15. Сформированность познавательных, профессиональных интересов и готовности к выбору профессии на основе учета необходимых объективных и субъективных условий.

16. Благополучная, близкая к адекватной самооценка, положительное самоотношение, самопринятие и самоуважение.

17. Развитая рефлексия, активное и оправданное обращение к ретроспективной и перспективной, коммуникативной, познавательной и личностной рефлексии. Анализ и сравнение своего поведения, поступков, действий с социально принятыми нормативами, ожиданиями других людей, дифференциация «Я-реальное», «Я-зеркальное», «Я-идеальное».

18. Удовлетворенность своей жизнью, самореализацией, полноценное проживание настоящего, следуя принципу «здесь и теперь», ощущение осмысленности и наполненности собственной жизни, состояние внутренней непротиворечивости между возможным и желаемым, отсутствие фрустрации в отношении жизненных перспектив, построение их в соответствии со своими возможностями.

19. Творческий подход к делам, отношениям, пониманию человека с проявлением гибкости, самостоятельности, критичности в отношении противоречивой информации, воздействий.

20. Развитие собственного видения и способа решения проблем, не копируя слепо чужой опыт, поиск новых форм и способов поведения, общения.

На основе выделенных и описанных Л.С. Колмогоровой структурных компонентов психологической культуры личности определены также параметры диагностики ее составляющих для младшего школьного возраста.

В качестве эффективного, надежного и валидного, инструмента диагностики психологической культуры личности можно использовать одно- именную методику, разработанную О.И Мотковым, Т.А. Огневой. Данная методика применяется для изучения культурно-психологических стремлений и соответствующего поведения (собственно психологической культуры) учащихся 2–7 классов средней школы. С точки зрения О.И. Моткова, психологическая культура – это технология организации и осуществления стремлений человека, связанных, в основном, с самоопределением и само- регуляцией поведения в различных жизненных сферах. Разработанная им методика позволяет определить выраженность и качество шести частных видов культурно-психологических поведенческих проявлений учащихся, составляют общий фактор «Психологическая культура личности»:

1) самопонимание и самопознание;

2) конструктивность общения с другими людьми;

3) хорошая саморегуляция;

4) наличие творчества;

5) самоорганизованность;

6) гармонизирующее саморазвитие.

Методика состоит из 18 вопросов, при ответах на которые от учащих- ся требуется оценить по пятибалльной шкале реальное проявление призна- ков психологической культуры в своем поведении и (или) силу своих стремлений к ней.

**Становление психологической культуры личности**

1 . Виды психологической культуры. Возрастная вертикаль и профессиональная горизонталь психологической культуры

2 . Общая характеристика генезиса психологической культуры

3. Психологическая предобразованность и психологическая одаренность личности

1 . Виды психологической культуры. Возрастная вертикаль и профессиональная горизонталь психологической культуры

Психологическая культура существует в нескольких аспектах. Выделяют психологическую культуру личности, психологическую культуру общества, общую и профессиональную психологическую культуру.

Психологическая культура личности – это система современных знаний о психике человека и психологических умений, необходимых для самопознания, оптимального межличностного взаимодействия с окружающими людьми (Я.Л. Коломинский).

Психологическая культура личности – это индивидуальная психологическая культура, проявляющаяся в совокупности житейских, научных знаний и представлений о человеческой психике, структуре и механизмах функционирования личности, способах самоконтроля, саморегуляции, взаимодействия с другими людьми и воздействия на них, а также в умении личности использовать эти знания в своей жизнедеятельности. Она формируется с детства и развивается в течение всей жизни человека по мере накоп- ления им жизненного опыта и получения образования, в том числе психологического. Процесс развития психологической культуры личности как приобретение и накопление человеком соответствующих знаний, умений и навыков получил название «возрастная вертикаль психологической культуры».

Зорин С.С. рассматривает психологическую культуру как феномен, обнаруживающий себя как в системе человеческих отношений, так и в характере практической деятельности отдельно взятых людей. Ученый утверждает, что психологическая культура, являясь специфической системой ценностей, синтезирует в себе достижения психологической науки, кото- рая является базовой основой психологической культуры. Одновременно с этим психологическая культура неразрывно связана с общекультурными ценностями и традициями, которые доминируют в обществе и определяют характер отношения к психологическим знаниям. В связи с этим выделяют психологическую культуру общества.

Психологическая культура общества – это отношение общества к личности, к психологии как науке и использование достижений последней. Другими словами, психологическая культура общества отражает в себе принятую и культивируемую в социуме концепцию личности (идеология), уровень развития психологии как науки (теоретической и прикладной), степень информированности граждан о ее достижениях, востребованность специалистов-психологов (запрос и спрос на их деятельность).

Фоновые знания в области психологии, которые присущи любому человеку и оптимизируют его жизнедеятельность в определенной социокультурной среде, получили название «общая психологическая культура».

Общая психологическая культура – это присущий детям и взрослым определенный желательный минимум осведомленности в области достоверных сведений о внутреннем мире, духовной жизни человека, о личности в норме и патологии, об индивидуально-психологических особенностях и способах взаимодействия людей.

В свою очередь, психологическая культура, определяемая спецификой той или иной профессиональной деятельности личности (педагогическая, лечебная, управляющая и др.), особенностями решаемых ею профессиональных задач, получила название «профессионально-психологическая культура». При этом речь идет о тех психологических знаниях, умениях и навыках, которые определяют способность и готовность человека эффективно решать широкий круг профессиональных задач в зависимости от особенностей конкретной профессиональной деятельности и складывающихся в ней проблемных ситуаций, связанных, прежде всего, с взаимодействием с другими людьми.

Профессионально -психологическая культура – это совокупность психологических знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения узкоспециальных задач в той или иной профессиональной деятельности.

Профессионально -психологическая культура строится на базе общей психологической культуры, но предполагает специальное обучение психологии с целью концептуализации, повышения уровня психологической культуры личности, что нашло отражение в понятии «профессиональная горизонталь психологической культуры». Именно в таком понимании она должна стать предметом изучения и освоения. К профессионально-психологической культуре относится и психологическая культура психолога.

**Общая характеристика генезиса психологической культуры**

Психологическая культура – многоаспектное и динамичное образование, выступающее устойчивой характеристикой личности, формируемой в процессе ее общения и взаимодействия с другими людьми. Процесс формирования психологической культуры в ходе онтогенеза, как мы отмечали выше, называется возрастной вертикалью психологической культуры, а процесс концептуализации, повышения уровня психологической культуры – ее профессиональной горизонталью соответственно.

Можно выделить три пути формирования психологической культуры:

1) стихийное обучение в ходе социализации; его результатом являются знания, представления индивида о психологии человека, способах взаимодействия людей, приобретенные им из культуры, религии, книг, средств массовой информации, личного жизненного опыта, ситуаций взаимодействия в семейном и профессиональном окружении; психологические понятия, усвоенные из родного языка; навыки общения, саморегуляции и др.;

2) школьное и профессиональное обучение, в ходе которого происходит опосредованное формирование психологических понятий, знаний и представлений посредством усвоения содержания различных учебных предметов, имеющих междисциплинарные связи с психологией как наукой; согласно Б.Г.Ананьеву, анатомия и физиология дают основу для понимания материальной стороны психики, литература способствует развитию умений психологически анализировать поступки и составлять психо- логический портрет героя, знакомит с разнообразием психологических типов личности и характера; история и физика помогают усвоить обществен- но-исторический характер личности, оптика и механика – физиологические основы восприятия и движения;

3) целенаправленное психологическое просвещение и образование – позволяет формировать у людей, особенно у подрастающего поколения, определенное мировоззрение, помогающее им успешно ориентироваться и функционировать в окружающем мире; основу данного мировоззрения составляет выделение человеком в качестве предмета познания, анализа собственной личности, деятельности, вследствие чего он вступает на путь саморазвития, созидания своего жизненного мира, духовности, приобретает умение успешно действовать в двух мирах своего существования: внутри- личностном пространстве и пространстве взаимоотношений с другими людьми (межличностном).

По мнению Я.Л. Коломинского, психологическая культура является своеобразным слепком с культуры отношений, культуры деятельности и культуры жизни того общества, в котором личность рождается и проходит свое становление. Она основана на символах, правилах, мифах, ценностях, поведенческих схемах, традициях конкретной культуры, но приобретает богатство и жизненную силу благодаря активным творческим поискам, желаниям, уникальным проявлениям человеческой индивидуальности. По- этому процесс формирования психологической культуры включает в себя различные деятельности (в том числе деятельность практического психо- лога: психологическая диагностика, коррекция, профилактика и просвещение), организованные систематические воспитательные воздействия и результат влияния тех или иных значимых событий жизненного пути конкретной личности.

В качестве универсального принципа формирования психологической культуры ученый называет принцип диалогизма, согласно которому усвоение и развитие форм и содержания психологической культуры обеспечивается наличием диалога между людьми (диалогического общения между ними), в том числе, в ходе диалогического педагогического взаимодействия. Диалогизм как способность субъекта организовывать взаимодействие с различными фрагментами своей личности, с различными контекстами, этапами своего жизненного пути, позволяет человеку познавать свой внутренний мир, развивать способности, наконец, быть собой. Только обретя себя, личность может выстраивать гармоничные отношения с другими людьми, быть открытой для диалога с ними. Следовательно, диалогизм выражает способ существования психологической культуры личности, которая «встраивается» в различные жизненные контексты.

С точки рения В.В. Семикина, психологическая культура есть продукт социализации, образования, воспитания и самовоспитания. Исследователь полагает, что в генезисе психологической культуры следует выделять три основных уровня: 1) психологическую грамотность; 2) психологическую компетентность; 3) собственно психологическую культуру как развитый механизм личностной саморегуляции. Соответственно, о достижении личностью достаточного уровня развития психологической культуры (третий уровень) можно говорить исходя из наличия и на основании выраженности ряда ее основных компонентов:

– когнитивный (некоторая система психологических знаний о людях и о себе, умение применять их на практике, а также определенный уровень развития интеллекта, способность к творчеству);

– рефлексивно-перцептивный (наблюдательность, психологическая проницательность, умение адекватно воспринимать самого себя, других людей, прогнозировать их поведение);

– эмоционально-чувственный (богатство и действенность переживаний, развитая эмпатия, умение сопереживать, способность к идентификации);

– коммуникативный (умение общаться, адекватно воспринимать и передавать информацию);

– регулятивный (самоконтроль, владение собой, умение управлять своими состояниями и своим умом, нравственная саморегуляция);

– подсистема опыта социального взаимодействия (умения и навыки социального взаимодействия: архетипы, установки и стереотипы культурного поведения);

– ценностно-смысловой (нормы, ценности и отношения к ним, включенные в смысловые личностные образования, мировоззрение, совесть).

При этом акцентируется, что три последних компонента в этом многомерном психологическом образовании являются системообразующими, а ценностно-смысловой компонент выступает стержневым, интегрирующим компонентом данной системы: от него зависит подлинность и зрелость психологической культуры человека. Подчеркивается, что гармоничное целостное развитие личности должно идти одновременно со становлением и других аспектов общей культуры, в первую очередь, нравственной культуры и культуры эстетической, поскольку без нравственных убеждений и внутреннего нравственного закона, а также социально значимых смыслов культурное поведение человека будет формальным или наигранным и обманчивым.

Таким образом, выступая регулятором социального взаимодействия людей, психологическая культура является важнейшей характеристикой человека как личности и субъекта. Формируясь и проявляясь в общении и совместной деятельности людей, она придает им культурный характер, обеспечивает их адекватность, успешность и социальную нормативность.

3. **Психологическая предобразованность и психологическая одарен- ность личности**

Для обозначения системы житейских понятий, психологических знаний, представлений, умений и навыков, присущей человеку и используемой им с целью самопознания, познания другого человека и выстраивания взаимодействия с ним, используется понятие «психологическая предобразованность».

Психологическая предобразованность – это совокупность житейских психологических понятий, знаний и представлений, способов и умений психологического самопознания, самовоспитания и саморегуляции, приемов межличностного взаимодействия, которые ребенок приобретает на основе жизненного опыта и усвоения несистематизированных психологических знаний.

Психологическая предобразованность является феноменом доконцептуального уровня психологической культуры. Основными источниками психологической предобразованности являются семья, сверстники, родная речь. Уровень развития психологической предобразованности у людей различен: от низкого до высокого. Спонтанно высокий уровень психологической предобразованности называется психологической одаренностью («психолог по жизни»). Психологическая одаренность формируется в деятельности общения и тесно связана с социальной одаренностью (вид специальной одаренности, заключающийся в исключительной способности индивида устанавливать зрелые, конструктивные взаимоотношения с другими людьми). Она проявляется в эмпатии, психологической наблюдательности, умении понять и принять себя и другого человека, стремлении к самосовершенствованию, способности к саморегуляции, такте в общении и проявлении обратной связи, умении воздействовать на другого человека, способности к межличностному компромиссу, способности к прогнозированию ситуации в межличностном взаимодействии. Основным механизмом формирования психологической одаренности является психологическая наблюдательность – это способность индивида воспринимать партнера по общению (с одновременным выделением и запоминанием существенных характеристик его личности и ситуации общения), устанавливать причинно следственные связи между характером и поступком, а также прогнозировать на этой основе дальнейшее развитие ситуации взаимодействия. Другими словами, это свойство личности, позволяющее ей успешно улавливать малозаметные, но существенные для понимания особенности поведения, личности других людей на основе определенных познавательных процессов и своего жизненного опыта.

Одним из важнейших источников психологической одаренности является детская субкультура, в частности, детский фольклор.

Детская субкультура – это все, что создано человечеством для детей и детьми (в широком смысле); это смысловое пространство ценностей, установок, способов действий и форм общения, осуществляемых в детских сообществах данной конкретно-исторической социальной ситуации развития (в узком смысле).

Детская субкультура – это уникальная маленькая модель внешнего мира, мира взрослых. Она относительно независима от культуры общества в целом, т.к. ее основные ценности и содержательные компоненты передаются из поколения в поколение сверстников. Особенность детской субкультуры состоит в том, что она построена из наивных детских представлений о законах, управляющих мирозданьем и обществом. В связи с этим выделяют характерные черты детской субкультуры:

– демонстративное противопоставление правильному и подавляющему миру взрослых;

– позволяет ребенку почувствовать самостоятельность;

– имеет целью утверждение ребенком собственных норм и ценностей;

– позволяет детям отгородиться от пристального внимания взрослых и создать собственное интимное пространство.

Если детская субкультура – это детский мир, страна детей, то детский фольклор – это язык, на котором дети общаются между собой. Детский фольклор включает в себя детское устное коллективное творчество (страшилки, дразнилки, считалки и т.п.) и литературу для детей (сказки, рассказы, стихи, прибаутки, колыбельные и т.д.). К функциям детского фольклора относятся коммуникативная, информационная, проективная, нормативно-регуляторная, психотерапевтическая функции. При этом основная цель детского фольклора – обеспечение ребенка:

– готовыми формулами и текстами для установления контакта и общения со сверстниками, эффективного межличностного взаимодействия;

– ответами на важные и актуальные для ребенка вопросы об устройстве окружающего мира и законах осуществления жизнедеятельности в нем.

Так, сначала основу детской картины мира составляют примитивные представления о существовании внешней угрозы вовне, взятые ребенком из колыбельных, сказок о Колобке и Красной Шапочке, которые в последствии усложняются и превращаются в убеждения, что знания, хитрость и смелость побеждают трудности и преграды пути, как в сказке о Марье- искуснице и Царевне-лягушке. Затем внимание переключается на мир человеческих взаимоотношений: ребенок активно использует дразнилки как наиболее действенный, по его мнению, способ привлечения внимания сверстников и унижения обидчика; считалки – попытка установить правила взаимоотношений, справедливых и на равных; наконец, вход идут страшилки: сначала как метод проверки друзей на надежность и обеспечения групповой сплоченности, а потом – как возможность подкрепить свое положение в группе, прослыв хорошим рассказчиком и смельчаком или просто как средство снятия собственных страхов (если разделить страх с друзьями, то он уменьшится, потому что «вместе мы сильнее»).

В плане развития психологической одаренности дразнилки (используются до возраста 10 лет, т.к. в дальнейшем их применение считается неприличным) способствуют формированию у детей умений и навыков установления контакта, демонстрации словесного искусства, отстаивания собственной позиции (как традиционный способ унижения врага и испытания сверстника на социальную прочность: «Заплачет ли?»); считалки применяются с целью соблюдения норм и правил поведения в группе; страшил- ки (расцвет с 8 до 12 лет) обеспечивают детям развитие ораторских умений (развлекать, удерживать внимание и эмоционально захватывать слушателя, ориентироваться на аудиторию), навыков саморегуляции (проекция собственных страхов в страшилку и их изживание, терапия посредством совместного переживания с группой сверстников), творческий подход к жизни (умение выйти за рамки обыденности, посмотреть на вещи «по-другому»).

Таким образом, детская субкультура, расцвет которой приходится на возраст 6–11 лет, дает ребенку возможность познать мир и себя, научиться общаться и выбирать друзей – развивает психологическую культуру личности и психологическую одаренность.

**Методологические основы и принципы организации психологического образования детей и взрослых на доконцептуальном и концептуальном уровнях**

Тема 2.1 Методологические основы организации психологического образования

1. Развивающее обучение и преподавание психологии

2. Информационно-пассивная (традиционная) и рефлексивно-деятельностная парадигмы обучения в преподавании психологии

3. Личностно-ориентированный подход в обучении психологии. Переживание как принцип обучения психологии

1. Развивающее обучение и преподавание психологии

Психология – гуманитарная наука. В силу специфики своего предмета она выполняет мировоззренческую функцию – полученные учащимися психологические знания превращаются в убеждения, оказывая существенное влияние на ценностную ориентацию, жизненную позицию, идеалы и деятельность человека. В связи с этим, по мнению Б.Ц. Бадмаева, организация процесса обучения психологии нуждается в переориентировке: с нацеленности ее на запоминание готовых знаний необходимо перейти на формирование у учащихся личностных новообразований, умения творчески учиться, перерабатывая научные знания и общественный опыт применительно к потребностям практики. Следовательно, деятельность преподавателя не должна сводиться лишь к объяснению учебного предмета в виде оптимального преподнесения учебного материала: ее задача – обеспечение психического развития учащегося как субъекта деятельности, как личности. Поэтому отечественная теория обучения рассматривает обучение в единстве с развитием и получила название теории развивающего обучения.

Теория обучения – это раздел педагогической психологии, теоретически и экспериментально изучающий психологические условия эффективности взаимодействия учителя (преподавателя) и учащегося (студента).

В основе теории развивающего обучения лежит постулат Л.С. Выготского о взаимосвязи обучения и развития: «Ребенок, обучаясь с помощью взрослого, начинает выполнять то, чего он до этого не мог делать самостоятельно, т.е. его психическое развитие благодаря обучению делает шаг вперед». Следовательно, обучение должно вести за собой развитие, т.е. основываться на зоне актуального развития (те возможности и способности, которыми обладает ребенок к моменту обучения) и ориентироваться на зо- ну ближайшего развития (показатель потенциальных возможностей ребенка к обучению как способность адекватно воспринять помощь взрослого, определяющая меру этой помощи). При этом подчеркивается, что обучение и развитие не совпадают: обучение есть взаимодействие преподавателя со студентом, а развитие – это существенное изменение субъекта учебной деятельности. Соответственно, качественное обучение должно изначально ориентироваться на развитие личности, а не просто на «прохождение» учебной программы. Исходя из этого, рассмотрим основные положения теории развивающего обучения.

Первое положение теории развивающего обучения гласит: развитие личности не есть спонтанный процесс, а зависит от правильно организованного обучения.

Согласно второму положению теории развивающего обучения любое обучение должно быть развивающим. С целью добиться развивающего эффекта обучения учеными разрабатывались различные подходы:

– Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. добивались развивающего эффекта обучения через изменение содержания образования и придавали решающее значение усвоению теоретических знаний как условию развития теоретического мышления;

* Занков Л.В., Ананьев Б.Г., Люблинская А.А. и др. достигали развивающего эффекта обучения посредством усовершенствования методов обучения, а Н.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер – посредством изменения способов умственной деятельности учащихся;

– через воздействие на интеллектуальное развитие учащихся посредством специально разработанных методов развивающего эффекта обучения добивались П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина – методы, основанные на теории поэтапного формирования умственных действий, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин – методы теории проблемного обучения.

Третье положение теории развивающего обучения касается ее структуры: содержание обучения, метод, продукт.

Содержание развивающего обучения – это теоретические знания, обладающие следующими специфическими свойствами:

1. Теоретическое содержание учебного материала составляет квинтэссенцию развивающего обучения: студент учится мыслить теоретически, вникая в сущность наблюдаемых явлений, устанавливая их внутренние связи и отношения (в отличие от эмпирического мышления, опосредующего обыденное сознание, где важно не размышление над сутью вещей, а вы- деление видимых различий).

2. Теоретическое содержание учебного материала предполагает оперирование понятиями и их формирование в сознании студентов, для чего требуется пройти путь от общего, абстрактного к частному, реальному предмету.

3. Теоретические знания обладают практической направленностью: они тесно связаны с практикой, применяются для решения повседневных жизненных проблем и практических задач.

Метод развивающего обучения есть организация совместной деятельности обучающего и обучаемых. Это связано с тем, что теоретические знания лучше усваиваются, когда помощь преподавателя проявляется в форме его участия в коллективной дискуссии по выявлению теоретического вы- вода из обсуждения различных вариантов анализа жизненной ситуации, объективных фактов проявления психического. В свою очередь, основными для развивающего обучения являются методы активного обучения, прежде всего, интерактивного с элементами методов проблемного и программированного обучения.

Продукт (конечный результат) развивающего обучения представляет собой развитие главных психологических новообразований, прежде всего, умственное развитие обучаемых, их способности творчески подходить к научным и практическим проблемам. Одним из продуктов развивающего обучения так же является нравственное развитие учащихся как образование у них новых «личностных смыслов жизни», новых мотивов и потребностей, что свидетельствует о воспитывающем характере развивающего обучения.

Таким образом, развивающее обучение – это главным образом теоретические знания, которые благодаря методу коллективной дискуссии (со- вместной деятельности преподавателя и студентов) обеспечивают развитие интеллекта, умственных способностей студентов.

При этом роль преподавателя в развивающем обучении заключается в том, что он не в буквальном смысле учит студента, а объясняет, как ему учится самостоятельно – учит самостоятельно мыслить. Он не пересказывает науку, а дает материал для ориентирования студента в научном информационном потоке. Главное для преподавателя – развитие личности студента как человека высокой морали и общей культуры, компетентного в своей области и наряду с этим широко образованного, творчески мыслящего, умело действующего в нестандартных ситуациях.

Если говорить о вузовском обучении, то оно в полной мере может и должно стать развивающим:

а) содержание учебного материала в вузе преимущественно составляют теоретические знания (научные положения);

б) в вузе изначально превалируют групповые формы организации учебной деятельности студентов (практические, лабораторные, семинарские), направленные на активизацию и развитие творческого теоретического мышления студентов и предусматривающие использование активных методов обучения;

в) продуктом вузовского обучения является специалист высшей квалификации, обладающий высоким интеллектом и нравственностью, развитой профессиональной и личностной рефлексией; именно умение самостоятельно учиться, находя нужные для деятельности знания, и представляет собой плод развивающего обучения, когда студент не только много узнает, но и развивается как профессионал, как личность активная, ищущая, творческая.

2. Информационно-пассивная (традиционная) и рефлексивно- деятельностная парадигмы обучения в преподавании психологии

Традиционное преподавание обычно сводится к простой передаче педагогом знаний учащимся с их последующим воспроизведением ими, т.е. осуществляет информационную функцию. Данный подход к обучению получил название информационно-пассивной парадигмы в обучении. При таком подходе преподаватель сталкивается с низкой учебной мотивацией учащихся и с проблемой зубрежки. Учащиеся демонстрируют невозможность при решении учебных задач выйти за пределы материала, изложенного в конспекте или в учебнике. В итоге, у учащихся отсутствуют навыки творческого мышления, и формируется мышление стереотипное, шаблонное, основанное на воспроизведении ранее заученного материала.

Процесс формирования психологической культуры требует от учащихся активного восприятия психологической информации. Реализовать данный подход призвана рефлексивно-деятельностная парадигма в обучении.

Рефлексивно -деятельностная парадигма в обучении (Р-ДП) основана на общедидактических принципах сознательности (активности) и действенности (прочности) знаний. Эти принципы обучения выражаются:

1) в систематической рефлексии учащимися собственной учебной деятельности, т.е. не пассивное чтение психологических текстов, а обдумывание, осознание психологических истин, установление связи между ними – обнаружение психологических закономерностей;

2) в выработке психологических умений, т.к. степень рациональности и осознанности применения психологических знаний в собственной жизнедеятельности является показателем целесообразности изучения психологии для человека.

Процесс рефлексии позволяет человеку осознать себя как знающего или незнающего, неумеющего – так формируется субъект учения. Осознание «белых пятен» в собственных знаниях и в собственной личности формирует у учащегося субъективно значимый запрос (психотерапевтические ожидания) на психологические знания и выступает основой учебной мотивации. Благодаря субъективно значимому запросу, сформулированному субъектом учения, отпадает необходимость убеждать учащихся приобретать знания, учиться, т.к. личная заинтересованность пробуждает надситуативную активность в освоении отдельных учебных дисциплин, в частности, психологии. В свою очередь деятельностная сторона Р-ДП заключается в активном, творческом постижении учащимися психологической теории и в самостоятельном порождении новых знаний посредством решения учебных задач и реализации своих познавательных потребностей. Так у учащихся формируется субъективное видение учебного предмета, профессиональная рефлексия.

**Таким образом, рефлексивно -деятельностная парадигма в обучении:**

1) создает мотивацию, заинтересованность учащихся в изучении пси- хической сферы, самопознании и познании другого человека;

2) обучает учащихся методам и приемам рефлексивной деятельности ;

3) создает условия для перехода с доконцептуального уровня психологической культуры личности на концептуальный с последующим его наращиванием.

Для реализации Р-ДП используются активные методы обучения: создание проблемных ситуаций, дискуссия, обсуждение ситуаций из реальной жизни людей, тренинги, наблюдение и самонаблюдение, диагностические и деловые игры.

3. Личностно-ориентированный подход в обучении психологии. Переживание как принцип обучения психологии

Социальный заказ современного общества образовательным учреждениям – помочь ребенку раскрыть и вырастить его личностные качества, т.е. стать Личностью. В свою очередь, развивающее обучение требует особых методов организации процесса преподавания, которые способствовали бы «выращиванию» в учениках личностных качеств, необходимых для успешного осуществления жизнедеятельности и самореализации. Решить данные задачи призвано личностно ориентированное образование (личностно-центрированное обучение).

Личностно ориентированное образование – это система работы преподавателя и образовательной системы в целом, нацеленная на максимальное раскрытие и выращивание личностных качеств каждого учащегося. При этом учебный материал выступает уже не как самоцель, а как средство и инструмент, создающие условия для полноценного проявления и развития личностных качеств субъектов образовательного процесса. Достижение цели формирования личности требует решения следующих задач (Н.В. Афанасьева):

1) формирование у учащихся ценностной определенности и ценностной толерантности, что достигается благодаря предоставлению педагогом на занятии возможности каждому ученику высказать свое отношение к со- держанию образования, мнение относительно выбранной темы и ее значимости для них, самостоятельно сформулировать цели урока и т.п.;

2) формирование самостоятельности у учащихся путем предоставления им возможности самим на уроке выбрать учебные задачи, степень их трудно- сти и сроки выполнения, а также самостоятельно оценить свою работу;

3) формирование мышления, развитие способности к творчеству, поисковой активности учащихся в процессе нахождения и апробирования на занятиях новых способов решения задачи, поведения при выполнении учебных заданий, совершении ошибки, испытываемых затруднениях и т.д.;

4) формирование самосознания, позитивной Я-концепции на основе самостоятельно осуществляемой учащимися оценочной деятельности при одновременном получении ими обратной связи от преподавателя, его комментариев по поводу результатов деятельности и ее оценки;

5) формирование способности к кооперации, соотнесению своих интересов с интересами других, признанию ценности уникальности каждого ученика путем организации на уроках групповой деятельности, применения интерактивных методов обучения, присутствию в педагогическом общении его межличностных форм (выражение заинтересованности в ученике, про- явление личного отношения, оказание эмоциональной поддержки и др.).

Для полноценной реализации личностно -ориентированного обучения требуется смена преподавательской стратегии и ежедневного урочного алгоритма. От преподавателя требуется проявлять уважение к индивидуальности ребенка, учитывать различия интересов и психологических типов учащихся, строить учебные задания на основе самостоятельной и совместной деятельности (переход от формулы «я тебя учу» к алгоритму «мы с то- бой вместе учимся»), проблемно излагать материал (не для запоминания, а для организации мыслительной деятельности учащихся, побуждения их к творческому поиску); наконец, признавать тот факт, что каждый ученик имеет право на собственную образовательную траекторию, что он учится не для учителя и родителей, а для того, чтобы уже сейчас занимать и тем более занять в будущем свое достойное место в жизни общества и др.

Описанный подход к обучению особенно актуален в отношении преподавания психологии: в силу специфики предмета психологии как науки она изначально направлена на формирование и развитие личности учащихся. При этом необходимо, чтобы изучающий психологию человек осознавал значимость лично для себя приобретаемых им психологических знаний, имел возможность использовать для познания психологии свой предыдущий жизненный опыт, данный в переживаниях. Поэтому обучение психологии должно основываться на принципе переживания (переживание – любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в сознании и выступающее для субъекта как «событие его жизни»).

Благодаря использованию в обучении принципа переживания абстрактные психологические термины обретают для учащегося ясность, преломляясь сквозь призму его субъективных переживаний. Дело в том, что научное психологическое знание (как любое научное знание) изобилует абстрактными понятиями. Как подчеркивает А. Маслоу, любой абстракции свойственно пренебрегать некоторыми свойствами явления или опускать часть истины, поэтому любая теория способна дать нам лишь неполную, одностороннюю картину мира: категория, понятие – это лишь ярлык, оно не достаточно информативно. Единственный способ постичь уникальное, по мнению ученого, – самостоятельно пережить его.

Более того, Л.Н. Рожина отмечает, что в каждом познавательном процессе можно вычленить эмоциональную составляющую в качестве его значимого элемента, и эмоциональный фактор выполняет функцию регулятора учебной деятельности на всех ступенях обучения. Поэтому правильное соотношение эмоциональных и познавательных процессов в обучении приобретает особую значимость. В связи с этим, в качестве одной из целей обучения на учебных занятиях исследователь называет создание условий для эмоционального развития учащихся, итогом которого является достижение студентами более высокого уровня осознания своего эмоционального потенциала и личностного эмоционального опыта других людей, формирование положительного эмоционально-личностного отношения к знаниям и процессу их усвоения, его осознание, понимание эмоционально- го смысла воспринимаемых объектов.

**В методике преподавания переживание есть форма познания мира:**

а) это исторически более древняя, по сравнению с интеллектуальной, форма познания мира;

б) в сопереживании человек как бы втягивает мир в пространство своей субъектности;

в) через переживание происходит становление нравственных ценностей, эстетического и религиозного отношения к миру;

г) оно способствует возникновению феномена личностного знания (наделение его личностным смыслом, что способствует более прочному его усвоению), в то время как познание с помощью интеллекта приводит к феномену отчужденности знания.

Таким образом, переживание как принцип обучения позволяет студенту почувствовать и осознать ценность психологического знания как «мне принадлежащего», познать абстрактное психологическое знание на основе наглядности в виде собственного опыта и собственных переживаний.

**Методологические принципы формирования психологической культуры личности**

1. Технология организации процесса формирования психологической культуры: принцип непрерывности и принцип концентричности

2. Специфика восприятия психологических знаний. Общедидактические и специфические принципы преподавания психологии

1. Технология организации процесса формирования психологической культуры: принцип непрерывности и принцип концентричности

Психологическая культура, как мы отмечали выше, является продуктом социализации, образования, воспитания и самовоспитания личности. При этом повышение уровня психологической культуры предполагает концептуализацию психологических знаний посредством специально организованного психологического образования. Последнее основывается на двух методологических принципах – принцип непрерывности обновления и углубления психологических знаний и усовершенствования психологической деятельности и принцип концентричности изложения материала.

Принцип непрерывности обновления и углубления психологических знаний и усовершенствования психологической деятельности утверждает, что психологии нельзя научиться раз и навсегда – это наука на всю жизнь. Основания для такого категоричного утверждения следующие:

1) человек непрерывно изменяется по мере взросления и приобретения жизненного опыта, поэтому каждый новый возрастной этап предъявляет свой спектр задач, актуальных для этого конкретного периода жизни, а также ориентированных на зону ближайшего развития;

2) происходит непрерывное развитие самой науки психологии, появляются новые психологические теории и методы развития личности.

Важной составляющей концепции непрерывного психологического образования является многоуровневое образование, которое начинается с дошкольного, продолжается в рамках школьного и вузовского образования, охватывает последипломное образование и превращается в самообразование (как составляющая процесса саморазвития, самоактуализации личности). Появление многоуровневой системы образования предполагает серьезную перестройку ранее сложившегося учебного процесса, его содержания, форм и методов обучения.

Новые технологии обучения являются стержнем содержа тельной стороны многоуровневой системы. Каждый этап образования должен быть относительно завершенным, поэтому появляются требования к отбору материала, его концентрации, широте и глубине изучаемых проблем. Эти причины приводят к необходимости использовать принцип концентричности изложения, при котором материал, изучаемый на предыдущем этапе, становится исходной ступенью его изучения и на следующем уровне, но при этом сам процесс обучения осуществляется с новых позиций.

Принцип концентричности изложения материала означает, что определяя тематику занятий на год или на курс обучения, надо учитывать повтор этих тем на следующих этапах обучения, но с более глубоким содержанием. Ознакомление с определенной областью психологической действительности от этапа к этапу усложняется, то есть тема остается, а содержание раскрывает сначала главным образом предметную, затем функциональную, смысловую, стороны, а после – сферу отношений, причинно-следственных, временных и прочих связей между внешними признаками и функциональными свойствами. Поскольку концентричность обусловлена цикличностью появления психологических новообразований, то на каждом последующем этапе обучения содержание учебного материала должно строиться, исходя из принципа возрастосообразности, и ориентироваться на зону ближайшего развития.

В целом, действие принципа концентричности в изложении учебного материала направлено на накопление багажа знаний и представлений детей, необходимых для развития психологической грамотности и концептуализации психологической культуры, на углубление знаний об индивидуально- психологических особенностях личности. Таким образом, повторяемость учебного материала в ходе обучения позволяет формировать у учащихся достаточно прочные знания и умения, обеспечивает их применение в разных видах деятельности и в конкретных жизненных ситуациях. Кроме того, обеспечиваются тесные межпредметные связи между разделами «Программы». В одних случаях это связь тематическая, в других общность по педагогическому замыслу – форма организации и проведения занятий.

**Специфика восприятия психологических знаний.**

**Общедидактические и специфические принципы преподавания психологии**

Принципы обучения – это руководящие идеи в организации учебных занятий, научно обоснованные рекомендации, правила, нормы, регулирующие процесс обучения. Принципы преподавания психологии опираются на общедидактические принципы обучения. Однако их использование в обучении психологии имеет свою специфику.

К общедидактическим принципам преподавания психологии относятся:

– принцип научности (требует, чтобы изучаемый учебный материал соответствовал современным достижениям научной и практической психологии, не противоречил объективным научным фактам, теориям, закономерностям);

– принцип наглядности (заключается в использовании органов чувств и образов при обучении);

– принцип последовательности (логичности изложения);

– принцип системности в содержании курса и в ходе учебного процесса (предполагает, что учебный материал изучается в определенной последовательности и логике, которые дают системное представление об учебной дисциплине, при этом показывается взаимосвязь разных психологических теорий, понятий и закономерностей друг с другом);

– принцип активности, осознанного восприятия (заключается в том, что эффективное усвоение знаний учащимися происходит только в том случае, когда они проявляют самостоятельную активность в обучении);

– принцип действенности, прочности знаний (изучение психологии должно стимулировать учащихся использовать полученные знания в решении практических задач познания других людей, самопознания и саморазвития);

– принцип единства обучения и воспитания (важно не знание психо- логических теорий, понятий, закономерностей само по себе, а лучшее понимание учащимися внутреннего мира других людей и самих себя);

– принцип связи теории с практикой (психологические понятия и закономерности должны поясняться и иллюстрироваться не только научными исследованиями, но и примерами из реальной жизни, с которой сталкиваются учащиеся);

– принцип доступности, возрастосообразности (заключается в необходимости соотнесения содержания и методов обучения с типом студентов или учащихся, их образовательными намерениями, возрастными особенностями, уровнем их развития).

Специфические принципы формирования психологической культуры вытекают из особенностей восприятия психологических знаний.

Специфика восприятия психологических знаний состоит в следующем:

а) очевидная полезность психологических знаний;

б) самовоспитание и саморазвитие, изменение человека в процессе изучения психологии;

в) наличие конкретного жизненного опыта, предшествующего изучению психологии (психологическая предобразованность);

г) субъективность восприятия и его высокая эмоциональность;

д) обращенность психологического познания на внутренний мир человека;

е) отсутствие однозначности как в самой науке психологии, так и в сознании человека: нет готовых ответов, единой трактовки психических явлений (сколько теорий – столько и психотехник), субъект и объект по- знания – человек – постоянно изменяется.

Поскольку в изучающем психологию человеке происходят личностные изменения, психологические знания следует расценивать как психологическую информацию.

Психологическая информация – информация об индивидуальности человека, созданная другими людьми и передаваемая посредством воздействия, усвоение которой приводит к внутренним изменениям личности.

Психологическая информация обладает свойством динамичности – позволяет человеку соотнести себя настоящего с собой в прошлом и в будущем. Усвоенная, психологическая информация становится основой саморегуляции человека. Поэтому к психологическим знаниям и процессу их передачи необходимо относиться очень ответственно, чтобы избежать пагубного влияния психологической информации на человека, изучающего психологию, оторванности научного знания от реальной личности и жизненных реалий. Речь идет о воздействии, разрушительном для целостности личности, индивидуальности, в том числе, об использовании психологии с целью манипуляции.

**Выделяют три пути получения психологической информации:**

1) конкретные знания о конкретных людях, полученные человеком в процессе собственной жизнедеятельности, критерием истинности которых является субъективный жизненный опыт; это житейская психология;

2) обобщенные знания о других людях, полученные человеком в конкретной социальной общности, членом которой он является; критерием истинности выступает жизнеспособность знания: насколько оно облегчает социальную жизнь; это нормы, ритуалы, стереотипы и шаблоны поведения и мышления;

3) обобщенные знания о людях, полученные группой ученых и проверенные на достоверность и истинность; это академическое, научное знание; минусом является отчужденность от жизни, абстрактность научного, в том числе и психологического, знания.

Если два первых пути отражают стихийное формирование психологической культуры, то третий – это путь целенаправленного психологического образования. Следовательно, задача преподавателя психологии – адаптировать научно-психологическую теорию к конкретному человеку для возможности ее дальнейшего применения им, т.е. научить студентов при- менять психологическую теорию на практике, в процессе решения повседневных задач – научить решать психологические задачи.

К специфическим принципам преподавания психологии относятся принцип учета психологической предобразованности и принцип учета личностной вовлеченности. Рассмотрим их подробнее.

Принцип учета психологической предобразованности. Я.Л. Коломин- ский подчеркивает, что лучший учитель психологии – сама жизнь и ее уроки, которые в той или иной мере усваивает каждый человек. Не изучая никаких специальных наук, люди с детства употребляют выражения «я хочу / не хо- чу», «я могу», «я чувствую», «я представляю», с легкостью рассуждают о своих или чужих достоинствах, недостатках, состоянии памяти, воле, способностях, характере, темпераменте и др. Характерная особенность психологии как науки как раз в том, что человек знакомиться с психологией задолго до ее систематического изучения. В практике обычного общения люди постигают немало психологических законов. В этом смысле можно сказать, что каждый человек – психолог: он с детства умеет «читать» по внешним проявлениям (мимике, жестам, голосу, особенностям поведения, даже по ритму дыхания и цвету лица) эмоциональное состояние другого человека, и не только «читать» но и учитывать эти нюансы в своих целях. Даже маленький ребенок очень рано начинает понимать, когда можно обратиться с просьбой к родителям, а когда удобнее отложить до лучших времен. Без определенного запаса психологического опыта и знаний невозможно жить среди людей.

Итак, для преподавателя психологии нет неподготовленной аудитории, т.к. каждый человек уже овладел житейской психологией – он психологически предобразован. Напомним, что психологическая предобразованность – это совокупность житейских психологических понятий, знаний и представлений, способов и умений психологического самопознания, самовоспитания и саморегуляции, приемов межличностного взаимодействия, которые ребенок приобретает на основе жизненного опыта и усвоения несистематизированных психологических знаний. Соответственно, задача преподавателя психологии – правильно и умело использовать психологическую предобразованность в целях повышения эффективности процесса обучения. Для этого в процессе обучения психологии необходимо использовать ее «плюсы» и нивелировать ее «минусы».

**К «плюсам» психологической предобразованности относятся**:

– личный опыт и жизненные наблюдения учащихся служат наглядностью для иллюстрации психологических феноменов и законов;

– связь между житейскими и научными понятиями облегчает усвоение психологической теории;

– все это обеспечивает стойкий интерес к науке.

«Минусами» психологической предобразованности является то, что:

– житейские психологические знания очень приблизительны, расплывчаты, а порой и просто неверны;

– житейские мифы, установки мешают усвоению научных психологических постулатов, обыденные знания с трудом вытесняются научными;

– чувство «знакомости» учебного материала снижает познавательную и учебную мотивацию.

Преподаватель психологии должен предвидеть эти «минусы» и заранее подготовить доказательства для разрушения житейских мифов.

Принцип учета личностной вовлеченности связан с мотивационной стороной процесса учения и в полной мере отражает специфику восприятия психологической информации: поскольку психология – это наука, объектом и предметом которой выступает непосредственно человек во всех своих проявлениях, то изучение ее позволяет реализовать потребность личности в самопознании и саморазвитии. Другими словами, самым интересным, загадочным и непознанным для каждого является он сам – чело- век (Я и Другой), а психология позволяет получить ответы на вопросы, касающиеся этой загадки – человека.

Принцип учета личностной вовлеченности проявляется в двух феноменах, опосредующих процесс усвоения теоретического и практического мате- риала: психотерапевтические ожидания и интроспективное проецирование.

Психотерапевтические ожидания – это стремление учащихся получить в ходе изучения психологии ответы на вопросы, которые находятся в ее компетенции, и конкретную психологическую помощь в сложных жизненных ситуациях.

Другими словами, учащийся ожидает от преподавателя психологии помощи в получении информации, необходимой для разрешения внутри- личностных и межличностных проблем. Поэтому психотерапевтические ожидания составляют основу учебной мотивации учащихся и мотивации выбора специальности «Психология» как будущей профессии. Если преподаватель психологии не соответствует ожиданиям учащихся, наблюдается разочарование в психологии и, как следствие, снижение интереса к науке и учебной мотивации. Чтобы этого не произошло, преподавателю необходимо:

1) заранее объяснить студентам разницу между психологией как академической и прикладной наукой;

2) в ходе преподавания психологии ориентироваться не только на изложение теоретических знаний, но показывать их практическую сторону: как развить память, мышление, разрешать конфликты и т.п.;

3) на первой лекции выяснить ожидания учащихся (попросить закончить предложения: «Я хочу изучать психологию, чтобы…», «Если бы сей- час здесь был психолог, я бы спросил…») и по мере изложения учебного материала стараться по возможности реализовать их.

Следует помнить, что психотерапевтические ожидания делятся на:

а) возрастные (связаны с задачами развития на каждом возрастном этапе и определяются содержанием ведущей деятельности, зоной ближайшего развития и новообразованиями: дошкольный – почему со мной не играют, младший школьный – почему учитель не хвалит меня, подросток – как завоевать симпатию девушки / парня);

б) общие (интересуют всех, например, как эффективно общаться или как правильно действовать в конфликтной ситуации);

в) частные (индивидуальный запрос, конкретная проблема конкретного человека).

Итак, педагог -психолог в ходе преподавания психологии как учебной дисциплины выполняет и особые функции в дополнение к основным: он выступает не только в роли знатока-теоретика (в отношении возрастных и общих психотерапевтические ожиданий), но и профессионала-практика (в плане удовлетворения частных психотерапевтических ожиданий).

Интроспективное проецирование – это рефлексивный процесс соотнесения учеником своих индивидуально-личностных, эмоционально-волевых особенностей и характеристик собственной познавательно-практической деятельности, иными словами, всех проблем собственной психологии с эталон- но-нормативными описаниями и объяснениями научной книги.

Постигая научную психологию, человек как бы примеряет ее к самому себе: так ли у меня, как «по теории», или как-то иначе. В результате такого самопознания появляется соревновательное стремление к самосовершенствованию, самовоспитанию. Задача преподавателя психологии – поддерживать и стимулировать эти стремления как залог развития личностной, а в отношении студентов-психологов и будущей профессиональной рефлексии. Еще одним «плюсом» интроспективного проецирования является то, что абстрактная научная психологическая информация по мере усвоения и осмысления студентами становится личностно значимой, превращаясь в одновременно и субъективное (мне принадлежащее) и объективное (соответствует объективной реальности) знание о собственном внутреннем мире как основе саморегуляции. Это обеспечивает наглядность и связь теории с практикой в преподавании психологии, что в свою очередь, облегчает процесс усвоения учебного материала учащимися и способствует его закреплению.

Но преподавателю необходимо помнить и о том, что постоянная и чрезмерная рефлексия на фоне личностной незрелости и нестабильности может спровоцировать у студентов, изучающих психологию, плацебо- эффект: учащийся может обнаружить у себя наличие несуществующих проблем и комплексов.

Таким образом, указанные выше особенности психологических знаний и психологии как учебного предмета предполагают особые функции психолога-преподавателя: он выступает не только в роли знатока- теоретика, сообщающего определенные знания, но и в роли профессионала-консультанта и психотерапевта.

**Использование наглядности в преподавании психологии**

1. Виды наглядности в преподавании психологии

2. Метод литературно-художественного моделирования в преподавании психологии

1. Виды наглядности в преподавании психологии

Наглядные методы предполагают использование таких средств обучения, для которых характерен образный язык изложения. Благодаря тому, что словесное описание дополняется зрительными, слуховыми и тактильными образами, подчеркивает В.Н. Карандашев, обеспечивается лучшее понимание и усвоение учебного материала учащимися. Наглядные методы могут использоваться на лекциях в качестве иллюстраций, на лабораторных и практических занятиях в качестве тестового материала. Применяя различные виды наглядности, как отмечает З.М. Панибратцева, преподаватель психологии учит студентов конкретизировать теоретические знания, находить общее в единичном, конкретном. Наглядность помогает учащимся на- полнить усваиваемые ими психологические понятия живым, конкретным содержанием, увидеть в отдельных фактах психической деятельности людей общие закономерности, о которых они узнали на занятиях психологии.

Выделяю т 3 вида наглядности: предметная, изобразительная, словесная.

Предметная наглядность – это демонстрация реальных предметов, явлений и процессов (в преподавании психологии использование макетов приборов, проведение демонстрационных экспериментов и психологических опытов). При этом главная задача преподавателя – наглядно продемонстрировать определенные психологические феномены и закономерности, изучаемые в курсе психологии с целью их лучшего понимания и запоминания учащимися.

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.

Художественная наглядность отражает изображаемый объект или ситуацию во всех деталях. К этому виду наглядности относится демонстрация фотографий, картин, рисунков, фильмов (научно-популярные, демонстрирующие классические психологические исследования, и художественные, иллюстрирующие определенные психологические типы людей и их отношений, ситуации для психологического анализа).

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.

Символическая наглядность может сочетаться с текстовой. Под текстовой наглядностью понимается написание на доске или демонстрация с по- мощью других средств наиболее существенных тезисов лекции, имен ученых, дат, терминов и другой текстовой информации, которая плохо воспринимается на слух. Опытные преподаватели знают: чем больше преподаватель пишет на доске, тем больше информации остается в студенческих тетрадях.

Словесная наглядность – это описание образов в речевой форме. Используется, когда применение предметной или изобразительной наглядности по тем или иным причинам невозможно: преподаватель наглядно описывает ситуацию психологического эксперимента, приводит примеры из художественных произведений, характеризующие определенные психоло- гические явления и феномены.

К способам демонстрации наглядности относятся:

– традиционный способ демонстрации наглядности с помощью нарисованных плакатов;

– использование доски и мела;

– применение проекторов, компьютерной техники и специальных программ (Power Point).

Условия повышения эффективности преподавания с использованием наглядности:

1) демонстрируемая наглядность должна быть согласована с содержанием материала;

2) её следует вводить на занятии постепенно, по мере необходимости;

3) демонстрация должна быть организована так, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть объект;

4) необходимо четко выделять главное, существенное при показе ил- люстраций, схем, диаграмм;

5) следует детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демон- страции.

**Метод литературно-художественного моделирования в преподавании психологии**

В усвоении учебного материала по психологии велика роль чувственного, наглядного мышления, что связано со спецификой предмета психологии как науки. Метод литературно-художественного моделирования в преподавании психологии призван обеспечить решение этой задачи посредством конструирования особых мыслительных образов – моделей (условный образ какого-либо объекта или системы объектов, который воплощает в себе наиболее существенные стороны явления или процесса) на основании содержания учебного материала по психологии. Логической основой метода моделирования является умозаключение по аналогии, т.е. выводы относительно изучаемого явления делаются на основе заключения относительно изучаемой модели. В частности, В.В. Давыдов так высказывался о роли и значении моделирования в учебном процессе: «Там, где со- держанием обучения выступают внешние свойства вещей, принцип изобразительной наглядности (рисунок, схема, график и т.п.) себя оправдывает. Но там, где содержанием обучения становятся связи и отношения предметов – там наглядность далеко не достаточна. Здесь вступает в силу принцип моделирования».

Цели моделирования сводятся к трем основным:

– формальное упорядочивание, структурирование имеющихся данных;

– наглядность представления об этой структуре;

– возможность перехода к измерительным процедурам.

Метод моделирования реализует следующие функции, связанные с усвоением учебного материала учащимися: а) логическую (обнаружение причинно-следственных связей и закономерностей, системность связей всех элементов изучаемого объекта, явления, процесса); б) образную (нахождение ассоциаций, аналогий, метафор); в) практическую (обнаружение способов познания явления – методов изучения).

Процесс построения модели включает в себя этапы:

1) нахождение образной аналогии (метафора) между изучаемой системой и некоторой другой, более изученной;

2) проверка обоснованности найденного образа;

3) введение аналогии в логические рамки, которые позволяют проверить степень полноты соответствия аналогии реальным данным;

4) установление в модели и прототипе значимости тех отношений, свойств, факторов, которые пока не были приняты во внимание как несущественные, незначимые.

Литературно -художественное моделирование – это метод изучения психических явлений и процессов посредством нахождения готовых аналогий в художественных текстах или создания новых с их последующим анализом. Во втором случае речь идет об использовании метафор как сред- стве моделирования в учебном процессе.

Метафора – это фигура речи, состоящая в употреблении слова, обозначающего некоторый класс объектов (предметов, лиц, явлений, действий или признаков), для обозначения другого, сходного с данным, класса объектов или единичного объекта. Важнейшая особенность метафоры – перенос свойств одного предмета или группы предметов на другой предмет или класс. В метафоре отражается опыт любого человека, в том числе учащегося, связанный с познанием собственного внутреннего мира сквозь призму психологической научной теории – т.е. её понимание учащимся.

Согласно А.А. Брудному, понимание есть последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и перемещение мыс- ленного центра ситуации от одного ее элемента к другому. При этом главнейшее звено процесса понимания заключается не только и не столько в установлении связей, сколько в определении их значимости. Следователь- но, подчеркивает ученый, понимание рассматривается как взаимодействие с некоторым объектом, в результате которого воссоздается работающая модель этого объекта: понять – значит собрать работающую модель.

Согласно С.Л. Рубинштейну, переход от непонимания к пониманию предполагает совершенно особую форму мыслительной работы субъекта, что особенно явно проявляется при использовании метафор: при работе с метафорами как чтением художественного текста, ситуация требует от субъекта преобразования, реконструкции этого текста в соответствии с другой системой связей другого контекста – психологической научной теории. Таким образом, благодаря использованию метафор достигается не только более прочное усвоение материала учащимися, но и развитие у последних навыков логического мышления, поисковой мыслительной деятельности, критичности и доказательности при составлении выводов.

По мнению И.В. Вачкова, в метафоре заложен фактически неисчерпаемый источник ресурсов для построения новых семантических пространств, моделей в образовательной среде. При работе с метафорами субъект соотносит полученную информацию, осмысленное содержание с конструктами своего сознания; он как бы размещает новое знание в сформированной у него к настоящему моменту когнитивной системе. Интерпретируя же метафору, субъект осуществляет выработку собственного – личностного – отношения к воспринятым смыслам. Следовательно, метафоры способствуют более продуктивному педагогическому взаимодействию, т.к. сближают образы мира, имеющиеся у преподавателя и учащихся.

Метод литературно-художественного моделирования базируется главным образом на использовании готовых метафор – художественных образов, изобилующих различными описаниями психологических типов личностей, темпераментов и т.п. Поэтому к художественной литературе, используемой на занятиях по психологии, предъявляется ряд требований:

– она должна быть высокохудожественной (и в зависимости от этого может даже быть неклассической, т.е. современной);

– анализируемое произведение должно быть знакомо всем учащимся;

– можно использовать элементы устного народного творчества (в т.ч. анекдоты) и высказывания, афоризмы знаменитостей.

Функции художественного образа в преподавании психологии:

1) введение в проблему (Чебурашка Крокодилу Гене: «Говорят, у Шапокляк скверный характер. А что это значит?»);

2) моделирование сложных психических и психологических закономерностей, которые теперь начинают восприниматься как реальные жизненные факты (сказка «Голый король» – конформизм);

3) иллюстрация той или иной психической реальности с целью ее лучшего понимания, запоминания (фильм «Игры разума» – шизофрения);

4) составление учебной задачи, создание проблемной ситуации (проанализировать тексты и найти общее в факторах, особенностях формирования личности героев; в переживаниях, мировоззренческих позициях авторов);

5) в качестве диагностической методики («Придумайте альтернативные концовки сказки “Красная шапочка”», «Изложите научную теорию о мышлении в доступной для младшего школьника форме, т.е. в виде сказки»).

**Организация процесса формирования психологической культуры в школе**

Тема 3.1 Проблемы концептуализации психологической культуры школьников

1. Задачи и принципы преподавания психологии в школе

2. Методы преподавания психологии в школе

3. Содержание программ курсов по психологии для школьников

1. Задачи и принципы преподавания психологии в школе

Психология представлена во всех областях общественной жизни и, прежде всего, её влияние заметно в развитии современной системы обра- зования. Как подчеркивает В.И. Дубровина, психологи пришли в детские сады, школы как гаранты права каждого ребенка на полноценное психиче- ское и личностное развитие. В их задачу входит создание условий для бла- гоприятного и позитивного проживания ребенком дошкольного и школь- ного детства, оказания помощи, как самим детям, так и их родителям, вос- питателям, учителям в решении проблем обучения, поведения, общения,

57

отношений. Но хоть государственное образование и ставит задачу полно- ценного развития ребенка, сама система обучения и воспитания наклады- вает весьма существенные ограничения на возможность решения этой за- дачи, так как не предусматривает предоставления ребенку знаний о нем самом – психологических знаний.

Результаты исследований Е.В. Субботского и Е.А. Савиной показали, что дети имеют слабое представление о психике человека вообще и своей собственной в частности. Слова о «богатстве внутреннего мира» воспри- нимаются ими как красивая метафора, не имеющая отношения ни к ним самим, ни к окружающим людям. Более того, подрастающему человеку все время говорят, что надо уметь управлять своим поведением, но не го- ворят, как это делать. Учащиеся разного возраста пытаются как-то разо- браться в самих себе. Но их интерес к самопознанию превышает их воз- можности познать себя, так как никакими сведениями о психологических особенностях человека они не располагают. Отсюда неадекватные спосо- бы познания себя и других, неудовлетворенность этим познанием, неоп- ределенность в оценках, самооценках, намерениях.

Психологические знания являются важным средством организации че- ловеком своего внутреннего мира, а также понимания им других людей и в наибольшей степени востребуются в подростковом возрасте. Преподавание психологии в школе имеет целью разрешить все выделенные противоречия и подготовить учащихся к самостоятельной, активной жизни в обществе по- средством предоставления ребенку знаний о нем самом. Знания, получен- ные на уроках психологии, можно рассматривать как фундамент для само- образования и самовоспитания ребенка как личности, что является сущно- стью школьного образования и воспитания. Соответственно, цель препода- вания психологии в школе совпадает с основной целью всей системы образо- вания – культурное и социальное развитие ребенка, обеспечивающее ему полноправное вступление в самостоятельную жизнь.

Леонтьев А.А в качестве цели преподавания психологии в школе на- зывает овладение каждым ребенком элементарной психологической куль- турой. В свою очередь Р.С. Немов выделяет систему целей:

1) получение школьниками элементарных научных знаний по психо- логии;

2) развитие у них способности к самопознанию , самосовершенствованию;

3) овладение умением влиять на людей ;

4) профессиональная ориентация в области психологии.

Дубровина И.В., Андреева А.Д. утверждают, что преподавание психо- логии в школе должно быть направлено на решение важнейших психоло- го-педагогических задач, обеспечивающих становление личности ребенка:

58

1) формирование у школьников общих представлений о психологии как науке;

2) оказание детям помощи в открытии внутреннего мира человека, пробуждение интереса ребенка к другим людям и к самому себе;

3) развитие интеллектуальной сферы (общих и специальных способ- ностей, познавательной направленности и пр.);

4) развитие самосознания (чувства собственного достоинства, адек- ватной самооценки);

5) раскрытие сущности личностной направленности (потребности, желания, цели, смыслы, идеалы, ценностные ориентации);

6) развитие эмоциональной сферы (чувств, переживаний, настроений );

7) понимание чувств, настроений, переживаний других людей.

Таким образом, в качестве цели преподавания психологии как учебно- го предмета в школе выступает формирование у учащихся общих пред- ставлений о психологии как науке, оказание им помощи в открытии и осознании своего внутреннего мира и внутреннего мира другого человека, уникальности и безусловной ценности личности – формирование психоло- гической культуры личности.

2. Методы преподавания психологии в школе

В настоящее время существуют разнообразные программы препода- вания психологии в школе и учебники по психологии для учащихся. Глав- ный вопрос при разработке курса «Психология» для школы заключается в том, какой именно материал отобрать как необходимый для преподавания и каким образом его распределить по возрастам. Очевидно, что речь долж- на идти как о самой науке психологии, так и о ребенке, который будет эту науку изучать, усваивать. Поэтому при разработке курса необходимо опи- раться как на общие научные знания в области психологии, так и на знание основных закономерностей психического и личностного развития на эта- пах школьного детства, отрочества, ранней юности. Важно, чтобы у ребен- ка не образовалась пропасть между психологическим знанием о человеке вообще и о себе как о человеке. Соответственно, преподаватель должен знать и учитывать специфику восприятия психологической информации детьми, принципы и методы преподавания психологии детям.

Специфика восприятия психологической информации детьми заклю- чаются в том, что дети изначально воспринимают любую информацию эмоционально, а знания, исходящие от взрослого, бесспорного авторитета для ребенка, принимаются ими абсолютно некритично, «за чистую моне- ту». В целом, детская психика отличается гибкостью, восприятие – некри- тичностью и высоким познавательным интересом, поскольку личность ре- бенка еще не сформирована и легко подвержена воздействиям извне. Сле-

59

довательно , преподавание психологии детям должно исходить из ряда принципов, среди которых особого внимания заслуживают, на наш взгляд:

принцип возрастосообразности (материал излагается с учетом зоны актуального развития и направлен на зону ближайшего развития; предпо- лагает учет возрастных психологических потребностей ребенка – того, на что более всего мотивирован человек в том или ином возрасте, какое зна- ние и как ему дать, чтобы оно способствовало его развитию, непосредст- венно использовалось и не перегружало его);

принцип учета возрастной сензитивности (заключается в особой чувствительности к определенным педагогическим воздействиям и высо- кой обучаемости детей на межвозрастных этапах развития);

принцип психологизации (связан с использованием научных психоло- гических знаний, преподнесенных через систему образных представлений, в качестве средства анализа детьми собственного психологического мира с целью развития их самосознания);

принцип метафоризации психологических представлений (означает сознательное применение метафоры, в частности сказочной, для достиже- ния единства материала психологии с психологическим материалом кон- кретной личности);

принцип психологической безопасности (состоит в заботе психолога о том, чтобы в процессе самопознания дети не испытывали разрушительных, травмирующих переживаний из-за открытия в себе негативных черт, но использовали их как стимулы для саморазвития).

Отметим, что первые два принципа нашли свое отражение в подходе к формированию психологической культуры у подрастающих поколений Я.Л. Коломинского. Ученый утверждает, что содержание психологическо- го образования, его формы и методы на каждом возрастном этапе должны ориентироваться на социальную ситуацию развития ребенка, ведущую деятельность, возрастную сензитивность и зону ближайшего развития по- знавательной и личностной сферы ребенка. При этом в дошкольном воз- расте основное содержание психологического образования в рамках тео- ретического блока составляет работа над уточнением на конкретном жиз- ненном материале психологического компонента словарного запаса ребен- ка, его психологического тезауруса. Это осуществляется посредством за- нятий в форме чтения и рассказывания сказок и произведений детской ли- тературы, коллективного обсуждения пословиц и поговорок, рассматрива- ния картинок, иллюстрирующих человеческие эмоции и межличностные отношения. Практический блок психологического образования дошколь- ников – это осуществляемый в форме ролевой игры (ведущей деятельно- сти) тренинг отношений, формирования эмпатии и адекватной самооцен- ки. В начальной школе, где интенсивно формируется учебная деятельность

60

и происходит становление новой социальной роли ребенка – роли школь- ника, содержание и формы психологического образования должны отве- чать «запросам жизни». Это организация бесед в форме игр-тренингов, конкурсов, соревнований на тему «Учись учиться», «Как лучше запоми- нать», «Что мы знаем о себе и своих товарищах», «Учимся дружить» и др. В подростковом возрасте в связи с изменением социальной ситуации раз- вития и ведущей деятельностью психологическое образование школьников сосредотачивается на проблемах личности в контексте рассмотрения Я- концепции и межличностных, внутригрупповых отношений мальчиков и девочек (тематические блоки: «Человек среди людей», «Познай самого се- бя», «Как мы узнаем про то, что знаем», «Учимся управлять собой»). На- конец, на завершающем этапе психологического образования в средней школе в связи с задачами юношеского возраста основное содержание пси- хологического образования составляют вопросы социальной психологии личности и межличностных взаимоотношений, что позволяет формировать рефлексирующего, социально-ответственного, коммуникабельного, эмо- ционально устойчивого человека. Как будущих семьянинов, старшекласс- ников необходимо обеспечить знаниями по возрастной (развитие детей от рождения до 6–7 лет) и педагогической психологии, а как будущих работ- ников – знаниями психографических требований основных типов профес- сий, навыками изучения своей познавательной сферы, творческих способ- ностей и индивидуально-психологических особенностей.

В качестве методов преподавания психологии в школе выделяют:

1) анализ фактов поведения детей и взрослых;

2) беседы по психологии;

3) использование элементов устного народного творчества (песни, по- словицы, сказки);

4) игровое моделирование ситуаций, направленное на развитие психо- логической наблюдательности и выработку практических умений и навы- ков эффективного взаимодействия с другими людьми, в классном коллек- тиве или группе сверстников;

5) методы творческого самовыражения детей в рисунке и письменные работы по психологии для выражения ребенком своего видения предмета психологии, себя, других людей и мира в целом;

6) тренинги (самопознания, коммуникативные, групповой сплоченно- сти и т.д.).

Основная цель применения этих методов – заронить в душу ребенка зерно осмысления психологических знаний, показать их практическую значимость в решении повседневных вопросов. Формой преподнесения психологических знаний ученикам должна быть проблемная задача – вопрос, содержащий ранее неизвестное, и побуждающий ребенка к творческому мышлению, к самостоятельной познавательной деятельности для нахождения ответа. Важно научить ребенка анализировать ситуацию, са- мостоятельно ставить вопросы и находить на них ответы. Поэтому для преподавателя психологии важно организовать процесс обучения так, что- бы оставить ребенка с вопросом внутри: знание лишь тогда знание, когда оно приобретено усилием мысли, а не одной лишь памяти.

3. Содержание программ курсов по психологии для школьников

В настоящее время существует ряд оригинальных авторских программ и учебников по психологии для детей разных возрастов. Вместе с тем раз- личные курсы психологии отличаются сегодня не просто вариативностью, а значительным разбросом и фрагментарностью. Прежде всего, это отно- сится к целям преподавания: одни программы и учебники направлены на то, чтобы дать детям научные знания по психологии, другие – прежде все- го на работу по обучению школьников приемам и способам саморазвития и самосовершенствования. Рассмотрим некоторые из них.

Программа «Психологическая азбука» (И.В. Вачков, Т.А. Арджакаева, А.Х. Попова; 2003). Представляет собой серию развивающих групповых за- нятий для учащихся начальной школы (1–4 класс); имеет целью развитие личности ребенка, в частности, его самосознания и рефлексивных способ- ностей в тех пределах, которые определяются возрастными возможностями и требованиями психологической безопасности, предохраняющими ребенка от излишней «боли самопознания». Содержание программы составляет зна- комство детей с основными психологическими понятиями и тренировка элементарных умений и навыков рефлексии, что достигается через построе- ние связи между материалом психологии как науки и психологическим ма- териалом (содержание внутреннего мира каждого конкретного ученика). Включает три основных блока: ориентированный на личностную сферу (осознание личностных особенностей и оптимизация отношения к себе); ориентированный на деятельность (осознание себя в системе учебной дея- тельности); ориентированный на общение (осознание себя в системе отно- шений с другими людьми – сверстниками и взрослыми). Типы работы на занятиях: рассказ учителя, игра, психотехнические и психогимнастические упражнения, беседа, разбор иллюстраций и наглядных пособий, лепка из пластилина, изобразительная деятельность, написание сочинений, чтение специально подобранных текстов и «психологических» сказок и т.д.

Программа школьного курса «Психология» (И.В. Дубровина, А.Д. Ан- дреева, Е.Е. Данилова; 2003). Программа предполагает изучение психоло- гии в средней общеобразовательной школе с 3-го (возраст 9–10 лет, когда дети уже умеют самостоятельно читать и писать, они привыкли к классу, овладели основами учебной деятельности) по 11-й класс. Данная программа имеет целью способствовать овладению школьниками основами психо- логической культуры, что предполагает развитие психологической готов- ности молодого человека к полноценному и позитивному взаимодействию с миром природы, миром людей, миром культуры, с собственным внут- ренним миром. Содержание программы направлено на формирование у учащихся общих научных знаний по психологии и знаний об основных за- кономерностях психического и личностного развития на различных воз- растных этапах (младший, средний и старший школьный возраст). Авто- рами предлагается следующая логика построения школьного курса «Психология», отражающая логику науки психологии и основных возрастных закономерностей психического развития школьников:

младший школьный возраст (дети 7–10 лет, или учащиеся начальной школы) – знакомство детей с научным содержанием познавательных про- цессов (способствует пониманию детьми сути учебной деятельности – по- лучаемые знания как основа для саморазвития); развитие познавательной и эмоционально-волевой (процессы переживания) сферы, внимания, произ- вольности, речи младших школьников как необходимой базы для после- дующего развития и успешного их обучения в средних и старших классах;

подростковый возраст (период отрочества – школьники 10–14 лет, или учащиеся 5–8-х классов) – в связи с ведущей деятельностью в этом возрасте (общение со сверстниками) программа изучения психологии в средних классах предусматривает изучение таких тем, как «Психология индивидуальных различий», «Психология общения», «Психология челове- ка в группе и коллективе», «Психология деятельности человека»;

старший школьный возраст (15–17 лет, или учащиеся 9–11-х классов) – основное внимание уделяется готовности учащихся к самоопределению – личностному, профессиональному, жизненному, формированию у них го- товности войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место.

Основная форма занятий – урок по психологии.

Программа «Основы психологии XI–XII классы» (Я.Л. Коломинский; 2005) направлена на формирование у старшеклассников психологической культуры личности как важнейшего условия ее развития и саморазвития. Данная программа построена на основе сочетания в рамках единого курса основополагающих сведений по общей, социальной, возрастной и педаго- гической психологии с изложением соответствующего материала из облас- ти практической психологии. В ее содержании представлены теоретиче- ские положения научной психологии, изучаемые углубленно, и психоло- гический практикум (демонстрационные опыты, психологический тренинг личностного роста, коммуникативных умений, совершенствования позна- вательной деятельности и др.). При этом учитываются уровень и потреб- ности личностного развития старшеклассников, стоящая перед ними необходимость решать задачи жизненного и профессионального самоопределе- ния. Основной формой обучения является урок по психологии.

**Программа «Тропинка к своему Я. Программа формирования психоло- гического здоровья у детей**

» (О.В. Хухлаева; 2004) нацелена на обеспече- ние психологического сопровождения детей и подростков в системе до- школьного и школьного образования посредством организации и осущест- вление психологической поддержки процессов их психического и лично- стного развития в соответствии с актуальными задачами конкретного воз- растного периода. В программе выделены следующие содержательные блоки: как сохранить психологическое здоровье дошкольников – представ- лена организационная структура психологической поддержки дошкольни- ков; уроки психологии в начальной школе (1–4 класс) – имеет целью по- мощь младшим школьникам в овладении навыками самопонимания, взаи- модействия со сверстниками, учителями и родителями, в поиске ими сво- его место в школьной жизни; уроки психологии в средней школе (5–6 класс) – предоставляет младшим подросткам возможность разобраться в своих чувствах и желаниях, на новом уровне научиться строить взаимоот- ношения с окружающими, справляться с конфликтными ситуациями, при- нимать на себя ответственность за свои поступки; уроки психологии в средней школе (7–8 класс) – способствует осознанию подростками своих особенностей, учит их решать проблемы, помогает им обрести уверенность в собственных силах, преодолеть подростковый кризис. Основное содер- жание программы составляют сценарии развивающих и групповых заня- тий (уроков) по психологии для детей конкретных возрастных групп.

Программа «Жизненные навыки» (Кривцова С.В.; 2001) направлена на развитие эмоционального интеллекта детей и подростков, поэтому основ- ное ее содержание составляют не высшие психические функции, не учеб- ные умения, а чувства, потребности, переживания и пристрастия, – т.е. субъективный мир человеческой души. Жизненные навыки при этом трак- туются как личностные действия, предметным содержанием которых яв- ляются социальные способы межличностного и внутриличностного взаи- модействия. Они приобретаются человеком в процессе решения жизнен- ных задач (актуальная тема, требующая своего решения), специфичных для конкретного возрастного периода и предвосхищающих появление пси- хологических новообразований. В связи с принципом возрастосообразно- сти содержание программы разделено на два блока: уроки психологии в начальной школе (1–4 класс); тренинговые занятия с подростками (5–6 класс). Основная форма занятий – групповой тренинг.

Таким образом, мы рассмотрели ряд наиболе е разработанных, акту- альных и методически обеспеченных (учебные пособия для учителей и рабочие тетради для учащихся) программ занятий по психологии в средней школе. Но кроме них существуют и другие программы:

«Я – подросток. Программа уроков по психологии» А.В. Микляевой (2003) для учащихся для 7-го класса («Мир эмоций»), 8-го класса («Встречи с самим собой») и 9-го класса («Я среди других людей»);

«Уроки самопознания в начальной школе» Е.А. Сорокоумовой (2007), первая часть которой направлена на осознание младшими школьниками се- бя и своего места в окружающем мире, а вторая предполагает проектирова- ние и организацию учебного сотрудничества в процессе совместной про- дуктивной и творческой деятельности с целью познания ребенком тех изме- нений, которые происходят с ним в процессе обучения;

«Уроки психологии в начальной школе» И.М. Никольской , Г.Л. Барди- ер (2002), описывающая принципы и содержащая сценарии построения уроков по психологии в контексте осуществления психологического со- провождения развития ребенка (навыков целенаправленного поведения, самоанализа и самопомощи).

**Преподавание психологии как учебного предмета в школе. Формирование психологической культуры родителей и педагогов**

1. Методика проведения урока по психологии

2. Методика организации психологического образования родителей

3. Возможности организации психологического образования педагогов

1. Методика проведения урока по психологии

У рок является традиционным видом классной работы, это форма ор- ганизации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в опре- деленный отрезок времени. При этом с точки зрения учителя, урок – это управление познавательной деятельностью учащихся, а с точки зрения учащегося – это усвоение научного, практического и социального опыта как основы для саморазвития. Функция урока состоит в достижении опре- деленных, относительно завершенных, целей на пути познания и развития. Поэтому особенности урока как организационной формы обучения обу- словлены его целями и задачами.

Типичный урок , согласно В.Н. Карандашеву, предполагает следующие формы учебной работы и решение соответствующих дидактических задач:

1) проверка домашнего задания и повторение пройденного;

2) о бъяснение нового учебного материала;

3) з акрепление и применение нового материала.

При этом подчеркивается, что последовательность решения этих ди- дактических задач может быть разной.

Специфика уроков психологии связана с целью и задачами преподава- ния психологии в школе – психологическое сопровождение культурного и социального развития ребенка, обеспечивающего ему полноправное всту- пление в самостоятельную жизнь, что достигается путем формирования психологической культуры школьников. Поэтому уроки психологии не яв- ляются уроками в их традиционном понимании: они носят развивающий характер, включают в себя как работу с текстами, так и игровое моделиро- вание, творческое самовыражение учащихся. Их основной целью является работа с внутренним миром ребенка, с его переживаниями, с его отноше- нием к себе, к другим людям, к миру.

В качестве структуры занятия по психологии рассмотрим методиче- скую разработку, предложенную И.В. Вачковым, которая сочетает в себе компоненты традиционного урока и группового тренинга:

1) организационный момент – используются ритуалы приветствия, разминочные задания;

2) основная часть – реализуется в двух вариантах: а) если занятие пер- вое в разделе, то используется схема: настрой, подготовка к восприятию нового материала – введение нового содержания – его закрепление;

б) если занятие продолжает изучаемый раздел, то применяется схема: актуализация предыдущего материала – повторение – углубление, расши- рение, наполнение новыми смыслами;

3) подведение итогов – рефлексия результатов занятия, проходящая в два этапа: а) эмоциональное реагирование (что понравилось, заинтересова- ло); б) осмысление (в чем польза того, о чем шла речь);

4) домашнее задание (должно носить творческий характер);

5) ритуал прощания.

Разработка сценария урока, его планирование требует от преподав а- теля определения темы в соответствии с целью и логикой построения программы, четкой формулировки целей (обучающая, развивающая, воспитательная) и задач занятия в рамках выбранной темы. При подго- товке и проведении урока важно обеспечить его методическое оснаще- ние: методические пособия для психолога по каждому году обучения с теоретическим обоснованием содержания программы, поурочным пла- нированием и сценариями-конспектами занятий; книги для чтения по психологии; рабочие тетради-дневники для учащихся, соответствующие содержанию разделов программы и темам занятий.

Целесообразно использовать измерительные процедуры, чтобы от- следить эффективность занятий в плане их развивающей направленности: активизация самопознания учащихся, динамика в их психическом и лич- ностном развитии. Измеряемые показатели должны соответствовать це- лям и задачам конкретной программы, но в целом это:

– самооценка детей;

– уровень развития их рефлексивных способностей;

– состояние мотивационно-потребностной и эмоциональной сферы;

– характеристики познавательных процессов;

– психологический статус в группе сверстников.

**2. Методика организации психологического образования родителей**

Возможности для психологического образования родителей предос- тавляются психологу на родительских собраниях, в рамках тематических встреч. Пилипко Н.В., Чибисова М.Ю. выделяют два варианта тематиче- ских встреч с родителями:

1. Выступление психолога является частью общего собрания, прово- димого классным руководителем. Психолог выступает с коротким (10–15 минут) тематическим сообщением, содержание которого созвучно общему контексту собрания и заранее согласовано с классным руководителем.

2. Собрание проводится психологом самостоятельно или совместно с классным руководителем и представляет собой развернутую форму работы с родителями, которые приходят на встречу, чтобы обсудить конкретную тему психологического содержания. Длительность встречи может опреде- ляться темой собрания, заинтересованностью участников, но, как правило, ее продолжительность варьирует от 40 минут до 1,5 часов.

При подготовке сообщения для тематического выступления выше- названные авторы предлагают использовать следующий план действий:

1) обозначить актуальность темы, сказать о том, почему родителям необходимо обратить внимание на эту проблему именно на данном этапе развития детей;

2) кратко охарактеризовать содержание темы, рассказать о возмож- ных, в том числе и неблагоприятных, последствиях прохождения детьми данного периода возрастного развития;

3) перечислить различные аспекты заявленной темы, выделив тот, ко- торый будет рассмотрен на данной встрече;

4) обсудить с родителями выделенный аспект, уделить внимание пси- хологическим феноменам и их причинно-следственным связям, основыва- ясь на общепсихологических знаниях, опыте наблюдения и взаимодейст- вия с учащимися конкретного класса;

5) наметить пути профилактики возможных трудностей и преодоле- ния уже имеющихся, акцентируя внимание на роли родителей в этом про- цессе; объяснить, каким образом родители могут способствовать благопо- лучному развитию детей или, наоборот, затруднять его;

6) сообщить о возможности индивидуальных встреч с психологом для более подробного обсуждения темы в приложении к ситуации конкретного ребенка и его родителя; если тема у многих вызвала живой интерес, можно предложить провести отдельное тематическое собрание.

Психологу важно помнить, что в любом случае тематика выступле- ния психолога должна определяться ее актуальностью для родителей. Интересы родителей можно выявит с помощью анкеты, проводимой пси- хологом в начале и на протяжении учебного года.

Тематические встречи психолога с родителями имеет смысл прово- дить лишь в том случае, когда они следуют общей логике деятельности психолога в школе и направлены на решение актуальных психолого- педагогических задач. Смысл-цель этих встреч заключается в повышении компетентности родителей, что необходимо для создания и поддержания благоприятных условий развития и образования детей:

1) родители должны ориентироваться в возрастных особенностях ре- бенка, знать о возрастных кризисах, переходных этапах в ходе обучения в школе и научиться помогать своим детям справляться с трудностями, ока- зывать им поддержку;

2) в ходе обсуждения какой -либо проблемы следует направить внима- ние родителей на уже имеющиеся у них возможности и ресурсы, которыми они могут воспользоваться при взаимодействии с детьми;

3) показать родителям, куда и как может быть приложена их актив- ность по отношению к детям и когда она может оказаться избыточной.

Для родителей результатом тематических встреч с психологом будет получение полезной информации, которой они смогут воспользоваться в процессе воспитания и обучения своих детей, взаимодействия с ними. При этом психолог должен знать: не стоит ориентироваться на то, что все роди- тели станут руководствоваться услышанным на встрече. Если хотя бы часть родителей воспользуется полученной информацией – это уже непло- хой результат. Еще одним результатом работы психолога в форме темати- ческих встреч является обращение к нему за индивидуальной консульта- цией родителей, для которых обсуждаемая тема оказалась значимой. В этом случае запрос, как правило, бывает более зрелым и осознанным, что повышает результативность консультативной работы.

Желательно, чтобы встречи психолога с родителями на собраниях проходили регулярно. В этом случае можно говорить о том, что ведется работа, направленная на повышение уровня психологической компетент- ности родителей. Содержание и последовательность тематических встреч должны определяться логикой психологического развития детей и соот- ветствовать различным ступеням образовательной системы (начальная, средняя, старшая школа).

Позиция психолога на родительском собрании (не директивная, не поучающая, не наставляющая, а доброжелательная и уважительная) создает основу для успешного взаимодействия с родителями. Для этого, по мне- нию Н.В. Самоукиной, встречу следует начинать с фраз:

«Дорогие родители! Мне бы не хотелось, чтобы вы воспринимали меня несколько на дистанции и отстраненно: «Вот, психолог сейчас будет расска- зывать, как надо делать!» Давайте просто поговорим о наших детях…»;

«Какие у вас уставшие лица! Я вижу, вы пришли на лекцию после рабо- чего дня. Я постараюсь, чтобы лекция была для вас интересной и полезной»;

«Разрешите познакомиться! Я замужем, у меня две дочери, поэтому я – не только специалист по психологии, но и мать двоих детей. У меня тоже бывают семейные проблемы, но мы пытаемся их разрешить. Давайте сего- дня поговорим о том, как мы решаем свои семейные проблемы».

Внешний облик также имеет значение: если психолог выступает в обычной государственной школе, его облик должен быть скромным, но в меру респектабельным, демонстрировать слушателям уверенность спокой- ного и знающего человека; если это элитарная, частная школа, психолог «должен соответствовать» – выглядеть элегантно и демонстрировать ус- пешность, профессионализм, деловитость и благополучие.

При взаимодействии с родителями на собрании психологу следует со- блюдать ряд правил:

– проявлять доброжелательное, уважительное отношение к родителям и детям, с уважением относиться к мнению родителей, не допускать оце- ночных суждений, как со своей стороны, так и со стороны родителей по отношению друг к другу;

– придерживаться темы, «не расплываясь мыслью по древу», соблю- дая определенную заранее логику; то, что не войдет в рамки сообщения или тематического родительского собрания, может стать предметом даль- нейшей работы с родителями;

– описывать психологические феномены понятным, доступным язы- ком, избегая употребления профессиональной терминологии; говорить просто о сложном – необходимый для психолога-практика навык;

– следовать принципу конфиденциальности, не предоставлять на собра- нии никакой информации о конкретных детях, диагностических данных и т.д.; имеет смысл говорить лишь об общих тенденциях, характерных для класса, а если у родителей возникнут вопросы по поводу конкретных данных, им можно предложить побеседовать в индивидуальном порядке;

– акцентировать внимание родителей на их собственных возможностях и ресурсах, поддерживать их позитивную оценку себя в качестве родителя.

**Возможности организации психологического образования педагогов**

Одной из основных задач психологической службы образования, по мнению И.В. Дубровиной, Н.В. Пилипко, Н.В. Самоукиной и др., является оказание своевременной психологической помощи и поддержки не только детям и их родителям, но и воспитателям, учителям. В частности, речь идет об организации циклов лекций, семинаров для учителей с целью их психологического просвещения по вопросам детской и педагогической психологии, психологии личности и межличностных отношений; об оказа- нии им информационной помощи; о проведении консультаций по интере- сующим их психологическим проблемам. Более того, в свете современной тенденции гуманизации образования перед педагогами стоит задача пере- строить свое сознание в направлении гуманизации педагогической деятель- ности, педагогики сотрудничества и диалога. В этом аспекте задача школь- ного психолога – создать оптимальные условия для того, чтобы педагог сам менялся, развивался непрерывно и творчески. Однако на пути решения дан- ной задачи существует серьезная проблема: педагоги, которые должны от- личаться хорошей обучаемостью, оказываются ригидными, трудно изме- няющимися и даже агрессивными. Как это ни парадоксально, но психоло- гическая закономерность, согласно которой хорошо учиться могут те, кто могут хорошо учить, не распространяется на педагогов.

Психологическая компетентность, как подчеркивает Е.И. Исаев, отно- сится к разряду основополагающих в структуре педагогической деятельно- сти. Талантливые педагоги всегда отличаются хорошим знанием психоло- гии воспитанников, но это далеко не есть результат практического приме- нения полученных ими в педвузе психологических знаний. Поэтому педа- гоги нуждаются в специально организованном психологическом образова- нии. В свою очередь, психологическое образование педагогов предусмат- ривает работу по следующим направлениям:

1) психологическое просвещение; это деятельность психолога, направ- ленная на повышение психологической (прежде всего общей и профессио- нальной) культуры педагогов, формирование у них запроса на психологи- ческие услуги и обеспечение информацией по психологическим пробле- мам; психологическое просвещение направлено на создание таких усло- вий, в рамках которых педагоги могли бы получить профессионально и личностно значимое для них психологическое знание: как организовать эффективный процесс предметного обучения школьников с содержатель- ной и с методической точек зрения, построить взаимоотношения со школьниками и коллегами на взаимовыгодных началах, осознать и осмыс- лить себя в профессии и общении с другими участниками внутришколь- ных взаимодействий и др.;

2) методическая поддержка – обучение психолого-педагогическим технологиям, обеспечивающим успешное обучение при оптимальной пси- хологической нагрузке учащихся; педагог является, прежде всего, проек- тировщиком, конструктором, организатором

образовательного процесса следовательно, он должен ясно представлять себе содержание и способы действий субъектов образовательного процесса, основные позиции его действующих лиц и так выстроить связи и отношения в совместной с детьми жизнедеятельности, чтобы это в итоге приводило к развитию их личности, способностей;

3) психологическое консультирование – работа по индивидуальному заказу педагога по конкретной педагогической проблеме; здесь можно вы- делить три основных направления:

– консультирование педагогов-предметников и воспитателей (класс- ных руководителей) по вопросам разработки и реализации психологически адекватных программ обучения и воспитательного воздействия;

– консультирование педагогов по поводу проблем обучения, поведе- ния или межличностного взаимодействия конкретных учащихся или уче- нических групп;

– социально-посредническая работа школьного психолога в ситуациях разрешения различных межличностных и межгрупповых конфликтов в школьных системах отношений: учитель–учитель, учитель–ученик, учи- тель–родители и др.;

4) психологическая поддержка – создание условий для профессиональ- ного, творческого и личностного развития педагогов: формирование и разви- тие их психологической грамотности, компетентности, психологической культуры личности в целом; акцент делается на развитии личностной и соци- ально-психологической рефлексии педагогов, формировании у них р

ефлексивных знаний о профессиональной деятельности, законах ее освое- ния как неотъемлемой части педагогического образования, что включает также рассмотрение вопросов о способах самопознания и саморазвития педа- гога, выработки им индивидуального стиля деятельности, поведения и др.

Следует отметить, что педагоги – наиболее трудная аудитория для пси- хологического просвещения, т.к. они зачастую не считают нужным («Я столько лет работаю в школе…») повышать свою психологическую грамот- ность и компетентность. Поэтому такие «классические» формы работы, как лекция или семинар, в силу объективных причин (например, загруженность учителей) и некоторых профессионально-личностных особенностей педаго- гов (склонность к созданию и закреплению различных стереотипов, повы- шенная личностная тревожность и проч.) являются крайне неэффективны- ми. Психологическое образование педагогов требует таких форм работы, в ходе которых передачи им знаний осуществляется непосредственно в про- цессе практической деятельности – знание как ответ на реально сущест- вующий и осознаваемый запрос учителя или воспитателя. С этой целью можно организовывать семинары, круглые столы, психологические тренин- ги, на которых будет проводиться анализ трудных случаев из педагогической практики и практики общения с другими участниками образовательно- го процесса, осуществляться обратная связь о характере деятельности и стиле поведения педагога, происходить осознание себя в педагогической профессии и т.п. При такой организации психологического образования и просвещения знания будут приобретаться через личный опыт, переживания учителей как участников психологических занятий. Возможна также индивидуальная работа психолога с педагогами, в частности совместное обсуж- дение методических приемов, планирование уроков и т.п. Сказанное не от- меняет индивидуальной работы по личному запросу с учителями и админи- страцией школы, которая может носить консультационный и психотерапевтический характер и осуществляться по усмотрению психолога.

При подготовке тематической встречи с педагогами психологу следу- ет ориентироваться на актуальные для них вопросы. Интересы учителей, администрации психолог может выяснить путем анкетирования или на ос- новании поступающих запросов. В частности, учителей начальных классов интересует, какие программы обучения и воспитания младших школьни- ков наиболее эффективны, каким образом можно помочь «трудному» уче- нику; средних классов – как заинтересовать подростков учебой, как отно- ситься к ранней любви подростков; старших классов – как помочь уча- щимся в выборе будущей профессии по интересам и в соответствии с их способностями, как правильно построить беседу с родителями, как приме- нять педагогические средства воздействия, если старшеклассник совершил асоциальный поступок.

При разработке психологических занятий для педагогов психологу следует руководствоваться определенными правилами:

1) знания по общей психологии учителю не нужны – они будут ме- шать ему в работе, т.к. при проведении урока, если ему придется думать, например, что такое память и с какими психологическими закономерно- стями она развивается у детей определенного возраста, он не сможет орга- низовать урок по запоминанию учащимися нужного материала;

2) учителю нужны не теоретические знания по психологии, а личный опыт практической работы: с какой интонацией голоса и с каким выраже- нием лица высказать порицание провинившемуся ученику, как сбросить усталость после рабочего дня, как увлечь новым учебным материалом; следовательно, психологическое знание должно быть «встроено» в дейст- вия педагога, выступать средством его профессиональной деятельности;

3) опыт практической работы учителю передать нельзя ни в вузе, ни где-то еще – он нарабатывается посредством личного опыта и в конкрет- ных педагогических ситуациях, поэтому задача психолога – моделирование педагогических ситуаций в педагогическом тренинге;

4) педагогическая деятельность – это практикование в образователь- ных общностях: группах, классах, клубах, объединениях; именно в совме- стно организованной деятельности происходит развитие личности ребенка; поэтому неотъемлемым компонентом педагогической деятельности явля- ются знания социальной психологии детских и детско-взрослых общно- стей, их строения и развития, а также практика работы с ними на разных ступенях образования;

5 ) учитель должен овладеть навыками эффективного взаимодействия и общения в пяти основных сферах своей профессиональной деятельности и личной жизни: «учитель–школа» (взаимодействие с администрацией и коллегами), «учитель–класс» (публичное и групповое общение), «учитель– ученик» (диалоговое общение с каждым отдельным школьником и его ро- дителями), «я–учитель» (профессиональная саморегуляция и личная пси- хотехника), «учитель–семья» (супружеское общение и общение с детьми).

Начинать выступление перед учителями лучше всего с фраз:

«Добрый день. Сегодня мы будем обсуждать с вами сложную пробле- му» (установка на серьезность общения с позиции «наравне»);

«Здравствуйте, перед учителями психологу выступать одновременно и легко, и сложно. Легко, потому что перед нами стоят общие цели – воспитания и обучения. Сложно. Потому что в таком непродолжительном вы- ступлении нам вместе необходимо найти общий язык, объединиться в ре- шении общих проблем» (установка на партнерское межпрофессиональное взаимодействие).

**Методологические основы организации психологического образования в ВУЗе**

Психологическая теория учебной деятельности как методологическая основа организации психологического образования в высшей школе

1. Общая характеристика учебной деятельности

2. Специфические особенности педагогической деятельности

1. Общая характеристика учебной деятельности

При модернизации образования в большинстве стран мира использу- ют положения, разработанные отечественной психологической школой, прежде всего, научной школой Л.С. Выготского-А.Н. Леонтьева. Речь идет о психологической теории учебной деятельности.

В трактовке Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова учебная деятельность – это один из видов деятельности учащихся (школьников и студентов), направлен- ный на усвоение теоретических знаний и способствующий интенсивному развитию мышления. Учебная деятельность не является процессом усвоения разнообразных знаний и способов действий, но это специально организованный процесс учения, осуществляя который учащийся самоизменяется.

Структура учебной деятельности включает в себя ряд компонентов.

Потребность – это стремление учащегося к усвоению теоретических знаний из той или иной предметной области. Как мы отмечали выше, спе- цифика теоретических знаний заключается в отражении ими законов и за- кономерностей происхождения, становления и развития предметов опре- деленной области, в то время как практическая деятельность дает лишь знания об их отдельных признаках.

Мотивы учебной деятельности, в основе которых лежит познаватель- ный интерес. Как показали исследования А.Н. Печникова, Г.А. Мухиной, основными мотивами поступления в ВУЗ являются: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям, ее творческие возможности. При этом девушки отмечают большую общественную значимость профессии и возможность работать в крупных городах, а юноши – соответствие интересам, семейные традиции. Иерархия ведущих учебных мотивов студентов выглядит следующим об- разом: 1-е место – профессиональный и личный престиж, 2-е место – праг- матические мотивы (диплом), 3-е место – познавательные мотивы.

В качестве условий формирования у студентов положительного моти- ва к учению А.И. Гебос называет:

– осознание ближайших и конечных целей обучения;

– осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;

– эмоциональная форма изложения учебного материала;

– показ «перспективных мнений» в развитии научных понятий;

– профессиональная направленность учебной деятельности;

– выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учеб- ной деятельности;

– наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе.

На базе общей мотивации учебной деятельности у студентов форми- руется отношение к предмету, которое обуславливается: а) важностью предмета профессиональной подготовки; б) интересом к определенной от- расли знаний и к конкретному предмету как ее части; в) качеством препо- давания (удовлетворенность занятиями по данному предмету); г) мерой трудности овладения данным предметом исходя из собственных способно- стей; д) взаимоотношениями с преподавателями данного предмета. Сумма этих компонентов называется мотивационной напряженностью студен- та, и чем выше мотивация, тем выше мотивационная напряженность.

Задача учебная – это задание на усвоение общего способа действия с це- лью его усвоения, содержащее образцы и указания для нахождения общего способа решения задач определенного класса во всевозможных частных и конкретных условиях. Задача задает изменения в предмете, в результате осу- ществления которых изменяется сам субъект – учащийся.

Действия и операции учебные – это последовательность решения зада- чи с целью усвоения теоретического знания, включающая в себя: а) поста- новку учебной задачи преподавателем или самим студентом (составление психологической характеристики ребенка на основе данных рисуночного теста); б) принятие учащимся задачи к решению; в) преобразование учебной задачи с целью обнаружения в ней общих свойств и закономерностей усваи- ваемого предмета (анализ условия); г) моделирование выделенных общно- стей (составление схемы рассуждения); д) преобразование этой модели для изучения свойств и закономерностей (перенос этой схемы рассуждения на анализ конкретного рисунка в определенном контексте); е) построение сис- темы частных задач по данной проблеме, решаемых общим способом (какие данные ожидаются от других рисуночных методик); ж) контроль за правиль- ностью выполнения действий; з) оценка и самооценка успешности выполнения всех действий как результата усвоения общего способа решения задачи (овладение общим способом обработки рисуночных тестов и составления на их основе психологического портрета человека).

Отметим, что действия контроля (направлены на обобщение учащимися результатов своих учебных действий с заданными образцами), переходящие в самоконтроль, и оценки (фиксируют окончательное качество усвоения заданных научных знаний и общих способов решения задач), переходящей в самооценку, часто выделяются в самостоятельные структурные компоненты учебной деятельности.

Результат учебной деятельности представляет собой самоизменение ее субъекта – учащегося – на основе усвоения социального опыта (теоретических знаний). При этом, говоря о результате учебной деятельности, важно помнить, что он зависит от успешности и эффективности совместной деятельности студента и преподавателя. В первую очередь, речь идет об умении студентов учиться, т.е. выполнять учебную деятельность самостоятельно. К сожалению, сами студенты зачастую недооценивают этот фактор. Поэтому первейшей задачей педагога является – научить студента учиться. Добиться этого можно посредством следующих приемов, осуществляемых в комплексе:

1) знакомство студентов со способами получения знаний и способами действия с ними;

2) совместная деятельность преподавателя и студентов на этапе подготовки и проведения занятий;

3) стимулирование рефлексии хода и результатов учебной деятельности посредством комплексного характера и открытости проверки и оценки знаний, навыков и умений;

4) использование форм и методов обучения, требующих творческого подхода студентов к решению поставленных задач, в частности, самостоятельные работы творческого и познавательно-практического характера;

5) моделирование ситуаций учебной и профессиональной деятельности;

6) осуществление индивидуального подхода к каждому и помощь студенту в выработке индивидуального стиля деятельности;

7) создание атмосферы взаимопомощи и формирование удовлетворенности учебной деятельностью (создание ситуации успеха).

Итак , учебная деятельность – это активная деятельность самого учаще- гося по применению изучаемой теории к реальной действительности посред- ством решения учебных задач, в процессе которой происходит развитие лич- ности учащегося: приобретение новых личностных качеств, знаний и умений, главным из которых является умение мыслить на основе научных знаний.

Какова же роль преподавателя в учебном процессе? Его основная функция – организация условий для осуществления учащимися самостоя- тельной учебной деятельности, способствующих их личностному разви- тию, включающих разработку учебных задач на основе принципа про- блемности, осуществления педагогической деятельности посредством ак- тивных методов обучения. Важным условием выступает построение учеб- но-воспитательного процесса на гуманистической основе: демократиче- ский стиль преподавания в сочетании с гуманистически осмысленным ав- торитарным способствует успешной адаптации студентов к предъявляемой им системе требований к поведению и учебной деятельности. В связи с этим рассмотрим специфические особенности педагогической деятельно- сти – обучающей деятельности преподавателя.

**2. Специфические особенности педагогической деятельности**

Обучение – это целенаправленный педагогический процесс организа- ции и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности уча- щихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взгля- дов и убеждений. В современном понимании для процесса обучения харак- терны двусторонний характер, совместная деятельность педагогов и учащих- ся при руководящей роли педагога, специальная планомерная организация и управление, целостность и единство, соответствие закономерностям возрас- тного развития учащихся, управление развитием и воспитанием учащихся. В качестве синонима обучающей деятельности и с целью подчеркнуть роль преподавателя используется понятие «педагогическая деятельность».

Педагогическая деятельность – это воспитывающее и обучающее воздействие учителя на учеников, направленное на его личностное, интел- лектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. Специфика педагоги- ческой деятельности заключается в ее высокопродуктивном характере – предмет, которым владеет педагог, превращается им в средство формиро- вания личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообра- зовании и саморазвитии.

Структура педагогической деятельности, как подчеркивает И.А. Зимняя, определяется ее психологическим (предметным) содержанием и включает:

мотивация – это внешние (престижность работы, достижения и т.п.) и внутренние (ориентация на процесс и результат своей деятельности и др.) мотивы;

цель – передача подрастающим поколениям социокультурного опыта;

предмет – организация учебной деятельности обучаемых, направлен- ной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия их развития;

средство – научные (теоретические и эмпирические) знания;

способы передачи социокультурного опыта – объяснение, иллюстра- ция, совместная деятельность педагога и учащихся, а также учащихся друг с другом, тренинги и др.;

продукт – формируемый у учащихся индивидуальный опыт;

результат – развитие (личностное, интеллектуальное, нравственное) учащихся; он диагностируется в сопоставлении качеств ученика в начале обучения и по его завершении.

Функции педагогической деятельности делятся на две группы:

1) целеполагающие – ориентационная, развивающая, мобилизующая (стимуляция психического развития учащегося), информационная;

2) организационно-структурные – конструктивная, организаторская, гностическая (исследовательская), коммуникативная.

Все перечисленные функции связаны с педагогическими умениями (профессионально-ориентированные действия педагога) и реализуются в них, воплощаясь в определенный стиль педагогической деятельности – это интегративная характеристика, отражающая стиль управления, стиль общения, стиль поведения и когнитивный стиль преподавателя, прояв- ляющийся в контексте обучающей деятельности как особенности социаль- но-психологического воздействия педагога на учащихся. Выделяют демо- кратический, авторитарный и либеральный стили педагогической деятельности. Следует также отметить, что в индивидуальном стиле педагогической деятельности проявляются, в первую очередь, индивидуально- типологические особенности педагога (темперамент, характер, манера поведения и др.), поэтому с целью повышения эффективности педагогической деятельности от профессионала требуется постоянная работа над собой (саморазвитие, самовоспитание и самосовершенствование).

**Педагогическое общение как фактор управления обучением**

Педагогическое общение – это специфическое межличностное взаимо- действие педагога и учащихся, опосредующее усвоение знаний и становле- ние личности в учебно-воспитательном процессе. Согласно А.Н. Леонтьеву, И.А. Зимней, это форма учебного сотрудничества и условие психологиче- ской оптимизации обучения и развития личности учащихся. При этом ос- новной целью педагогического общения является передача педагогом уча- щимся общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навы- ков), обмен личностными смыслами, связанными с изучаемым предмет- ным содержанием и жизнью в целом.

Функц иями педагогического общения являются: информационная (рас- крывает цель обучения), контактная (установление и поддержание взаимо- связи между педагогом и учащимися), побудительная (стимулирование по- знавательной активности учащихся), амотивная (обмен эмоциями между субъектами в ходе образовательного процесса), обучающе-воспитывающая (диалог педагога и ученика как условие развития их индивидуальности).

О сновное требование к педагогическому общению – оно должно быть развивающим, эмоционально-комфортным, направленным на формирова- ние позитивной Я-концепции личности. При этом индивидуально- психологические особенности взаимодействия педагога и учащихся во- площаются в том или ином стиле педагогического общения: демократиче- ском, авторитарном, либеральном, а также в двух моделях общения: учеб- но-дисциплинарная – «Делай, как я», для которой характерен авторитар- ный стиль общения, личностно-ориентированная – «Делай вместе со мной», основанная на сотрудническом типе взаимодействия педагога и учащихся, что соответствует демократическому стилю общения.

Общение – это совокупность связей и взаимных влияний людей, скла- дывающаяся в процессе их совместной деятельности. Оно предполагает в ка- честве своего результата изменение поведения и деятельности партнеров по общению. Последнее свойственно и педагогическому общению: оно опосре- дует процесс развития личности учащихся и педагога, изменения в учебной и педагогической деятельности соответственно; от его эффективности зависит, какой именно характер (деструктивный или конструктивный) будут носить эти изменения, их направленность. Но здесь есть свои нюансы. Как подчеркивает В.Я. Ляудис, общение преподавателя со студентами или студенческой группой при решении любого типа задач не оказывает управляющего воздей- ствия на процесс усвоения непосредственно, но лишь преломляясь через всю так или иначе организованную систему переменных учебного процесса. Иными словами, управление обучением опосредуемо закономерностями сис- темной организации всей учебной ситуации, в которой находятся участники учебного процесса – преподаватель и студенты.

У чебно-воспитательная ситуация – это тот или иной тип взаимосвязи, соотнесения следующих элементов в динамике их развития в учебном процессе: 1) объективное содержание учебного предмета и раскрывающая его система учебных задач; 2) система учебных взаимодействий препода- вателя и студентов (педагогическое общение). Ляудис В.Я. выделяет пять наиболее значимых переменных в структуре учебной ситуации:

1) смыслы и цели включения участников в образовательную ситуацию;

2) объективное содержание учебного предмета (программа осваивае- мых учащимися деятельностей, в том числе познавательной деятельности), структурированное и операционализованное в целях его усвоения;

3) процедуры, организующие процесс усвоения содержания учебных предметов, усвоение обобщенных способов учебной деятельности и пере- ход от одного уровня и этапа усвоения к другому;

4) система учебных взаимодействий преподавателя и студентов и взаимодействий между студентами (включающая определенные цели, способы, средства, процедуры взаимодействия) как форма социальной регуля- ции ситуации развития личности в процессе обучения;

5) динамика взаимосвязи указанных переменных на протяжении всего процесса усвоения.

Итак, единицей и предметом управления является целостная учебная ситуация, взятая в сопряженной динамике всех ее переменных. Одна из центральных ролей в структуре учебной ситуации принадлежит системе живых взаимодействий и форм общения преподавателя и студентов при решении учебных задач, а присущая этим формам доминанта управления (авторитар- ная либо демократическая) определяет характер взаимодействий студентов друг с другом. Основная задача преподавателя – организовать учебную ситуацию и эффективно регулировать, контролировать осуществляемое внутри нее взаимодействие («преподаватель – студент / студенты» и «студент – сту- дент / учебная группа»), поскольку психологический механизм учения – это сотрудничество обучающего с обучаемыми, их совместная деятельность.

Структура совместной деятельности включает:

– цель (построение механизма саморегуляции учения, осваиваемой предметной деятельности, актов взаимодействий и позиций личности в них);

– предмет (способы деятельности учения, нормы взаимодействия и общения);

– продукт (актуализация новых смыслов учения, выдвижение студен- тами новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности, с регуляцией личностных позиций в партнерстве);

– средство достижения целей совместной деятельности (система совме- стно решаемых продуктивных и творческих задач, система форм взаимодей- ствия преподавателя и студентов, студентов друг с другом, реализуемых в последовательном переходе от максимальной помощи преподавателя студен- там в решении продуктивных и творческих учебных задач к последователь- ному нарастанию собственной активности студентов, к полной саморегуля- ции и самоорганизации ими предметных, учебных действий, взаимодействий, появления позиции партнерства с преподавателем и друг с другом);

– способы (операции) совместной деятельности (это циклы взаимодействия – обмен актами типа: преподаватель начинает действие – студенты продолжают его или заканчивают, преподаватель предлагает тему учебного задания – студенты дают варианты его решения и т.д.).

В результате такой организации учебной ситуации происходит перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций личности преподавателя и студента, что обеспечивает возможности для самоизменения субъекта учения. Оптимальная зона реализации всех возможностей, содержащихся в сотрудничестве преподавателя с учениками и связанных с воспитанием и самоуправлением личности, возникает в ситуации продуктивной совместной деятельности, при которой преподаватель организует обучения таким образом, чтобы изначально поставить учащихся в ситуацию получения социально значимого, культурно полноценного продукта. Как носитель смыслов профессиональной деятельности, преподаватель ориентирует студентов на смысловую сторону учебной деятельности, на необходимость сотрудничества с преподавателем и с другими учащимися с целью обмена всей полнотой смыслов и значений усваиваемой деятельности. При этом применяемые преподавателем формы сотрудничества выступают способами управления совместной учебной деятельностью по типу психологической модели управления: студент учится самостоятельно прокладывать курс на пути усвоения конкретного предметного содержания, сам определяет цели обучения.

Особенность совместной учебной деятельности преподавателя и студентов заключается в преобразовании, перестройке 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 между участниками обучения, их отношений. Перестройка личностных позиций происходит в двух аспектах взаимодействия: профессионально-личностном (социальная организация поведения и личности студентов в рамках учебной ситуации) и личностно-позиционном (обмен личностными позициями, взглядами по от- ношению к изучаемой учебной дисциплине в системе взаимодействия препо- давателя со студентами, приводящий к появлению у учащихся новых ценно- стных ориентации, смысловых установок и социальных ожиданий).

Таким образом, педагогическое общение как форма учебного взаимодействия, сотрудничества преподавателя и студентов по поводу учебного со- держания в контексте решения учебных задач выступает в качестве фактора организации структурных элементов учебной ситуации. Тем самым реализу- ется его управляющая учением функция.

**Основы педагогической конфликтологии**

Педагогический конфликт является частным случаем межличностного конфликта.

Межличностный конфликт – это открытое столкновение субъектов социального взаимодействия на основе возникших противоречий в виде противоположных целей, не совместимых в какой-то конкретной ситуации.

По замечанию Ю.П. Платонова, не всякий конфликт, возникающий в образовательной системе можно назвать педагогическим, а только тот, ко- торый косвенно или напрямую связан с обучением, воспитанием учащих- ся, влиянием на психологический климат учебного заведения.

Педагогический конфликт, согласно А.Я. Анцупову, – это конфликт между педагогом (учителем) и учащимся (группой учащихся), объектом ко- торого является учебное задание, правило поведения на занятиях в учебном заведении, а также нравственные нормы, регулирующие личностные отно- шения педагога и учеников. Как вид межличностного конфликта, педагоги- ческие конфликты чаще всего протекают на трех уровнях: «ученик – уче- ник», «ученик – учитель», «учитель – учитель». Рассмотрим их подробнее.

Конфликты между учениками , как подчеркивают А.М. Руденко, С.И. Са- мыгин, чаще всего возникают из-за претензий на лидерство в микрогруппах, а также между мальчиками и девочками из-за демонстрации личного пре- восходства, цинизма, отсутствия сочувствия. По мнению А.Я. Анцупова, такие конфликты определяются возрастными особенностями учащихся, характером их деятельности в школе (прежде всего учебной), индивидуально- психологическими особенностями (в частности агрессивностью), возникают из-за проступков и нарушения общепринятых норм поведения школьников.

Ведущая роль в разрешении конфликтов «ученик – ученик» принадлежит педагогу: он должен обладать развитой социально-психологической наблюдательностью, чтобы вовремя заметить назревающий или возник- ший конфликт, постараться найти каждому учащемуся специфическую сферу приложения его сил, помочь ему самореализоваться без ущерба для самого себя и окружающих.

Конфликты между учениками и учителями преимущественно возникают в старших классах, когда школьники стремятся к автономии, отстаиванию своей «взрослой» позиции, имеют свои привязанности и взгляды на происходящее вокруг. По мнению М.М. Рыбаковой, конфликты в системе «ученик – учитель» делятся на конфликты деятельности или успеваемости (возникают из-за плохого выполнения учеником задания учителя или отказа его выпол- нить; происходят, когда учащийся испытывает трудности в усвоении мате- риала или когда учитель преподает непродолжительное время и контакт с классом еще не налажен), конфликты поступков (проявляются как реакции педагога на нарушение учеником правил поведения в школе и вне ее, часто связаны с необоснованностью выводов относительно мотивов того или иного поступка), конфликты отношений (возникают из-за неумелого разрешения педагогом проблемных ситуаций, имеют затяжной характер).

Как подчеркивает Е.В. Гребенкин, данный вид педагогических конфликтов является следствием возникновения «смысловых барьеров», противоречий и неправильных взаимоотношений между учителями и школьниками. Поэтому от педагога требуется объективная оценка его учебно- воспитательной деятельности и обучения, основанная на знании эффектив- ных, оптимальных способов взаимодействия в системе «учитель – ученик», умении использовать их в учебном процессе.

Конфликты между учителями обусловлены содержанием и характером педагогической деятельности (педагоги в достаточной степени зависят от результатов труда коллег), педагогическим стажем и положением в коллективе учителя, его адаптацией к педагогической деятельности и коллективу, личностно и эмоционально окрашены. В связи с этим конфликтологи говорят о необходимости заниматься предупреждением данного вида педагогических конфликтов. Для этого целесообразно:

– создавать объективные условия, препятствующие возникновению конфликтов (создание благоприятных условий для жизнедеятельности субъектов образования, справедливо распределять материальные и ду- ховные блага между ними, разработать соответствующие нормативные процедуры разрешения типичных предконфликтных ситуаций и др.);

– оптимизировать организационно-управленческие условия работы школы (оптимизация формальной и неформальной структур школы, со- блюдение норм и требований профотбора при подборе кадров, распреде- лении учебной нагрузки и т.д.);

– способствовать созданию позитивного социально-психологического климата в педагогическом коллективе, формировать конфликтологическую культур у педагогов, вести работу по профилактике эмоционального выгорания учителей, повышению у них стрессоустойчивости и др.

Конфликты в высшей школе имеют ряд отличительных особенностей:

– конфликты в студенческой среде связаны с процессами формирования и развития студенческой группы как коллектива; на первых курсах идет про- цесс самоутверждения в группе, а свойственный этому периоду максима- лизм, рационализм, категоричность и однозначность оценок порождает недо- верие к старшим (преподавателям); на старших курсах происходит формиро- вание микрогрупп на основе межличностной совместимости, поэтому кон- фликты происходят гораздо реже и самостоятельно разрешаются студентами;

– конфликты между студентами и преподавателями связаны, чаще всего, с неадекватностью оценки знаний студентов, происходят из-за не- объективных претензий студента на более высокую оценку и субъективно- сти, предвзятости преподавателя по отношению к конкретному студенту; инициатива в разрешении педагогического конфликта должна принадле- жать преподавателю, как организатору взаимодействия со студентами и более опытному коммуникатору.

– конфликты с коллегами и руководством возникают из-за несовпаде- ния мнений по обсуждаемой на кафедре проблеме (научной или трудовой дисциплины), неравномерного распределения нагрузки, материальных по- ощрений, фонда зарплаты и др.

**Основные формы и методы преподавания психологии в ВУЗе**

Лекция как основная форма обучения в ВУЗе

1. Функции и виды лекции

2. Требования к содержанию лекции, ее структура

3. Методика чтения лекции

1. Функции и виды лекции

Основной формой обучения в ВУЗе является лекция. Лекция пред- ставляет собой обучающий монолог преподавателя. В случае предъявления знаний на лекции доминирует устный источник информации, поэтому по- следняя характеризуется летучестью (едва появившись, информация исче- зает), трудна для восприятия и осмысления (проявляется при самостоятель- ной работе с конспектом лекции). Однако преимуществом лекции, в отли- чие от видеозаписи, например, является то, что преподаватель может полу- чить обратную связь от студентов и сделать занятие более эффективным.

Цель лекции – помочь студенту выбрать правильный, наиболее рацио- нальный путь в самостоятельной учебной деятельности.

Функции лекции , согласно Б.Ц. Бадмаеву:

1. Информационная – передача преподавателем новых знаний студен- там. В лекции рассказывается о достижениях науки, об основных положе- ниях учебной дисциплины, раскрываются особенности каждой конкретной темы, происходит знакомство с научными проблемами и способами их ре-

85

шения. Она выступает источником адаптированной для студента научной информации, преподносимой ученым, крайне заинтересованным в том, чтобы студенты поняли и прочувствовали проблему, убедились в ее зна- чимости, истинности и пошли по пути самостоятельного научного поиска.

2. Ориентирующая – ориентировка студентов в большом потоке науч- ной литературы. Это достигается путем иллюстрации того, как возникали и развивались теории, кем и когда они были созданы, а так же предлагае- мого студенту списка рекомендуемой литературы для самостоятельного более детального ознакомления с проблемой или теорией. Данная функция также называется систематизирующей – новые знания излагаются после- довательно и структурировано, с ориентацией на источники информации.

3. Разъясняющая – пояснение наиболее трудных вопросов, понятий, разделов учебного курса в ясной и доступной для студентов форме. В ка- честве обязательного компонента лекции выступает формулировка основ- ных понятий с объяснением дефиниций с целью перевести абстрактный язык науки во внутренний план, в сознание студента (интериоризация).

4. Убеждающая – доказательность утверждений лектора, обеспечи- ваемая реальными фактами и экспериментальными данными или логиче- ским доказательством (прямым – обоснование суждений на основании не- оспоримого довода, и косвенным – по принципу исключенного третьего, т.е. через опровержение противоположного тезиса). Это важнейшая функ- ция лекции, т.к. необходимо воспитывать в студенте критичность воспри- ятия: только убедившись в истинности знания, студент сможет его сделать своим внутренним достоянием (интериоризировать).

5 . Воодушевляющая, или увлекающая – лекция побуждает студентов к самостоятельному научному поиску. Для этого лекция должна быть инте- ресной, занимательной, в ней должен присутствовать юмор и шутка. Что- бы быть интересной, лекция должна соответствовать требованиям:

а) обеспечение студента полезными для него знаниями (осознание личностного смысла);

б) новизна излагаемого материала (чтобы избежать феномена «знако- мого знания»);

в) побуждение и стимулирование мышления слушателей (посредст- вом проблемных вопросов «почему?» и «как?», поставленных лектором в начале лекции).

Существуют различные виды лекции. Согласно первой классификации (О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева и др.), к ним относятся:

– информационная (монолекция) – это учебный монолог преподавате- ля в виде «начитывания» материала слушателям;

– лекция-визуализация (комбинированная лекция) – это перекодиро- вание учебного материала в наглядные образы посредством технических средств обучения (проектор, таблицы, схемы и т.п.); чтение лекции с де- монстрацией опытов, иллюстративного, аудио- и видео материала;

– лекция вдвоем – диалог преподавателей как совместный поиск истины;

– лекция с заранее запланированными ошибками – применяется с це- лью проверки осознанности восприятия учебного материала студентами;

– лекция-конференция – построена в форме научно-практического за- нятия с заслушиванием докладов и выступлений студентов по ранее под- готовленной проблеме в рамках учебной программы, а преподаватель под- водит итоги, уточняет информацию, формулирует основные выводы;

– проблемная лекция – это внешний диалог лектора со студентами, по- строенный в виде постановки студентов в проблемную ситуацию и нахож- дения решения путем совместного поиска ответа на проблемные вопросы.

В рамках второй распространенной классификации лекции делятся на:

– вводная лекция – читается в начале изучения курса с целью форми- рования целостного представления и раскрытия практической значимости изучаемой науки;

– обобщающая лекция – проводится в завершение изучения темы или раздела для закрепления полученных учащимися знаний;

– обзорная лекция – проводится с целью систематизации знаний, полу- ченных студентами в ходе самостоятельного изучения учебного материала;

– инструктивная лекция – проводится с целью организации самостоя- тельной работы студентов по углублению, систематизации и обобщению учебного материала на лабораторных и практических занятиях; студенты получают методические рекомендации по работе с учебной литературой.

2. Требования к содержанию лекции, ее структура

Хорошая лекция – это всегда подготовленная лекция. Для этого она, как подчеркивает В.С. Герасимова, должна отвечать следующим требованиям:

– научность (лекция должна опираться на современное состояние на- учных знаний, что выражается в рассмотрении, сопоставлении различных взглядов на сущность теоретических и практических проблем, теорий, за- кономерностей, содержать ссылки на научные авторитеты, указывать ис- точники и цитировать высказывания известных ученых);

– доступность (обеспечивает понимание студентами основных поня- тий науки, закономерностей, методов исследования; достигается подбором удачных примеров, учетом особенностей аудитории: возрастными, про- фессиональными, ее подготовленностью; предусматривает работу с психо- логическим тезаурусом – основная терминология и работа с ней);

– занимательность (излагаемая информация должна быть значимой для личности или ее профессии, отличаться новизной и историчностью).

Основная задача лекции – ознакомление, обзор, введение в проблему, поэтому при подборе содержания лекции не стоит стремиться вложить в нее всю доступную информацию, а следует руководствоваться принципами от- бора лекционного материала, предложенными Б.Ц. Бадмаевым:

1) целеполагание – отбираемый материал должен служить решению поставленных лектором задач; необходимо принимать в расчет относитель- ную значимость каждого фрагмента учебного материала;

2) учет уровня подготовки студентов – подразумевает как учет прин- ципа психологической предобразованности, так и принципов последова- тельности и системности изложения учебного материала;

3) ориентация на последующие практические занятия – отбирается лишь наиболее важный и сложный для самостоятельного усвоения студен- тами материал; цель – создать познавательную мотивацию, разбудить и поддерживать интерес к теме, проблеме;

4) учет используемой студентами литературы – доступность литера- туры для самостоятельной работы студентов, ее фактическое наличие;

Структура лекции включает в себя следующие компоненты:

1. Введение. Включает в себя формулировку темы, цели, плана лекции (перечень вопросов, которые будут рассматриваться). Занимает 5–7 минут.

Тема . Должна быть краткой, выражать суть основной идеи, быть при- влекательной по форме. Определяется в соответствии с рабочей програм- мой и тематическим планом занятий. Она должна отражать связь с темой предыдущей лекции и с содержанием всего курса.

План. Как говорил Я.Л. Коломинский, план нужен для того, чтобы студенты знали, что лекция когда-нибудь закончится. План организует, направляет и структурирует восприятие студентов, а так же снимает си- туацию неопределенности, чем снижает эмоциональное напряжение у сту- дентов. Конспектирование лекции студентами должно представлять собой создание расширенного плана лекции, построенного иерархически, с ука- занием основных пунктов, тем, фактического материала, закономерностей, понятий, с резюмированием основных идей лекции в схемах, графиках, фразах. При построении плана лекции следует учитывать, что каждые 20– 30 минут у студентов возникают кризисы внимания (его снижение).

В качестве вступления педагогом осуществляется краткий обзор со- держания предыдущей лекции, акцентируется внимание студентов на наи- более важных аспектах плана, идет постановка проблемного вопроса.

2. Основная часть – это последовательное логическое изложение лек- ционного материала, с примерами, четкими и краткими формулировками всех определений и основных теоретических положений с аргументиро- ванными их доказательствами. При этом число вопросов в лекции обычно составляет 2–4. Подача материала может быть в форме постановки лектором вопроса с последующим ответом на него. Для оценки глубины пони- мания студентами излагаемого материала лектор предлагает им задавать вопросы после завершения очередного пункта плана. Этот методический прием позволит лектору убедиться, что «материал идет.

3. Заключение. Служит для обобщений и краткой формулировки ос- новных идей лекции, ее итоговой рефлексии. Представляет собой краткий повтор основных моментов лекции, изложение ее ключевых идей, содер- жит «мостик» к последующей лекции. По времени длится 5–7 минут.

**3. Методика чтения лекции**

Согласно И.В. Вачкову, подготовка к чтению лекции включает после- довательность шагов:

шаг первый – определение темы и цели лекционного курса и конкретной лекции как образа будущего результата; при этом необходимо учитывать собственное отношение к теме и реальные запросы аудитории слушателей;

шаг второй – знакомство с будущей аудиторией; прежде всего, речь идет о составе слушателей: студенческие курсы, как правило, отличаются друг от друга, разное отношение к лекции испытывают студенты, обучаю- щиеся на дневном и заочном отделении; также это изучение помещения, в котором будет проходить лекция, в отношении его акустических особенно- стей, наличия и возможности использования технических средств обучения;

шаг третий – определение временных ресурсов (длительность лекции);

шаг четвертый – отбор теоретического и фактического материала для содержания лекционного курса;

шаг пятый – выделение смысловых блоков и разделов лекционного курса (фактическое планирование последовательности тем и их наполне- ние с учетом выделяемого времени);

шаг шестой – написание конспекта лекции (подготовка карточек с за- писями плана лекции, ее важнейших формулировок: теоретические поло- жения, определения, даты, необходимые статистические данные, имена ис- следователей и т.д.).

Методика чтения лекции включает в себя (Б.Ц. Бадмаев):

1) доведение до сознания аудитории основных научных понятий те- мы, расшифровка дефиниций и незнакомых терминов; формирование по- нятий – особая педагогическая задача, т.к. овладеть наукой возможно при условии овладения ее языкам – тезаурусом;

процедура формирования понятия складывается из следующих дей- ствий преподавателя, выполняемых совместно со студентами:

– выделение существенных признаков понятия из определения;

– подведение под понятие различных предметов: распознавание у них признаков, необходимых и достаточных для отнесения их к данному понятию;

– выведение следствий – процесс, обратный действию подведения под понятие: когда уже известно, что объект относится к данному понятию, ре- шается обратная задача – выявление у него тех существенных признаков, ко- торыми он должен обязательно обладать, если относится к данному понятию;

если действие подведения под по нятие связано с распознаванием не- обходимых и достаточных признаков для отнесения предмета к тому или иному понятию, то действие выведения следствия выявляет всю систему необходимых (обязательных!) признаков, а не только достаточных для распознавания этих предметов; без этих двух действий понятие не будет полноценно усвоено;

2) доказательность изложения – это логическая принудительность из- ложения, обоснованность его аргументами с целью формирования убеж- денности студентов в истинности научных тезисов и недопущения усвое- ния материала по принципу веры в авторитет преподавателя – только убе- ждения наполняются личностным смыслом;

3) связь теории с жизнью – подтверждение научных положений экс- периментальными данными и фактами из реальной жизни;

4) информативность – отсутствие банальных утверждений, примитив- ных примеров, повторения известных истин; основное требование к мате- риалу – научная новизна, высокий (но достигаемый) уровень сложности;

5) проблемность изложения – постановка проблемных вопросов по ходу лекции с целью активизации мышления и внимания студентов (убеждающая и ориентирующая функции); рассуждая, лектор публично демонстрирует процесс решения мыслительной задачи, проводит мысленный анализ постав- ленной перед аудиторией проблемы на глазах у самой аудитории, формируя тем самым у слушателей навык мыслительных действий; задача лектора – «оставить студента с вопросом внутри», т.е. пробудить его познавательный интерес, ориентировать на самостоятельную поисковую работу.

Оценка эффективности лекции осуществляется по трем основным параметрам: 1) реализация дидактических принципов (общедидактических и специфических); 2) продуктивность методов обучения (активизация мыслительной деятельности студентов и качество усвоения ими учебного материала); 3) методические требования к лекции (степень их реализации).

**Психологические условия эффективного преподавания**

Преподавание – это двусторонний коммуникативный процесс взаимо- действия и взаимовлияния лектора и аудитории. Основным инструментом преподавателя выступает публичная речь. При этом основным условием хорошей публичной речи является присутствие у оратора чувства взаимо- общения со слушателями: говорить с ними, а не говорить при них. Речь

идет об умении преподавателя устанавливать и поддерживать контакт с аудиторией (партнерские отношения).

Педагогическое общение на лекции необходимо строить по принципу делового общения, которое, в свою очередь, может и должно гармонично со- четаться с межличностным неформальным отношением между лектором и аудиторией. Благодаря деловому общению, где лектор преследует конкрет- ные цели, у учащихся формируется стремление познать содержание и цели его выступления, обеспечивается их уважение к личности лектора, а благода- ря межличностному общению, осуществляемому в форме субъект- субъектных отношений, формируется доверие слушателей к оратору, интерес к информации, исходящей от него. Только при таком сочетании форм обще- ния и при условии обладания лектором способностями, знаниями и умения- ми оратора возможен полный контакт с аудиторией, благодаря которому у учащихся быстрее и эффективнее происходит процесс понимания, в резуль- тате чего возможно появление у них новых интересов, смыслообразующих ценностей, поступков как психологических новообразований человека.

Для эффективного чтения лекции преподавателю необходимо знать и учитывать в своей работе психологические особенности аудитории.

Аудитория – это общность людей с совместными групповыми интере- сами, нормами, оценками, мнениями, целями.

Главной психологической особенностью аудитории является наличие Мы-чувства, а основными ее качествами – подготовленность, предраспо- ложенность и активность. Поэтому задачи лектора как оратора (П. Сопер):

– возбудить интерес аудитории, захватив и удерживая ее внимание на протяжении всей лекции;

– взять на себя роль лидера, которую слушатели изначально делеги- руют оратору, и соответствовать ей;

– создавать дружественную и в то же время деловую атмосферу (быть скромным, искренним и одновременно воодушевленным своими убежде- ниями, компетентным, авторитетной фигурой);

– устанавливать и поддерживать контакт с аудиторией.

Поскольку последняя из перечисленных задач является интегрирую- щей, а потому – наиважнейшей, остановимся подробнее на условиях и способах ее реализации, выделенных и описанных С.Е. Жучковой.

Первым обязательным условием для установления контакта с аудито- рией выступает учет оратором ценностей, присущих группе входящих в нее людей, и учет сплоченности этой группы:

– если группа только сформирована, то ее сплоченность выражается непосредственно эмоциональными межличностными отношениями, следо- вательно, для установления контакта с аудиторией преподавателю требуется выстроить эмоциональные отношения с ее членами (заинтересовать своей личностью, постараться понравиться слушателям, заинтриговать их);

– если группа существует продолжительное время, и в ней присутствует ценностно-ориентировочное единство (совпадение у членов группы основ- ной системы ценностей, связанных с процессом совместной деятельности – обучением и общением), то преподаватель должен выйти на смысловой уро- вень отношений; для этого необходимо выявить ценности группы (на основе реплик, мнений, замечаний, высказываемых ее участниками по ходу лекции) и принять их, чтобы заслужить доверие со стороны учащихся, а затем поспо- собствовать осознанию этих ценностей группой и позаботиться о формировании у нее новых групповых ценностей через новые потребности.

Вторым обязательным условием для установления контакта с аудиторией является учет оратором потребностей лекционного общения, степень удовлетворения которых в процессе совместной деятельности препо- давателя и учащихся влияет на возникновение у последних соответствую- щих установок на ситуацию (лекция) и объект (лектор):

– потребности, определяемые групповой учебной деятельностью (объект и цель взаимодействия);

– познавательные потребности (познавательный уровень и интерес аудитории);

– потребности социального плана (в групповой принадлежности, оп- ределенном социальном статусе и др.);

– личностные потребности (самоутвердиться, задавая вопросы, не быть хуже других и т.д.);

– потребность в лидере (оратор как его воплощение);

– потребность в коллективном эмоциональном контакте (чувство «Мы»).

Если удовлетворения этих потребностей не происходит, то интерес к лекции (ситуации) и к лектору (объекту) угасает, а при повторении подоб- ного у учащихся формируется отрицательная установка к лекциям и к лек- торам вообще, приводящая к формированию соответствующих стереоти- пов. Поэтому при установлении первичного контакта с такой аудиторией происходит конфликт интересов лектора и стереотипов группы, разреше- ние которого требует от преподавателя доказать свое право вести за собой аудиторию и давать знания слушателям. Для достижения успеха важна именно личность преподавателя: его искренность, заинтересованность в своей работе, готовность идти на контакт, лидерские качества, умение чет- ко аргументировать свои высказывания и т.д.

Наконец, третье обязательное условие установления контакта с ауди- торией – наличие эмоционально сопереживания (психологических эффект заражения слушателей преподавателем по ходу лекции, доверие между ни- ми). Если лектор знает, что сказать, и имеет глубокую потребность передатьзнания и свой опыт людям, он будет стремиться к тому, чтобы его слушали и ему доверяли, овладеет ораторским искусством (техникой языка, мимикой, жестами, поведением и др.). В результате прикладываемых лектором усилий между ним и аудиторией возникает чувство «на одно волне» – взаимопони- мание, радость общения, единение, т.е. полный контакт с аудиторией.

**Стадии процесса установления контакта :**

1) подготовительная – разработка темы и содержания лекции, осозна- ние мотивов и целей выступления («Что я хочу сказать?), постановка звуч- ности голоса и выразительности речи («Какими средствами можно эффек- тивно добиться поставленной цели?»);

2) первичный контакт – включает быструю ориентацию в настроениях и установках слушателей (Мы-чувство), а так же доказательство своего преимущества и завоевание авторитета, достигаемые за счет обаяния, внешнего вида, качеств лидера и профессионализма оратора;

к характеристикам обаятельно человека относятся: неординарная внешность (лучше привлекательная), эмоциональная заразительность, ост- роумие, внимательное и доброжелательное отношение к партнеру по об- щению, коммуникабельность, психологическая защищенность;

основным требованием к внешнему виду является его соответствие требованиям слушателей и обстановки (аккуратная одежда, подобранная со вкусом, подчеркивающая уверенность лектора в себе и его уважение к аудитории; отсутствие манерничанья и др.);

о профессионализме оратора судят по его речи, прежде всего по голо- су, поэтому формула успеха выступления – «Мысль – Слово – Дело»;

условиями авторитета являются конгруэнтность (соответствие эмо- циональному состоянию слушателей, их ожиданиям), активность и компе- тентность лектора;

3) частичный контакт – состояние углубленного и обоюдного интере- са лектора и аудитории; при эмоциональном контакте у слушателей прева- лируют чувства признательности и восхищения лектором, а при когнитив- ном – благодарности за полученные знания;

4) поддержание частичного контакта – мотивация аудитории на даль- нейшее позитивное восприятие лектора и информации; достигается моти- вированием интереса аудитории к своей исключительной личности – в случае эмоционального контакта, мотивированием аудитории на включе- ние в процесс познания путем логического решения поставленных задач и поддержания вероятности успеха их решения – при когнитивном контакте; в обоих случаях возможно возникновение барьеров общения лектора с ау- диторией, поэтому для достижения полного контакта оратору целесооб- разно предложить разные варианты развития учебной ситуации, снизить свой контроль, разделять чувства учащихся и предоставить им необходи- мую для принятия и выполнения учебного задания информацию;

5) полный контакт – стойкие позитивные отношения между лектором и слушателями, когда обе стороны заинтересованы в поддержании контак- та; оказание воздействия на слушателей достигается за счет предъявления им требований в виде просьб, тактичного указания, доброжелательного пожелания, когда учащиеся понимают, что не безразличны лектору, испы- тывают ситуацию успеха при решении учебных задач;

6) завершение контакта – грамотное прерывание психического со- стояния контакта: подведение итогов сказанного, высказывание благодар- ности слушателям за проявленное внимание и терпение;

7) постконтакт – явление пролонгированного общения слушателя с лектором (стремление перевести установленную связь во внеурочный план).

Итак, важным условием эффективного преподавания является уста- новление и поддержание контакта лектора со слушателями. Эффектив- ность и результативность взаимодействия лектора с аудиторией обуслов- ливается удовлетворением потребностей аудитории, лектора и каждого участника в отдельности. При этом процесс установления и поддержания контакта во многом и в самом главном обусловлен личностными особен- ностями лектора: его потребностями, мотивами, способностями, качества- ми и т.д. Следовательно, мастерство оратора – это, прежде всего, результат его личностного роста, совершенствование его творческого и личностного потенциала, неразрывно связанного с его профессиональными целями.

В заключение приведем список качеств хорошего лектора:

– выглядит уверенно;

– ясно и доступно раскрывает основные положения своего выступле- ния, логично формулирует свои мысли;

– говорит интересно;

– выступает эмоционально, способен заразить своим настроением слушателей, вызвать энтузиазм;

– поддерживает зрительный контакт с аудиторией;

– обладает чувством юмора;

– легко сглаживает неловкости и «острые» углы;

– умеет быстро перестраиваться и находить контакт с аудиторией;

– четко придерживается установленного регламента (начинает и за- канчивает выступление вовремя).

**Методика проведения практических занятий по психологии**

1. Формы практических занятий

2. Принципы разработки учебных задач для практических занятий

1. Формы практических занятий

Все практические занятия осуществляются в групповой форме, т.к. на них моделируются и обсуждаются практические ситуации, встречающиеся в деятельности будущего профессионала. Если целью лекции является ре- шение учебных задач посредством теоретических рассуждений, то все практические занятия призваны осуществить 2 основные функции:

1) этот теоретический вывод приложить к практике ;

2) служить отработке практических действий студентов по психоло- гическому анализу и оценке действий и поступков людей в разнообразных ситуациях реальной жизни.

Функции практических занятий отражены в их основных формах .

Семинарские занятия по психологии – форма групповой организации обучения при активном участии учащихся, которая направлена на закреп- ление знаний; это диалоговая форма обучения. На семинарском занятии осуществляются следующие функции:

– функция закрепления полученных знаний (в процессе самостоятель- ной подготовки, обсуждения информации на занятии);

– функция расширения и углубления знаний (в процессе самостоя- тельной работы с первоисточниками);

– функция развития умения самостоятельной работы;

– функция стимулирования интеллектуальной деятельности (мысли- тельной и мнемической).

Все семинарские занятия предполагают подготовку в виде поиска ли- тературы по теме занятия, ее чтения и конспектирования. Поэтому при подготовке к семинару преподаватель должен не только продумать форму- лировку вопросов по теме, их количество, список рекомендуемой литера- туры, но и обучить студентов отбору существенной информации, лексиче- ской и синтаксической переработке текста, схематизации и структуриро- ванию прочитанного материала, формулированию выводов по прочитан- ному материалу.

Чтобы семинары не были репродуктивными (ориентированы на запо- минание материала с его последующим воспроизведением), следует про- водить семинары творческого типа: студентам предлагаются вопросы, ак- тивизирующие их мышление («найдите отличия…», «проанализируйте…» и т.п.), т.е. они формулируются таким образом, чтобы в источниках ответы не были представлены в явном виде.

**Виды семинарских занятий .**

Семинары -практикумы: 1) классический семинар – обсуждение различ- ных вариантов решения проблемы или практических ситуационных задач с привлечением различных точек зрения, где в качестве аргументов выдвига- ются психологические положения; 2) репродуктивный семинар – направлен на активизацию мнемических способностей студентов, когда важно запом- нить и пересказать усвоенный на лекции и при самостоятельной работе с первоисточниками и учебниками материал; здесь оценивается точность вос- произведения и стимулируется высказывание собственных мнений относи- тельно усвоенного; 3) контрольно-обобщающий семинар – проводится в кон- це изучения большой темы, раздела либо учебной дисциплины и направлен на систематизацию знаний и формирование готовности к экзаменам.

Семинары -дискуссии: 1) проблемный семинар – коллективное обсуж- дение проблемы, творческая дискуссия, например, обсуждение различных методик исследования применительно к нуждам практики, в процессе ко- торого студенты уясняют для себя приемы и методы изучения психологи- ческих особенностей конкретных людей; проводятся в виде круглого стола и осуществляются как диалог студентов «на-равных» по обсуждению спорных вопросов; моделирует ситуации общения будущих профессиона- лов; 2) аналитический семинар – направлен на самостоятельное изучение и анализ учебных текстов, первоисточников с их последующим обсуждени- ем на занятии; 3) творческий семинар – проведение занятия направлено на активизацию мыслительной деятельности студентов посредством анализа, обобщения и критической оценки информации.

Семинары -исследования: 1) спецкурс, организация которого предпо- лагает разбиение учебной группы на подгруппы в составе 5–7 человек, ка- ждой из которых дается индивидуальное задание, по итогам выполнения которого заслушиваются доклады каждой подгруппы с последующим об- суждением в форме дискуссии и оценкой преподавателя; 2) эвристический семинар – применение знаний студентами в измененной ситуации, когда студенты готовят доклады и выступления, которые включают теоретиче- ское осмысление результатов исследований, проведенных ими в свободное время или на лабораторном занятии.

Т емы семинарских занятий планируются предварительно в рабочей учебной программе и могут повторять содержание лекции или быть посвя- щены изучению вопросов, не рассматриваемых на лекции, или носить обоб- щающий характер. Преподаватель продумывает вид семинарского занятия и соответственно формулирует вопросы для рассмотрения. Оптимальным счи- тается рассмотрение 3–5 вопросов. При формулировке вопросов учитывается степень подготовки студентов и характер их самостоятельной работы (соот- ношение учебной и самостоятельной работы студентов составляет 50х50).

Практические занятия – обучение студентов решению специфических задач по профилю специальности; осуществляются на базе ВУЗа или в местах проведения практики и формируют модель профессиональной деятельности и профессион6альное самосознание и ответственность.

Дидактическая цель практических занятий – формирование профессио- нальных практических умений (умений выполнять определенные действия, необходимые в будущей профессиональной деятельности – проведение ди- агностики, оформление протокола, разработка тренингового занятия и др.) и формирование учебных практических умений (умений решать учебные за- дачи – анализировать, сравнивать, конспектировать, оформлять и т.д.).

Функции практических занятий:

– функция закрепления теоретических знаний на практике (в процессе решения психологических задач, использования деловых игр и т.д.);

– функция усвоения умений практической психологической работы (в процессе проведения деловых игр, моделирования ситуаций профессио- нальной деятельности, разработки текстов выступлений, разработки про- грамм и планов работы психолога);

– функция применения теоретических знаний для решения практиче- ских задач (в процессе анализа проблемных ситуаций, решения психоло- гических задач, разработки алгоритма деятельности психолога в зависимо- сти от ситуации и проблемы);

– функция саморазвития и самопознания студента (в процессе выпол- нения заданий).

**2. Принципы разработки учебных задач для практических занятий**

При подборе учебных заданий для практических занятий преподава- тель сталкивается с проблемой отбора жизненных или литературных при- меров для иллюстрации конкретных теоретических положений. Поэтому преподаватель должен ориентироваться в выборе материала для учебных задач на 2 основных принципа:

1) «от теории – к практике»: подбираются вопросы и задачи из числа теоретических проблем и студентам надо самим найти соответствующие при- меры из жизни; в итоге они лучше усваивают теорию, а правильность подоб- ранных примеров отражает уровень понимания ими изучаемой проблемы; Б.Ц. Бадмаев приводит следующий пример таких задач: «Известно, что важ- нейшим элементом психологической структуры деятельности является мотив, при этом одна и та же деятельность может иметь несколько мотивов, т.е. быть полимотивированной. Приведите пример такой полимотивированной деятель- ности и покажите, какие потребности лежат в основе каждого мотива»;

2) «от жизни – к теории»: в задачах делается акцент на анализе кон- кретных жизненных ситуаций с целью выявления присутствия в них психологических закономерностей; указанный автор приводит следующий пример таких заданий: «Пенсионер Петров после часовой прогулки по парку устал и сел на скамейку, чтобы дать отдых ногам и через несколько минут продолжить прогулку. Занимается ли пенсионер Петров деятельно- стью в психологическом смысле?».

Поскольку существует большое число разновидностей учебных задач, процесс их проектирования весьма затруднен. Для упрощения технологии проектирования учебно-познавательных действий посредством выявления операционного состава учебных задач Д.А. Толлингерова вводит таксоно- мию, которая упорядочивает учебные задачи по критерию «требование за- дачи к когнитивному составу операций проектируемой познавательной деятельности учеников». Задачи разделены на пять классификационных групп согласно их когнитивным характеристикам:

1) задачи, требующие восприятия и воспроизведения знаний (задачи на узнавание, воспроизведение отдельных фактов, данных, понятий; зада- чи на воспроизведение определений, норм, правил, текста);

2) задачи , предполагающие простые мыслительные действия (задачи на определение, перечисление и описание фактов; задачи на перечисление и описание процессов и приемов деятельности; задачи на анализ и синтез, сравнение и различение; задачи на упорядочение, классификацию; задачи на определение отношений, причины, следствия, цели, средства, влияния, функции; задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение; задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляцию с неизвестными величинами и их поиск по правилу, формуле);

3) задачи, предполагающие сложные мыслительные операции (задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах); задачи на ин- терпретацию (объяснение смысла, значения и пр.); задачи на индукцию и дедукцию; задачи на аргументацию (доказывание верности, верификация); задачи на оценку явлений, событий, процессов, решений);

4) задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение (порожде- ние определенных речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта): задачи на сочинение обозрения (конспекты, резюме и пр.); задачи на сочинение доклада, отчета, обзора и пр.; задачи на самостоя- тельные письменные работы, проекты, изложение экспериментов и пр.;

5) задачи, предполагающие продуктивное и творческое мышление: за- дачи на применение на практике; задачи на решение проблемных ситуа- ций; задачи на целеполагание и постановку вопросов; задачи на эвристиче- ский поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных; зада- чи на эвристический поиск на базе логического мышления.

В качестве отдельной группы задач указанный автор выделяет рефлек- сивные задачи – обеспечивают переход учащихся к осознанному использованию собственных приемов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа сложных проблемных ситуаций и пр.: задачи, позволяющие студен- там освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действия опознания, запоминания, припоминания, к разным видам эвристик; рефлек- сивные действия, связанные с построением разных типов научного текста; задачи на построение стратегий совместного и индивидуального решения тех или иных проблем; задачи на выбор способов межличностного взаимо- действия и общения в ходе совместного выполнения заданий. Задачи дан- ной группы могут решаться лишь в условиях создания учебных ситуаций, цель которых – совместная разработка студентами внутри группы опти- мальных стратегий решения того или иного типа задач, с последующей де- монстрацией решения, обоснованием, отстаиванием найденного решения на основе развернутого анализа, сопоставления различных когнитивных стра- тегий. В такой ситуации студенты осваивают новую личностную позицию, связанную со сменой установки: от установки освоения предметного знания к установке на выявление способов собственной мыслительной работы, че- му соответствует рефлексия позиций в межличностных взаимодействиях.

**Методика проведения лабораторных занятий**

Лабораторные занятия – обучение студентов исследовательскому подходу к изучению психологии на основе использования психодиагностического инструментария; способствует самопознанию и формированию позиции исследователя. Для проведения лабораторных работ используются приборы и модели. Многие лабораторные занятия проводятся в специ- ально оборудованных учебных лабораториях.

Дидактическая цель лабораторных работ – экспериментальное подтверждение и проверка теоретических положений (закономерностей, свойств и особенностей проявления психики).

Основными функциями лабораторных занятий, как и практических, являются: функция закрепления теоретических знаний на практике, функция усвоения умений исследовательской работы, функция усвоения умений практической психологической работы, функция применения теоретических знаний для решения практических задач, функция самопознания и саморазвития студентов.

Учебные задачи для лабораторных занятий составляют особую разн о- видность задач, поскольку основное предназначение лабораторных занятий – обучение студентов исследовательскому подходу к изучению психологии, то задачи этого типа направлены на формирование навыков исследовательской работы и умений использовать различные методики психологического исследования (тесты, опросники, эксперименты и др.) в профессиональной деятельности психолога-практика.

План проведения лабораторного занятия включает:

1) внеаудиторную самостоятельную подготовку студентов к занятию ;

2) проверку преподавателем теоретической подготовленности студе н- тов к занятию;

3) инструктирование студентов по проведению ими лабораторной работы;

4) выполнение практических заданий;

5) обсуждение итогов выполнения работы;

6) оформление отчета о проделанной работе ;

7) оценка преподавателем выполненных заданий и степени овладения студентами соответствующими умениями.

Типы лабораторных занятий :

1. Работы, носящие репродуктивных характер. При их проведении студенты пользуются подробными инструкциями, в которых указаны: цель работы, пояснения (теоретические положения и понятия), оборудование и материалы, порядок выполнения работы, тип выводов, контрольные во- просы, литература.

2. Работы, носящие частично -поисковый характер. В них нет подроб- ных инструкций, но они требуют от студентов самостоятельного планиро- вания, подбора материала и методик, выбора способа выполнения работы.

3. Работы, носящие поисковый характер . При выполнении таких работ студенты должны решить новую для них проблему, опираясь на имеющие- ся у них теоретические знания.

При планировании лабораторных занятий возможно сочетание всех трех типов работ.

Методические требования к проведению лабораторных занятий:

– занятия не должны быть громоздкими: достаточно дать студентам убедиться в принципиальной возможности получения достоверных данных с помощью изучаемой методики, продемонстрировав лишь часть ее воз- можностей;

– обязательная для преподавателя теоретическая интерпретация (ано- нимная) студентам полученных ими тестовых и других данных и фактов;

– выводы из анализа данных преподаватель делает не только относи- тельно эффективности исследовательских процедур, но и по содержанию ставших объектом исследования психологических феноменов; т.е. изучая методики и исследовательские подходы, студенты должны попутно полу- чать знания по теории психологии.

**Методика организации и управления учебной дискуссией**

Дискуссия является одним из основных методов интерактивного об у- чения. Ее преимущество заключается в том, как подчеркивает Б.Ц. Бадмаев, что она позволяет максимально активизировать мыслительную деятель- ность студентов, и применима при любой форме занятий – на лекции, семи- наре, практическом или лабораторном занятии. Но, в отличие от лекционно- го монолога, групповым занятиям удается наилучшим образом достичь цели именно благодаря дискуссии, так как она активизирует мышление студентов, направляемое преподавателем в русло обсуждения теорети- ческих проблем для получения в коллективном размышлении теорети- ческих выводов, усвоение которых и составляет цель занятия.

Структура дискуссии как умственной (мыслительной и речевой) деятельности выглядит следующим образом:

1) цель дискуссии – решение проблемы;

2) средство – выдвижение гипотез и проверка их в споре;

3) результат – вывод, который удовлетворит или всех, или боль- шинство участников.

При этом результатом учебной дискуссии может быть более глу- бокий анализ и понимание «спорной» проблемы всеми студентами, ак- тивизация их мыслительной деятельности, пробуждение у них интере- са к науке, а также умение вести дискуссию в цивилизованных рамках, участвовать в ней интеллигентно, с соблюдением всех «правил игры».

Говоря обучебной дискуссии, следует подчеркнуть, что ее основ- ная цель – усвоение темы студентами, а суть дискуссии – столкновение мнений. При этом преподавателю следует знать и учитывать ряд законо- мерностей, касающихся дискуссии:

– не наличие мыслей рождает дискуссию, а дискуссия порождает но- вые мысли, разные по содержанию, активизирует рассуждения, разверты- вает их в систему аргументов и контраргументов;

– качество семинара-дискуссии зависит от подготовки студентов и методического мастера преподавателя, от его способности выявить их зна- ния, «разговорить» их, избавить их от боязни ошибиться и тактично ис- правлять ошибочные мнения;

– дискуссия на учебном занятии ведется не вокруг теории самой по себе, а вокруг вопроса о том, как понимать известную теорию примени- тельно к практике, как ее применять в реальной деятельности;

– успех дискуссии зависит от мотивации ее участников (переход от делового и состязательного мотива к познавательному);

– учебная дискуссия вовсе не гарантирует от ошибок и заблуждений высказывающихся, а, наоборот, делает их наиболее заметными и потому доступными аргументированному обсуждению и исправлению.

Методическими требованиями к организации и управлению учеб- ной дискуссией являются:

– не мешать столкновению разных мнений, спору (основное требование);

– оптимальное соотношение между шириной охвата обсуждаемых на занятии проблем (их количеством) и глубиной их анализа и усвоения;

– высказывание студентами плодов собственных размышлений над изучаемыми проблемами, выводов из осмысленного материала, а не фор- мальный словесный отчет о прочитанном;

– вовлечение в дискуссию неактивных студентов и, наоборот, ограни- чение любителей поговорить без серьезных размышлений над обсуждае- мой темой, проблемой;

– использовать в интересах лучшего усвоения материала даже ошибоч- ные, явно неправильные высказывания, сделав их предметом дискуссии.

Общий порядок проведения семинарского занятия с дискуссией, включая этап подготовки занятия, выглядит следующим образом:

1. Продумывание цели семинара по данной теме (конечный результат: какие знания должны быть усвоены глубже и какие умения будут отра- батываться на занятии).

2. Отбор и формулировка вопросов семинара.

3. Формулировка основных вопросов семинара.

4. Формулировка дополнительных вопросов для развертывания об- суждения на семинаре.

5. Формулировка прак тических заданий (направлены на более глубокое осмысление теории через анализ практики и усвоения тех теоретических положений, которые являются предметом дискуссии на семинаре) для подготовки студентов к семинару.

6. Постановка основны х вопросов перед группой.

7. Слушание выступлений, вопросов и реплик студентов, постановка очередного основного и дополнительных вопросов для обсуждения.

8. Вмешательство в ход обсуждения в форме реплик, замечаний, в о- просов, поправок, дополнений и разъяснений.

9. Подведение итогов семинара и постановка задач на будущее.

10. Оценка степени достижения цели.

11. Выводы на будущее (для изучения очередной темы).

Методика организации и управления учебной дискуссией представляет собой следующую очередность действий преподавателя:

1. Вступительное слово, где дается ориентировка в теме занятия и цели, которую и преподаватель, и студенты будут стремиться достичь. Здесь также кратко говорится о порядке проведения занятия в форме свободной дискуссии.

2. П редоставление слова в соответствии с планом семинарского занятия первому студенту (на добровольной основе, а не по вызову).

3. В нимательно выслушать доклад студента (3–5 минут), проследить за содержанием и логикой его построения. Если по содержанию речь отходит в сторону от поставленного вопроса или декларативна (бездоказательна, опи- сательна, «книжна»), не содержит собственных размышлений студента, а яв- ляется только пересказом прочитанного в книге или услышанного на лекции, то преподаватель задает вопрос. Например: «Почему вы так думаете?» или «Какое отношение имеют ваши слова к теме?», «Что из этого следует?» и т.д.

4. Е сли выступающий не находит нужного ответа, то вопрос адресуется ко всей группе и слово предоставляется желающему высказаться.

5. Если и он не сумел исчерпывающе ответить на поставленный вопрос, то выступления будут продолжаться до тех пор, пока не будет получен ответ на вопрос по существу рассматриваемой темы.

6. Если ответы не полностью удовлетворили преподавателя, то он сам дает полный правильный ответ. И этот ответ, являющийся уточнением, систематизацией и обобщением только что сказанного студентами в дискуссии, понимается и запоминается, а значит, усваивается студентами лучше, чем если бы они его получили сразу в готовом виде, без участия в возникнове- нии этого, сформулированного преподавателем, обобщающего ответа- вывода. В этом секрет эффективности дискуссии как активного метода.

7 . После обсуждения первого основного вопроса плана семинара сделать вывод, затем поставить второй основной вопрос и предоставить слово одному из студентов.

8 . После того как будут обсуждены все вопросы плана семинарского занятия или истечет время занятия, подвести итог:

– оценить степень обсуждения вопросов и глубину их уяснения и усвоения;

– оценить качество выступлений студентов;

– дать задание для дальнейшей самостоятельной работы по неусвоен- ным вопросам.

Таким образом, главным в методике организации и проведения уче б- ной дискуссии является умелое управление ею, чтобы, во-первых, создать условия для дискуссии, т.е. вызвать желание высказываться; во-вторых, не дать угаснуть возникшей дискуссии, обострять ситуацию спора, сталки- вать одну мысль с другой, столь же не бесспорной; в-третьих, все время направлять дискуссию в нужное русло, не позволять отвлечься от темы за- нятия, корректировать выступления своими вопросами.

**Психология активных методов обучения**

Методы обучения – это система последовательных взаимосвязанных действий педагога и обучаемых, обеспечивающих усвоение содержания образования.

Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. В связи с этим выделяют традиционные и активные методы обучения. Первые носят репродуктивный характер и направлены на передачу опре-деленной суммы знаний, формирование навыков и умений практической деятельности; предполагают предоставление обучаемым готовых решений в качестве образца. Вторые имеют целью развитие у обучаемых самостоя- тельного творческого мышления, способности квалифицированно решать нестандартные профессиональные задачи; предполагают активную позна- вательную деятельность обучаемых в атмосфере сотрудничества и сотвор- чества, при тесной связи теории с практикой.

Активные методы обучения строятся на положении разрабатываемой в рамках деятельностного подхода психологической теории учения: учеб- ная деятельность – это активная познавательная деятельность самого обучаемого, приводящая к умению творчески мыслить, используя приоб- ретаемые в процессе деятельности знания, навыки и умения. В связи с этим основные требованиям к методике обучения, в частности к методике преподавания психологии, сводятся к следующим (Б.Ц. Бадмаев):

1) методы и приемы обучения должны стимулировать активную по- знавательную, особенно мыслительную, деятельность обучаемого;

2) контроль хода обучения и оценка его результатов должны прово- диться не по таким формальным и случайным показателям, как умения обучаемого воспроизводить заученное знание, а исходя из его умения пользоваться им при анализе и оценке реальных явлений;

3) обучение не должно сводиться к сообщению научных знаний в го- товых «книжных» формулировках для их пассивного усвоения, а пред- ставлять учебные задачи, решая которые студенты овладеют некоторым общим способом (принципом) решения широкого круга конкретных задач данного класса;

4) наиболее действенна методика, объединяющая процесс усвоения знаний и процесс приобретения умения их практического использования;

5) методика обучения должна учитывать, что знания, умения и навы- ки есть результат интериоризации, поэтому подача материала должна осуществляться в виде учебных задач и учебного моделирования ситуа- ций деятельности.

Стратегия активного обучения (Е.К. Григальчик, Д.И. Губаревич и др.) – это организация педагогом с помощью определенной системы спо- собов, приемов, методов образовательного процесса, основанного на:

– субъект-субъектных отношениях педагога и учащегося (паритетности);

– многосторонней коммуникации;

– конструировании знаний учащимися;

– использовании самооценки и обратной связи;

– активности учащегося.

Цель активного обучения – создание педагогом условий, в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания.

Позиция учащегося и педагога в образовательном процессе в рамках стратегии активного обучения – это паритетные отношения, т.е. принятие педагогом активной позиции учащегося, признание за ним права на само- стоятельность мыслей, высказывание мнений, отказ от убеждения, что су- ществует единственное правильное мнение, и оно принадлежит педагогу.

Организация коммуникации в учебном процессе при использовании стратегии активного обучения есть многосторонняя коммуникация – ком- муникационные связи возникают не только между педагогом и учащимися, но и между всеми учащимися. Для этого необходимо, чтобы знания, кото- рыми располагает педагог, не были данностью, неопровержимыми; ошибки в мыслительном процессе учащихся воспринимались как процесс продви- жения к знаниям, как проблема на данном этапе обучения. При этом взаи- модействие между учащимися должно строиться по принципу кооперации: «Я выиграю, если выиграешь ты».

Методы в активном обучении основаны на активности учащегося и строятся на приемах, активизирующих мыслительную деятельность самого обучаемого, служащих умственному развитию личности. Основу методов ак- тивного обучения составляют различные варианты индивидуальной и груп- повой работы, дискуссий, игр. К активным методам обучения относятся:

1) методы программированного обучения; 2) методы проблемного обуче- ния; 3) методы интерактивного (коммуникативного) обучения.

**Методы программированного обучения**

Программированное обучение с его специфическими методами зароди- лось в 50-х годах в США (Б.Ф. Скиннер) и отвечало идее повышения эффек- тивности управления процессом учения при использовании для этого совре- менных достижений экспериментальной психологии. Предполагалось пере- строить традиционное обучение за счет уточнения целей, задач, способов решения, форм контроля и поощрения учебных действий учащихся и прида- ния этим действиям характера четких операций, доступных управлению. При программированном обучении становился доступным наблюдению и реаль- ному воздействию весь ход процесса учения, все движение учащегося от не- знания к знанию, а не только его результат, как в традиционном обучении.

Психологической основой программированного обучения послужил б и- хевиоризм. Скиннер Б.Ф. предложил следующие принципы программирова- ния: разбиение учебной информации на мелкие фрагменты (порции); пошаго- вое ее введение (внедрение) в сознание учащихся с немедленным подкрепле- нием (поощрением) успешного запоминания этих мелких порций материала; индивидуализация темпа учения; постепенный рост трудности; единообраз- ный ход учения. Но скиннеровский подход вскоре подвергся жесткой критике, ибо такой порядок преподнесения учебного материала, исключающий незапо- минание, имел один очень серьезный недостаток: не обеспечивал развития мышления. Более того, практики-преподаватели убедились на опыте, что:

1) управлять удается лишь формальной стороной учебной деятельно- сти – получением и запоминанием учащимися некоторой совокупности знаний, иногда не совсем удачно отобранных и скомпонованных;

2) управление процессом осуществляется по принципу «черного ящи- ка»: остаются неизвестными умственные действия обучаемого, приводя- щие к конечному результату (усвоению материала);

3) оказалась слишком велика возможность угадывания, случайного попадания на верный вариант ответа из множества альтернативных;

4) невозможно развивать творческие способности учащихся, активи- зировать их самостоятельное мышление для свободной ориентировки в на- учной и другой информации.

О днако в самой идее программирования процесса обучения есть ра- циональное зерно, которое ложится в основу управления формированием именно мышления учащихся, если использовать программы иного рода.

В исследованиях отечественных психологов ( П.Я. Гальперин, Н.Ф. Та- лызина и др.) было показано, что теория поэтапного формирования умст- венных действий позволяет программировать не порции запоминаемого учебного текста, а саму учебную деятельность учащегося (деятельность, выполнение которой приводит учащегося к новым знаниям и умениям). По теории поэтапного формирования процесс обучения строится так: получе- ние знаний и представлений о новой деятельности и само обучение выпол- нению этой деятельности происходит одновременно, т.е. в едином процессе. Если в бихевиористской (скиннеровской) системе программированного обучения управление процессом осуществляется по принципу «черного ящика», то теория поэтапного формирования умственных действий – по принципу «белого (прозрачного) ящика»: система познавательных действий программируется и рационально строится от начала и до конца. Другими словами, весь процесс умственных действий обучаемого виден шаг за шагом и управляется, начиная от принятия обучаемым учебной задачи и до выхода продукта усвоения – знаний (различные образы предметов и явле- ний объективного мира или разнообразных действий человека, формирую- щиеся у обучаемого: образы восприятия, памяти, мышления и т.д.), умений (система действий обучаемого, связанных между собой логикой деятельно- сти и направленных на решение поставленных задач), навыков (автоматизи- рованное действие или умение действовать в определенной деятельности).

Программированное обучение деятельности – это необходимость вы- брать определенные средства для достижения цели и организовать управ- ляемый процесс выполнения этой деятельности, чтобы обучаемый смог довести ее до получения задуманного (намеченного в целевой установке) результата. В теории поэтапного формирования умственных действий про- граммируется цель обучения и в соответствии с ней и последовательный ряд действий, контролируемых и управляемых педагогом, которые, в ко- нечном счете, воплощаются в результат, т.е. в умение обучаемого.

Дело в том, что л юбая деятельность состоит из двух частей: ориенти- ровочной и исполнительной. Обучить человека новой деятельности – значит создать в его сознании ориентировочную основу (знания, представления о деятельности) для правильного выполнения ее исполнительной части. Сле- довательно, основными методическими средствами программированного обучения по П.Я. Гальперину являются:

1) сх ема ориентировочной основы действия (ООД) с подробным ука- занием порядка выполнения всех операций в нужной последовательности и с нужным качеством – для обучения безошибочному выполнению ис- полнительной части незнакомого действия;

2) набор учебных задач, мод елирующих самые разнообразные ситуа- ции, складывающиеся в реальной действительности при выполнении дан- ной деятельности (условия выполнения данной деятельности), которые обучаемый решает, опираясь на ООД.

При такой организации деятельности обучаемому не составляет ка- кой-либо трудности безошибочно проделать все действия и операции в ра- нее незнакомой деятельности, поскольку все они расписаны и наглядно представлены в программе – схеме ООД и наборе учебных задач, так что и ошибиться в принципе невозможно. В итоге обучаемый будет не просто уметь выполнить какую-либо деятельность, но и иметь полное представле- ние о ней, знать и понимать, что и почему совершается именно так, а не иначе. Так процессы формирования знаний и умений слились в едином процессе, происходят одновременно. Знания усваиваются благодаря дея- тельности, т.е. в ходе их применения, а не до того.

Схема ООД – это жесткая программа выполнения действия. Выделяют три типа построения ООД:

1) дается ориентир на образец как самого действия, так и его продук- та, но не дается указаний, как выполнять действие, и учащийся ищет пра- вильный способ сам методом проб и ошибок; в итоге формируемый навык почти не переносится на новые задания;

2) дается не только ориентир на образцы действия и его продукта, но и исчерпывающие указания, как правильно выполнять действие, при стро- гом следовании которым обучение идет без ошибок и значительно быст- рее; благодаря самостоятельному воспроизведению учащимися условий выполнения действия ими приобретается умение анализировать материал, что обеспечивает устойчивость действия в изменяющихся условиях и воз- можность его переноса на новое задание, но лишь в тех случаях, когда в составе новых заданий есть элементы старых;

3) на первое место выступает обучение не столько способу действия в конкретной ситуации, сколько анализу задания, в результате чего после ус- воения умственного действия задания сразу выполняются правильно и вполне самостоятельно; действия, сформированные при опоре на этот тип ориентировки, обладают устойчивостью к изменениям условий и обнару- живают почти неограниченную способность к переносу.

Основное требование к задачам, решаемым на основе схемы ООД и моделирующим ситуации, возникающие в осваиваемой деятельности – это моделирование неопределенности, противоречивости ситуации, чтобы на- хождение ответа зависело от мыслительных действий обучаемого.

Условно выделяют три типа задач:

1. Предметные задачи. Для решения требуют от учащегося умения ориентироваться в некотором предметном поле (по определенным, извест- ным ему признакам находить в нем объекты – вещи, люди, их модели в виде фотографий, рисунков, схем, компьютерных изображений и т.д., произво- дить их мысленную классификацию), чтобы оперировать только значимыми объектами, которые позволяют решить задачу. Например, определение психического состояния людей по их поведению, действиям, репликам, классификация нарушений психики по типу девиантного поведения и т.д.

2. Логические задачи. Для их решения требуются рассуждения по за- конам логики (действия в уме, без какой-либо опоры на внешние матери- альные объекты-ориентиры) с целью выявления условий задачи (нужных, лишних и необходимых данных для успешного решения задачи). Б.Ц. Бад- маев выделяет четыре разновидности задач логического типа: 1) задачи, содержащие все необходимые данные, но без лишних (условно: А + В, где «А» – это наличие необходимых данных, «А» с минусом – отсутствие необходи- мых данных, «В» – лишние, «В» с минусом – отсутствие лишних); 2) задачи, содержащие как необходимые, так и лишние данные (А + В); 3) задачи, в которых нет лишних данных, но нет и некоторых необходимых (А + В); 4) зада- чи, в которых при наличии лишних данных есть не все необходимые (А + В).

3. Психологические задачи. Строятся на противоречии между понятий- ными и наглядными характеристиками явлений и объектов (существенные моменты, имеющие прямое отношение к решению задачи, могут быть скры- ты за несущественными), в силу чего могут провоцировать ошибочные дей- ствия обучаемого. Они помогают придать формируемому действию такое качество, как способность ориентироваться на существенные характеристи- ки действия несмотря ни на какие отвлекающие, внешне похожие признаки, не относящиеся к нему. Их решение требует от обучаемого вдумчивости в действиях, спокойной рассудительности при анализе условий задачи. Вы- шеупомянутый автор выделяет следующие виды задач данного типа: а) при- знаки представленного в задаче явления напоминают те, которые характе- ризуют искомое (требуемое, относящееся к данной деятельности) явление, но на самом деле это нечто другое (похоже, но не то); б) наблюдаемые при- знаки напоминают искомое явление, да и на самом деле так и есть (и похо- же, и то); в) наблюдаемые признаки вроде бы не относятся явно к искомо- му явлению, но оказывается, что это именно его признаки (не похоже, а то); г) по наглядным признакам явления, не совсем напоминающим иско- мое, можно заключить, что они принадлежат не ему (не похоже и не то).

Умение решать задачи психологического типа свидетельствует о том, что обучаемый достаточно полно и всесторонне освоил деятельность, все его действия осмысленны, обладают высокой степенью сознательности.

**Методы проблемного обучения**

Проблемное обучение основано на получении обучающимися новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем и проблемных задач (Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Манюшкин и др.). Оно отвечает на вопрос: «Как учить мыслить?», т.е. в рамках этого подхо- да к обучению разрабатываются конкретные пути и методы развития мышления посредством постановки обучающегося в проблемную ситуа- цию и организацию его мыслительной деятельности по выходу из нее – путем обучения решению возникшей перед обучаемым проблемы.

Проблемное обучение – это система методов и средств обучения, ос- новой которого выступает моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы; это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систе- матическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоени- ем ими готовых выводов науки.

В основе проблемного обучения лежит принцип проблемности – это дидактический принцип, согласно которому при организации процесса обучения содержание учебного материала не преподносится в готовом ви- де, а дается в виде проблемной задачи как искомое неизвестное. Последнее может становиться известным и усваиваться обучаемыми только в резуль- тате их собственной поисковой мыслительной деятельности по решению проблемной задачи, т.е. в ходе развертывания учебного содержания в учебном процессе.

Цель проблемного обучения – поиск резервов умственного развития, прежде всего творческого мышления, учащихся, формирование у них спо- собности к самостоятельной познавательной деятельности (М.Р. Битянова).

З адачи проблемного обучения:

– развитие мышления (прежде всего творческого, или диалектического) и способностей учащихся, их творческих умений;

– усвоение учащимися знаний, умений и навыков, добытых в ходе ак- тивного поиска и самостоятельного решения проблем; в результате этого знания характеризуются прочностью;

– воспитание активной творческой личности учащегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные профессиональные проблемы.

Таким образом, проблемное обучение стимулирует активность, ин и- циативность и самостоятельность учащихся, развивает их мыслительную деятельность в процессе решения проблемных задач.

Суть проблемного обучения – в создании (организации) проблемных ситуаций и их решении в процессе совместной деятельности преподавате- ля и студентов при общем руководстве первого и максимальной самостоя- тельности вторых.

Технология проблемного обучения включает в себя этапы:

– осознание общей проблемной ситуации и ее анализ;

– формулировка конкретной проблемы;

– решение проблемы: выдвижение гипотез, их обоснование и иссле- довательская проверка;

– проверка правильности решения проблемы.

Условия успешного проблемного обучения:

1) возникновение у учащихся познавательной потребности, локали- зуемой в определенном учебном материале;

2) значимость в учебно -профессиональном плане приобретаемой в ре- зультате решения проблемы информации;

3) посильность выполняемых заданий для уча щихся;

4) определенный стиль общения преподавателя и учащихся, при кот о- ром возможна свобода выражения своих мыслей и взглядов учениками при пристальном и доброжелательном внимании преподавателя к мыслител ь- ному процессу учащихся.

Формы проблемного обучения:

1 ) проблемное изложение – преподаватель сам ставит и решает про- блему (проблемная лекция);

2 ) совместное обучение – частично-поисковая деятельность, при ко- торой педагог ставит проблему, а решение достигается совместно с уча- щимися (семинарское занятие);

3) творческое обучение – самостоятельная исследовательская дея- тельность учащихся, при которой они сами формулируют проблему и на- ходят ее решения (практические и лабораторные занятия).

О сновные понятия проблемного обучения:

1. Проблемная ситуация – это психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения учебного задания, стимулируя к поис- ку новых знаний и способов деятельности; это психологическое состояние интеллектуально затруднения.

Проблемная ситуация может возникнуть как следствие противоречия между исходными знаниями и новыми, парадоксальными фактами, разру- шающими известную теорию; между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью; между практически дос- тупным результатом и отсутствием его теоретического обоснования и т.д.

Проблемная ситуация включает в себя три компонента:

а) необходимость выполнения такого действия, при котором возник а- ет познавательная потребность в новом отношении, знании или способе действия;

б) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей ситуации;

в) возможности учащихся при выполнении поставленного задания (в анализе условия и открытии тайны неизвестного).

При этом следует знать, что не слишком трудное, среднее по уровню трудности задание не вызовет проблемной ситуации.

2. Проблемная задача – это дидактическое понятие, обозначающее учебную проблему с четкими условиями, задаваемыми преподавателем (лектором) или выявленными и сформулированными кем-либо из обучае- мых (студентов), в силу этого получившую ограниченное поле поиска (в от- личие от объективно возникающей перед человеком жизненной проблемы) и ставшую доступной для решения всеми обучаемыми (студентами).

Содержанием учебной проблемы (проблемной задачи) – это противо- речие между известным знанием и неизвестным, а поиск неизвестного – это система познавательных, мыслительных действий, логически подво- дящая к обнаружению скрытых в условии задачи связей и отношений.

3. Проблемный вопрос – это учебный вопрос, входящий в состав про- блемной задачи или отдельно взятый вопрос, требующий ответа на него посредством мышления. Вопросы, стимулирующие мышление, начинают- ся с таких вопросительных слов и словосочетаний, как «почему», «отчего», «как (чем) это объяснить», «как это понимать», «как доказать (обосно- вать)», «что из этого следует (какой вывод)» и т.п. Вопросительные слова «кто», «что», «когда», «где», «сколько», «какой» всегда требуют ответа на основе памяти, поэтому проблемными не являются.

4. Проблемное задание – это учебное задание, составляемое препода- вателем, методистом, автором учебного пособия в форме проблемной за- дачи или проблемного вопроса в целях постановки обучаемых (студентов) в проблемную ситуацию. По своему содержанию проблемные задания мо- гут быть разными: одни построены на противоречиях реальной жизни (реальных психологических коллизиях) или противоречивых высказываниях известных авторов, другие – на противоречиях в развитии самой психоло- гической науки, связанных с еще не решенными проблемами и различны- ми точками зрения ученых на них.

В заключение отметим, что эффективность проблемного обучения во многом зависит от мастерства преподавателя (сформированность у него приемов реконструирования учебной информации в виде проблемы и со- ответствующих приемов преподавания в проблемной форме), но в боль- шей степени – от готовности студентов к проблемному обучению (сформированность у них основных учебных умений: анализ, сравнение, обоб- щение, доказательство, поиск аналогий, выдвижение гипотез, интерпрета- ция и оформление результатов и др.).

**Методы интерактивного обучения**

Интерактивное (коммуникативное) обучение – это диалоговое обу- чение, в ходе которого осуществляется взаимодействие педагога и уча- щихся, а также учащихся друг с другом. Оно основано на психологии че- ловеческих взаимоотношений и взаимодействий, а их эффективность обу- словлена действием 2-х психологических феноменов: 1) заражение – лю- бая высказанная соседом мысль способна непроизвольно вызвать собст- венную, аналогичную или близкую к высказанной или, наоборот, вовсе противоположную; 2) дух соревнования, соперничества, состязательно- сти, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину.

Суть интерактивного обучения – организация учебного процесса та- ким образом, чтобы практически все учащиеся оказались вовлеченными в процесс познания, имели возможность понимать и рефлексировать по по- воду того, что они знают и думают. Другими словами – это создание обстановки совместной творческой (продуктивной) деятельности преподава- теля и студентов, где идет процесс взаимодействия личностей, а не только процесс поиска знаний. Цель интерактивного обучения – создание ком- фортных условий обучения, при которых учащиеся чувствуют свою успеш- ность, интеллектуальную состоятельность.

К методам интерактивного обучения , согласно Б.Ц. Бадмаеву, относят- ся: 1) эвристическая беседа; 2) метод дискуссии»; 3) «мозговая атака»; 4) ме- тод круглого стола; 5) метод деловой игры; 6) тренинг и др.

Эвристическая беседа. Это метод обучения, функция которого со- стоит в получении ответов от учащихся через активизацию их мышле- ния посредством искусно поставленных вопросов проблемного харак- тера. По своей психологической природе эвристическая беседа – это коллективное мышление или беседа как поиск ответа на проблему. В ре- зультате применения эвристического метода учащиеся благодаря собст- венным усилиям и самостоятельному мышлению, стимулируемому и на- правляемому вопросами педагога, приобретают новые знания.

Метод дискуссии . Является методом создания ситуации познаватель- ного спора с целью стимулирования и мотивирования учения. Представляет собой специально запрограммированное свободное обсуждение теорети- ческих вопросов учебной программы, которое обычно начинается с поста- новки вопроса и развертывается вначале как эвристическая беседа. Метод используется в групповых формах занятий на семинарах-дискуссиях, се- минарах-практикумах, собеседованиях по обсуждению итогов (или хода и методов) выполнения заданий на практических и лабораторных занятиях. При этом учебная дискуссия отличается от других видов дискуссии тем, что новизна ее проблематики относится лишь к группе лиц, участвующих в дискуссии, т.е. это нахождение в учебном процессе решения проблемы, которое уже найдено в науке. Цель дискуссии – процесс поиска, который должен привести к объективно известному, но субъективно (с точки зре- ния учащихся) новому знанию.

Метод мозговой атаки (мозгового штурма). Направлен на активиза- цию творческой мысли путем применения средств, снижающих критич- ность и самокритичность человека и тем самым повышающих его уве- ренность в себе и проявляющих механизмы творческого акта. Заключает- ся в поиске ответа специалистов на сложную проблему посредством ин- тенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, дога- док, предположений, случайных аналогий, а также спонтанно возни- кающих у присутствующих нужных и ненужных ассоциаций. При этом критика запрещена полностью: «золотое правило» мозговой атаки – ниче- го из произнесенного участниками разговора не подвергать сомнению, не критиковать, а обеспечить полную свободу высказывания любых идей (вплоть до несуразных), их поощрение. В такой обстановке происходит (особенно когда участники привыкнут к ней) действительно интенсивное «брожение умов», рождаются самые невероятные, поистине сумасшедшие идеи, многие из которых, никуда не годятся. Затем высказанные и запи- санные на бумаге (доске) идеи анализируются в расчете на то, что среди них окажется несколько, содержащих удачные решения проблемы. Дан- ный метод используется не только для обучения, но и как практический прием решения сложных и творческих задач.

Метод круглого стола . Это способ организации совместной деятельно- сти учащихся, нацеленный на интенсивное и продуктивное решение груп- повой задачи, предоставляющий участникам возможность проявить свою компетентность и тем самым удовлетворить потребность в признании и уважении. Метод развивает теоретическое мышление, формирует умение анализировать факты, события и явления с точки зрения условий их проис- хождения и развития, а также умение сопоставлять различные точки зрения и вставать на позицию другого человека. Суть метода – обсуждение какой- либо проблемы с участием специалистов разного профиля, когда в ходе об- мена мнениями находятся точки соприкосновения, служащие отправными для поиска общих выводов в дальнейшей работе. Цель метода – не столько решить проблему, сколько углубить ее.

Этапы проведения кругл ого стола:

1. Вступительное слово преподавателя, где дается ориентировка, тема круглого стола, формулируются его цели, участники информируются о по- рядке проведения занятия. Тема круглого стола должна быть спорной, неод- нозначной. Участники должны иметь определенные знания по данной теме.

2. Когда вопрос сформулирован и записан, участники в течение за- данного времени обдумывают свой ответ, четко его формулируют. После этого учащихся просят обменяться мнениями, поочередно предоставив слово каждому. При этом каждое высказывание, позиция должны быть ар- гументированы и внимательно рассмотрены.

3. Вопросы преподавателя и участников круглого стола к выступающему.

4. Коллективное обсуждение проблемы. Здесь необходим свободный обмен мнениями, терпимость к критике. В результате обсуждения не обя- зательно приходить к единому мнению – важнее достижения согласия в том, что решение имеет несколько вариантов или противоречие неразре- шимо. Главный результат – разностороннее, разноаспектное рассмотрение теоретической проблемы с разных позиций и точек зрения на ее практиче- ское воплощение в жизнь.

Метод деловой игры . Суть данного метода обучения заключается в учебном моделировании ситуаций той деятельности, которой предстоит обучить учащихся, чтобы на моделях, а не на реальных объектах учить будущих специалистов выполнять соответствующие профессиональные функции, т.е. обучение практическому применению теории (по принципу «дело на основе теории»). Специфика деловой игры в том, что она модели- рует предметное и социальное содержание будущей профессии.

**Принципы деловой игры (А.А. Вербицкий):**

1) принцип имитационного моделирования конкретных условий (предметный контекст профессиональной деятельности специалиста, от- ражающий определенный фрагмент реальности и задаваемый целями иг- ры, ее предметом) и игрового моделирования содержания профессиональ- ной деятельности студентов (социальный контекст профессиональной дея- тельности специалиста, обусловленный ролями и функциями игроков в контексте игрового сценария и правил);

2) принцип проблемности содержания деловой игры и процесса ее развертывания (дана проблема, которую предстоит решить в рамках роли);

3) принцип совместной деятельности участников в условиях ролевого взаимодействия (разделение и интеграция имитируемых в игре функций специалистов);

4 ) принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимое условие решения учебной проблемы (на основе при- нятия согласованного решения);

5) принцип двуплановости игровой учебной деятельности - достиже- ние игровых целей служит цели формирования и развития личности буду- щего специалиста.

Цели деловой игры (В.С. Герасимова):

1) формирование целостного представления о профессиональной де я- тельности и ее динамике (психолог в школе, психолог в организации и др.);

2) формирование профессиональной компетентности специалиста- психолога (профессиональные умения, навыки, способности);

3) развитие социальной компетентности (умение принимать совмес т- ные решения, способности к управленческой деятельности и др.);

4) формирование профессиональной мотивации.

Согласно А.А. Вербицкому, деловая игра – это условная практика, где студенты приобретают профессиональный и социальный опыт, компенсируют разрыв теории и практики. В деловой игре студенты учатся не столько управлять ситуацией, сколько управлять собой в соответствии с меняющей- ся ситуацией, благодаря чему снимаются стереотипы поведения в конкретной ситуации; у них развивается способность прогнозировать течение ситуации и решать нестандартные проблемы собственными силами, мыслить самостоятельно, конкретно и предметно (направленность на результат).

Как правило, д еловая игра заранее планируется (составление сценария, распределение ролей, выбор ситуаций и т.д.) и проводится на практическом занятии с последующим ее обсуждением, анализом и оценкой результатов. В качестве этапов деловой игры выделяют: информационный (связан с усвоением, запоминанием, обновлением и систематизацией готовой суммы профессиональных знаний, умений и навыков; нельзя играть в то, о чем студенты не имеют представления); проблемный (происходит пе- ревод теоретических знаний на язык практических действий с целью ре- шения конкретной проблемы); поведенческий (обеспечивает принятие ре- шений и программы действий в условиях конкретной ситуации на основе ее глубокого теоретического осмысления); оценочный (выбор и обоснова- ние оптимального варианта решения поведенческой программы). При этом роль педагога – выбор темы, цели деловой игры, ее разработка и организа- ция, а также рефлексивная оценка. Вмешательство преподавателя в игро- вой процесс нежелательно, поскольку основная задача игры – достижение эффекта саморазвития, самообразования и саморегуляции ее участников.

**Тренинг** . Его специфика заключается в практическом обучении теории («теория из живой практики»), т.е. тренинг учит теории психологии на ис- пользовании моделей практических ситуаций как аналогов жизни.

Цель тренинга – формирование компетентности, активности и направ- ленности личности в общении с людьми и повышение уровня развития груп- пы как социально-психологического объекта. Это достигается благодаря ор- ганизации педагогом на занятии такого взаимодействия обучаемых, которое превращает обычную студенческую учебную группу в наглядную модель различных социально-психологических явлений, в исследовательский поли- гон для их изучения или практическую лабораторию для коррекции. Поэтому метод чаще всего применяется для обучения социальной психологии.

Проведение занятия методом группового тренинга требует от препо- давателя большой подготовительной работы, которая включает в себя:

а) работу над планом-сценарием тренинга;

б) работу со студентами по их настрою на активное участие в решении проблемы, выносимой на тренинг (это обычно делается посредством за- благовременно вручаемых им вопросов-проблем по изучаемой теме);

в) самоподготовку преподавателя (он продумывает свое поведение на тренинге: как ставить вопросы, как реагировать на ответы или репли- ки, на спорные ситуации; драматизировать ситуацию спора или согла- шаться с одной из спорящих сторон; высказываться самому или требовать высказывания вариантов решения участников группы; как реагировать на явно неверные решения; как и когда делать обобщающие выводы; за что и как оценивать активность студентов в ходе тренинга и т.д.);

г) распределение ролей между участниками, в том числе роли набл ю- дателей и невольных критиков.

**Преподавание психологии как теоретической и прикладной науки**

Особенности методики преподавания теоре- тической психологии

1 . Цель преподавания психологии в вузе

2 . Методические особенности преподавания теоретической психологии

1 . Цель преподавания психологии в вузе

Изучение студентами любой науки , как подчеркивает Б.Ц. Бадмаев, подчинено одной цели – научиться подходить к жизненным явлениям, к практическим задачам с научных позиций, т.е. со знанием дела, всесторон- не изученного. Применительно к психологии эта цель выглядит следую- щим образом: получение научной ориентировки в психологии человека и формирование умения практически руководствоваться научными психоло- гическими знаниями при реальном взаимодействии с другими людьми. Другими словами, изучая психологию, каждый студент независимо от его будущей профессии должен научиться мыслить психологически при ана- лизе и оценке человеческих действий и поступков, при выявлении особен- ностей характера и способностей, темперамента и других свойств лично- сти, социально-психологических явлений в обществе, коллективе, личном общении с другими людьми и т.д.

Преподавая психологию, необходимо учитывать особенности различ- ных отраслей науки. Задача теоретической (общей) психологии – обоснова- ние истинности теории, разъяснение ее, а задача прикладной психологии – практическое приложение этой теории к различным сторонам живой дейст- вительности (к фактам, которые относятся к компетенции каждой приклад- ной отрасли психологии: возрастной, социальной, педагогической и др.). В свою очередь, практическое применение психологической теории, общей или прикладной, к задачам теоретического исследования в других науках имеет две разновидности: 1) применение психологической теории для объяснения психических явлений (разрешение теоретических вопросов); 2) ее приме- нение для преобразования психологических фактов, их изменения и коррекции (относится к компетенции практической психологии, или психотехники).

Следовательно, преподавая психологию в вузе, преподаватель занят не толь- ко теоретической психологией, но и психотехникой: он прикладывает свои усилия к реальному формированию у студентов навыков мышления, разви- тию способности решать мыслительные (аналитико-синтетические) задачи при опоре на материал теоретической психологии.

Всех студентов, изучающих психологию в вузе, можно разделить на две большие группы: студенты непсихологических специальностей и студенты- психологи. В зависимости от этого общая цель преподавания психологии – формировать у студентов умение психологически мыслить – будет конкре- тизирована. Цель изучения психологии студентами-непсихологами – овладе- ние психологической грамотностью, чтобы научиться взаимопониманию, уметь обучать, руководить, а также хорошо регулировать собственный внут- ренний мир, самосовершенствоваться на научной основе. Для студентов пси- хологической специальности разного направления (теоретического, приклад- ного, практического) цели изучения психологии различаются: психолог- теоретик должен научиться применять психологическую теорию для объясне- ния психических явлений, ранее не объясненных (развивать науку дальше, владеть методологией и методикой научных исследований, уверенно ориенти- роваться в современном состоянии отечественной и зарубежной теоретиче- ской психологии, знать проблемы, исследования которых требуют интересы дальнейшего развития науки); психолог, специализирующийся на прикладной психологии (педагогической, возрастной, юридической, инженерной, меди- цинской и т.д.), должен научиться анализировать, оценивать и объяснять пси- хические явления в избранной отрасли психологии, освоить психотехнические приемы и способы применения научных положений данной отрасли психоло- гии к позитивному изменению психических свойств и состояний человека.

Таким образом, действенность методики преподавания зависит, в первую очередь, от ясной осознанности педагогом цели преподавания и подчинения ей всей совокупности методических приемов.

**2. Методические особенности преподавания теоретической психологии**

Преподавание теоретической (общей) психологии и ее прикладных отраслей, как подчеркивает Б.Ц. Бадмаев, имеет свои особенности как со стороны содержания, так и методики.

Так , в процессе преподавания общей психологии, изучение которой для студентов имеет методологическое значение в отношение усвоения ими других учебных курсов психологического цикла, необходимо сравни- вать каждое новое научное положение с тем, как оно объяснялось ранее и какое объяснение получило в современной общей психологии, соотносить его с наблюдаемыми в жизни психологическими явлениями. При этом по- дача материала на лекциях должна осуществляться системно – как совокупность основных проблем и взаимосвязанных понятий психологии, об ъ- единенных в несколько тематических блоков. На семинарских, практических и лабораторных занятиях должны отрабатываться те вопросы, наце- ленные на формирование у студентов умения использовать теоретические знания на практике для исследования и преобразования психологических фактов, обучающие их психологически грамотно ориентироваться в практических ситуациях, т.е. мыслить психологическими категориями.

При изучении истории психологии студентам важно усвоить логику раз- вития науки во времени в контексте породивших ее общественных потребно- стей и степени их удовлетворения психологической наукой. Преподавание истории психологии призвано помочь студентам понять, каким образом воз- никли современные проблемы и теории психологии и как они вписаны в ис- торию науки. С целью помочь студенту направить свою мысль на анализ свя- зи истории психологии с общей психологией и с ее конкретными отраслями, преподавателю следует использовать проблемные учебные задачи: вопросы в них ставятся таким образом, чтобы, изучая теоретическую психологии, сту- дент сопоставлял ее положения с тем, как они зарождались и развивались в истории науки. В целом при планировании и проведении занятий по истории психологии рекомендуется использовать формулу: от проблемного изложе- ния лекции – через программирование самостоятельной работы студентов – к творческой дискуссии на семинарском занятии.

Таким образом, методика преподавания теоретической психологии должна быть нацелена на формирование у обучаемых общего теоретического мышления. В связи с этим преподавателю следует руководствоваться следующими принципами преподавания теоретической психологии:

1) все учебные за дачи необходимо составлять таким образом, чтобы студенты учились психологическому анализу и оценке практических ситуаций (ее содержание должны составлять реальные факты, имеющих практический смысл);

2) следует акцентировать внимание студентов на отличии житейских и научных представлений о тех или иных фактах и явлениях психики, поскольку житейские понятия часто расходятся с научными и мешают ус- воению последних;

3) важно знать, что лучшая м етодика преподавания – это та, которая по- буждает студентов к устной речи и поощряет их речевую активность, посколь- ку, не владея научной терминологией, студенты в начальный период обучения не сумеют пользоваться психологическими понятиями в своих выступлениях на семинаре (феномен «Знаю, понимаю, но не могу сформулировать»).

Как подчеркивают методисты, эти общие принципы относятся не только к методике преподавания общей психологии, но и других психоло- гических дисциплин.

**Методические особенности преподавания психологии как прикладной науки**

Методические особенностях преподавания возрастной и педагогиче- ской психологии зависят от того, изучаются ли они как один учебный предмет или как два разных. Если преподавание возрастной и педагогиче- ской психологии ведется как единой учебной дисциплины (свойственно для непсихологических специальностей), то методика строится на показе взаимосвязи процесса обучения и воспитания с процессом развития психи- ки. Если преподавание ведется раздельно, то возрастная психология долж- на целиком и полностью излагаться как наука о возрастном развитии пси- хики, охватывающем период жизни человека от рождения до смерти. А методика преподавания педагогической психологии должна опираться на полученные студентами знания по возрастной психологии и использовать их для помощи в усвоении психологического смысла процессов обучения и воспитания, подчеркивания психологического аспекта этих процессов.

Следует отметить, что возрастная и педагогическая психология как прикладные отрасли психологической науки служат для объяснения кон- кретных психологических фактов развития, обучения, воспитания и их преобразования – для организации реального процесса обучения и воспи- тания в соответствии с законами развития. Поэтому студентам в ходе изу- чения данных дисциплин нужно овладеть методами научного исследования фактов с целью их объяснения, умениями применить психологические зна- ния для преобразования обнаруженного факта (знать методы формирующе- го эксперимента). В связи с этим преподавателю необходимо уделить ос- новное внимание методам и приемам практического обучения студентов посредством проведения семинаров-практикумов, семинаров-дискуссий, деловых игр, применения метода «мозговой атаки», круглых столов и дру- гих активных методов, стимулирующих собственные самостоятельные мыслительные и практические действия студентов.

В методике преподавания социальной психологии необходимо учиты- вать тот факт, что это развивающаяся наука, предмет которой пока четко не определен. Поэтому в методическом отношении преподавание социальной психологии полезно осуществлять как перечисление имеющихся в научной литературе разных точек зрения на ее предмет, проблемы, методы с после- дующими комментариями, что послужит для студентов ключом для само- стоятельного анализа социальных отношений, социально-психологических явлений, фактов и закономерностей. В качестве методов обучения препода- вателю целесообразно использовать интерактивные и проблемные методы.

Предметом медицинской психологии как прикладной отрасли психоло- гической науки можно считать психологические воздействия, оказывающие травмирующее или исцеляющее влияние на человека, т.е. психотравми- рующие и психотерапевтические факторы. Следовательно, теоретическое содержание медицинской психологии составляют отрасли психологической науки, которые изучают аномальные состояния психики (патопсихология, нейропсихология, специальная психология), а также некоторые отрасли ме- дицины (психиатрия, неврология и нейрохирургия), изучающие психосома- тические проявления различных болезней, психологические последствия травм и болезненных поражений структуры мозга, исцеляющий эффект психологических воздействий на больного. В свою очередь, прикладной ас- пект медицинской психологии заключается в использовании научных пси- хологических и медицинских знаний для диагностики, лечения и предупре- ждения (профилактики) заболеваний нервно-психического характера. По- этому учебные задачи, используемые преподавателем на семинарских заня- тиях, должны строиться по принципу задач психологического типа. В целом методика преподавания медицинской психологии должна предусматривать большое количество практических занятий, позволяющих усваивать и за- креплять полученные знания в ситуации наблюдения реальных фактов при описании психического состояния и поведения людей, постановке диагноза и т.д., т.е. в ситуации, максимально приближенной к профессиональной дея- тельности клинического психолога-практика.

Наконец, при преподавании юридической психологии следует учиты- вать ее целевую аудиторию: главным для студента-юриста является полу- чение знаний о психологии людей как его потенциальных клиентов, а для студента-психолога – познание психологического содержания деятельно- сти юриста (ему надо быть компетентным в юриспруденции, по крайней мере, в юридической психологии). С учетом этого и составляются основ- ные ориентирующие проблемные вопросы и учебные задачи: для студента- юриста – это задачи, способствующие усвоению теории психологии с це- лью формирования их психологической грамотности, а для студентов- психологов – задачи на психологический анализ различных ситуаций, ре- ально складывающихся в процессе правоприменительной деятельности (психологический тип ситуационных задач).

Таким образом, методика преподавания прикладной психологии осн о- вывается на деятельностном подходе к обучению.

**Управление самостоятельной работой студентов при изучении психологии**

Самостоятельная работа – планируемая работа студентов, выпол- няемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Усвоение учебного материала невозможно без самостоятельной рабо- ты учащихся, в ходе которой происходит углубление и расширение зна- ний, формирование интереса к познавательной деятельности, развитие по- знавательных способностей студентов.

Функции самостоятельной работы (В.Н. Карандашев):

– закрепление психологических знаний и умений;

– расширение и углубление знаний;

– освоение умений практической психологической работы;

– освоение умений использования знаний для решения прикладных задач;

– освоение умений психологического исследования;

– освоение умений самопознания и саморазвития.

Виды самостоятельной работы студента:

1) самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ): самостоятельное чтение учеб- ников, конспектирование первоисточников, написание конспекта лекции;

2) самостоятельная работа под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, подготовки к зачетам и эк- заменам, подготовка курсовых и дипломных работ; является педагогиче- ским обеспечением развития целевой готовности к профессиональному самообразованию и представляет собой дидактическое средство образова- тельного процесса, искусственную педагогическую конструкцию органи- зации и управления деятельности обучающихся;

3) внеаудиторная самостоятельная работа при выполнении студен- том домашних заданий учебного и творческого характера: чтение литера- туры, подбор примеров, решение психологических задач, научно- исследовательская деятельность в проблемных группах и лабораториях (проведение несложных психологических опытов, описание результатов наблюдения и самонаблюдений), подготовка рефератов.

Следовательно, самостоятельную работу учащихся можно разделить на две части:

а ) самостоятельная работа, организуемая преподавателем; техноло- гия ее организации включает в себя:

– отбор целей самостоятельной работы (должны соответствовать структуре готовности к профессиональному самообразованию – отражать мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты);

– отбор соответствующего содержания с учетом доступности его ли- тературных источников для учащихся;

– конструирование заданий (должны включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов: от заданий на осмысление пройденного материала (составить схему, таблицу, подобрать наглядные примеры), изучения отдельных тем или вопросов по учебникам до мини- исследований, написания и оформления курсовых и дипломных работ);

– организация контроля (разработка этапов, параметров, средств и ин- дивидуальных форм контроля преподавателем).

б ) самостоятельная работа, организуемая студентом по своему ус- мотрению; включает реализацию принципов:

1) от лекции – к литературе, а от литературы – к практике;

2) следование структуре самостоятельной работы:

чтение конспекта лекции (путеводителя по работе) → чтение, коммен- тирование и конспектирование учебника (ориентирует в программе обуче- ния) → чтение, комментирование и конспектирование дополнительной ли- тературы (уточнение и углубление знаний) → проецирование полученных знаний на наблюдаемые в жизненных ситуациях психологические явления.

Примером сочетания указанных двух частей самостоятельной работы (организационного руководства преподавателя и самостоятельной дея- тельности студентов) является практика по психологии.

Эффективным средством для обучения методике работы студента с учебником является учебное задание к изучению текста учебника (логиче- ское задание по Г.Н. Дайри). Такое задание составляется в виде формули- ровки преподавателем в соответствии с текстом учебника вопросов, тре- бующих от студента-читателя осмысления содержания, понимания логики рассуждений автора, а значит, понимания логики самой науки.

Учение – это не самообразование индивида по собственному произволу, а систематическая управляемая преподавателем деятельность студента, кото- рая становится доминантной. Студентов необходимо обучать выполнению самостоятельной работы, обеспечив для этого ряд условий (И.В. Смолярчук):

1. Мотивированность учебного задания (предусмотреть некоторый минимум самостоятельной работы и обеспечить его неукоснительное вы- полнение всеми студентами).

2. Четкая постановка познавательных задач (методические разработки или указания к проведению семинарских и лабораторных занятий, где чет- ко обозначены типы задач, методами решения которых студенты должны овладеть для успешного прохождения контроля).

3. Предоставление алгоритма выполнения работы студентом.

4. Определение форм отчетности и сроков ее представления (наличие четких методических указаний по выполнению самостоятельных работ, сроков и графиков контроля и самоконтроля).

5. Оказание преподавателем консультативной помощи (обеспечивает педагогическое общение и позволяет наладить регулярный контроль).

6. Наличие оценочного компонента.

7. Наличие разнообразных видов и форм контроля (контрольная рабо- та, тест, семинар, коллоквиум).

Все указанные условия должны быть отражены в соответствующем учебно-методическом пособии для студентов, выполняющем не только информационную функцию, но руководящую и направляющую функции (указывать, в какой последовательности изучать материал по дисциплине, давать разъяснение наиболее важным и трудным для усвоения вопросам программы), а также организационно-контролирующую функцию.

Психологическими условиями успешности самостоятельной работы студентов являются:

– партнерские взаимоотношения между преподавателем и студентами в образовательном процессе;

– дифференцированный уровень сложности заданий для самостоя- тельной работы (обязательные и факультативные, рассчитанные на бо- лее сильных студентов, выполнение которых учитывается при итоговом контроле);

– включенность студентов в формируемую деятельность будущей профессии.

Эффективность самостоятельной работы студентов зависит от:

1) мотивации – познавательной, а не деловой (поощрение) и состяза- тельной (оценки); для этого преподаватель с первой лекции должен дать студенту понять, где, когда и для чего «ему лично» пригодится в жизни зна- ние психологии людей;

2) сформированности у них познавательного интереса – чувство от- крытия нового для себя, расширения кругозора; достигается посредством проекции научных положений на жизненные явления (попытки объяснять их на основании психологических знаний);

3) вдумчивого и углубленного изучения предмета; для этого предло- жить студентам обязательно записывать все выводы, получаемые ими при психологическом анализе (исследовании) жизненных фактов посредством обращения к научной литературе.

**Контроль и коррекция учебной деятельности студентов**

1. Контроль как учебное действие студента

2. Педагогический контроль, его виды и функции

3. Принципы проверки и типы оценивания знаний и умений студентов

4. Виды, формы проверки и методика оценки

1. Контроль как учебное действие студента

Учебная деятельность студентов доступна как для внешнего (педаго- гического) контроля, так и для внутреннего контроля (самоконтроля).

Контроль – это учебное действие студента, осуществляемое не как проверка качества усвоения учебного материала по конечному результату учебной деятельности, а как идущее по ее ходу действие активного про- слеживания самим студентом своих мыслительных операций, их соответ- ствия существу и содержанию изучаемой теории как основы для правиль- ного решения учебной задачи. Контроль поддерживает все другие учебные действия студента и представляет собой содержательную рефлексию уча- щимся и педагогом учебного процесса.

Контроль как учебное действие студента :

1) с психологической точки зрения есть самоконтроль – специфиче- ское учебное действие по обеспечению правильности хода других учебных действий, осуществляемое самим учащимся;

2) с педагогической точки зрения – это внешне организованное пре- подавателем действие учащегося, направленное на периодическую провер- ку им результата усвоения.

Поскольку контролю как специфическому учебному действию сту- дента необходимо научить, преподаватель должен знать методику обуче- ния самоконтролю:

– обучение самоконтролю осуществляется через организацию учеб- ных действий студента таким образом, чтобы при решении учебной задачи требовалось пошагово контролировать все мыслительные операции на предмет их соответствия изучаемой теории как условия решения задачи;

– учебные задачи должны составляться таким образом, чтобы успеш- ность их выполнения зависела от степени руководства учащимися норма- ми, правилами, законами изучаемой теории.

Таким образом, как подчеркивает Б.Ц. Бадмаев, обучение самокон- тролю осуществляется одновременно и вместе с выполнением других учебных действий по обдумыванию условий задачи, анализу и оценке ее требований, планированию и принятию решения.

**2. Педагогический контроль, его виды и функции**

Педагогический контроль – это все формы и методы контроля резуль- татов обучения (промежуточных и итоговых) в виде периодической проверки глубины (качества) усвоения учебного материала, осуществляемые в форме индивидуальных собеседований, зачетов и экзаменов, по результатам письменных контрольных работ, курсовых и дипломных работ.

Виды педагогического контроля:

1) проверка промежуточных результатов – это проверка усвояемости учебного материала на учебных занятиях – текущий педагогический кон- троль – все повседневные действия преподавателя по внесению корректи- вов в учебных процесс на основе получаемой от студентов обратной связи;

2) проверка конечных результатов – это семестровые, годовые экза- мены по изучаемому курсу, выпускные госэкзамены и дипломные работы – итоговый контроль.

Функции педагогического контроля для преподавателя:

– проверка и оценка качества усвоения учебного материала;

– выявление среднего уровня усвоения учебного материала и оценка эффективности учебного процесса (его организации, содержания, форм и методов осуществления);

– коррекция недостатков и умножение успехов обучения.

Функции педагогического контроля для студентов:

– ориентирующая (получение обратной связи о степени успешности усвоения учебного материала);

– стимулирующая (систематичность проверки знаний и умений сту- дентов преподавателем способствует систематическому изучения предмета студентами, их подготовке к занятиям);

– аттестационная (выявление знания, умения и навыков студентов на оп- ределенном этапе обучения для определения степени их готовности к дальнейшему обучению выполнению трудовой деятельности).

**3. Принципы проверки и типы оценивания знаний и умений студентов**

Оценка – это процесс оценивания, выражающийся в развернутом оценочном суждении; это процесс соотношения реальных результатов с планируемыми целями. Главная задача оценки – установить глубину и объем индивидуальных знаний. Функции оценки – обратная связь и подкрепление (поощрение). Оценка должна предшествовать отметке.

Отметка – это цифровое выражение знаний учащихся, фиксирующее уровень их обученности; она выражается в баллах и выводится из оценки.

Учитель, ставя отметку в журнал, обыкновенно ориентируется н а целый ряд позиций, в результате чего каждый балл становится интегрированным показателем:

1) уровня учащегося относительно определенного эталона;

2) уровня учащегося относительно класса в целом;

3) уровня учащегося относительно себя самого в предшествующий период.

Ученик ведет оценку своих знаний (во время опроса, при выполнении письменных, контрольных работ) параллельно с учителем. Эффективность отметки возрастает, если ученик внутренне согласен с ней.

**Основные принципы проверки и оценки знаний учащихся:**

Объективность – наличие единых, согласованных преподавателем и студентами критериев для оценки состояния учебной деятельности.

Дифференцированность – отметки и оценки должны дифференциро- вать уровень и качество знаний студентов (например, 10-тибалльная шкала).

Системность – оценка подразумевает учет содержания знаний уча- щихся по всем разделам курса и всех компонентов учебного материала.

Систематичность – регулярность, периодичность контроля и оценки.

Конфиденциальность и гласность – учащийся должен быть защищен от стереотипного восприятия его со стороны других преподавателей, по- этому оценки нельзя разглашать, но при этом каждый из учащихся должен иметь доступ к собственным оценкам, чтобы сделать выводы относительно своей успеваемости и убедиться в правильности оценок преподавателя.

Типы оценивания :

Нормативное – оценка степени соответствия знаний учащихся опре- деленным нормам усвоения, заранее установленным образовательным стандартом; это использование в оценке эталонов знаний, ориентирование преподавателя на них;

Оценивание на основе распределения результатов на кривой оценок – предварительно преподавателем выстраивается кривая (математический график) распределения оценок учащихся в классе / студентов всего курса («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично»), и затем на ее основе выстраивается шкала отметок («1», «2», «3»,…, «10»).

Кредитно -рейтинговая система оценивания – устанавливается четкая система учета выполненной каждым студентом работы, предполагающая непрерывную и тотальную проверку по четким правилам: студенты зара- нее знакомятся с требованиями преподавателя к учебной деятельности в течение учебного курса, со списком обязательных для выполнения учеб- ных заданий и решеткой распределения баллов за выполнение конкретного задания из указанного перечня; по результатам проверки работы учащего- ся в ходе изучения учебного курса набранные им баллы суммируются и на их основе выстраивается рейтинг студентов; при этом итоговый балл вы- числяется как среднее арифметическое за все выполненные студентом ви- ды работы (с учетом его посещаемости и активности на практических за- нятиях) и должен составлять не менее 7.

**Виды, формы проверки и методика оценки**

Виды проверки: опросы (устные, письменные; свободные, программи- рованные); практические задания (устные, письменные; свободные, про- граммированные); индивидуальная и фронтальная (групповая) проверка; персональная (один экзаменатор) и экспертная (группа экзаменаторов) проверка; однократная (экзамен за курс) и распределенная (в течение всего курса) проверка; рейтинговая (кумулятивная, накопительная) оценка успе- ваемости, учитывающая трудоемкость разных видов учебной работы с по- мощью зачетных единиц по каждому заданию и виду деятельности.

Формы проверки: коллоквиум (беседа для выявления уровня само- стоятельного усвоения новых знаний); зачет (бинарная оценка выполнен- ных практических заданий); экзамен (дифференциальная оценка знаний);

контрольная работа; поурочное оценивание; тестирование; квалификаци- онные работы (курсовые, рефераты); госэкзамен (итоговая проверка).

Методика оценки . Существует два объективных критерия оценки – знания учащегося и его умения применять их на практике. При оценивании преподаватель должен исходить из критериев:

Системность знаний – знания должны быть структурированы в созна- нии выпускника по схеме: основные научные понятия – основные положе- ния – следствия – приложения.

Полнота знаний определяется количеством всех знаний об изучаемом объекте, предусмотренных программой. Полнота допускает изолированность знаний друг от друга.

Глубина знаний характеризует число осознанных существенных связей данного знания с другими, с ним соотносящимися. Глубина знаний предполагает осознание существенных связей.

Требования к преподавателю во время оценивания:

Отношение к экзамену как к средству регулирования процесса преподавания, что делает экзамен беседой преподавателя со студентом по поводу его понимания содержания, значимости учебного материала (студент не только отвечает, но и получает определенное разъяснение сути своих ошибок и заблуждений).

Предсказуемость поведения преподавателя для студента (уверенность учащихся в получении заработанной оценки).

Заранее ознакомить студентов с требованиями к их знаниям, умениям и навыкам и строго следовать этим требованиям.

Принципиальность – твердость преподавателя, незыблемость его ре- шения и стабильность оценок.

Подходы к оцениванию на экзамене (Б.Ц. Бадмаев):

Индивидуальный подход (личностный) – учет экзаменатором того, как вообще данный студент учился в течение семестра.

Общепедагогический подход – оценка степени правильности и полно- ты ответа студента соответствующему вопросу в виде осуществляемой преподавателем обратной связи по окончании высказывания учащегося; предполагает использование замечаний и уточнений ответов по каждому вопросу, если они не удовлетворили преподавателя.

Научный подход – оценивание знания вопроса студентом именно в психологическом аспекте, а не каком-либо другом (философском, педаго- гическом, методологическом и т.п.).

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Авраменко, В.В. Вопросы методики преподавания психологии : ме- тод. рекомендации / В.В. Авраменко. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2008. – 71 с.

2. Агеева, И.А. Рисунки и метафоры в структуре уроков психологии / И.А. Агеева // Школьный психолог. – 2004. – № 31. – С. 10–13.

3. Анцупов, А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я. Анцупов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 207 с.

4. Афанасьева, Н.В. Личностный подход в обучении / Н.В. Афанасье- ва // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – С 7–10.

5 . Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии : учебное посо- бие для пед. спец. вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС , 2004. – 303 с.

6. Бадмаев, Б.Ц. Психология: как ее изучить и усвоить: учебно- методическое пособие / Б.Ц. Бадмаев. – Москва-Самара : Учебная литера- тура, 1997. – 256 с.

7. Вачков, И.В. Методика преподавания психологии: Учебное пособие / И.В. Вачков. – М. : Ось-89, 2008. – 208 с.

8. Герасимова, В.С. Методика преподавания психологии: Курс лекций / В.С. Герасимова. – М. : Ось-89, 2007. – 114 с.

9. Гребенкин, Е.В. Школьная конфликтология для педагогов и роди- телей / Е.В. Гребенкин. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 171 с.

10 . Дубровина, И.В. Основания для развития (О преподавании психо- логии в средней общеобразовательной школе) / И.В. Дубровина // Школь- ный психолог. – 2004. – № 3. – С. 26–27.

11 . Дубровина, И.В. Психология как учебный предмет общеобразова- тельной школы / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова // Началь- ная школа плюс До и После, 2005. – № 6. – С. 59–64.

12. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кан- дыбович, С.Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.

13. Емельянов, Ю.Н. Активные методы социально-психологического обучения / Ю.Н. Емельянов. – М.,1985. – 184 с.

14. Жизненные навыки. Уроки психологии во втором классе / Под ред.

С.В. Кривцовой. – М.: Генезис, 2002. – 248 с.

15. Жучкова, С.Е. Стратегии установления контакта с аудиторией: учебно-методическое пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / С.Е. Жучкова. – М. : Генезис, 2009. – 80 с.

16 . Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Ло- гос, 2008. – 384 с.

17 . Зорин, С.С. Системный многоуровневый подход к формированию психологической культуры у студентов педфака, учителей начальных

220

классов и младших школьников / С.С. Зорин // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 7. – С. 5–10.

1 8. Кандыбович, Л.А. История исследований психологической культуры / Л.А. Кандыбович, Н.В. Дроздова // Псіхалогія. – 2006. – № 3. – С. 56–61.

19. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с.

20. Колмогорова, Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для шк. психологов / Л.С. Колмогорова. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.

21. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры школь- ника / Л.С. Колмогорова // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 83–91.

2 2. Коломинский, Я.Л. Какая психология нужна школе? / Я.Л. Коло- минский, Т.И. Краснова // Псіхалогія. – 1998. – № 1. – С. 23–34.

23. Коломинский, Я.Л. От человека к человеку: беседы о социальной психологии личности / Я.Л. Коломинский ; под ред. А.А. Полонникова. – Минск : Пересвет, 2013. – 256 с.

24. Коломинский, Я.Л. Программа курса по выбору «Основы психоло- гии: XI–XII классы» / Я.Л. Коломинский. – Минск : Национальный инсти- тут образования, 2006. – 15 с.

2 5. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация? / Я.Л. Коломинский // Псіхалогія. – 2001. – № 3. – С. 65–69.

2 6. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация? / Я.Л. Коломинский // Псіхалогія. – 2001. – № 4. – С. 85–99.

2 7. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога / Я.Л. Коломинский // Псіхалогія. – 2000. – № 2. – С. 4–19.

28. Коломинский, Я.Л. Социальная психология развития личности / Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов. – Минск : Выш. шк., 2009. – 336 с.

29. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное посо- бие / В.Я. Ляудис. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.

30. Лызь, Н.А. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / Н.А. Лызь. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 414 с.

3 1. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тар- ская [и др.]. – М. : Высш. образование, 2007. – 207 с.

3 2. Мотков, О.И. Психологическая культура в мозаике личности: ре- зультаты исследований / О.И. Мотков. – Режим доступа:

http://hpsy.ru/ public/x5283.htm

/

33. Мотков, О.И. Психологическая культура личности / О.И. Мотков // Школьный психолог. – 1999. – № 15. – С. 8–9.

34. Никольская, И.М. Уроки психологии в начальной школе / И.М. Ни- кольская, Г.Л. Бардиер. – СПб. : Речь, 2004. – 190 с.

221

35 . Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е.К. Григальчик, Д.И. Губаревич, И.И. Губаревич, С.В. Петрусев. – Минск : «БИП-С», 2003. – 182 с.

3 6. Орлова, Л.В. Методика преподавания психологии : програмно- метод. комплекс / Л.В. Орлова. – Минск : БГПУ, 2005. – 71 с.

37. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб. : «Речь», 2004. – 276 с.

38. Панибратцева, 3.М. Методика преподавания психологии / З.М. Па- нибратцева; под ред. А.А. Люблинской. – М. : Просвещение, 1971. – 152 с.

39. Пилипко, Н.В. Мифы и рифы. Размышления о работе психолога с родителями / Н.В. Пилипко // Школьный психолог. – 2004. – № 5. – С. 24–25.

40 . Подвойская, М.А. Уроки психологии в школе : Конспекты занятий и дневник практич. психолога / М.А. Подвойская. – М. : НПЦ «Коррек- ция», 1993. – 88 с.

4 1.

Попова, М.В.

Психология как учебный предмет в школе : учеб.- метод. пособие / М.В. Попова. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 288 с.

42. Практическая психология образования: Учебное пособие / Под ре- дакцией И.В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.

43. Решетникова, О.В. Безопасна ли психологическая культура? / О.В. Ре- шетникова // Школьный психолог. – 2004. – № 1. – С. 26–27.

44. Решетникова, О.В. Культура в психологии и психология в культу- ре / О.В. Решетникова // Школьный психолог. – 2004. – № 2. – С. 2–3.

45 . Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии : учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. – Минск: БГПУ, 2003. – Ч. 1. – 250 с.

46 . Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности / Л.Н. Ро- жина. – Минск : Выш. шк., 2003. – 272 с.

47. Руденко, А.М. Конфликтология: учеб. пособие для бакалавров / А.М. Руденко, С.И. Самыгин. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 316 с.

48. Самоукина, Н.В. Первые шаги школьного психолога. Психологи- ческий тренинг / Н.В. Самоукина – Дубна: ООО «Феникс+», 2000. – 192 с.

49 . Смолярчук, И.В. Методика преподавания психологии / И.В. Смо- лярчук. – Уфа : «Библиотека Ихтика», 2005. – 77с.

5 0. Сорокоумова, Е.А. Уроки самопознания в начальной школе: Прак- тическое пособие / Е.А. Сорокоумова. – М. : АРКТИ, 2007. – 52 с.

5 1. Стоюхина, Н.Ю. Психология нужна всем / Н.Ю. Стоюхина // Школьный психолог. – 2003. – № 13. – С. 6–7.

52 . Хухлаева, О.В. Тропинка к собственному Я: Уроки психологии в средней школе (7–8 классы) / О.В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2010. – 167 с.

222