

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Южно-Уральский государственный университет
Кафедра психологии развития

Ю9.я7

М759

И.В. Молочкова

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ
КАК УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА
В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ**

Учебное пособие

Челябинск
Издательство ЮУрГУ
2008

ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава 1. Преподавание психологии в средней школе	
1.1. Специфика содержания психологии как гуманитарной дисциплины и цели обучения психологии в школе.....	3
1.2. Работа преподавателя над содержанием учебного курса психологии в школе	6
1.3. Методы обучения психологии в школе.....	9
1.3.1. Метод экспрессии.....	11
1.3.2. Метод по развитию творческого самочувствия.....	14
1.3.3. Метод чтения вслух.....	16
1.3.4. Метод интроспективного анализа.....	17
1.4. Критерии эффективности преподавания психологии в школе.....	18
Глава 2. Преподавание психологии в высшей школе	
2.1. Стратегические ориентиры высшего профессионального образования на современном этапе развития российского общества.....	23
2.2. Профессиональная подготовка будущих преподавателей психологии в вузе.....	27
2.3. Цели преподавания психологии в вузе.....	34
2.4. Таксономия учебных задач в вузовском курсе психологии (Д.А. Толлингерова – В.Я. Ляудис).....	36
2.5. Методические особенности преподавания теоретической и прикладной психологии	
2.5.1. История психологии (Б.Ц. Бадмаев)	40
2.5.2. Общая психология.....	43
2.5.3. Возрастная и педагогическая психология.....	45
2.5.4. Социальная психология.....	47
2.6. Педагогическая технология.....	49
2.7. Проблемное обучение как метод активизации учебной деятельности студентов.....	51
2.8. Формы организации учебного процесса в высшей школе.....	56
2.8.1. Лекция	56
2.8.2. Практические занятия в высшей школе.....	65
2.8.3. Самостоятельная работа студентов	70
2.8.4. Коллоквиум.....	74

2.9. Педагогический контроль в высшей школе.....	78
Глава 3. Педагогический практикум	
3.1. Семинарские занятия по педагогической психологии в вузе	
3.1.1. Семинарское занятие по теме «Психология обучения».....	84
3.1.2. Семинарское занятие по теме «Учебная деятельность».....	85
3.1.3. Семинарское занятие по теме «Психологические проблемы перегрузки и неуспеваемости школьников».....	85
3.1.4. Семинарское занятие по теме «Психологические проблемы педагогической оценки».....	87
3.2. Педагогический контроль в преподавании педагогической психологии в вузе	
3.2.1. Тест по теме «Психология обучения. История становления педагогической психологии».....	88
3.2.2. Тест по теме «Готовность ребенка к обучению в школе».....	90
3.2.3. Тест по теме «Мотивация учения».....	93
3.2.4. Тест по теме «Психология воспитания».....	96
3.2.5. Тест по теме «Педагог как субъект профессиональной деятельности»	99
3.2.6. Контрольные вопросы по теме «Психологические причины перегрузки и неуспеваемости школьников».....	102
Библиографический список	105
Приложения	
Приложение 1.....	108
Приложение 2.....	113
Приложение 3.....	115
Приложение 4.....	119

Глава 1. ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

1.1. Специфика содержания психологии как гуманитарной дисциплины и цели обучения психологии в школе

Цели обучения и содержание учебного предмета всегда взаимосвязаны. Содержание учебного предмета так или иначе детерминирует цели обучения.

Цели обучения психологии определяются особенностями ее содержания как гуманитарной дисциплины. Иногда психологию представляют как науку в первую очередь естественную, биологическую либо биосоциальную. Как отмечают В.Я. Ляудис и Г.А. Цукерман [14; 31], психологию следует трактовать как *науку социально-историческую*, что не исключает ее в арсенале естественнонаучных методов исследования. Однако ведущую роль в ней должны играть методы социальных наук, методы гуманитарного познания.

Гуманитарное познание – особый тип научного познания, предполагающий иное отношение познающего субъекта к объекту исследования, в отличие от свойственного естественнонаучным дисциплинам. *В центре гуманитарного познания* – познание не вещи, а личности, отношения «субъект-субъект», а не «субъект-объект», как подчеркивает М.М. Бахтин. По его мнению, познание вещи и познание личности – два предела. Вещь познаваема до конца односторонним актом. *Личность как познаваемое требует не «точности» познания, но глубины «проникновения».*

«Познание-проникновение» – всегда двусторонний акт. Суть отношений познающего субъекта и субъекта познаваемого – в диалоге. *Диалог* же предполагает раскрытие не только *значений*, которые *ситуативны*, но и *смыслов*, которые даны в бесконечном множестве контекстов. Поэтому диалог неисчерпаем, ибо *подлинное понимание* исторично и персонифицировано. *Точность познания* гуманитарного не в идентификации, а в преодолении «чуждости чужого без превращения его в чисто свое», т.е. в мере проникновенности, взаимной сопряженности познающего и познаваемого.

Психологическое познание принципиально гетерогенно и предполагает не только научно-теоретическое, логическое мышление, в значительной мере формализуемое, но и мышление образное, художественное, символическое, созерцательное, наглядно-действенное и т.д.

Исходя из особенностей гуманитарного познания, можно следующим образом определить *цели* обучения психологии: теоретическое и практическое овладение знаниями и методами построения общения и взаимодействия с людьми в различных условиях их жизнедеятельности. С этой точки зрения, главная особенность психологического познания заключается в *единстве знания и действия*. Поэтому теоретическое познание вне способов действия, которые могут быть направлены двусторонне – на себя и на других людей, – не есть научное психологиче-

ское знание. Единство способов психологического познания и способов действия реализуется в целях достижения единства познания других людей и самопознания.

Обучение психологии направлено не только на овладение способами преобразования поведения и образа мыслей других людей, но и умение преобразовывать себя. Сложность достижения цели психологии – в этой особой сращенности способов познания и преобразования, познавательного отношения и личностно-преобразующего отношения.

Разумеется, эта общая цель реализуется в целой системе подцелей. Кроме того, она вписана в систему более глобальных целей обучения, связанных с целями гуманистического воспитания, – становление мировоззрения, направленности на действенное участие в самопроектировании собственной жизни и жизни общества.

По мнению Г.А. Цукерман, психологию можно преподавать, как, например, физику: изучать свойства нервной системы, экспериментировать с порогами ощущений, типами запоминания, скоростью реакции, объемом внимания и т.п. И чувствовать себя при этом экспертом, ведущим разговор знающего с незнающими. А вопрос: «Зачем это надо ученикам?» – объявить некорректным, пускаясь в снобистские рассуждения о бескорыстии познания, а, может быть, наоборот, с умным видом определяя место психологического знания в общей картине мира и научном мировоззрении.

В то же время, психологию можно построить как гуманитарный предмет, наполнив преподавание героями (интровертами и экстравертами, манипуляторами и актуализаторами, интуитивистами и рационалами), действующими по законам мышления, деятельности, коммуникации. Правда, вопрос «Зачем это надо ученикам?» по-прежнему останется без ответа, а память о странном привкусе художественных текстов, «изучавшихся в школе», может удержать от попытки преподнести ученику – живому «носителю психики» психологию в виде классического учебного предмета [31].

Если исходить из логики саморазвития при построении школьного курса психологии, то глобальную цель преподавания психологии можно определить как создание условий для самоорганизации личности школьника через его самоактуализацию, самовыражение, самоутверждение, самосовершенствование, самореализацию в учебе, общении, творчестве. Соответственно *задачи* преподавания должны формулироваться в недирективном ключе по отношению к человеку и могут выглядеть следующим образом:

- 1) способствовать возникновению интереса к процессу самопознания и самоизменения;
- 2) помочь учащимся в получении знаний о себе и в овладении способами самоизменения;
- 3) содействовать становлению и развитию способности к рефлексии;
- 4) создать условия для личностного роста школьников в области нравственного совершенствования, готовности к самоопределению, поиску жизненных ценностей;

5) создать предпосылки для становления и развития детского коллектива через включение школьников в различные формы совместной продуктивной деятельности.

Таким образом, преподавая психологию в школе, мы можем помочь учащимся ставить задачи саморазвития и искать средства их решения через определение своих реальных и потенциальных возможностей и их реализацию.

Когда мы говорим о необходимости научить человека самостоятельно расширять пределы собственных возможностей, следует учитывать, что в настоящее время известны **пять психолого-педагогических условий воспитания человека, способного к саморазвитию** [31].

1. Особый способ введения в предмет – через генетически исходное понятие, потенциально содержащее всю систему понятий, описывающих предмет. Таким образом целое может быть задано до того, как будут предложены его части, что позволит ученику, не знакомому с целым, строить гипотезу о его содержании.

2. Особый, нерепродуктивный способ взаимодействия со взрослым, учителем, от которого ученик не ожидает готовых решений и образцов, но умеет инициировать сотрудничество с учителем, указывая взрослому, в какой именно помощи он нуждается, поставив собственную учебную задачу.

3. Особый тип взаимодействия со сверстниками, обеспечиваемый такой организацией совместной работы учащихся, при которой между партнерами распределяются разные точки зрения на обсуждаемую проблему. Задача группы, таким образом, сводится к координации этих точек зрения.

4. Особый тип взаимодействия с самим собой, меняющийся в ходе обучения. Одна из основных задач учителя психологии – обеспечить учащихся арсеналом средств обнаружения, фиксации и обсуждения содержания их Я-концепций.

5. Обеспечение психологической безопасности работы группы за счет обязательного включения наряду с рефлексивными, дискуссионными процедурами, в которых точки зрения партнеров формулируются и противопоставляются, нерефлексивных процедур, работающих «на слияние»: на установление чувства общности, доверия, защищенности, поддержки. В этих ситуациях взрослый работает не в учительской, а в родительской позиции.

Исходным понятием школьного курса «Психология саморазвития», нацеленного на развитие у школьников способности ставить и решать задачи собственного развития, является **категория «Я»**.

Учебный курс направлен на построение неотчужденной дефиниции исходного и объемлющего все прочие понятия «Я», что поможет развернуть весь понятийный аппарат науки психологии: общей психологии, описывающей все МОИ психические функции, и проблемы психологии развития, отвечающей на вопросы, как сложились все эти функции в конкретных условиях МОЕЙ биографии, и социальной психологии, рассказывающей о МОИХ отношениях с другими людьми, и психологии личности, помогающей МНЕ постичь собственную уникальность. Исходным противоречием, порождающим эти свойства категории «Я», является отношение ВСЕОБЩЕГО, родового, общечеловеческого и ЕДИНИЧНОГО, индивидуально-неповторимого.

Г.А. Цукерман отмечает, что термин «урок», обозначающий традиционную форму работы с учащимися, не совсем уместен в отношении уроков по психологии, т.к. эти занятия отличаются по форме, по содержанию, по способу организации учебной деятельности и по принципам взаимодействия между учителем и учеником от традиционных уроков в школе. Занятия по психологии проходят один раз в неделю, объединяя два часа учебного времени. При этом все эти два часа строятся преподавателем-психологом и воспринимаются детьми как единое целое занятие: разбить единый двухчасовой комплекс на отдельные уроки в разные дни представляется непродуктивным.

Если говорить о *форме проведения занятий*, то они скорее напоминают групповые занятия социально-психологического тренинга, техника ведения которого довольно эклектична. В зависимости от целей и задач обучения и от мотивационной готовности группы, преподаватель может применять такие приемы, как свободная и директивная дискуссия, игровое моделирование, эвристическая беседа, поведенческий тренинг, лекционное объяснение, ролевое обучение, анализ конкретных ситуаций и т.д.

Несмотря на существование конкретного плана групповой работы, все-таки нельзя отнести способ ведения занятий со школьниками к четко программному ведению, так в намеченный замысел могут быть внесены коррекционные изменения прямо по ходу занятия.

Особое внимание при этом уделяется *роли преподавателя психологии*. В данном случае она достаточно сложна, т.к. включает в себя функции педагога, психолога, руководителя малой группы и ее участника одновременно. Как **учитель**, преподаватель психологии дает теоретические знания, организует и направляет групповую дискуссию по обсуждению различных психологических проблем. Как **психолог**, он грамотно осуществляет все диагностические процедуры, их анализ и интерпретацию таким образом, чтобы это служило и целям обучения, и в то же время способствовало созданию обстановки доверия на занятии. Как **руководитель малой группы**, преподаватель осуществляет руководство всем процессом. При этом он творчески может менять стили руководства – авторитарный, демократический и попустительский в зависимости от задач, стоящих перед группой. Как **член группы**, он наравне с ребятами принимает участие во всех играх, упражнениях, творческих заданиях.

1.2. Работа преподавателя над содержанием учебного курса психологии в школе

Работа над содержанием учебного курса психологии включается в целостную систему педагогической деятельности, в которой традиционно выделяются этапы целеполагания, педагогического проектирования, организации педагогического взаимодействия с использованием конкретных методов, форм и средств, а также контроля и оценки эффективности педагогической деятельности с точки зрения полученных результатов.

Проектировочная деятельность педагога, в свою очередь, предполагает определенные шаги по

- выделению возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся;

- определению целей и задач курса;
- отбору учебного содержания;
- разработке методов и форм обучения;
- определению ресурсов (методических средств обучения и воспитания);
- календарно-тематическому планированию.

Знание индивидуально-психологических особенностей учащихся позволит преподавателю гибко варьировать учебное содержание, в зависимости от специфики ожиданий, мотивационной готовности учащихся конкретного класса. В данном пособии мы не можем вести речь обо всем возможном многообразии вариантов, это уже будет зависеть от опыта работы и от готовности педагога учитывать опыт детей и гибко реагировать на их запросы при изучении психологии.

Таблица 1

Примерная тематика уроков по психологии
в начальной школе (1–4 класс)

Возрастные особенности	Темы уроков
<p>Ведущая деятельность – учебная Освоение структуры учебной деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • произвольность поведения и деятельности; • ориентация в учебной задаче; • приобретение навыков планирования учебной деятельности; • становление умственных (внутренних) действий и операций; • анализ содержания учебной работы; • освоение действий самоконтроля и самооценки. <p>Внутренняя позиция школьника:</p> <ul style="list-style-type: none"> • принятие роли и функций ученика как субъекта учебной деятельности; • принятие роли учителя как носителя социальных образцов; • положительное отношение к школе; • становление учебной мотивации; • активность, инициативность, любознательность; 	<ul style="list-style-type: none"> • Зачем школьнику нужен режим дня? • Как самому выполнять домашние задания? • Что мне помогает учиться лучше? • Я и мои желания. • Чудо человеческих способностей. • Человеческая память – обыкновенная и необыкновенная. • Чудо из чудес – воображение. • Наша речь. • Какими мы видим друг друга? • Человеческие правила жизни. • Как найти друга? • Почему друзья ссорятся? • Как защитить себя, если тебя обижают в школе или на улице? • Умение видеть смешное. • Зачем нужны компьютерные игры? • Зачем мы учимся в школе?

потребность в новых впечатлениях, в эмоциональном насыщении	
---	--

В то же время, мы можем более подробно коснуться вопроса об учете возрастных особенностей школьников при определении психологической тематики, которая может быть актуальна и интересна учащимся. Опираясь на представления отечественных и зарубежных ученых о психологических особенностях детей разного школьного возраста мы вместе со студентами на семинарских занятиях попробовали спланировать примерную тематику занятий по психологии в школе. Плоды наших совместных усилий представлены в табл. 1–3.

Таблица 2

Примерная тематика уроков по психологии
в подростковом возрасте (5–8 класс)

Возрастные особенности	Темы уроков
<p>Ведущая деятельность – общение.</p> <p>Основное новообразование – чувство взрослости.</p> <p>Стремление к свободе, независимости, самостоятельности.</p> <p>Самовыражение.</p> <p>Самоутверждение.</p> <p>Становление ответственности.</p> <p>Общественная активность.</p> <p>Ориентация на сверстников в общении:</p> <ul style="list-style-type: none"> • потребность в принадлежности к группе; • потребность в принятии и поддержке группой; • дружба, верность; <p>Реакция эмансипации:</p> <ul style="list-style-type: none"> • нигилизм; • демонстративность; • критичность; • нарушение запретов. <p>Широта интересов.</p> <p>Неустойчивость мотивов учения.</p> <p>Становление ценностно-смысловых структур сознания и самосознания.</p> <p>Полоролевая идентификация.</p> <p>Эмоциональная нестабильность</p>	<p>Трудности перехода в среднюю школу.</p> <p>Как научиться свободно и непринужденно общаться в компании сверстников?</p> <p>Как научиться отстаивать свои взгляды в группе?</p> <p>Как не ссориться с учителями и родителями?</p> <p>Как научиться преодолевать страх?</p> <p>Как успешно справляться с унижением и чувством беспомощности?</p> <p>Как принимать критику или похвалу?</p> <p>Как контролировать свое поведение в разных жизненных ситуациях?</p> <p>Как приобрести уверенность в себе?</p> <p>Вызывающее поведение: причины и последствия.</p> <p>Как появляются и закрепляются черты характера?</p> <p>Как планировать свои действия и прогнозировать их последствия?</p> <p>Способы конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.</p> <p>Как сориентироваться в ситуации выбора при профильном обучении.</p> <p>Как развивать чувство ответственности?</p> <p>Компьютер в нашей жизни</p>

Примерная тематика уроков по психологии в старших классах (9–11 класс)

Возрастные особенности	Темы уроков
<p>Ведущая деятельность – учебно-профессиональная.</p> <p>Основное новообразование – готовность к самоопределению.</p> <p>Социальная зрелость:</p> <ul style="list-style-type: none"> • адекватная самооценка и уровень притязаний; • свой взгляд на мир; • иерархия жизненных ценностей; • способность к целеполаганию; • готовность к выбору и принятию решения; • способность к рефлексии; • самостоятельность; • уверенность в себе; • независимость суждений; • ответственность; • эмоциональная стабильность. <p>Поиск смысла жизни. Избирательность интересов. Интимно-личностное общение со сверстниками, любовь. Юношеский максимализм</p>	<p>Как научиться свободно общаться с представителями противоположного пола?</p> <p>Дружба и любовь в юношеском возрасте.</p> <p>Как создать и сохранить семью?</p> <p>Как отстаивать свою независимость в общении с родителями и учителями?</p> <p>Какую выбрать профессию?</p> <p>Как оценить свой характер и понять самого себя?</p> <p>Ценностные основания жизни. Жизненные цели и средства их достижения.</p> <p>Как ставить реалистичные жизненные цели?</p> <p>Как успешно сдать выпускные экзамены?</p> <p>Как самому заботиться о своей безопасности в разных жизненных ситуациях?</p> <p>Культура подростков глазами взрослых.</p> <p>Права и обязанности подростка в мире взрослых.</p> <p>Проблема здорового образа жизни в современном обществе.</p> <p>Психологическая готовность ко взрослой жизни.</p> <p>Стань автором своей биографии</p>

1.3. Методы обучения психологии в школе

Поскольку обучение всегда является актом социального взаимодействия, направленного на достижение образовательных целей, разнообразные способы этого взаимодействия и были названы методами обучения. Метод обучения всегда предполагает конкретные действия учителя и ответные действия ученика, при этом цель действий учителя не должна совпадать с целью ученика, но обязательно должна соответствовать ей. В итоге результат учебной деятельности выступает критерием соответствия метода цели.

В преподавании психологии широкое применение имеют известные в мировой образовательной практике методы обучения. Как известно, единой классификации методов обучения не существует из-за невозможности выделить единое основание их распределения на группы. Самой распространенной классификацией методов обучения является классификация, созданная по основанию источника получения знаний человеком в процессе обучения. Как известно, в ней выделяется три группы методов обучения: словесные, наглядные и практические. В преподавании психологии из этой группы методов наибольшее распространение получила группа словесных методов.

Практика работы психологов в школе показывает, что из всего многообразия словесных методов обучения менее всего приемлемым является метод лекции, а более всего для ситуации преподавания психологии подходят методы рассказа, беседы и объяснения.

Рассказ, предполагающий краткое, занимательное, эмоциональное изложение по четкому плану с выделением существенного и применением иллюстраций, может, с одной стороны, подготовить учащихся к восприятию психологической информации на начальном этапе обучения, а с другой – облегчить процесс резюмирования по теме.

Объяснение как сообщение новых знаний через словесное истолкование отдельных понятий, терминов и т.п., полезно в начале работы при формулировании новой темы, краткого раскрытия плана и целей ее изучения, а также в процессе учебной работы по мере необходимости.

Беседа как диалогический метод обучения позволяет решать целый спектр задач, направленных на выявление ожиданий учащихся и имеющегося у них объема знаний, диагностику степени осознанности применения психологических знаний, а также на развитие самостоятельности суждений учащихся. Использоваться беседа с успехом может на всех этапах обучения.

Для повышения эффективности преподавания психологии в школе могут быть использованы ставшие традиционными для разнообразных педагогических систем и технологий методы обучения, подробно описанные М.В. Поповой в учебном пособии «Психология как учебный предмет в школе» [21]: метод проблемного обучения, метод семантического погружения, метод проектов, метод наблюдения, методы экспериментальной и дифференциальной психологии.

При этом М.В. Попова отмечает, что в практику преподавания психологии в школе могут быть введены методы обучения, основанные на практико-ориентированных технологиях личностного роста. Наибольшее распространение получили групповые методы социального обучения, к которым относятся различного рода тренинги, имеющие в своем арсенале дискуссионные и игровые методы. В то же время, практический интерес для начинающего преподавателя психологии могут иметь описанные М.В. Поповой методы обучения, о которых речь пойдет далее.

1.3.1. Метод экспрессии

Метод экспрессии – это развитие субъективного творчества образом. Приемы метода – рисование, ваяние, моделирование с бумагой, красками, деревом, камнем, образные разговоры, писание картин и произведений, музыка, выразительные движения тела.

Основную смысловую нагрузку в методе несет фокусировка внутренней экспрессии, выражающейся в жесте. Используемые средства искусства приводят к соприкосновению с творчеством.

Процедура метода

Реализация метода требует выполнения двух условий:

1. Помещение должно обеспечивать место для движений и более-менее свободного оперирования пространством.

2. Необходимые материалы: наборы цветных карандашей, красок, пастелей, мелков всех цветов, глина для лепки, бумага разных форматов для рисования, газеты, журналы, ножницы, клей и пр.

Основные инструкции:

а) сконцентрироваться на своих внутренних ощущениях;

б) полностью отдаться своим чувствам, не заботиться о художественности своих творений;

в) дать себе полную свободу действия с художественным материалом; делать то, что приятно;

г) не сравнивать свою работу с работами других. Осознать, что каждый из нас находится в процессе постоянного изменения и что художественное творчество может выражать лишь наши переживания, опыт и личностный рост.

Педагог ни в коем случае не допускает обсуждение, интерпретацию и защиту выбранных участниками образов.

Этапы реализации

1. Создание *атмосферы безопасности* и доверия, т.е. создать ребенку среду, в которой он мог бы освободить себя от своих проблем.

2. Создание определенного *настроя*, состояния (упражнения на расслабление).

3. Упражнения на *движение* («Давайте подвигаемся!»). Удобно начинать со спонтанных танцевальных движений под ритмичную музыку: «Сейчас, когда мы танцуем, понимаете ли вы, как мы играем?» (5–7 мин). В движении, если оно происходит в паре, партнеру (учителю или кто-то из учеников) предписывается продемонстрировать эмпатию, зеркально отражая движения партнера в его произвольном танце.

4. Этап *рефлексии*. «Предлагаю некоторое время подумать о том, что здесь происходило...» и т. д.

5. *Переход к рисованию*. Здесь важна следующая инструкция: «Это рисование не для того, чтобы создать произведение искусства, а для самоисследования».

6. *Переход к заданным движениям под музыку*. Предлагается музыка (на 15–20 мин) и дается инструкция типа: «Почувствуйте себя в лесу. Почувствуйте себя кем-то, чем-то в лесу: зверем, растением, ветром. Подвигайтесь за того, кем вы

себя почувствовали сейчас. Обратите внимание, как идет тот, кем вы себя почувствовали, что он желает сейчас, когда он... Можно это делать с закрытыми глазами».

7. *«Напишите рассказ (сказку) о том, кем вы чувствовали себя сейчас...».*

8. *«Прочитайте и поделитесь тем, что написали, со своим партнером (если работа идет в парах).»*

9. *«Разбейтесь на группы по 4–5 чел. Пусть каждый из четверки (или один) изобразит в живой скульптуре то чувство, которое вызвала ситуация, наиболее тревожащая, беспокоящая, расстраивающая его (негативное чувство). И, наоборот, – наиболее радостное чувство».*

10. *Коллаж.* Создается на тему «Кто я?» или «Какой я?». Для этого необходимо подготовить цветные журналы, газеты, ножницы (на каждого участника), клей, бумагу плотную разных размеров – от ватманского до альбомного. Задача заключается в том, чтобы подобрать картинки и слова из журналов и газет такие и таким образом, чтобы можно было ответить себе на вопрос: кто я?

Выше приведен примерный план. Задан может быть только один этап, могут быть – все, возможны разные варианты.

Возможные задания на этапе лепки и рисования

1. Вылепить то, что очень нравится, и то, что очень не нравится.

2. Нарисовать свое ощущение, настроение, фантазию или «создать» рисунок на стимульное слово («любовь», «ненависть», «красота», «свобода»). По окончании работы над рисунком можно описать свое переживание или написать на обратной стороне рисунка пять слов, ассоциирующихся с ним.

3. Можно выбрать себе партнера, которого хочется узнать получше. Каждая пара получает бумагу и цветные мелки или карандаши и использует художественное творчество в качестве «моста» для невербальной коммуникации на уровне внутренних переживаний друг друга. По окончании работы участники описывают свои реакции и наблюдения. Не поощряются анализирование, интерпретация и защита выбранных ими образов.

4. Закрывать глаза и представить кого-нибудь из тех, с кем существуют значимые эмоциональные связи, а затем отразить в глине (пластине) этот образ. После работы учитель может спросить, сколько энергии отняла у участника эта скульптура и как можно различить в скульптуре особенности персонажа и автора. Всегда должна быть возможность вербального завершения невербальной творческой деятельности.

5. Довольно эффективным является использование упражнения под названием «Создание групповых фресок». Известны два основных варианта. При одном варианте участники занятия рисуют все, что они хотят, на одном холсте, при другом – дорисовывают на нем что-то в соответствии с выбранной всей группой темой. И в том, и в другом случае поощряется комментирование учащимися своих рисунков.

6. Можно использовать упражнение, известное под названием «Создание всеобщего группового образа». Особенностью этого упражнения является то, что все

участники занятия могут включаться в творчество конкретного человека. Для выполнения этого упражнения один из учащихся получает задание нарисовать дом. На занятии ему предлагается описать свои чувства до, во время и после рисования, рассказать о смысле, который он вкладывал в рисунок, высказать несколько свободных ассоциаций, связанных с работой над ним. После этого все остальные учащиеся могут описать свои впечатления, чувствования, ассоциации, вызванные этим рисунком. Те проекции, которые оказываются близкими к теме рисунка, называются «коллективным образом» и становятся ведущей темой для последующего рефлексивного тренинга или обсуждения.

6. **«Рисование каракулей».** Дается задание в течение продолжительного времени под музыку рисовать без всякого плана что-то, по возможности, не отрывая мелка от листа бумаги. Это близко к спонтанному рисованию. Затем с этим рисунком можно поработать в плане осознания того, что нарисовал ученик, как это может быть связано с его сегодняшними проблемами, значимыми отношениями, переживаниями. Иногда получаются совершенно потрясающие видения, поэтому имеет смысл посмотреть, и, может быть, не раз, на рисунок и попытаться понять, на что похожи и с чем могут быть связаны возникшие зрительные образы (с конкретными людьми, ситуациями).

7. Как вариант используется упражнение **«Индивидуальное рисование».**

Инструкция: «Используйте 1–2 мин для осознания ощущения и чувства, которые возникают в этот момент. Забудьте об искусстве и не старайтесь быть художником. Возьмите Карандаш и начните наносить какие-нибудь штрихи на бумагу. Рисуйте цветные линии и формы, говорящие вам о том, как вы себя чувствуете. Попробуйте символически выразить свое состояние в данный момент. Не заставляйте себя рисовать что-то определенное и высокохудожественное. Рисуйте то, что приходите голову».

Когда все участники группы выполняют задание, группа может поделиться впечатлениями о каждом рисунке, никак его не оценивая.

8. Упражнение **«Рисование с партнером».**

Инструкция: «Выберите партнера. Положите между собой и партнером большой лист бумаги, возьмите каждый по несколько цветных мелков. Внимательно посмотрите друг другу в глаза и затем спонтанно начинайте рисовать. Старайтесь выразить свои чувства. Если вы хотите общаться с партнером, делайте это с помощью линий, форм и цветов. Когда закончите рисовать, обменяйтесь с партнером впечатлениями о том, что происходило во время упражнения. Говорите о любых эмоциях, которые у вас вызывает рисунок партнера. Посмотрите, не можете ли вы провести параллели между тем, как вы рисуете, и тем, как функционируете в группе. Постарайтесь узнать что-то о своем партнере».

9. Упражнение **«Групповое рисование».**

Все участники группы садятся в круг в середину комнаты. Инструкция: «Перед каждым из вас лежит лист бумаги и цветные ручки или карандаши. Начинайте рисовать что-нибудь важное для себя. По сигналу руководителя группы передайте свой лист участнику, сидящему справа. Работайте над этим рисунком, изменяйте

и добавляйте к нему, что хотите. По сигналу передавайте этот рисунок налево и получите рисунок справа. Продолжайте так до тех пор, пока к вам не вернется тот рисунок, который вы начали рисовать. Осознайте чувства, возникающие у вас при виде того, что другие изобразили на вашем листе. Изменяйте в рисунке все, что хотите». В заключение обсуждаются впечатления каждого участника с группой.

Вариант этого упражнения. Участники группы по очереди рисуют на общей картине на стене, добавляя к композиции нечто, выражающее их настроение в данный момент и сообщающее это настроение группе.

Надо иметь в виду, что некоторые люди сопротивляются самовыражению при помощи искусства. В таком случае не следует настаивать. Нужно подождать появления желания, впрочем, даже не желания, а возможности, поскольку некоторым учащимся не всегда просто снять «зажимы».

Роль и функции учителя психологии в данном методе достаточно определены. Обязательно, чтобы он был участником общего процесса. Учитель должен стараться быть как можно более незаметным и проявлять максимум гибкости для стимулирования художественного творчества детей.

Особое место отводится в этом процессе (творческой ситуации) учителю как *фасилитатору* – человеку, имеющему такие качества, как *эмпатия, конгруэнтность*.

Возможности метода экспрессии

1. Метод предоставляет возможность выражать агрессивные чувства в социально приемлемой манере и за кратчайший срок освободиться от них.

2. С помощью метода можно сделать осознанными многие мысли и интенсивные чувства, которые отягощают или являются навязчивыми, освободиться от них.

3. «Прорисовывание» своих переживаний, так же как и мыслей, содействует развитию внутреннего контроля и произвольной регуляции.

4. Спонтанная лепка, рисование, движения помогают разрушению ригидной защиты.

5. Развивается воображение и творчество подростка через развитие фантазии.

6. Метод способствует развитию самопознания в силу того, что познание своей эмоциональной жизни (сферы) происходит через усиление внимания к собственным чувствам, особенностям личности, воображения, мышления, отношений.

7. Метод помогает укрепить взаимоотношения с людьми. Сходство (совпадение) в художественном творчестве становится основой для развития эмпатии и положительных чувств друг к другу.

1.3.2. Метод по развитию творческого самочувствия

Метод по развитию творческого самочувствия включает *психотехнические игры и упражнения* по развитию произвольной регуляции и навыков произвольного поведения, чувства партнера, развитию воображения, наблюдательности, чувства ритма и др. Особое место здесь занимает использование элементов *«театрализа-*

ции» и «драматизации» в педагогическом процессе, приводящее субъекта к социальной адаптации и повышающее уровень его коммуникабельности.

Варианты упражнений

1. «Вещи на столе»

На столе педагога разложены: блокнот, авторучка, футляр от очков, бумага, монеты.

- Подойдите к столу и «сфотографируйте» своим внутренним зрением все предметы. «Фотографировать» будем с короткой выдержкой – на счет пять.

- ... Четыре, пять! Теперь отвернитесь или закройте глаза и «проявите фотографию» на своем экране внутреннего зрения. Расскажите: какие предметы лежат на столе, в каком порядке? Вспоминаете их?

- Проверьте. Для этого откройте глаза и посмотрите. Отвернитесь. О чем забыли, что пропустили?

- Посмотрите. Отвернитесь. Какие изменения произошли? Что я переложил на другое место? Что нового появилось на столе? Разложите вещи так, как они лежали вначале. Сверяйте с «фотографией», которая хранится в вашей памяти.

2. «Фотографы»

На площадке расставлены стулья. Один или несколько учеников «фотографируют» (с короткой выдержкой – на 3, 2, 1) общий вид комнаты и выходят. Пока они за дверью, расположение стульев изменяется (лучше не делать полной перестановки, а слегка изменить положение двух-трех стульев). – Войдите. Как было?

3. Работа с **перевоплощениями** «в предлагаемых обстоятельствах» или «от имени персонажа». Задания: «Описать свою жизнь от имени спичечного коробка» или «Показать, как чувствует и что думает чайник, кипящий на плите». («**Биография спичечного коробка**»).

4. «Толкни меня»

Найдите партнера и предложите ему поиграть в старинную игру «Толкни меня». Партнеры должны стать друг к другу на расстоянии около метра. Вытяните перед собой руки (ладони вверх, пальцы направлены вверх), соприкоснитесь с ладонями партнера. Во время игры можно отклониться вперед или назад, но нельзя потерять равновесия, то есть переступить с ноги на ногу. Соприкасаясь с ладонями партнера, следует толкать друг друга, не прикасаясь больше ни к чему. Если дотронетесь до какой-либо другой части тела – проигрыш. Можно отталкивать ладони партнера с любой силой или не отводить свои ладони в сторону.

Метод дает основу для развития способности к *анализу* проблемных и конфликтных ситуаций, к формированию интуиции. В работу учитель должен вносить не только смысл, идею, задачу, но и эмоционально-оценочное содержание. Воспитание чувств и управление эмоциями – одна из наиболее продуктивно решаемых задач данной группой методов.

1.3.3. Метод чтения вслух

Совместное прочтение произведений философской мысли, художественной прозы и популярной научной психологической литературы. Метод чтения вслух предполагает работу с текстами в непосредственном и в метафорическом смыслах.

Виды текстов

Сказка – это метод, позволяющий делать большие образные обобщения. Сказки вроде бы схематично просты, в них заложены модели поведения, но в то же время остается огромная свобода выбора этих моделей, всегда остается вопрос. Являясь некоей своеобразной моделью мира, недра которой находятся в семиотике знаковых систем, сказка может служить интереснейшим материалом для исследования психологии восприятия подростком символов культуры, языка культуры, а также парадигмы смыслов, объективированных в ней.

Притчи, где нет предписания, как действовать, нет технологических рекомендаций, как поступать в том или ином случае, нет алгоритма действий, но всегда есть проблема нравственного выбора и соотнесение себя с тем, как выбрал тот или иной вариант герой притчи. Самые простые ситуации притчи сильны тем, что в них затрагиваются глубины человеческой природы.

Фантастика, где встречается масса интеллектуальных проблем, головоломок и загадок, которые следует решать. В фантастике наша проблема (современная, человеческая) повернута в необычном ракурсе. Одновременно в ней есть такие ситуации, которые касаются жизни, бытия, смысла человеческого существования.

Такие произведения, как фантастика, сказки, притчи, мифы, короткие повести могут быть иллюстрацией к реальной жизни, где перед героем стоит персональный выбор - интеллектуальный, нравственный, волевой.

Ценнейшим моментом в работе с данным методом является непосредственная работа подростка с образом. *Образ* – это не знак, не абстракция, а переживаемое, когда еще мир не оторван от смысла (предметный образ).

Задача учителя при работе методом чтения вслух – ставить перед детьми проблему. Но ставить так, чтобы это была их проблема. Подросток «примеривает» проблему на себя, на свои возможности, на то, как он их отражает, на свои стремления, оценки, на то, как он их принимает. Таким образом, задача учителя состоит в том, чтобы притча или рассказ затронули какую-то из потребностей ребенка.

Возможности использования метода чтения вслух

1. Как один из приемов *интроспективного анализа*, когда материал произведения используется как конкретный способ обращения к себе.
2. Как прием в *методе передачи знаний*, когда содержание в тексте несет непосредственное знание о психологических явлениях.
3. Как прием в *проблемном обучении для постановки задачи* (например, «И грянул гром» Р. Бредбери).
4. Как *непосредственная иллюстрация феномена*. Например, в теме «Переживания» используются описания гнева, радости, конфликта, любви.

5. В качестве проективной диагностической процедуры.
6. Для коррекционной работы.

1.3.4. Метод интроспективного анализа

Интроспективный анализ для подростка – это своеобразная техника *«исследования себя»*.

В интроспективном анализе исследованию подвергается практически весь спектр жизненных проявлений внутреннего «я»: собственная деятельность, поступки, поведение, характер взаимоотношений с людьми, качества личности, собственная речь, собственные мысли, мотивация поступков, переживания. Для понимания подростком себя и его способности изменяться очень важно осознать, как он ведет себя от мгновения к мгновению, важен акцент на постоянно возрастающем осознании собственного поведения.

На подготовительном этапе (он начинается с первого занятия) очень полезно писать творческие работы на темы: «Какой я?»; «Самое-самое...»; «Я и мои друзья»; «Мой любимый...».

Первая ступень – это интроспективный анализ наличного, нравственно-психологического состояния. В этом случае рекомендуется несколько раз в день задавать себе вопросы типа: «Был ли я честным по отношению к себе?», «Был ли я верным во взаимоотношениях с другом?» и т. п.

Для домашней работы целесообразно предлагать вопросы-упражнения, позволяющие подростку найти свое нечто (отношение, оценку, переживание и пр.) и проанализировать его качество. Темы для анализа могут быть самые разные: от взаимоотношений с людьми до отношения к своему домашнему животному, политике, государству.

Полезными являются задания на развитие самоуважения как принятия себя, развитие положительного отношения к себе, развитие чувства собственного достоинства. Принятие себя ведет к подлинному принятию других. С другой стороны, быть принятым другим дает возможность с большей готовностью принять самого себя. В данном случае рекомендую темы сочинений типа: «Мои успехи», «Мои достижения», «Что я теперь делаю лучше, чем делал всегда?».

Не менее важной является работа над согласованием у подростка своего *наличного и идеального «я»*. Темы сочинений могут звучать следующим образом: «Я – каким бы я хотел себя видеть?», «Что я люблю в себе, когда я себе нравлюсь?» и др.

Метод интроспективного анализа удобен и *при усвоении* конкретных психологических знаний. Например, при изучении темы «Умение слушать» можно предложить письменное задание – ответить на вопросы: «Легко ли я отвлекаюсь?», «Не делаю ли я вид, что слушаю?», «Часто ли перебиваю собеседника?», «Как я слушаю, когда слушать совсем неинтересно?», «Может быть, я не слушаю, а обдумываю свой ответ?», «Не делаю ли я поспешных выводов?» и т. п. Можно дать задание написать сочинение на одну из тем: «Как на меня действует шум», «Почему я не слушаю?» и др.

Работа с методом предоставляет учителю большую свободу и разнообразие форм. Однако следует помнить, что интроспективный анализ – сквозная лейтмотивная линия курса, которая должна проходить через каждый урок.

*Возможности метода интроспективного анализа
в развитии психологической культуры подростка*

1. Позволяет обратиться к себе, заглянуть внутрь себя, обратиться к своим мыслям, переживаниям, стремлениям.
2. Открывает возможности для самодвижения.
3. Это один из выходов на самопознание (действительно ли я хочу то, что говорю, или думаю, делаю, или во мне говорит обида, самолюбие, комплекс и пр.).
4. Один из выходов на конгруэнтность личности и адекватность не только самому себе. Он позволяет посмотреть на адекватность постановки целей и, соответственно, способов их достижения. Это тот «внутренний голос», который гораздо лучше может привести подростка к самообладанию, чем волевое усилие или сознательный расчет.
5. Способствует развитию рефлексии.

В заключение необходимо отметить, что при разработке новых методов обучения важно учитывать дидактические принципы, выделенные П.Ф. Каптеревым в качестве опоры любого метода. Главным требованием в них выступает «сообразность (соответствие) метода»:

- со свойствами детской натуры;
- с содержанием и характером преподаваемой науки;
- с личностными особенностями учащихся;
- с личностью самого педагога.

Иначе говоря, применение любых методов обучения психологии педагогом должно быть глубоко осознано и тесно взаимосвязано с целями гуманистического воспитания учащихся. В то же время, необходимо понимать, что преподавание и изучение психологии всегда предполагает совместный поиск научного знания о человеке, то есть о самих себе, и итогом этого поиска должно быть развитие не только личности ученика, но и самого учителя.

1.4. Критерии эффективности преподавания психологии в школе

Разрабатывая подходы к оценке качества усвоения подростком психологических знаний в рамках курса психологии для старшеклассников, М.В. Попова [21] учитывала структуру содержания образования, предложенную М.Я. Лернером:

- 1) приобретение знаний;
- 2) осуществление способов деятельности, воплощающихся в умениях и навыках;
- 3) овладение опытом творческой деятельности;
- 4) формирование эмоционально-ценностного отношения к действительности.

В экспериментальном обучении ее интересовало два аспекта: дидактический и развивающий.

С точки зрения *дидактических проблем* важно было, чтобы разрабатываемый учебный курс мог органично вписаться в имеющуюся в школьном образовании систему знаний. Учебный курс психологии, давая знания о человеке, должен восполнить пробел школьного образования, с тем, чтобы система человеческих знаний стала стержневой для осмысленного объединения учениками отдельных учебных предметов в некоторую целостность.

Развивающий аспект заключается в создании внутри учебного процесса специальных условий для развития личности, в связи с этим – использовании технологий личностного роста в учебном процессе.

М.В. Попова предлагает путь, при котором усвоение психологических знаний выступает средством освоения *психологической культуры* и культуры психической деятельности в целом.

По мнению О.И. Моткова, психологическая культура включает комплекс активно реализующихся культурно-психологических стремлений и соответствующих умений, таких, как: систематическое самовоспитание; навыки конструктивного межличностного и делового общения; навыки психологической саморегуляции; творческий подход к делу; умение познавать и реалистически оценивать свою личность.

Психологическая культура включает в себя как образованность (обученность и воспитанность), так и основные параметры развития личности. Причем индивидуальная психологическая культура не может рассматриваться вне контекста той общечеловеческой культуры, в которой ребенок вырос, живет; она содержит в себе черты национальной, социально-стратовой культуры, «вычерпывая» ее достояние в пространстве и времени [10].

Вслед за Л.С. Колмогоровой М.В. Попова рассматривает понятие «базисная психологическая культура» как системное многокомпонентное образование. Оно раскрывается с точки зрения следующих основных аспектов: гносеологического; процессуально-деятельностного.

В *гносеологическом аспекте* анализа она следует выделенным в философии и культурологии компонентам культуры: нормы, знания, значения, ценности, символы.

Культурные нормы человека связаны с нормативностью социального поведения, его ролевыми функциями, социальными ожиданиями и т.д. В то же время с усвоением норм связано такое наследие психологической культуры, как предрасудки, стереотипы психологии людей, проявляющиеся в сознании, подсознании, поведении.

Психологические **знания** как результат процесса познания людьми самих себя, других и как результат развития науки, выраженные в представлениях, понятиях, теориях, могут быть как практическими, так и теоретическими.

Значения – культурное средство соединения с миром посредством знаков. Значения выражаются в образах, условных знаках, жестах и словах, одежде и т.д.

Символы в сфере психологии могут быть объектом рассмотрения с точки зрения различных форм проявления в психической деятельности (сказки, сновни-

дения, метафоры и т. д.), их трактовки, придания им личностного смысла и влияния на деятельность человека.

Ценности являются одним из наиболее сложных компонентов психологической культуры как в плане определения, так и в плане их присвоения ребенком. Ценности соотносятся с представлением об идеале, желаемом, нормативном.

Процессуально-деятельностный аспект анализа, психологической культуры определяется кругом и содержанием задач, которые предстоит научиться решать школьнику, и организацией деятельности по ее освоению. Этот аспект предполагает решение вопроса о содержании той активности, которая лежит в основе освоения культуры. Введение ребенка в мир психологической (как и другой) культуры возможно несколькими путями: через репродукцию известного человечеству опыта и через творчество, «открытие» и переживание истины, постижение психологических феноменов, законов, освоение действий в личном опыте, через «инсайты», в специально организованных и приближенных к реальной жизни ситуациях.

Отмечается, что психологическая культура личности – это реально существующий феномен, охватывающий все сферы личности, сознания и деятельности.

Введение «Психологии» как учебного предмета в школьное образование ставит задачу – оценить реальный объем, структуру и качество психологических знаний. Задачу диагностики усвоения психологических знаний М.В. Попова соотносит с **критериями эффективности качества знаний**:

1. Овладение обучающимися не только *знаниями*, но и *метазнаниями*, то есть знаниями о знаниях. Например, приемами и средствами усвоения учебного материала, «открытия» нового знания, переработки информации, данной в разных формах репрезентации. Такое знание способствует не только усвоению учебного материала, но и овладению методами самоконтроля и самокоррекции.

Показателями, соответствующими этому критерию, могут выступать следующие умения:

- анализировать содержание и структуру текстов различного вида, преобразовывать для разных задач определенный текст, контролировать порождение собственного текста;
- сопоставлять различные формы репрезентации (представления) учебного материала, выбирать оптимальную форму собственного ответа или решения задачи, используя при этом различные формы во взаимосвязи;
- ориентироваться в структуре учебного задания, взаимосвязях его компонентов: инструкции, образцов заданного материала, требуемого результата;
- сопоставлять собственные оригинальные задания и/или новый, непредъявленный в задании тип задачи.

2. Умение самостоятельно *разрабатывать способы учебной работы*. В этих способах представлены усвоенные в процессе обучения приемы работы с материалом и результаты накопления обучающимся собственного опыта. Разработаны следующие показатели оценки способов учебной работы:

- доминирующая ориентация обучающегося на отдельные признаки изучаемых явлений или на системы признаков того или иного предмета (в нашем случае – психологической реальности);

- адекватность задаче и гибкость, динамичность операционального (операционально-исполнительного) компонента при работе обучающегося с материалом;

- мотивационная ориентация на открытие новых систем действий и операций в процессе обучения и сохранность положительной мотивации к ним;

- контрольное и оценочное отношение обучающихся к процессу своей работы над материалом; прогнозирование учащимся результатов этой работы;

- потребность и умение учащегося контролировать соответствие используемых им средств для решения стоящей перед ним задачи, выбор необходимых для этого правил, формул, приемов, предписаний, образцов и т. п.

3. Умение обучающихся *строить целостный образ изучаемого объекта* и выражать (передавать) его содержание другим в разнообразных знаковых формах. Этому критерию соответствуют следующие показатели:

- наличие взаимосвязи значимых признаков объекта, обеспечивающей целостность образа;

- наличие в образе субъективного содержания, как бы фиксирующего эмоциональный опыт субъекта;

- владение обучающимся различными средствами, обеспечивающими выражение содержания образа не только в условиях самостоятельного выполнения задания, но и в ситуации совместной работы с одноклассниками.

4. *Личностно-смысловое отношение* учащихся к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности. Показателями, позволяющими анализировать и оценивать такое отношение, являются:

- непосредственный интерес/безразличие к предмету в целом;
- оценка учащимся социальной значимости изучаемого предмета;
- оценка обучающимся роли изучаемой дисциплины в его планах на будущее;
- эмоциональный комфорт/дискомфорт, переживаемый учеником при предъявлении ему нового для него, нестандартного задания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей и т.п.;

- наличие/отсутствие «ошибкобоязни» при выражении собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения;

- потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала;

- потребность в использовании и позитивном преобразовании собственного опыта познавательной деятельности: способов учебной работы, знаний, накопленных в ходе обучения или вне его; расширение области совместной учебной работы (с учителем и сверстниками).

Для работы с этими критериями и проверки их надежности и взаимосвязи отдельных показателей эффективности образования необходимо наличие особого

инструментария – системы методик, учебных заданий, вопросов, выполняющих контрольно-диагностические функции.

Контрольно-диагностическое задание, в отличие от обычного контрольного, направлено не столько на проверку усвоения учебного материала учащимся, сколько на выявление внутренних факторов успеха (неудач) его выполнения, уровня и динамики развития обучающихся.

Основными психолого-педагогическими требованиями к контрольно-диагностическим заданиям считаются следующие:

1. Задание должно фиксировать не только результат, но и характеристики процесса решения заданий учащимся. Это может обеспечиваться либо особыми формами записи, которые требуются от ученика, либо путем сопоставления результатов решения серии задач, различающихся исходными данными и условиями работы обучающегося.

2. По структуре, содержанию и форме оно не должно воспроизводить предыдущие обучающие и тренировочные задания, для того чтобы выполнение его ребенком не сводилось лишь к использованию только заученных приемов работы с материалом и позволяло конструировать собственные способы учебной работы.

3. Инструкция к заданию должна предусматривать открытое выражение учащимся своего мнения. Поэтому обучающемуся следует предоставить право пометить свои решения знаком, например «?». При построении заданий с выборочным ответом обязательно наличие ответов типа: «Затрудняюсь ответить», «не знаю».

4. Серии заданий на один и тот же материал должны быть ориентированы на выявление индивидуальных особенностей в работе обучающихся, оптимальных для каждого ученика средств обучения.

В качестве диагностических средств, кроме тестов достижений, позволяющих характеризовать объем, структуру и качество знаний, по мнению Н.И. Шевандрина, целесообразно использовать:

- анкеты с прямыми вопросами;
- личностные опросники;
- экспертные оценки.

Привлечение лично ориентированных методик в качестве диагностических средств, по мнению М.В. Поповой, позволяет выявлять особенности системы отношений подростка как системы индивидуальных осознанных связей личности с различными сторонами действительности. Эта система выражает его личный опыт, определяет его действия и переживания и является чрезвычайно важным источником информации о продвижении ученика в процессе присвоения психологических знаний.

Три основных компонента отношений (познавательный, эмоциональный и поведенческий) выступают во взаимосвязи как между собой, так и с избирательностью, с личностными смыслами, определяя в совокупности способ взаимодействия человека с определенными фактами, объектами и явлениями жизни.

Отношение к миру явлений и предметов проявляется в системе ценностей, которой человек привержен, в его оценках, интересах, взглядах, убеждениях, мотивах, поступках и деятельности.

Отношения подростка с другими людьми интересны для нас с той точки зрения, что в них формируются определенные свойства личности, усваиваются моральные нормы и ценности и, собственно говоря, реально происходит развитие личности и осуществляется этическая регуляция ее поведения.

Отношение к себе имеет большой удельный вес и в обеспечении целостности и единства личности. Отношение к себе дает ключ также к пониманию себя и самопознанию, определяет уровень адекватности поведения, являясь практически основой самосознания и рефлексии.

Динамичность системы отношений человека, присущая ей возможность меняться и развиваться в зависимости от опыта, внешних и внутренних условий позволяет педагогу влиять на становление личности конкретного человека, оказывая воздействие на его отношения с миром и с самим собой.

Анализ результатов обучения психологии в школе позволил М.В. Поповой сделать вывод о том, что «Психология» как учебный предмет для подростков и старших школьников органично встраивается в систему общеобразовательных знаний школьного обучения, активизирует познавательную деятельность учащихся и стимулирует их развитие.

Глава 2. ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

2.1. Стратегические ориентиры высшего профессионального образования на современном этапе развития российского общества

Проводимая в нашей стране модернизация высшего профессионального образования (ВПО), по мнению В.А. Иванникова, имеет две составляющие. Первая нацелена на то, чтобы приблизиться *по форме* к западной модели высшего образования. Она предполагает два уровня образования, учет объема прослушанных курсов в новых единицах (в кредитах – вместо учебных часов), новые правила выбора профессии, новую форму документов и пр. К сожалению, обсуждение реформы ведется в основном по этой первой составляющей, имеющей значение для финансирования образования и его организационной стороны.

Главное же второй составляющей – *содержание и технологии образования* (вечный вопрос: чему и как учить?). Она существенна для любых форм и вариантов образования, поскольку *качество образования* определяется главным образом содержанием и методами обучения, мотивацией студентов и уровнем квалификации преподавателя, хотя и финансирование при этом может сыграть свою роль [7].

Прежде чем обозначить основные стратегические ориентиры развития ВПО образования в России, необходимо обратить внимание на общие направления изменений, происходящих в мировом сообществе в целом, поскольку на современном этапе все более очевидными становятся мировые тенденции развития общества [27]: *ускорение* темпов развития общества; переход к *постиндустриальному*, информационному обществу; высокая *мобильность* капиталов и рабочей силы,

рост конкуренции; *сокращение* сферы применения *неквалифицированного* и мало-квалифицированного труда; *демократизация* общества; возникновение и рост *глобальных* проблем.

По мнению А.Г. Асмолова [2], требования, которым должна соответствовать система образования в зарождающемся постиндустриальном обществе, опираются на понимание *векторов* развития информационного общества и позволяют с их учетом выстроить *опережающую*, а не реактивную *политику развития образования*.

Для выделения этих векторов и связанных с ними требований к системе образования предлагается обратить внимание на четыре аспекта, так или иначе задающие логику развития образования. Первый аспект касается вопросов *целесолагания* и напрямую связан с проблемами педагогической аксиологии. Второй аспект затрагивает проблему *содержания* образования и развития тех способностей личности, которые необходимо транслировать новым поколениям учеников и учителей для их успешной самореализации в условиях информационного общества. Третий аспект развития системы образования связан с решением задачи выбора образовательных *технологий*. Четвертый аспект определения логики развития образовательной системы касается проблемы *ресурсов* (финансовых, материальных, правовых, организационных, кадровых).

Первый аспект анализа позволяет определить основные направления модернизации российского образования, которые связаны с реализацией идеи гуманизации, предполагающей осуществление принципиально *иной направленности* образования, нежели подготовка «обезличенных» квалифицированных кадров. Решение задачи выявления *гуманистического потенциала* образования, его отношения к человеку как *субъекту* познания, общения и творчества связано с рассмотрением аксиологических (ценностных) аспектов образования, его «человеческого измерения».

В итоге многочисленных усилий философов, педагогов и психологов были сформулированы основные аксиологические идеи, характеризующие современное образование с точки зрения его универсальности, фундаментальности, гуманистических ценностей, единства целей и средств, приоритета идеи свободы.

Исходя из аксиологических идей, были выделены *культурно-гуманистические функции* образования [27]: развитие *духовных сил*, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия; формирование характера и моральной *ответственности*; обеспечение возможностей для *самореализации*; овладение средствами для достижения интеллектуально-нравственной *свободы*; создание условий для *саморазвития* творческой *индивидуальности* личности.

Понимание сложности современной культурно-исторической ситуации, а также учет аксиологических функций образования в современном обществе позволили А.Г. Асмолову [2, с. 72] выделить *сущностные характеристики* образования, которое в современном российском обществе может выступать в качестве:

- ресурса повышения *конкурентоспособности* личности, общества и государства;

- социального института формирования *культурной идентичности* граждан России;
- фактора накопления социального *доверия* и снижения напряженности в многонациональной российской среде;
- условия достижения личного и профессионального *успеха* в процессе социализации личности;
- сферы *интеллектуального производства* и основы национальной инновационной системы России.

В идеале, по мнению В.А. Иванникова, ВПО должно обеспечивать понимание учащимися профессиональной области и умение создавать новые технологии, в норме – формировать умение осваивать новые технологии ближайшего будущего из своей профессиональной области. При этом ВПО должно предоставлять профессионалу возможность *понимать человеческую цену* внедрения новых технологий и техники, принимаемых производственных, экономических и политических решений.

При решении проблемы содержания образования, в первую очередь, следует учитывать такую характерную черту информационного общества, как нарастающий темп изменений окружающего нас мира. Система образования может помочь человеку угнаться за потоком перемен и не потерять самого себя, если в обществе будет установка на проектирование *«мобильного образования в мобильном мире»* [2, с. 80].

При этом суть мобильного образования рассматривается как его гибкость, доступность к знаниям, вариативность программ школьного, профессионального и дополнительного образования взрослых. В условиях информационного общества *ключевой способностью*, которая должна формироваться в различных формах учебной, игровой и профессиональной деятельности, должна стать *способность к обучению*.

Развитие способности к обучению тесно связано с тем, что именно информационное общество в известном смысле обречено на широкое стимулирование разных видов *непрерывного* образования, перехода от традиционного для индустриального общества «образования на всю жизнь» к постоянно обновляемому «образованию через всю жизнь». Непрерывное образование становится нормой, которая оправдывает чуть измененную старую поговорку: «Хочешь жить – умей учиться» [2, с. 80].

Высшее профессиональное образование включает в себя три самостоятельные, хотя и взаимосвязанные части [7, с. 48]:

- 1) получение студентами высшего образования, которое отличается от среднего не большей суммой знаний, а *новым пониманием мира* и места человека в нем, степенью *погружения человека в культуру*;
- 2) формирование *профессионального мышления*, предполагающего в том числе возможность разбираться в ряде родственных профессий;
- 3) овладение ремеслом, приобретение профессиональных знаний и умений, необходимых для профессиональной деятельности в определенной сфере науки и практики.

С этой точки зрения, особую актуальность приобретает вопрос о профессиональной культуре специалиста, который напрямую связан с вопросом о его профессиональном самосознании. В процессе конкретизации понятия профессиональной культуры, как отмечает О.В. Орлова [19], возникают мысли о профессиональной *этике, толерантности, единстве теоретической и практической* подготовки. Однако есть и другие немаловажные аспекты, на которые она обращает наше внимание, в частности, это такие *составляющие профессиональной культуры* как *степень саморефлексии, уровень включенности в профессиональное сообщество, широта общекультурного кругозора*. Каждый из этих аспектов в свою очередь связан с важными для профессионального становления процессами.

Саморефлексия обнаруживает тесную связь с процессом самопознания; с супервизией как возможностью объективного анализа деятельности и сопровождения профессионального роста; с самообразованием и повышением профессиональной квалификации.

Включенность в профессиональное сообщество позволяет осуществлять обмен опытом, способствующий не только повышению квалификации, но и осуществлению взаимной поддержки как профилактики профессионального «выгорания»; развивать навыки командного взаимодействия; своевременно получать информацию об актуальном состоянии и направлениях развития современной науки и практики.

Широта общекультурного кругозора способствует более высокому уровню профессионального самосознания, осознанию социальной значимости своей профессии, ответственному целеполаганию; укреплению у психолога таких способностей как открытость миру, гибкость, толерантность, креативность; видению межпредметных связей и, следовательно, возможности профессионального развития при опоре на смежные области научного знания.

В то же время, нельзя игнорировать тот факт, что, несмотря на декларацию процессов гуманизации и гуманитаризации образования на государственном уровне (в Законе «Об образовании», в «Стратегии модернизации содержания общего образования» и т.д.), в реальности в российской школе и в вузе мало что меняется в сути тех отношений, в которые вступают участники образовательного процесса. Происходит это, по-мнению автора теории психологических систем (ТПС) В.Е. Ключко, вследствие того, что подлинная гуманизация образования возможна только в том случае, если образовательные модели выйдут за пределы концепции воспроизведения. Именно мера выхода за эти пределы и может означать степень их гуманизации [9, с. 156].

Определяющим показателем отнесения образовательной модели к воспроизводящей определяется ее направленность на достижение конкретного результата или цели, в качестве таковой подразумеваются «трансляция», «присвоение», «усвоение» и «воспроизведение» опыта предшествующих поколений. Итогом реализации усилий по достижению поставленных целей является закрепление пассивно-страдательной позиции человека во взаимоотношениях его с миром культуры. Причем постепенно эта позиция приобретает характеристики пассивно-

потребительской не только в условиях образования, но и в системе жизненных отношений человека в целом.

В этой связи чрезвычайно важным представляется поиск психологических оснований разработки образовательной модели, которая В.Е. Ключко названа «онтопедагогикой» [9]. Поскольку теория психологических систем понимает человека как особую психологическую систему – открытую и продленную в мир, имеющую пространственно-временную (хронотопическую) организацию, а многомерный мир человека выступает тем, что выражает его сущность, его самость, то соответственно онтопедагогика имеет целью создание условий, в которых оптимально осуществлялось бы становление человеческого в человеке – ценностно-смыслового мира человека с его подвижной, открытой в окружающую среду (природную, социальную, культурную) границей, где степень открытости означает степень психологического здоровья всей системы [9, с. 163].

В.Е. Ключко убедительно доказывает необходимость перехода в образовании и в науке от «парадигмы отражения» к «парадигме порождения», скрытым идеалом образования в которой выступает суверенный человек, то есть человек, понимающий смысл и ценность того, что он делает, и способный сам строить и пере-страивать свой образ мира и образ жизни. Тогда становится понятно, что ближайшими практическими задачами в области образования становится разработка педагогических технологий онтопедагогики в виде «техник человекообразования» через использование психологических механизмов усложнения системной организации человека: смыслообразования, смыслопорождения, смыслопередачи, целеобразования, рефлексии, персонализации, персонификации.

В этом контексте трудно не согласиться с мнением О.М. Краснорядцевой [9] о том, что для психолога образования одним из значимых показателей психологических изменений участников образовательного процесса может выступать информация о различных проявлениях становления *субъектности* непосредственно в образовательном процессе. Областью исследования психологических изменений в образовании становятся психологические характеристики усложнения системной организации человека, индикаторами которого выступают суверенизация, уровневая организация сознания, психологические механизмы усложнения.

2.2. Профессиональная подготовка будущих преподавателей психологии в вузе

При осуществлении профессиональной подготовки студентов на факультетах психологии университетов предполагается изучение ими таких взаимосвязанных дисциплин как педагогика, педагогическая психология и методика преподавания психологии, а также для них организовывается педагогическая практика, которая по своей сути является практикой преподавательской. Тем самым подразумевается, что молодой специалист в равной степени подготовлен как к профессионально-психологической, так и к профессионально-педагогической деятельности в качестве преподавателя психологии. В последние годы достаточно активно обсуждаются проблемы профессиональной подготовки психологов в вузе, однако,

спектр поднимаемых проблем охватывает, как правило, общие дефициты профессионального обучения психологов, недостаточную согласованность академической и практической подготовки, необходимость более выраженного практико-ориентированного характера [12].

И если содействие становлению профессионально-психологической позиции, создание условий для формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов – практических психологов или психологов исследователей признается сегодня в качестве приоритетной задачи высшей школы, то специфика профессиональной подготовки преподавателей психологии, по мнению О.М. Краснорядцевой, часто остается «на периферии» профессиональной рефлексии. В то же время, можно согласиться с заключениями В.Я. Ляудис о том, что у преподавателей психологии зачастую можно встретить «полный набор давно устаревших и отвергнутых самой научной психологией» приемов и методов организации образовательного процесса.

Будущий специалист-преподаватель должен быть осведомлен о современных тенденциях развития как самой психологической науки, так и системы образования, о целях преподавания психологии в вузе, а также о психологических закономерностях развития личности в процессе обучения. Кроме этого, выпускник должен иметь профессионально-личностную позицию по поводу ответов на вопросы: «Кого?», «Чему?», «Зачем?» и «Как?» учить, преподавая психологию. В течение нескольких лет, на начальном этапе изучения студентами методики преподавания психологии, нами проводилось микроисследование, позволяющее выявить особенности этой позиции. Студентам пятого курса предлагалось ответить на пять вопросов, так или иначе связанных с проблемами преподавания психологии в вузе. Исследование позволило выявить преобладающие точки зрения на проблемы преподавания среди выпускников факультета психологии.

Ответ на первый вопрос «**Зачем надо преподавать психологию в вузе?**», предполагает возможность составить представление о целях, которые может ставить перед собой преподаватель в профессионально-педагогической деятельности. В данном случае все многообразие целей представлено несколькими группами:

1. **Просвещение** (40% опрошенных называют эту цель), которое, по мнению студентов, предполагает «гуманизацию содержания образования; получение ценной информации о себе, о структуре личности, потребностях, мотивах человека, его склонностях; общее развитие и повышение эрудиции студентов; повышение уровня психологического здоровья через улучшение внутреннего состояния, благодаря знакомству с психологическими теориями».

2. **Самопознание** (50%) как возможность «узнать больше о себе; понять себя и других; осознать свой внутренний мир; осмыслить свои поступки; задуматься; понять смысл своего существования; самоопределиться; развивать рефлексивность».

3. **Повышение компетентности в общении** (52%) может способствовать «развитию умения разбираться во взаимоотношениях с окружающими; приобретению и развитию личностных качеств (терпимости, эмпатии, сенситивности, креативности, доверительности); овладению практическими навыками общения

(умению поставить себя на место другого, отстаивать свое мнение, понимать другого, влиять на других, прислушиваться к ним, разрешать конфликты, налаживать и поддерживать контакты, презентовать себя и т.п.)».

4. **Личностный рост** (31%), который проявляется в разрушении стереотипов и негативных установок; формировании перспективных целей своей жизни; изменении жизненной позиции; поиске внутренних ресурсов для самореализации; раскрепощении; уверенности в себе; самосовершенствовании; саморазвитии; повышении культуры; повышении самооценки.

5. **Профориентация** (6%) студентов, которая может способствовать поиску ими своего призвания; формированию профессиональной культуры; ориентации в выбранной профессии.

Считаю возможным проиллюстрировать полученные результаты некоторыми высказываниями студентов:

«На самом деле, ту психологию, которую сегодня преподают, например, инженерам или учителям, преподавать не следует. Все сводится к определению темперамента и интеллекта, а также к их диагностике. Такой подход, по моему, дискредитирует идею преподавания психологии в вузе, а также и саму науку».

«Зачем преподавать психологию не психологам в той форме, в какой это делается сейчас, не знаю. По отзывам знакомых, у которых психология прошла в рамках других гуманитарных дисциплин, она оставила в основном недоумение (сведения по минимуму из общей психологии – мышление, ощущение, восприятие, память...). Наверное, надо как-то иначе. Как? Ответить пока не готова».

«Преподавать психологию надо для общего кругозора, знания своих особенностей и особенностей других людей. Для того чтобы можно было влиять на других и не поддаваться чуждому влиянию».

«Это просто необходимо! Мы часто не можем объяснить реакции других людей на какое-то событие или на наши поступки. Да что говорить о других! Мы себя-то часто понять не можем! А знание этой самой загадочной и человеческой науки поможет лучше разобраться в самих себе, окружающих людях и научиться взаимодействовать с ними».

«Психология необходима для понимания смысла своего бытия, для развития своей индивидуальности, для возможности реализовать свои жизненные цели, а также для осознания того, что человек – это неотъемлемая часть социума, и своей активностью он формирует мироздание».

Безусловно, любая попытка ответить себе на вопрос «Зачем?» связана с системой личностных смыслов человека и позволяет определить основные приоритеты, позиции участников взаимодействия, если речь идет об образовательном процессе. Чтобы спрогнозировать процесс педагогического целеполагания будущими преподавателями психологии, необходимо составить представление об особенностях субъектного опыта студентов в области учебно-профессионального содержания их образования. Как известно, любая наука выполняет по отношению к обучаемому воспитательную функцию, если знание приобретает для него личностный смысл, согласно А.А. Вербицкому, как бы «пропускается им через свои волю,

сознание, мысли, чувства» и становится его достоянием. Поэтому следующий вопрос, который был задан студентам, звучал следующим образом: **«Какая учебная информация во время обучения в вузе была самой ценной?»**

Оказалось, что для большинства студентов (73%) это была информация *практического характера*: тренинг по телесно-ориентированной терапии, аутотренинг, тренинг личностно ориентированного взаимодействия с детьми, психология маркетинга, рекламы, управления персоналом, политическая психология, гештальттерапия, психология общения, конфликта, психология семьи т.п.

«Особенно запомнился первый тренинг развития когнитивных способностей. Это был первый курс, мы были еще «зеленые», смотрели на все широко открытыми глазами».

Наиболее ценными учебными дисциплинами, с которыми студенты-психологи познакомились за время обучения в вузе, были названы следующие: этика (27%), психология развития (23%), психотерапия (21%), эстетика (19%), организационная психология (12%), психология конфликта (12%), клиническая психология (10%), психология консультирования (10%), культурология (8%). Примечательно, что огромный объем учебного содержания, с которым студенты знакомятся согласно учебному плану специальности, остался не востребуемым, то есть «прошел мимо», был благополучно «сдан и забыт». Этот факт обнажает существенную проблему и отбора содержания профессиональной подготовки будущих специалистов, и проблему такого взаимодействия преподавателя и студента, которое бы способствовало персонификации студентом новых смыслов психологического познания и преобразования бытия человека. В том, что такая потребность существует, у самих студентов, не возникает сомнения, поскольку для 19% студентов самой ценной была информация, способствующая *личностному росту*, а для некоторых (10%) важным критерием ценности информации стала *степень привлекательности личности преподавателя*. Вот как написали об этом сами студенты:

«Мне кажется, что все зависит от преподавателя, и поэтому для меня самыми ценными стали занятия И.М., которая познакомила нас с нравственными понятиями и жизненными ценностями».

«Самым ценным оказалось то, что говорила Г.И. на тренинге личностно ориентированного взаимодействия с детьми: сейчас это – часть меня.

Из разряда неценного, но запомнившегося – теория З. Фрейда и убеждение в том, что Д. Карнеги читать не стоит. Плюс несколько выражений любимых преподавателей».

«Были такие предметы, а точнее, личности преподавателей, которые открыли для меня очень многое, заставили думать. То, что они дали мне, я запомню навсегда».

«Наиболее важной и ценной была информация по истории психологии (благодаря О.Б.), потому что она была так предложена, что ломала стереотипы мышления и учила ДУМАТЬ».

«Трудно ответить, что было самым ценным. Очень многое. Хотелось бы сказать и о том, чего не хватило, а не хватило, в первую очередь, практики, живых людей, живых ситуаций. Идти работать страшно».

«Для меня очень ценными оказались этические знания, экзистенциальные. Их я буду помнить всю жизнь. Очень много осталось в памяти того, что в принципе в своей будущей профессиональной деятельности я использовать не буду. Жаль, конечно, но это вызвано тем, что мне необходимо было это просто заучить».

«Осознание жизненной необходимости как человеку и как профессионалу иметь четкую позицию по вопросам этики, эстетики, парадигмальной методологической принадлежности. А также наблюдение, что среди психологов масса больных людей, для которых психология – ширма от жизни».

В целом можно отметить, что в области представлений о значимости тех или иных психологических знаний у студентов-психологов, с одной стороны, преобладает утилитарно-прагматическая направленность овладеть техниками манипулирования человеческим сознанием и психикой, а с другой – стремление к саморазвитию и самореализации, освоению экзистенциального, этического, эстетического опыта. Причем, наблюдения показывают, что в первом случае учебная деятельность студента характеризуется потребительской позицией и оперативным уровнем развития мышления. Тогда как во втором случае мы имеем дело с личностью, которая стремится руководствоваться в деятельности морально-этическими нормами и способна подниматься уже во время обучения в вузе на стратегический уровень решения профессионально-педагогических задач. Остается только сожалеть о том, что студентов второй группы даже к пятому курсу абсолютное меньшинство, и это хороший повод для размышления о том, какие условия надо создавать в вузе для становления и развития зрелой личности профессионала, способного к свободному творческому созидательному труду?

В педагогической науке вопрос о целях всегда тесно связан с вопросом о средствах, в данном случае – о методах и формах обучения психологии в вузе. Соответственно звучал и следующий вопрос: **«Как надо преподавать психологию?»**.

Больше половины студентов (64%) ответили, что преподавать психологию надо интересно, увлекательно, нестандартно и обязательно заинтересованно со стороны преподавателя. Трудно не согласиться, что личностное отношение преподавателя к своей дисциплине и к студентам, попытка заинтересовать их – один из важных факторов повышения качества образования. Но необходимо учесть, что внешняя привлекательность методов преподавания и форм взаимодействия педагога со студентами, без активизации их мышления и субъектной позиции в учебной деятельности, может привести к формированию ситуативной учебной мотивации и отсутствию стойкого познавательного интереса к какой-либо области науки или практики, а также возникновению потребительской позиции студента по отношению к преподавателю.

Вот лишь некоторые «рецепты успеха» от студентов-психологов:

«Интересно, нестандартно, с привлечением опыта студентов».

«Можно заразить эмоциональным живым отношением к миру через беседы на интересные темы. А можно просто дать заполнить опросник Айзенка, например».

«Должен быть творческий подход!!! Должна быть искорка в глазах у преподавателя».

«Преподаватель должен отлично знать материал, болеть им, блестяще владеть ораторским искусством».

«Преподавать надо так, чтобы преподаватель знал, о чем говорит. А если он несет какой-то смысл, идею, веру, то он должен придерживаться своей веры и в жизни, а не только на работе. Ярко, красиво, легко».

«Как? ...Интересно, проблемно, эмоционально, свободно, при этом давая свободу и студентам. Нестандартно, удивительно, влюбленно, вдохновенно и логично».

«Надо преподавать психологию так, чтобы происходила ВСТРЕЧА, движение души посредством личности другого. Чтобы что-то еще такое передавалось помимо информации, текста. Своего рода, соприкосновение душ».

Также, больше половины студентов (65%) считают, что преподавать психологию надо в активной форме тренингов, игр, моделирования, диалогично, организовывая самостоятельную работу студента, с выходом на практику, с опорой на личный опыт студента:

«Студенты должны активно взаимодействовать друг с другом и с преподавателем, продуцируя что-то новое».

«Побольше давать студенту ДУМАТЬ».

«Считаю, что необходимо научиться слышать своих студентов и отвечать на их запрос. А также ставить перед ними цели, которые будут ими осознаваемы».

На следующем этапе исследования мы ставили перед собой задачу выявить особенности экспектаций студентов в отношении профессионально значимых качеств преподавателя психологии. В итоге нам удалось составить психологический портрет идеального преподавателя психологии в представлении студентов. Для этого им надо было ответить на вопрос: **«Какими качествами должен обладать преподаватель психологии?»**.

Оказалось, что он должен быть, во-первых, компетентным в общении (22%), во-вторых, иметь личностную привлекательность (18%), в-третьих, владеть ораторским искусством (14%), в-четвертых, быть компетентным в своей области знания (13%), и, в-пятых, обладать личностной зрелостью (11%). При этом неплохо бы ему быть еще и умным (9%), креативным (8%), активным (5%) и имеющим опыт практической деятельности (2%). Содержание идеального портрета дает возможность представить, какой преподаватель востребован сегодня студенческой аудиторией.

И, наконец, логическим завершением процесса размышления о проблемах преподавания психологии в вузе стал вопрос о том, **чего не хватает** нашим студентам, чтобы уже сегодня выступить в роли преподавателя психологии. Оказалось, что почти половине не хватает *опыта, знаний, уверенности в себе*, а каждый четвертый считает, что у него отсутствуют *ораторские данные, «харизматичность»* или какие-либо еще личностные качества. Вот как они пишут об этом сами:

«Не хватает только знаний о методике преподавания психологии, но есть знание психологии, уверенность в себе и в своих знаниях, обаяние, решитель-

ность, умение общаться с аудиторией, гибкость ума, остроумие, ответственность».

«Я боюсь, что, придя в аудиторию, не смогу увлечь студентов; буду вести себя из-за этого сдержанно и не смогу в итоге полностью раскрыть то, что планировалось».

«Не хватает теории, но от нее уже тошно!».

«Опыта. Умения держаться перед аудиторией и держать аудиторию. Сформированной профессиональной позиции. Знаний, освоения многих вещей. А в принципе, думаю, могла бы уже этим заниматься».

Как раз для того, чтобы восполнить недостаток знаний и опыта в области методики преподавания, в течение всего семестра практически каждому студенту предоставляется возможность смоделировать небольшую часть лекции или семинара по психологии. При этом остальные выступают в качестве экспертов и оценивают качество работы друг друга по заранее заданным дидактическим критериям. Надо отметить, что критичность оценки друг друга к концу семестра повышается, и этот факт может свидетельствовать о развитии умения анализировать учебное занятие в целом и видеть в отдельности каждый из его компонентов.

В данном случае речь идет о попытке подготовки будущих преподавателей психологии не в старой традиции манипуляции, прессинга, контроля и управления, а в условиях психологического сопровождения самосозидательного процесса профессионального самоопределения.

С этой точки зрения, необходимо согласиться с О.М. Краснорядцевой, что педагогический профессионализм базируется на компетенциях, позволяющих соотносить свои педагогические действия с особенностями развития человека как целостной психологической системы, стремящейся к суверенизации, т.е. к обретению способности жить без посредников. Современное обучение психологии, считает она [12], направлено на обеспечение связи учащегося с психологической культурой с целью перевода этой культуры в образ мира и образ себя в мире посредством отбора из психологической культуры того, что представлено в науке как психологическое знание, отвечающее возможностям и потребностям тех, кто изучает психологию.

Понятно, что в условиях вуза мы можем только создать предпосылки для становления профессиональной культуры будущего преподавателя, но при этом необходимо признать идеи целостности, единства личностного и профессионального развития человека, которые предполагают, что факторами развития являются *внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации*.

Как утверждает Л.М. Митина, фундаментальным условием развития личности профессионала являются *осознание* им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и *поиск* новых возможностей самоосуществления в труде, т.е. повышение уровня профессионального самосознания.

2.3. Цели преподавания психологии в вузе

Изучение студентами любой науки, по мнению Б.Ц Бадмаева [3], подчинено одной **цели** – научиться подходить к жизненным явлениям, к практическим задачам с научных позиций. Применительно к психологии это означает, что студенту ее нужно изучать с целью получения *научной ориентировки в психологии человека*, чтобы понимать и объяснять особенности ее проявлений в действиях, поступках, поведении реальных людей, и на этой основе научиться эффективно взаимодействовать с ними в повседневной практике.

Изучая психологию, каждый студент независимо от его будущей профессии должен *научиться мыслить психологически* (по аналогии с мышлением математическим, экономическим и т.п.) при анализе и оценке человеческих действий и поступков, при выявлении особенностей характера и способностей, темперамента и других свойств личности, социально-психологических явлений в обществе, коллективе, личном общении с другими людьми.

Теоретическую (общую) **психологию** принято называть *объяснительной*, а **прикладную** психологию – *практическим приложением* этой теории к различным сторонам живой действительности: к фактам, событиям и явлениям психики. Однако *прикладная психология* тоже объясняет, но конкретные факты реальной психической жизни; *социальная психология* – явления общественной жизни, факты группового поведения; *инженерная психология* – особенности взаимодействия человека с техникой; *педагогическая психология* – факты, связанные с условиями эффективности обучения и воспитания; *медицинская психология* – психологические причины улучшения или ухудшения здоровья; *военная психология* – особенности поведения человека в опасных ситуациях боя и т. д. Таким образом, **задача прикладной психологии** тоже является *объяснительной*, как и у общей, теоретической психологии, но объяснительной по отношению к фактам своей сферы интересов, которые относятся к компетенции каждой прикладной отрасли психологии.

Практическое применение психологической теории, общей или прикладной, к задачам *теоретического исследования* в других, смежных или несмежных, науках является одной из двух разновидностей применения теории психологии на практике. Одну из них Б.Ц. Бадмаев называет «*применение для объяснения*» психических явлений. Другую – «*применение для преобразования*» психологических фактов, для изменения их, для коррекции, которое относится к компетенции практической психологии, научное название которой – *психотехника*.

Таким образом, **общей целью** изучения психологии является формирование у учащихся (студентов) *умения психологически мыслить*, применяя свои психологические знания для *научного объяснения фактов и явлений психики, поведения, деятельности, общения, творчества*, а также для *преобразования этих явлений* в интересах развития личности человека (в условиях обучения и воспитания, формирования коллектива, психологической коррекции отклоняющегося поведения или психотерапевтического лечения нервно-психических расстройств и т. п.).

Данная общая цель подразделяется на ряд конкретных целей.

Одним из принципов выделения конкретных целей изучения психологии является принцип профессиональной ориентации студентов как будущих специалистов. С этой точки зрения всех студентов можно разделить на две большие группы: большинство – это студенты непсихологических специальностей и меньшая группа – это студенты-психологи. И для той, и для другой группы общая цель изучения психологии одна и та же, а что касается конкретных целей, то они разные.

Б.Ц. Бадмаев начинает рассмотрение целей изучения психологии большинством студентов, не собирающихся стать специалистами-психологами. При этом он ссылается на известного специалиста в области психологии труда Е.А. Климова, который считает, что психологические знания нужны любому специалисту-непсихологу для «психологической грамотности», поскольку ему «приходится доводить идеи, замыслы, настроения до сознания других (искать взаимопонимание, обучать, руководить)». Не менее важно, считает он, также «хорошее регулирование собственного внутреннего мира и самосовершенствование на научной основе». Целью изучения психологии студентами-непсихологами признается «психологическую грамотность для взаимопонимания, обучения, руководства».

При этом уточняется, что границы достаточной грамотности в вопросах психологии могут быть лишь специфическими для каждой сферы профессиональной деятельности. Так, например, психологическая грамотность директора шахты, несомненно, отличается от психологической грамотности бригадира шахтеров. И не потому вовсе, что они по служебной иерархии стоят на разных ступенях, а в силу различия характера их деятельности: они решают разные задачи, в зависимости от которых анализируют и оценивают взаимоотношения людей, обучают и руководят ими. В самом деле, если директору шахты нужно найти взаимопонимание с экономистом и юрисконсультантом при принятии хозяйственного решения, то у бригадира такая необходимость едва ли когда-нибудь возникнет, и для него быть психологически компетентным в этих вопросах нет особой нужды. Так обстоит дело с вопросом о границах психологической грамотности для любых других специалистов-руководителей разного профиля и разных сфер деятельности.

Далее рассматриваются конкретные цели изучения психологии студентами психологических специальностей. Общая цель – научиться психологически мыслить, естественно, относится к ним в еще большей степени, чем к специалистам-непсихологам. Однако наряду с общей целью изучения психологии у будущих психологов-специалистов разного направления (теоретического, прикладного, практического) тоже есть свои конкретные цели.

Так, психолог-теоретик, обучающийся, к примеру, на психологическом факультете МГУ, должен не только вооружиться академическим знанием психологии, но практически быть готовым вести научные исследования по фундаментальным проблемам психологии, расширяя горизонты самой науки. При этом он может позволить себе не быть специалистом в прикладной отрасли психологии и не уметь ничего выполнять с высоким мастерством в сфере практической психологии. Пусть такое допущение является крайностью (реально психолог-теоретик, конечно, многое умеет делать и практически), но оно явственнее демонстрирует

специфическую цель обучения психолога-теоретика. Его задача – развивать науку дальше, владеть методологией и методикой научных исследований, уверенно ориентироваться в современном состоянии отечественной и зарубежной теоретической психологии, знать проблемы, исследования которых требуют интересы дальнейшего развития науки.

Какова конкретная цель обучения такого специалиста? Она, по существу, совпадает с общей целью изучения психологии как науки – научиться практически применять научные знания, уметь психологически мыслить, но для решения не столько практических, сколько теоретических задач. Ему надо научиться применять психологическую теорию не для преобразования, а для объяснения психических явлений, ранее не объясненных.

По-другому выглядит конкретная цель подготовки психолога, специализирующегося на прикладной психологии (педагогической, возрастной, юридической, инженерной, медицинской), которая находит применение для объяснения явлений психики в узких, конкретных областях исследования, а в своей практической части (в психотехнике) – применение для преобразования психики. Такая двойственная роль прикладной психологии заставляет нас по-особому ставить перед собой и цель преподавания, и цель изучения ее студентом.

Представляется оптимальной такая постановка цели: создание условий для формирования у студентов психологического склада мышления для анализа, оценки и объяснения психических явлений в избранной отрасли психологии, а также освоения ими психотехнических приемов и способов применения научных положений данной отрасли психологии.

При этом преподаватель психологии может строить свою работу так, чтобы общая цель преподавания – формирование психологического мышления достигалась главным образом на лекционных и семинарских занятиях; практические умения – на лабораторных и практических занятиях, а также во время учебной и производственной практики.

Таким образом, по мнению Б.Ц. Бадмаева, действенность методики преподавания зависит в первую очередь от ясной осознанности цели преподавания и подчинения ей всей совокупности методических приемов.

2.4. Таксономия учебных задач в вузовском курсе психологии (Д.А. Толлингерова – В.Я. Ляудис)

Для упрощения технологии проектирования учебно-познавательных действий посредством выявления операционного состава учебных задач Д.А. Толлингерова [14] ввела таксономию, которая упорядочивает эти задачи по основанию: требование задачи к когнитивному составу операций проектируемой познавательной деятельности учеников. Задачи разделены на пять классификационных групп согласно их когнитивным характеристикам:

первую группу составляют задачи, требующие восприятия и воспроизведения знаний;

вторую – простых мыслительных действий (описание и систематизация фактов);

третью – задачи на мыслительные операции (аргументация, объяснение);

четвертую – задачи, предполагающие порождение определенных речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта (реферат, сочинение, оригинальный научный текст);

пятую – задачи на продуктивное и творческое мышление (решение проблем).

Внутри каждой группы выделены подгруппы задач, которые нумеруются и образуют тем самым пространственную, топологическую характеристику полного набора задач. Благодаря этому ведется точный учет полноты распределения и частоты появления того или иного *типа* когнитивной сложности *задач* в учебном курсе или разделе.

Таксономия учебных задач Д.А. Толлингеровой – В.Я. Ляудис [14]

1. *Задачи, предполагающие воспроизведение знаний.*

1.1. Задачи на узнавание.

1.2. Задачи на воспроизведение отдельных фактов (данных, понятий).

1.3. Задачи на воспроизведение определений (норм, правил и т.д.).

1.4. Задачи на воспроизведение текста (стихотворений и др.).

2. *Задачи, предполагающие простые мыслительные операции.*

2.1. Задачи на определение фактов (измерение, взвешивание, решение простых математических задач и пр.).

2.2. Задачи на перечисление и описание фактов (список, перечень).

2.3. Задачи на перечисление и описание процессов и приемов деятельности.

2.4. Задачи на анализ и синтез.

2.5. Задачи на сравнение и различение (компарация, дискриминация).

2.6. Задачи на упорядочивание (классификация, категоризация).

2.7. Задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ и пр.).

2.8. Задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение.

2.9. Задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляцию с неизвестными величинами и их поиск по правилу, формуле.

3. *Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции.*

3.1. Задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах).

3.2. Задачи на интерпретацию (объяснение смысла, значения и пр.).

3.3. Задачи на индукцию.

3.4. Задачи на дедукцию.

3.5. Задачи на аргументацию (доказывание верности, верификация).

3.6. Задачи на оценку явлений, событий, процессов, решений.

4. *Задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение.*

4.1. Задачи на сочинение обзора (конспекты, резюме и пр.).

4.2. Задачи на сочинение доклада, отчета, обзора и пр.

4.3. Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты, изложение экспериментов и пр.

5. *Задачи, предполагающие продуктивное мышление.*

5.1. Задачи на применение на практике.

5.2. Задачи на решение проблемных ситуаций.

5.3. Задачи на целеполагание и постановку вопросов.

5.4. Задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных.

5.5. Задачи на эвристический поиск на базе логического мышления.

5.6. Задачи на письменное оформление решения проблемных психологических задач.

5.7. Задачи на анализ и обобщение эмпирических данных, феноменов (моральный поступок, процессы смыслополагания, особенности решения нравственной проблемы).

5.8. Задачи на выработку «чувства ситуации», поиск интуитивных решений в сложной конфликтной ситуации.

5.9. Задачи на групповые решения сложных проблем с открытой структурой. Конкретными разновидностями здесь могут выступать задачи типа: учебно-производственная проблема с открытой структурой, теоретико-экспериментальная проблема с открытой структурой (т.е. задачи из области практической и научной работы психолога, педагога).

6. *Рефлексивные задачи.*

6.1. Задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действия опознания, запоминания, припоминания.

6.2. Рефлексивные процедуры по отношению к разным видам эвристик.

6.3. Рефлексивные действия, связанные с построением письменного текста (разных типов научного текста).

6.4. Задачи на построение стратегий совместного и индивидуального решения тех или иных проблем.

6.5. Задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач.

Рассмотренная таксономия, по мнению В.Я. Ляудис, может быть продуктивно использована для типологии учебных задач по психологии, а также для дальнейшего расширения подгрупп задач в каждом классе и по усмотрению психологов – для выделения новых классов задач. Наиболее интересны в этом отношении 4-я и 5-я группы задач. Прежде всего, В.Я. Ляудис выявляет более широкий диапазон задач 4-й группы применительно к обучению психологии. Эти задачи интересны тем, отмечает она, что в них объединяются репродуктивные и продуктивные формы мыслительной деятельности. В этой связи выделяются разные типы психологических описаний и объяснений, обеспечивающие многообразие форм осмысления психологической реальности в их генетической взаимосвязи. Так, описания могут быть в форме повествования, в форме проекции логических взаимосвязей, с использованием метафор, метонимий и других приемов художественного мышления. Объяснения могут быть построены с использованием аппарата понятийного логического мышления, а также как интерпретация символов, как использование символических аналогов (притча, миф, художественный образ).

Важная группа задач, которая выделяется В.Я. Ляудис как шестая, дополняющая таксономию Д.А. Толлингеровой – *рефлексивные задачи*. Эти задачи, по ее мнению, обеспечивают переход к *метапознавательной деятельности*, т.е. к осознанному использованию собственных приемов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа сложных открытых проблемных ситуаций и пр.

В условиях решения рефлексивных задач студент ставится перед необходимостью осознания и выделения собственных способов когнитивных действий и сознательной разработки когнитивных стратегий во всех типах проблем. Иными словами, в этой ситуации студенты осваивают новую личностную позицию, связанную со сменой установки, – от установки освоения предметного знания к установке на выявление способов собственной мыслительной работы, чему и соответствует рефлексия позиций в межличностных взаимодействиях.

Для того чтобы воспользоваться этой таксономией с целью проектирования учебных задач, нужно выполнить особую технологическую процедуру – *таксацию*. Она предполагает выбор задач из всех пяти групп на основании определения уровня требований учебной задачи к операционному составу познавательной деятельности студентов. Эта процедура необходима для педагога, проектирующего занятие и систему занятий для оценки меры когнитивной нагрузки для учащихся и полноты вовлечения всего состава когнитивных действий и операций. Таксация проводится на основе выделения слов-стимуляторов в лексическом оформлении задачи. Каждому из пяти типов задач соответствует своя лингвистическая характеристика: *глаголы* (скажите, покажите, напишите, выделите, перечислите и т.д.), *наречия, местоимения* (почему, какой, каким образом, что, кто и другие).

Таксация не только позволяет преподавателю более полно учитывать состав когнитивных требований к учебной деятельности обучаемых и тем самым контролировать свои дидактические замыслы, но и является средством целенаправленного проектирования и прогнозирования хода обучения с учетом меры сложности задач и степени нагрузки на все виды и подвиды проектируемой познавательной деятельности.

Для упрощения использования процедур таксации задач с учетом динамики процесса усвоения В.Я. Ляудис предлагает укрупнить единицу анализа и выделить *три типа проблемных ситуаций*. Они в свою очередь, образуют законченный цикл определенного этапа освоения раздела учебного курса с выходом на уровень когнитивной рефлексии и саморегуляции учения.

К проблемным ситуациям *первого типа – перцептивно-мнемическим* – относятся задачи первых двух групп. Однако базой продвижения в новом предметном содержании на этом уровне усвоения будут служить задачи на непосредственно практические моделирующие действия, ознакомление, наблюдение и построение на их основе плана репродуцируемых представлений.

Проблемные ситуации *второго типа – продуктивно-эвристические* – образуют по преимуществу задачи 3, 4 и 5-й групп, направленные на освоение простых и сложных эвристических программ в ходе решения задач из соответствующего раздела учебного курса.

Проблемные ситуации *третьего типа* – **продуктивно-рефлексивные** – образуют задачи 4, 5 и 6-й групп. Они служат для обобщения и систематизации ранее построенных способов мыслительной деятельности и вместе с задачами 6-й группы обеспечивают самоорганизацию системы способов когнитивной деятельности в данном предметном содержании.

Трудно не согласиться с В.Я. Ляудис, которая утверждает, что использование таксономии учебных задач при обучении студентов психологии позволит, во-первых, использовать стратегию опережающего управления обучением, во-вторых, будет способствовать проблематизации содержания вузовских курсов психологии, и, наконец, открывает широкое поле методического творчества для каждого преподавателя психологии.

Решение учебных задач разного уровня когнитивной сложности может проводиться на всех учебных занятиях, включая лекции, семинарские занятия, практикумы и самостоятельную работу студентов. Так, соответствующая направленность на решение проблемных ситуаций может быть задана уже во вводной лекции по разделу курса посредством включения в нее ситуаций первого типа. Проблемные ситуации третьего типа могут завершать усвоение раздела, подводя студентов к групповым докладам, свободным дискуссиям, групповой оценке совместных решений, тем самым, облегчая переход к самообучению в этой области психологического знания.

2.5. Методические особенности преподавания теоретической и прикладной психологии

2.5.1. История психологии (Б.Ц.Бадмаев)

История психологии – отрасль психологической науки, объясняющая современное состояние психологии на основе ее ретроспективного анализа. История психологии реконструирует процесс развития науки в его динамике, начиная с взглядов древних на психику (душу) и кончая сегодняшними научными представлениями о ней.

При изучении истории психологии студентам важно усвоить *логику развития науки* во времени, то есть какие *общественные потребности* ее породили и как она помогла удовлетворить их.

Преподавание истории психологии ни в коей мере *не должно* создавать у студента впечатления о «копаниях в далеком прошлом», не имеющем якобы значения для современности, а призвано помочь понять именно сегодняшние проблемы и теории, которые не могли бы быть решены без тех предшественников, которые вписаны в историю науки.

При всем *многообразии* отдельных гипотез, моделей, фактов, обобщений, которые запечатлеваются различными психологическими направлениями и школами, в этой полифонии и многокрасочности представлена *постоянно звучащая «мелодия»*. Она проходит через всю историю науки. Это есть логика ее развития. Она охватывает *устойчивые структуры* этого развития, служит его «осью». Изу-

чая современную психологическую науку, человеку необходимо пройти по этой осевой линии. И тогда он не собьется с пути и пройдет до конца – до овладения научным психологическим мышлением.

Повышенного внимания и бережного отношения требует история развития отечественной психологии как в России до 1917 г., так и в современных условиях, которая мало известна рядовым психологам.

Особенности *истории психологии* как науки теоретической, являющейся одновременно и исторической, и психологической, требуют от преподавателя и особого методического подхода к ее преподаванию. Существенное значение имеет последовательность преподавания двух теоретических дисциплин – общей психологии и истории психологии. Иногда история преподается *раньше*, иногда *наоборот*, а нередко они идут *параллельно*.

Чтобы помочь студенту направить свою мысль на анализ связи истории психологии как с общей психологией, так и с ее конкретными отраслями, можно использовать такое методическое средство, как *проблемные учебные задачи*.

Лекции должны читаться не в манере поверхностного описания фактов, простого пересказа книжных текстов, а в стиле проблемного изложения, в рассуждающей манере. А что касается самостоятельной работы и последующего семинарского занятия, то лучше всего управлять тем и другим с помощью метода программированного обучения: составить серию проблемных вопросов (учебных задач), четко и однозначно ориентирующих студентов в содержании и логике учебного материала, изложенного в лекциях и рекомендованной литературе. На семинаре может быть развернута дискуссия по обсуждению содержания тех же вопросов, которые легли в основу самостоятельной работы и над которыми студенты уже размышляли.

Отсюда основная задача преподавателя в области методики преподавания истории психологии выражается примерно в такой формуле: от проблемного изложения лекции – через программирование самостоятельной работы студентов – к творческой дискуссии на семинарском занятии.

Конечно, большинству студентов не будут доступны оригинальные произведения по истории психологии, и, возможно, единственным источником знаний по предмету могут оказаться лекции преподавателя, поэтому его ответственность за их качество очень высока. Поэтому Б.Ц. Бадмаев [3] разработал следующие методические требования к лекции, которые обязательно нужно соблюдать в расчете на крайне неблагоприятную для студента обстановку – отсутствие литературы, отвечающей требованиям учебной программы.

Во-первых, содержание лекции нужно стремиться скомпоновать так, чтобы в сжатой форме и строго логично были изложены основные вехи и этапы в истории психологии. Важно, чтобы студент видел в этих вехах ступеньки, ведущие вверх, к прогрессу науки.

Во-вторых, изложение исторической (хронологической) последовательности событий, связанных со значительными научными открытиями, нужно построить так, чтобы были видны логика их вызревания на базе предшествующих научных данных и объективная подоплека их появления именно в этот исторический мо-

мент. Важно, чтобы студент разглядел за хронологией событий не только и не столько связь времен, сколько движение научной мысли, подчиненной определенной логике и запросам общественной практики.

В-третьих, излагая историю психологии как определенную череду событий в развитии науки в логической и временной связях, преподавателю нельзя не помнить об изменении научного содержания основных понятий (или категорий, как предельно широких понятий данной науки), хотя термины могут сохраняться прежние. Так, например, в разное время вкладывался разный смысл в толкование понятий рефлекс, образ, мотив, личность, инстинкт и т. д. Возможно, нужно будет посвятить одну из лекций специально понятийному анализу истории психологии, пользуясь последними публикациями в этой области.

В-четвертых, желательно, чтобы каждое значительное событие в науке, приведшее когда-то к принципиально новому выводу, показать в связи с современными взглядами на данную проблему.

Перечень ориентирующих вопросов:

1. Люди еще в *глубокой древности* интересовались той стороной жизни, которая ныне известна как *жизнь психическая*, но объясняли ее наивно. В частности, в *первобытном обществе* было представление о наличии *души* не только у человека, но и у животных, растений, предметов, причем эта душа представлялась существующей независимо от «тела» (анимизм, анимистические взгляды на психику: душа и тело существуют параллельно и независимо друг от друга). Почему тогда были возможны эти взгляды, на каких наблюдениях они основывались? Почему они до сих пор живы в виде обязательных элементов некоторых современных религиозных верований?

2. Открытие Р. Декартом (1596–1650) рефлекторной природы психики. В чем заключается революционный характер этого открытия? А в чем Декарт остался на прежних позициях, не сумев распространить на всю психику свою рефлекторную схему?

3. Почему Джона Локка (1632–1704) принято считать *родоначальником* эмпирической психологии? Что такое эмпирическая психология и каковы основные идеи Локка, положившие начало ее развитию? В чем проявлялся дуализм у Локка?

4. В 1-й половине XX в. развитие психологии вступило в период создания научных основ разработки ее важнейших проблем. В нашей стране и за рубежом возникало множество научных школ и направлений, основные из которых перечислены ниже.

Вопросы, студентам:

Дайте им краткие характеристики: 1) что нового внесла каждая школа в психологию; 2) чем были вызваны изыскания в данном направлении; 3) какую роль в прогрессе научных знаний о психике сыграли исследования (гипотезы, выводы, открытия) школы; 4) каково современное значение этих выводов для психологии; 5) как повлиял кризис в психологии на зарождение и развитие этих школ и направлений. (Ответы по пунктам 1, 2, 3, 4, 5 запишите в конспект: а) бихевиоризм; б) гештальтпсихология; в) фрейдизм (или психоанализ) и неофрейдизм; г) реакто-

логия и рефлексология в СССР; д) генетическая психология; е) когнитивная психология; ж) культурно-историческая теория Л.С. Выготского; з) теория деятельности Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева.)

5. *Задание студентам:* назовите основные отрасли современной психологии, развиваемые в России в наше время. Укажите, что нового внесено ими в развитие научной психологии.

6. На основе прослушанных лекций и прочитанной литературы покажите свое понимание трансформации теоретических взглядов в процессе исторического развития психологической науки на примере анализа постепенного изменения научного содержания какого-либо (по выбору студента) из перечисленных ниже основных понятий (категорий); образ, мотив, рефлекс, личность, действие (деятельность), психика, сознание. Выполнение задания в письменной форме (текст размером не более 1–2 страниц) для представления преподавателю.

2.5.2. *Общая психология*

Изучение общей психологии имеет методологическое значение для усвоения других учебных курсов психологического цикла, так как без знания общего невозможно разобраться в частном.

Отсюда следует, что при чтении лекций и организации самостоятельной работы с литературой *нужно* каждое новое для студента научное положение не только *соотносить* с наблюдаемыми в жизни психологическими явлениями, но и *сравнивать* с тем, как они объяснялись ранее и какое объяснение получили в современной общей психологии.

Тематику лекций целесообразно компоновать несколькими *большими блоками*, чтобы все многообразие содержания дисциплины могло быть изложено в этих блоках как совокупность основных проблем психологии, как система взаимосвязанных понятий. Тогда не нужно будет на лекциях подробно говорить о деталях, которые можно отнести на практические и семинарские занятия. Так, например, нет необходимости давать в лекции подробную характеристику *каждого* из психических познавательных процессов, но зато нужно показать их *функции*, обратив внимание студентов на взаимосвязь и *взаимодействие* между ними в ходе их функционирования. На последующих практических, *семинарских* и лабораторных занятиях они могут быть более детально изучены не только теоретически, но и экспериментально.

Вся проблематика *общей психологии* может быть разделена на пять, шесть или семь *лекционных блоков* в зависимости от количества часов и замысла преподавателя.

Встречаются такие варианты.

1. Введение в психологию. Личность и деятельность. Познавательные процессы личности. Эмоционально-волевая сфера личности. Психологические особенности личности (пять блоков).

2. Общая психология как наука, ее объект и предмет. Психология деятельности. Психические процессы, состояния и свойства. Психология личности и ее по-

знавательная, эмоциональная, волевая сферы. Характер и темперамент. Способности и направленность личности (шесть блоков).

3. Психология как наука и ее основные отрасли. Психология деятельности. Психология личности. Познавательные процессы в деятельности личности. Эмоции и воля в деятельности. Психология развития, обучения и воспитания. Психология общения и межличностные отношения (семь блоков).

Преподаватель, читая лекции по намеченным блокам, может на каждый из них отводить разное количество часов, смотря по тому, на чем он хочет сделать акцент. Например, будущим организаторам производства и руководителям коллективов, по мнению Б.Ц. Бадмаева, надо лучше знать проблемы психологии деятельности и межличностных отношений, а будущим учителям – проблемы личности, психологии развития, обучения и воспитания и так далее.

На семинарских, практических и лабораторных занятиях должны отрабатываться те вопросы, которые лектор запланировал. Но при этом в отличие от лекций, носящих теоретический характер, они нацеливают на формирование у студентов умения использовать теоретические знания на практике для исследования и преобразования психологических фактов и тем самым научить их психологически грамотно ориентироваться в практических ситуациях.

Учебные задания (вопросы и задачи)

1. (Вопрос данного задания для студентов 1 курса окажется чрезмерно труден. Поэтому его лучше использовать для *проблемного изложения лекции*.) Что значит «предмет психологии» как науки? Чем объяснить, что в учебниках и словарях существуют разные точки зрения на этот счет?

2. Мышление репродуктивное и продуктивное (творческое) – в чем их различие? Представьте себе, что перед вами поставлено *несколько задач* (или вопросов), на какие-то из них вы можете ответить сразу (потому что знаете, помните ответ), на другие – по некоторому размышлению (что-то вспомнив, что-то с чем-то сопоставив, сравнив, что-то подсчитав или вычислив и т. д.), а на третьи у вас нет ни готового ответа в памяти, как было в первом случае, ни способа его поиска, как во втором случае. Что вы будете делать в третьем случае?

3. Психологическое понятие деятельности определяется как *«активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно действующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности»* или как *«целеустремленная активность, реализующая потребности субъекта»*.

Вопросы студентам: а) Идентичны ли эти два определения по научному содержанию и смыслу? б) Являются ли деятельностью следующие факты: полководец молча смотрит в бинокль в сторону поля сражения; паук быстро устремляется в сторону попавшей в паутину мухи; медведь ловит рыбу в реке; пенсионер гуляет по близлежащему парку; дети играют во дворе в «хоккей»...

2.5.3. *Возрастная и педагогическая психология*

Студенту любой профессиональной ориентации надо научиться использовать знания в данной области в будущей практической деятельности, чтобы разбираться в психологических особенностях людей разных возрастов и уметь вступать с ними в педагогическое взаимодействие при организации игровой и учебной деятельности.

Эти две отрасли психологии могут представлять один или два самостоятельных учебных предмета.

Возрастная психология как самостоятельная отрасль психологической науки изучает возрастную динамику психики человека.

Педагогическая психология – отрасль психологии, изучающая психологические проблемы становления и развития личности в условиях образования.

Если ведется ее преподавание как единой учебной дисциплины с возрастной психологией, то методика строится на показе взаимосвязи процесса обучения и воспитания с процессом развития психики.

Если преподавание ведется отдельно, то возрастная психология, конечно, будет целиком и полностью излагаться как наука о возрастном развитии психики не только в детстве, но и в юношеском, молодом, зрелом возрасте, в старости и позже.

В ракурсе *возрастной психологии* может быть рассмотрено *соотношение* развития и обучения (три точки зрения на этот вопрос: а) независимость развития и обучения друг от друга; б) зависимость обучения от развития; в) зависимость развития от обучения. При переходе к *педагогической психологии* преподаватель может опереться на эти положения как на известные студентам, лишь слегка напомнив их.

В методике преподавания возрастной и педагогической психологии очень важно оттенить психологический аспект обучения и воспитания, показывая его отличие от педагогического. Нужно постоянно подчеркивать, что если педагогика отвечает на вопросы «как обучать» и «как воспитывать», то психология, опираясь на закономерности психического развития человека, объясняет, «почему обучать и воспитывать нужно именно так», то есть научно обосновывает приемы и методы педагогики, которые накоплены в эмпирическом опыте поколений и впервые обобщена в педагогике Я.А. Коменским в его труде «Великая дидактика» (1636–1638) и развиваются последующими представителями педагогической мысли.

Возрастная и педагогическая психология как прикладные отрасли психологической науки служат как для объяснения конкретных психологических фактов в области своей научной компетенции (то есть фактов развития, обучения и воспитания), так и для их преобразования (то есть для организации реального образовательного процесса в соответствии с законами развития).

Так как мы имеем дело с прикладными науками, то серьезное внимание должно быть уделено методам и приемам практического обучения посредством проведения семинаров-практикумов, семинаров-дискуссий, «деловых игр», «мозговой атаки», «круглых столов» и применения других групповых методов, стимули-

рующих собственные самостоятельные мыслительные и практические действия студентов.

Чтобы *запрограммировать* учебные действия студентов, ориентировать их мышление на основные вопросы изучаемых курсов, Б.Ц. Бадмаев предлагает составить серию учебных задач (заданий с вопросами, требующими активного мышления), примеры которых приводятся ниже.

Учебные задания (вопросы и задачи)

1. Психолог Д.Б. Эльконин предложил научно обоснованную периодизацию психического развития в детском возрасте вместо существовавшей и сохранившейся до сих пор в учебниках «педагогической периодизации», основанной на «громдном практическом опыте», но не имевшей «достаточных теоретических оснований», как он пишет об этом.

Задачи для студентов:

а) внимательно прочтите об этой периодизации;

б) объясните, какие теоретические аргументы в пользу такой периодизации им приводятся; почему с ним можно согласиться (или не согласиться).

2. Фундаментальным понятием отечественной психологии (со времен Л.С. Выготского) является понятие *деятельности*. Поэтому психическое *развитие* человека в возрастной и педагогической психологии рассматривается как становление его деятельности: изменение деятельности ведет к изменению сознания человека. И каждому возрастному периоду соответствует какой-то основной, *ведущий* тип деятельности, оказывающий решающее влияние на психическое развитие и определяющий его переход в следующий возрастной период.

Какие ведущие типы деятельности приводят к качественному изменению в психике ребенка, обуславливают его переход в следующий возрастной период развития? Чем объясняются периодические кризисы? Правомерно ли, с точки зрения психологии, называть «кризис переходного возраста» (подросткового) «кризисом полового созревания»?

3. *Задание студента:*

Подготовьтесь к обсуждению на семинарском занятии следующего вопроса:

В психологической науке существует *несколько точек зрения* на соотношение обучения и развития:

а) психическое развитие идет по своим законам, а обучение, как формирование социального опыта, должно опираться на достигнутый уровень развития, то есть следовать за процессом развития (Ж. Пиаже);

б) психическое развитие при всей его кажущейся объективности и бытующей стихийности, то есть слабой управляемости, тем не менее подвластно управлению через правильно поставленное (психологически обоснованное) обучение, то есть обучение должно идти впереди развития, вести его за собой, быть развивающим обучением (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и другие);

в) обучение – это и есть развитие, то есть развитие и обучение тождественны (Э. Торндайк).

2.5.4. Социальная психология

Социальную психологию интересует человек в обществе. Социальные психологи стремятся прогнозировать поведение людей на основе изучаемых закономерностей общения, массового поведения, особенности влияния общества на человека и человека на общество. В настоящее время социальная психология представляет собой широко разветвленную науку, которая находит свое применение в практике.

Социальная психология занимает особое место в системе подготовки специалистов. Студенту важно понимать психолого-социальные закономерности, происходящие в его жизни и жизни общества. Студент должен иметь представления о месте социальной психологии в системе психологических наук, о её предмете и методах: знать основные социально-психологические закономерности жизнедеятельности больших и малых групп; понимать и знать особенности общения и взаимоотношений с людьми.

Всю проблематику социальной психологии Б.Ц. Бадмаев предлагает разделить на пять больших разделов и варьировать в зависимости от количества часов и задумок преподавателя.

1. Социальная психология как наука. Предмет социальной психологии. Место социальной психологии. История развития социально – психологических знаний.

2. Изучение больших групп в социальной психологии. Классификации основных методов исследования. Основные способы психологического воздействия.

3. Психология малой группы. Понятие малой группы. Классификация. Структура малой группы. Роли малой группы. Нормы группы. Групповая сплоченность. Социально – психологический климат. Лидерство и руководство

4. Социальная психология общения. Структура и виды общения. Понятие вербальной и невербальной коммуникации. Конфликтное взаимодействие. Понятие социальной перцепции.

5. Социальная психология личности. Социализация личности. Самосознание и идентичность. Социальные установки.

Тематику лекций следует представлять большими разделами, излагая основные проблемы дисциплины, как систему взаимосвязанных понятий. А на семинарских и практических занятиях останавливаться на более частных, специфически важных темах, обсуждая намеченные преподавателем вопросы, научить студентов ориентироваться в теоретических знаниях и практических ситуациях. Для самостоятельной работы студентам можно предложить учебные задания, обсуждение которых можно проводить на семинарских и практических занятиях, для чего включать их в планы и сценарии дискуссий, «круглых столов», «деловых игр», «социально-психологических тренингов».

При самостоятельном изучении литературы студент может встретиться с разными, иногда взаимоисключающими точками зрения на один и тот же вопрос, потому что наука находится в состоянии развития. В методике преподавания социальной психологии важно представить обзор основных теорий, которые необходимо знать студенту при изучении психологии малых и больших групп.

Однако в настоящее время в социальной психологии представлено такое количество теорий и направлений, что студенту непросто сориентироваться в их оценке и значимости в практической деятельности. Поэтому для начинающих изучать социальную психологию данное обстоятельство может создать определенные трудности, которые нужно учитывать в методике преподавания.

Важно учитывать:

Во-первых, разнообразие мнений, толкований, объяснений одних и тех же явлений, разные подходы к их классификации не должны смущать. Наоборот, сопоставляя разные мнения, попытаться понять аргументы и принять решение, которое наиболее привлекает.

Во-вторых, в методическом отношении будет полезно, если преподаватель перечислит имеющиеся в научной литературе разные точки зрения со своими комментариями, что поможет студенту анализировать проблему.

В-третьих, в учебных заданиях студенту будут даны и такие задачи, для решения которых нужно разобраться в нескольких точках зрения на одну и ту же проблему.

В методическом плане будет целесообразным экскурс в историю науки, что положительно скажется на мотивации учебной деятельности студентов и будет способствовать сознательному отношению к изучению социальной психологии.

Учебные задания (вопросы и задачи)

1. В литературе приводятся разные *определения понятия «социальная психология»* и дается перечень проблем, составляющих предмет социально-психологической науки, который у разных авторов тоже различается. *Попробуйте определить правильный ответ.*

а) эта наука изучает проблемы человеческого общения в его межличностных («Я» – «Другой») и межгрупповых («Группа» – «Группа») формах, то есть общение людей внутри микрогрупп (контактных) и между микрогруппами;

б) эта наука изучает закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также психологические характеристики самих этих групп, включая большие социальные группы (народы, нации, профессиональные группы), малые группы (коллектив, семья, группа друзей);

в) она изучает психологическую сторону различных массовых явлений (подражание, заражение, слухи, паника, мода, обычаи, традиции);

г) предмет социальной психологии – психологический аспект различных форм общественной жизни (политической, экономической, духовной, бытовой) и соответственно: социальная психология политической жизни, социальная психология рыночного взаимодействия, социальная психология культуры и искусства, социальная психология быта и. т. д.

2. В группе обычно есть лидер, который может быть официальным руководителем, а может и не быть. Чем он психологически отличается от назначенного или даже избранного группой официального руководителя?

3. Решите следующую задачу: Являются ли общением перечисленные ниже ситуации из жизни?

а) 12 бурлаков молча тянут баржу;

б) мать баюкает месячного младенца;

в) человек смотрит по телевизору балет;

г) лектор произносит монолог, а аудитория не задает ни вопроса, не подает ни одной реплики, не записывает, но слушает, а слышит ли, понимает ли – сказать трудно.

4. На основе изучения рекомендованной литературы в сопоставлении с записями лекций, ответьте на вопросы:

а) Каково теоретическое значение социальной психологии и ее место в психологической науке?

б) Каково практическое (прикладное) значение социальной психологии для профессиональной деятельности руководителя, педагога, практического психолога?

2.6. Педагогическая технология

В документах ЮНЕСКО **технология обучения** рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

С одной стороны, *технология обучения* – это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, а с другой – это наука о способах взаимодействия преподавателя и студентов в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств.

Поскольку технология обучения определяется определенным набором содержательных и процессуальных характеристик, информатизация образования обусловила расширение и сдвиг понятия в сторону проектирования и системного анализа процесса обучения.

По мнению М.В. Булановой-Топорковой [20], наиболее емко смысл термина «технология обучения» передает следующее определение. **Технология обучения** – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Таким образом, в технологии обучения *содержание, методы и средства* обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами. Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать процессом *педагогического проектирования*, предполагающего следующую последовательность его шагов:

- выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;
- выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные и личностные качества будут сформированы у студентов в процессе преподавания проектируемой дисциплины;
- выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;
- разработка технологии обучения.

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения.

Методы обучения – это система способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, направленной на решение образовательных задач.

Средства обучения – это специально разработанные материальные или материализованные объекты, предназначенные для повышения эффективности учебного процесса.

Технология обучения – системная категория, структурными составляющими которой являются:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация), организация учебного процесса;
- студент, преподаватель;
- результат деятельности (в том числе и уровень профессиональной подготовки).

Таким образом, технология обучения предполагает организацию, управление и контроль процесса обучения. Причем все стороны этого процесса взаимосвязаны и влияют друг на друга. Стоит одному звену дать сбой, как тут же это скажется на всех остальных. Для успешного функционирования всей системы нужна тщательная и продуманная отладка всех ее составляющих.

Педагогические условия оптимизации содержания учебной дисциплины

- Рациональный отбор учебного материала с четким выделением в нем основной базовой части и дополнительной, второстепенной информации; соответствующим образом должна быть выделена основная и дополнительная литература;
- перераспределение по времени учебного материала с тенденцией изложения нового учебного материала в начале занятия;
- концентрация аудиторных занятий на начальном этапе освоения курса с целью формирования базы теоретических знаний, необходимых для плодотворной самостоятельной работы;
- рациональная дозировка учебного материала для многоуровневой проработки новой информации с учетом того, что процесс познания развивается не по линейному, а по спиральному принципу;

- обеспечение логической преемственности новой и уже известной информации, активное использование нового материала для повторения и более глубокого понимания изученного;
- экономичное и оптимальное использование каждой минуты учебного времени.

Пути совершенствования методов обучения

- Использование коллективных форм познавательной деятельности (парная и групповая работа, ролевые и деловые игры и др.);
- выработка у преподавателя соответствующих навыков организации управления коллективной учебной деятельностью студентов;
- применение различных форм и элементов проблемного обучения;
- совершенствование навыков педагогического общения, мобилизующих творческое мышление обучаемых;
- индивидуализация обучения при работе в студенческой группе и учет личностных характеристик при разработке индивидуальных заданий и выборе форм общения;
- стремление к результативности обучения и равномерному продвижению всех обучаемых в процессе познания независимо от исходного уровня их знаний и индивидуальных способностей;
- использование научных разработок в области социальной и педагогической психологии при организации образовательного процесса;
- применение современных аудиовизуальных средств, ТСО, а при необходимости – информационных средств обучения.

2.7. Проблемное обучение как метод активизации учебной деятельности студентов

Под активизацией учебной деятельности понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений, навыков в их практическом применении, а также формировании способностей прогнозировать профессиональную ситуацию и принимать самостоятельные решения [20].

Систематические основы активного обучения закладывались в конце 70-х годов в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению в контексте школы, что затруднило внедрение проблемного обучения в вузовский дидактический процесс. В работах А.М. Матюшкина было введено понятие *диалогического проблемного обучения*, приводящего к возникновению «субъект-субъектных отношений», и обоснована необходимость включения проблемных методов во все виды и звенья работы студентов.

Какие бы методы обучения ни применялись, важно для повышения эффективности вузовского обучения создать такие психолого-педагогические условия, в которых студент может занять *активную личностную позицию* и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности. Нет нужды противопоставлять понятия «активный» и «пассивный». Речь должна идти об уровне и содержании активности студента, обусловленной тем или иным методом обучения. Дидактический принцип активности личности в обучении и профессиональном самоопределении обуславливает систему требований к учебной деятельности студента и педагогической деятельности преподавателя в едином учебном процессе. В эту систему входят внешние и внутренние факторы, потребности и мотивы, образующие иерархию. Соотношение этих характеристик определяет выбор содержания воспитания, конкретных форм и методов обучения, условия организации всего процесса формирования активной творческой личности.

Одним из наиболее перспективных направлений развития творческих способностей личности, столь необходимых современному специалисту, является проблемное обучение.

Проблемное обучение в вузе

Главная задача современного образования видится в оснащении специалистов методологией творческого преобразования мира [20]. Процесс творчества, как известно, включает в себя, прежде всего, открытие нового: новых объектов, новых знаний, новых проблем, новых методов их решения. В связи с этим проблемное обучение как творческий процесс представляется как решение нестандартных научно-учебных задач нестандартными же методами. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи – это всегда поиск нового способа решения.

Как категория диалектической логики, проблема отражает диалектические противоречия в познаваемом объекте в процессе его исследования.

Как категория психологическая, она отражает противоречия и у субъекта при познании объекта. Одна и та же проблема разными людьми или разными группами людей может восприниматься по-разному, вызывать затруднения в ее осмыслении, осознаваться как проблемная задача, в которой сформулирована суть проблемы и намечены этапы ее решения, и так далее.

Формирование профессионального мышления студентов происходит с помощью развития следующих способностей:

- возможность самостоятельно увидеть и сформулировать проблему;
- способность выдвинуть гипотезу, найти или изобрести способ ее проверки;
- собрать данные, проанализировать их, предложить методику их обработки;
- способность сформулировать выводы и увидеть возможности практического применения полученных результатов;
- видение проблемы в целом, все аспекты и этапы ее решения, а при коллективной работе свою роль в решении проблемы.

В практике обучения проблемные ситуации зачастую возникают стихийно. Это ситуации поиска истины в условиях интеллектуального затруднения, с кото-

рыми сталкиваются студенты при решении нестандартных задач. Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения.

Принципиально важен тот факт, что новые знания даются не для сведений, а для решения проблемы или проблем. При традиционной педагогической стратегии – от знаний к проблеме – студенты не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска, поскольку им даются для усвоения его готовые результаты. Гегель метко определил, говоря о том, что не результат есть действительное целое, а результат вместе со своим становлением. Голый результат есть «труп», оставивший позади себя «тенденцию».

«Потребление» готовых достижений науки не может сформировать в сознании студентов модель будущей реальной деятельности. Авторы проблемного метода придают исключительное значение смене стратегии «от знаний к проблеме» на стратегию «от проблемы к знаниям».

Начав с якобы нерешенной задачи, преподаватель создает в аудитории проблемную ситуацию, формируя в сознании учащихся мотив овладения рубежом научного знания. Только мотивация способна стать действенным фактором активного вовлечения личности в процесс познания. Мотивы возникают из потребностей, а потребности определяются опытом, установкой, оценкой, волей, эмоцией.

Решение проблемы требует включения творческого мышления. Репродуктивные психические процессы, связанные с воспроизведением усвоенных шаблонов, в проблемной ситуации просто не эффективны.

Активизации творческого мышления способствуют субъект-субъектные отношения, возникающие при коллективном решении проблемы.

Успешность проблемного обучения определяется логикой и содержанием деятельности студента. Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерно возникающих в процессе научного познания, учебной или любой другой деятельности, которые и есть источник движения и развития в любой сфере. Именно в связи с этим проблемное обучение можно назвать развивающим, ибо его цель – формирование знания, гипотез, их разработки и решений. При проблемном обучении процесс мышления включается лишь с целью разрешения проблемной ситуации, оно формирует мышление, необходимое для решения нестандартных задач.

Выделяются [20] следующие *предметно-содержательные характеристики проблемного обучения*:

- тот или иной тип противоречия, выявленного преподавателем совместно с учащимися. Например, противоречие между теоретической моделью и опытными данными теплового излучения;
- отсутствие известных способов решения подобных проблем;
- дефицит данных или теоретических моделей.

Занимающийся проблемным обучением преподаватель должен знать структуру и типологию проблемных ситуаций, способы их разрешения, педагогические приемы, определяющие тактику проблемного подхода.

Примеры проблемных ситуаций

- Проблемная ситуация как следствие противоречий между школьными знаниями и новыми для студентов фактами, разрушающими теорию.
- Понимание научной важности проблемы и отсутствие теоретической базы для ее решения.
- Многообразие концепций и отсутствие надежной теории для объяснения данных фактов.
- Практически доступный результат и отсутствие теоретического обоснования.
- Противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью.
- Противоречие между большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа.

Все указанные противоречия возникают из-за дисбаланса между теоретической и практической информацией, избытком одной и недостатком другой или наоборот.

Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность лишь в том случае, когда она позволяет разграничить известное и неизвестное и наметить пути решения, когда человек, столкнувшись с проблемой, точно знает, что именно ему неизвестно.

Проблемная ситуация на основе анализа преобразуется в *проблемную задачу*. Проблемная задача ставит вопрос или вопросы: «Как разрешить это противоречие? Чем это объяснить?» Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в *модель поисков решения*, где рассматриваются различные пути, средства и методы решения. Итак, проблемный метод предполагает следующие шаги: *проблемная ситуация – проблемная задача – модель поисков решения*. Правильно сформулировать проблему – значит уже наполовину ее решить. Но на начальном этапе решения в формулировке такой задачи не содержится ключ к ее решению.

Поэтому в классификации проблемных задач выделяют задачи с неопределенностью условий или искомого, с избыточными, противоречивыми, частично неверными данными. Главное в проблемном обучении – сам процесс поиска и выбора верных, оптимальных решений, а не мгновенный выход на решение.

Хотя преподавателю с самого начала известен кратчайший путь к решению проблемы, его задача – ориентировать сам процесс поиска, шаг за шагом приводя студентов к решению проблемы и получению новых знаний.

Некоторые авторы определяют проблемное обучение как ряд проблемных задач, последовательное решение которых ведет к достижению поставленной дидактической цели. При этом отмечается, что проблемные задачи выполняют тройную функцию:

- они являются начальным звеном процесса усвоения новых знаний;
- обеспечивают успешные условия усвоения;
- представляет собой основное средство контроля для выявления уровня результатов обучения.

В результате исследований и практической деятельности выделены три главных условия успешности проблемного обучения:

- обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;
- обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);
- значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучаемого.

Для достижения главной дидактической цели преподаватель, занимающийся проблемным обучением, должен уметь планировать проблему, управлять процессом поисков и подвести учащихся к ее разрешению. Это требует не только знания теории проблемного обучения, но и овладения его технологией, специфическими приемами проблемного метода, умения перестроить традиционные формы работы.

Не каждый учебный материал подходит для проблемного изложения. Проблемные ситуации легко создавать при ознакомлении студентов с историей предмета науки. Гипотезы, решения, новые данные в науке, кризис традиционных представлений на поворотном этапе, поиски новых подходов к проблеме – вот далеко не полный перечень тем, подходящих для проблемного изложения. Овладение логикой поиска через историю открытий – один из перспективных путей формирования проблемного мышления. Успешность перестройки обучения с традиционного на проблемное зависит от «уровня проблемности», который определяется двумя следующими факторами:

- степенью сложности проблемы – выводимой из соотношений известного и неизвестного студентом в рамках данной проблемы;
- долей творческого участия обучаемых в разрешении проблемы.

Чтобы уровень мотивации студентов в процессе проблемного обучения не понизился, соответственно должен возрастать от курса к курсу уровень проблемности.

Формы проблемного обучения

- Проблемное изложение учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара.
- Частично-поисковая деятельность при выполнении эксперимента, на лабораторных работах.
- Самостоятельная исследовательская деятельность.

Проблемный семинар можно провести в форме теоретической игры, когда небольшие рабочие группы, организованные на базе студенческой группы, доказывают друг другу преимущества своей концепции, своего метода. Решение серии

проблемных задач может быть вынесено на практическое занятие, посвященное проверке или оценке определенной теоретической модели или методики, степени их пригодности в данных условиях. Наибольшая эффективность проблемного подхода реализуется через НИРС, при выполнении которой студент проходит все этапы формирования профессионального мышления, в то время как на отдельной лекции, семинаре или практическом занятии преследуется одна цель или ограниченная группа целей проблемного обучения. Но в любом случае основная его цель – развитие творческих умений и навыков, формирование творческого профессионально ориентированного мышления

2.8. Формы организации учебного процесса в высшей школе

В вузе функционируют разнообразные организационные формы обучения: лекции, практические занятия в их разновидности – семинары, лабораторные работы, практикум, НИРС, самостоятельная работа студентов под контролем преподавателя, учебная и производственная практика. В дидактике эти формы трактуются как способы управления познавательной деятельностью для решения определенных дидактических задач. Процесс обучения сопровождается и завершается различными формами контроля.

На протяжении всей истории высшей школы с момента зарождения до наших дней ведущей организационной формой и методом обучения является лекция. С нее начинается первое знакомство студента с учебной дисциплиной, именно лекция закладывает основу научных знаний.

2.8.1. Лекция

Вузовская лекция – главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала [20]. В жизни современной ВШ лекцию часто называют «горячей точкой».

Назначение лекции видится как подготовка студентов к самостоятельной работе с книгой. В настоящее время наряду со сторонниками существуют *противники лекционного изложения учебного материала*, которые приводят следующие аргументы в пользу своей точки зрения:

- лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше;
- лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям;
- лекции нужны, если нет учебников или их мало;
- одни студенты успевают осмыслить, другие – только механически записать слова лектора.

Однако опыт показывает, что отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра. Поэтому лекция по-прежнему продолжает оставаться ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Указанные выше недостатки в значитель-

ной мере могут быть преодолены правильной методикой и рациональным построением материала.

В учебном процессе складывается ряд ситуаций, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой:

- при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам лекция основной источник информации;
- новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели;
- отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором; по основным проблемам курса существуют разноречивые концепции. Лекция необходима для их объективного освещения;
- лекция ничем не заменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создает гармонию мысли, слова и восприятия слушателями. Эмоциональность воздействия лекции играет важную роль в преподавании гуманитарных дисциплин. Но и преподавателям естественных и точных наук не следует его недооценивать.

Преимущества лекции

- это творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие;
- лекция – весьма экономный способ получения основ знаний;
- лекция активизирует мысленную деятельность, поэтому задача лектора – развивать активное внимание студентов, вызывать движение их мысли за мыслью лектора.

В последнее время наметилась тенденция свободного выбора лектора студентами, которая актуализирует проблему лекторского мастерства. От мастерства преподавателя зависит максимальное использование потенциальных возможностей этой ведущей формы вузовского обучения. Но процесс обучения, начинаясь на лекции, продолжается на практических занятиях и углубляется самостоятельной работой.

Требования к лекции

Нравственная сторона лекции и преподавания, научность и информативность (современный научный уровень), доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств, эмоциональность формы изложения, активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления; четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов; методическая обработка – выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках; изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий; использование, по возможности, аудиовизуальных дидактических материалов.

Структура и виды лекции

По своей структуре лекции могут отличаться друг от друга. Все зависит от содержания и характера излагаемого материала, но существует общий структурный каркас, применимый к любой лекции. Прежде всего, это – сообщение плана лекции и строгое ему следование. В план включаются наименования основных узловых вопросов лекции, которые могут послужить для составления экзаменационных билетов.

Полезно напомнить содержание предыдущей лекции, связать его с новым материалом, определить место и назначение в дисциплине, в системе других наук. При раскрытии темы можно применять индуктивный метод: примеры, факты, подводящие к научным выводам; можно также использовать метод дедукции: разъяснение общих положений с последующим показом возможности их приложения на конкретных примерах. По каждому из анализируемых положений следует делать вывод, выделяя его повторением и интонацией. В конце лекции полезно подвести итог. Традиционная вузовская лекция обычно называется информационной, имея несколько разновидностей.

Вводная лекция. Она знакомит студентов с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. Далее дается краткий обзор курса (вехи развития данной науки, имена известных ученых). В такой лекции ставятся научные проблемы, выдвигаются гипотезы, намечаются перспективы развития науки и ее вклада в практику. Во вводной лекции важно связать теоретический материал с практикой будущей работы специалистов. Далее целесообразно рассказать об общей методике работы над курсом, дать характеристику учебника и учебных пособий, ознакомить слушателей с обязательным списком литературы, рассказать об экзаменационных требованиях. Подобное введение помогает студентам получить общее представление о предмете, ориентирует их на систематическую работу над конспектами и литературой, знакомит с методикой работы над курсом.

Обзорно-повторительные лекции, читаемые в конце раздела или курса, должны отражать все теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела или курса, исключая детализацию и второстепенный материал. Это квинтэссенция курса.

Обзорная лекция. Это не краткий конспект, а систематизация знаний на более высоком уровне. Психология обучения показывает, что материал, изложенный системно, лучше запоминается, допускает большее число ассоциативных связей. В обзорной лекции следует рассмотреть также особо трудные вопросы экзаменационных билетов.

Оценка качества лекции

При посещении и обсуждении лекции преподавателя коллегами возникает необходимость оценить ее качество. Выделяются **узловые критерии** оценки качества лекции [20].

Содержание лекции: научность, соответствие современному уровню развития науки, мировоззренческая сторона, наличие методических вопросов, правильная их трактовка. Активизация мышления путем выдвижения проблемных вопросов и

разрешения противоречий в ходе лекции. Освещение истории вопроса, показ различных концепций, связь с практикой. *Лекция и учебник*: излагается ли материал, которого нет в учебнике, пересказывается ли учебник, разъясняются ли особо трудные вопросы, даются ли задания проработать ту или иную часть материала самостоятельно по учебнику. Связь с предыдущим и последующим материалом, внутрипредметные, межпредметные связи.

Методика чтения лекций: четкая структура лекции и логика изложения. Наличие-отсутствие плана, следование ему. Сообщение литературы к лекции (когда, градация литературы). Доступность и разъяснение новых терминов и понятий. Доказательность и аргументированность. Выделение главных мыслей и выводов.

Использование приемов закрепления: повторение, вопросы на проверку внимания, усвоения; подведение итогов в конце вопроса, всей лекции. Использование наглядных пособий, ТСО. Применение лектором опорных материалов: текст, конспект, отдельные записи, чтение без опорных материалов.

Руководство работой студентов: требование конспектировать и контроль за выполнением. Обучение студентов методике записи и помощь в этом: темп, медленный темп, повтор, паузы, вычерчивание графиков.

Просмотр конспектов: по ходу лекции, после или на семинарских и практических занятиях.

Использование приемов поддержания внимания – риторические вопросы, шутки, ораторские приемы.

Разрешение задавать вопросы (когда и в какой форме).

Лекторские данные: знание предмета, эмоциональность, голос, дикция, ораторское мастерство, культура речи, внешний вид, умение установить контакт.

Результативность лекции: информационная ценность, воспитательный аспект, достижение дидактических целей.

Развитие лекционной формы в системе вузовского обучения

Развитие отечественной образовательной системы, ее гуманизация, тенденция к ориентации на отдельного человека, на реализацию его творческих способностей обусловили разработку и появление новых лекционных форм, таких как *проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, пресс-конференция*.

По мнению М.В. Булановой-Топорковой, эти формы могут успешно дополнять традиционную информационную лекцию.

Проблемная лекция. В отличие от информационной лекции, на которой студентам вводится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо «открыть». Задача преподавателя – создать *проблемную ситуацию*, побудить студентов к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. В ее условии имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить.

Таким образом, процесс познания студентов при данной форме изложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Главное условие – реализовать принцип проблемности при отборе и обработке лекционно-

го материала, содержания и при его развертывании непосредственно на лекции в форме диалогического общения. С помощью проблемной лекции обеспечиваются развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональная мотивация, корпоративность.

Лекция-визуализация возникла как результат поиска новых возможностей реализации принципа наглядности. Лекция-визуализация представляет собой устную информацию, преобразованную в визуальную форму. Видеоряд, будучи воспринятым и осознанным, сможет служить опорой адекватных мыслей и практических действий. Преподаватель должен выполнить такие демонстрационные материалы, такие формы наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но сами выступают носителями содержательной информации. Подготовка такой лекции состоит в *реконструировании*, перекодировании содержания лекции или ее части в визуальную форму для предъявления студентам через ТСО или вручную (слайды, пленки, планшеты, чертежи, рисунки, схемы и т.д.). Чтение такой лекции сводится к сводному, развернутому комментированию подготовленных визуальных материалов, которые должны:

- обеспечить систематизацию имеющихся знаний;
- усвоение новой информации;
- создание и разрешение проблемных ситуаций;
- продемонстрировать разные способы визуализации.

Формы наглядности

- натуральные (минералы, реактивы, детали машин);
- изобразительные (слайды, рисунки, фото);
- символические (схемы, таблицы).

В визуализированной лекции важны: определенная визуальная логика и ритм подачи материала, его дозировка, мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией. Основные трудности подготовки такой лекции – в разработке визуальных средств и режиссуре процесса чтения лекции. Необходимо учитывать:

- уровень подготовленности и образованности аудитории;
- профессиональную направленность;
- особенности конкретной темы.

Не всякий материал подходит для такой формы лекции, равно как и не всякая дисциплина. Однако элементы такой лекции возможны для любого предмета. В этом плане частичной иллюстрацией такого метода могут служить лекции по культурологии, сопровождаемые слайдами, комментарии к которым систематизируют и углубляют текст информационной лекции (показ слайдов осуществляется после лекции), и лекции по эргономике и дизайну с наглядным демонстрационным и раздаточным материалом.

Лекция вдвоем – эта разновидность лекции является продолжением и развитием проблемного изложения материала в диалоге двух преподавателей. Здесь моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов двумя специалистами. Например, представителями двух различных науч-

ных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного технического решения и так далее. Необходимо, чтобы диалог преподавателей

- демонстрировал культуру дискуссии, совместного решения проблемы;
- втягивал в обсуждение студентов, побуждал их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее.

Преимущества лекции вдвоем

- актуализация имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания диалога и участия в нем;
- создание проблемной ситуации, развертывание системы доказательств;
- наличие двух источников заставляет сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединяться к той или иной из них, вырабатывать свою;
- выработка наглядного представления о культуре дискуссии, способах ведения диалога совместного поиска и принятия решений;
- выявление профессионализма педагога, самовыражение и самореализация его личности.

Подготовка к лекции такого типа предполагает предварительное обсуждение теоретических вопросов плана лекции ведущими, к которым предъявляются определенные требования:

- у них должна быть интеллектуальная и личностная совместимость;
- они должны владеть развитыми коммуникативными умениями;
- они должны иметь быструю реакцию и способность к импровизации.

Лекция с заранее запланированными ошибками призвана:

- активизировать внимание студентов;
- развивать их мыслительную деятельность;
- формировать умения выступать в роли экспертов, рецензентов и т.д.

Подготовка к лекции с заранее запланированными ошибками состоит в том, чтобы заложить в нее определенное количество ошибок содержательного, методического, поведенческого характера, их список преподаватель приносит на лекцию и предъявляет студентам в конце. Подбираются наиболее типичные ошибки, которые обычно не выпячиваются, а как бы затушевываются. Задача студентов состоит в том, чтобы по ходу лекции отмечать ошибки, фиксировать их на полях и называть их в конце. На разбор ошибок отводится 10-15 минут. При этом правильные ответы называют и студенты, и преподаватель. Такая лекция одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функцию, помогая диагностировать трудности усвоения предыдущего материала.

Лекция – пресс-конференция

Назвав тему лекции, преподаватель просит студентов задавать ему письменно вопросы по данной теме. В течение двух-трех минут студенты формулируют наиболее интересующие их вопросы и передают преподавателю, который в течение трех-пяти минут сортирует вопросы по их содержанию и начинает лекцию. Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе изложе-

ния которого формулируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний учащихся.

Такую лекцию можно проводить:

- в начале темы с целью выявить потребности, круг интересов группы или потока, его (ее) модель: установки, возможности;
- в середине, когда она направлена на привлечение студентов к узловым моментам курса и систематизацию знаний;
- в конце – для определения перспектив развития усвоенного содержания.

*Методические приемы, облегчающие восприятие
лекционного материала первокурсниками*

1. Сообщение интересных фактов, простых и ярких примеров при раскрытии сложных теоретических вопросов.

2. Отражение связи излагаемого научного материала с практикой и будущей профессиональной деятельностью.

3. Использование наглядных пособий и технических средств обучения.

4. Темп лекции должен быть несколько замедленным; важнейшие положения необходимо повторить, специальные термины объяснить и правильно записать. В то же время лектор не может снижать темп изложения до диктовки.

5. Связь содержания лекции с последующими лабораторными и практическими занятиями.

6. Ориентация студентов относительно литературы и качества учебников и учебных пособий, способствующая направлению их самостоятельной работы.

7. Комбинирование монологического и эвристического метода изложения лекционного материала.

Лекция на старших курсах отличается большей широтой и глубиной охвата научных проблем. Лекционное изложение здесь носит проблемный характер, исключая упрощение и популяризаторский подход в освещении научных вопросов.

Специфика целей лекции для студентов-заочников

1. Дать общее представление о проблематике научной дисциплины.

2. Концентрировать главное внимание не на фактологии, а на методологии изучаемого предмета.

3. На основе анализа узловых проблем способствовать формированию целостного представления о закономерностях развития науки в области изучаемой дисциплины.

4. Дать указания по основной методологической и специальной литературе, учебникам и учебным пособиям.

5. Направить самостоятельную работу студентов-заочников путем методических советов и рекомендаций.

Лекция – своеобразный жанр научного стиля со специфическими признаками: своей терминологией, фразеологией и этикетом, принятым в научной среде. Но лекция, в то же время, является жанром ораторской речи, отличным от книжного стиля. Живая речь лектора не может точно совпадать с письменной.

Слагаемые ораторского искусства

Одним из наиболее распространенных *ораторских приемов* являются *повторы*. Повторение, с одной стороны, углубляет и усиливает ораторскую мысль, вскрывает не всегда легко видимую сущность факта или предмета, с другой – дает возможность конспектирования. Кроме того, повторы способствуют концентрации внимания слушателей.

Хорошо концентрируют внимание слушателей *риторический вопрос и риторическое обращение* – ораторские приемы символического характера, не предполагающие заранее вербальной реакции слушателей. Можно по ходу лекции использовать и *диалоговую форму общения* для закрепления изложенного материала и получения обратной связи с аудиторией. В этом плане весьма поучительны античные источники, в частности, знаменитые беседы Сократа и Платона. *Спонтанный вопрос* – ответный прием, к сожалению, редко используется в учебной лекции. Вузовские преподаватели предпочитают монологическую речь.

Подлинная ораторская речь независимо от тематики, назначения лекции, выступления, аудитории должна содержать элементы художественности. *Выразительность языка* – понятие вполне определенное. Он может быть серым, тусклым и ярким, великолепным; сухим и сочным; бедным, ограниченным и богатым; мертвенным, монотонным и эмоциональным. Эти полярные качества проявляются в зависимости от степени овладения речевой культурой.

Эмоциональность речи придают тропы, т. е. метафоры, сравнения, метонимии, гиперболы, изучаемые в средней школе, а затем незаслуженно забываемые нами. Они уместны в учебной лекции, выделяя на строгом фоне специальной информации отдельные ее моменты, трудные для восприятия и художественно трансформированные с целью фиксации внимания и лучшего понимания.

В речи оратора или лектора могут успешно использоваться *ассоциации, пословицы, поговорки, афоризмы, исторические анекдоты и подлинные забавные истории из жизни знаменитых ученых по профилю лекции*. Они купируют «пики внимания», наступающие через каждые 15–20 минут, развивают ассоциативное мышление слушателей, расширяют их кругозор, повышают уровень общей культуры, оказывают эмоциональное воздействие на аудиторию. Лектор должен любить *иронию, юмор* и быть способным на *сарказм* в воспитательных целях. Используя крылатые слова и литературные образы, следует следить за тем, чтобы они были понятны, а в случае надобности – разъяснять их смысл и источники.

Ораторское искусство предполагает *умение импровизировать, свертывать и расширять устную информацию в зависимости от обстоятельств* (нехватка или перераспределение лекционного времени, уровень подготовленности аудитории).

Речь оратора не должна быть обрывистой, как бы клочковатой, изобиловать *паузами* или *словами-паразитами*, междометиями типа «м-м», «о», «так сказать» и т.д. О таких «ораторах» говорят: «У него слово слову костыль подает». *Нельзя замолкать на полужразе*, на ходу домысливая недосказанное. *Речь должна быть пластичной, разворачиваться в ровном темпе и ритме*. В то же время интонация, ритмика и тембр речи могут служить средствами выделения мысли и ее фиксации слушателями. Как известно, формулировки, отдельные фрагменты лекционного

материала диктуются, т. е. проговариваются в определенном темпе с повторениями. Соответственно интонируя фразу, лектор может добиться нужной реакции слушателей.

Умение держаться перед аудиторией – одно из слагаемых ораторского мастерства. Как известно, слово и действие едины. У оратора действие выражается мыслью и жестом, позой, мимикой. Неопытный оратор не смотрит на аудиторию, говорит тихо (бубнит), глядит в одну точку, заторможен; другой – наоборот, озабочен, смотрит исподлобья, потирает зачем-то правой рукой нижнюю челюсть, третий – засунул в карманы руки, уставился в потолок.

Между тем, в совокупности выразительные средства – движение рук, кистей рук, выражение лица – неотъемлемые части ораторского искусства. Жесты и мимика не должны быть надуманными, формальными. Существует своеобразный код, *знаковая система ораторской жестикуляции*, например, отрицание – как бы «минус», прочерченный рукой в воздухе. Утверждение – взмах руки сверху вниз. Рука, прижатая к сердцу, – подтверждение искренности, а сжатая в кулак – выражение убежденности, и так далее. Но нельзя злоупотреблять жестом – чрезмерная жестикуляция отвлекает. Жест должен быть мотивационным, сдержанным и лишь подкреплять вербальную информацию. Следует помнить русскую поговорку: «Коль словами не расскажешь, то и пальцами не растычешь». Полезно прочитать свою лекцию дома, но запрограммировать жесты нельзя.

Психологические аспекты красноречия проявляются в ораторском творчестве и в восприятии слушателями публичной речи. Имея разные объекты и будучи относительно самостоятельными, они действуют одновременно в живом общении говорящего с аудиторией. Вне такого единства психология ораторского искусства просто не существует. *Главная психологическая задача оратора* – пробуждать и поддерживать интерес аудитории к произносимым словам. Пробуждение, формирование, развитие и поддержание внимания слушателей к речи лектора наряду с удовлетворением их интереса к тематике лекции или выступления – едва ли не самое трудное из слагаемых ораторского искусства. Как уже отмечалось выше, *кризисы внимания* наступают через определенные промежутки времени: первый наступает на 15–20-й минутах, второй – на 30–35-й минутах. Ситуация ослабления внимания возникает в любой аудитории, поскольку это психофизиологический процесс.

Психологическое искусство оратора проявляется в умении максимально сгладить кризисные пики оптимальным сочетанием ораторских приемов: переключением внимания, шуткой, оригинальным примером по ходу лекции и т. д.

Результаты социологического опроса показали, что слушатели ценят в лекции, докладе, выступлении различные компоненты:

- 43% – актуальность тематики, профессионализм;
- 39% – искренность, правдивость лектора;
- 32% – глубину анализа поднятых проблем;
- 32% – конкретность подхода к рассматриваемым вопросам;
- 31,5% – обоснованность, доказательность, убедительность;
- 31% – выразительность речи, остроумие;
- 19% – логику изложения материала.

2.8.2. Практические занятия в высшей школе

Процесс обучения в ВШ предусматривает практические занятия. Они предназначены для углубленного изучения дисциплины. Их формы разнообразны: это лабораторные работы, семинарские занятия, практикумы.

Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем. На младших курсах практические занятия проводятся через 2–3 лекции и логически продолжают работу, начатую на лекции.

Цель практических занятий – углубление, расширение, детализация знаний, полученных на лекции в обобщенной форме, и содействие выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средства оперативной обратной связи.

Структура практических занятий

- вступление преподавателя;
- ответы на вопросы студентов по неясному материалу;
- практическая часть как плановая;
- заключительное слово преподавателя.

Разнообразие занятий вытекает из собственно практической части. Это могут быть обсуждения рефератов, дискуссии, решение задач, доклады, тренировочные упражнения, наблюдения, эксперименты.

Цель занятий должна быть ясна не только преподавателю, но и слушателям.

Семинарские занятия

В современном вузе семинар является одним из основных видов практических занятий по гуманитарным и техническим наукам. Он представляет собой средство развития у студентов культуры научного мышления. Семинар предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. Главная *цель* семинарских занятий – обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли.

Кроме того, в ходе семинарского занятия преподаватель решает и такие частные задачи, как повторение и закрепление знаний; контроль; педагогическое общение.

Типы семинарских занятий

Просеминар – занятие, готовящее к семинару, проводится на первых курсах. Цель – ознакомление студентов со спецификой самостоятельной работы, с литературой, первоисточниками, методикой работы над ними.

Особое внимание следует обратить на развитие навыков работы с литературой, на творческую переработку материала, предостеречь от компиляции и компиля-

тивного подхода к решению научных проблем, которые развиваются именно при неправильной подготовке к семинару.

Второй этап работы в просеминаре – подготовка рефератов на определенные темы, чтение и обсуждение их с участниками просеминара с заключением руководителя.

Более серьезные учебные и воспитательные задачи решаются на семинарах 2–4 курсов и особенно на спецсеминарах 4–5 курсов, которые формируют у студентов исследовательский подход к учебно-профессиональным проблемам.

В ВШ практикуется 3 типа семинаров:

1. Семинар, имеющий основной целью *углубленное изучение* определенного систематического курса и тематически прочно связанный с ним.

2. Семинар, предназначенный *для основательной проработки* отдельных наиболее важных и типичных в методологическом отношении *тем курса или одной темы*.

3. Семинар *исследовательского типа* с тематикой по отдельным частным проблемам науки для углубленной их разработки.

Формы семинарских занятий: а) развернутая беседа по заранее известному плану; б) небольшие доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара. Эти формы нет нужды противопоставлять, они перетекают друг в друга. Выступления в беседе – уже краткие доклады. Метод докладов предполагает обмен мнениями, т. е. момент живой беседы.

Семинар – это всегда непосредственный контакт со студентами, установление доверительных отношений, продуктивное педагогическое общение. Опытные преподаватели, формируя атмосферу творческой работы, ориентируют студентов на выступления оценочного характера, дискуссии, сочетая их с простым изложением подготовленных тем, заслушиванием рефератов. Преподаватель дает установку на прослушивание или акцентирует внимание студентов на оценке и обсуждении в зависимости от тематики и ситуации.

Учитывая характерологические качества студентов (коммуникативность, уверенность в себе, тревожность), преподаватель управляет дискуссией и распределяет роли. Неуверенным в себе, некоммуникабельным студентам предлагаются частные, облегченные вопросы, дающие возможность выступить и испытать психологическое ощущение успеха.

В организации семинарских занятий реализуется *принцип совместной деятельности, сотворчества*. Согласно исследованиям совместной учебной деятельности процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому семинарское занятие эффективно тогда, когда проводится как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов каждым участником семинара. Реализуются общий поиск ответов учебной группой, возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения у студентов. Такое проведение семинаров обеспечивает контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления студентов.

Спецсеминар

Семинар на старших курсах постепенно готовит студентов к спецсеминару, представляющему собой школу общения начинающих исследователей по определенной научной проблеме. Здесь успех в большей мере зависит от опыта ведущего. Спецсеминар, руководимый авторитетным специалистом, приобретает характер научной школы, приучает студентов к коллективному мышлению и творчеству. В ходе спецсеминара важную роль играют соответствующая *ориентация студентов на групповую работу и ее оценка*, использование специальных приемов, например, моделирования ситуаций. На итоговом занятии преподаватель, как правило, делает полный обзор семинаров и студенческих научных работ, раскрывая горизонты дальнейшего исследования затронутых проблем и возможности участия в них студентов.

На семинарских занятиях предпочтительней обсуждать:

- 1) узловые темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки;
- 2) вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Их обсуждение следует проводить в условиях коллективной работы, обеспечивающей активное участие каждого студента.

Семинар как взаимодействие и общение участников

Какой тип организации деятельности студентов на семинарском занятии отвечает такому определению, задает способ общения как взаимодействия?

Рассмотрим традиционно сложившуюся организацию семинарского занятия (фронтальную форму).

Преподаватель взаимодействует с группой как с целым, выполняет обучающую функцию по отношению ко всем. При выступлении студента сохраняется фронтальный способ общения. Недостатки такой организации состоят в следующем:

1. Выступающие студенты демонстрируют индивидуальные знания, поэтому общение практически отсутствует.
2. Нет сотрудничества и взаимопомощи. Попытка помочь выступающему расценивается как подсказка, запрещенный прием, нарушение дисциплины.
3. Нет личностного включения студентов в учебную деятельность.
4. Сковывается интеллектуальная активность студентов.
5. Дистанция между преподавателем и студентами ставит барьер общения, взаимодействия.
6. Студенты имеют возможность «стремиться» от молчаться, заниматься во время семинара другой работой. Сама форма организации семинара ставит студентов в пассивную позицию, их речевая активность сводится к минимуму. Отсутствует возможность формировать навыки профессионального общения и взаимодействия, которые требуются профессиональным сообществом. Таким образом, групповая форма общения на занятии не является адекватной моделью отношений людей в коллективе, на производстве и сегодня не удовлетворяет требованиям подготовки специалистов.

Поиски адекватных форм привели к коллективной форме организации семинарского занятия *по принципу «круглого стола»*. Эта форма отражает особенности современного профессионального общения на производстве.

На таком семинаре осуществляются сотрудничество и взаимопомощь, каждый студент имеет право на интеллектуальную активность, заинтересован в достижении общей цели семинаров, принимает участие в коллективной выработке выводов и решений. В условиях совместной работы студент занимает активную позицию.

Наиболее адекватно принцип «круглого стола» реализуется на семинаре-дискуссии.

Семинар-дискуссия – диалогическое общение участников, в процессе которого через совместное участие обсуждаются и решаются теоретические и практические проблемы курса. На обсуждение выносятся наиболее актуальные проблемные вопросы изучаемой дисциплины. Каждый из участников дискуссии должен научиться выражать свои мысли в докладе или выступлении по вопросу, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию.

Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами на лекциях и в самостоятельной работе. Важно научить студентов культуре общения и взаимодействия. Нужно различать «диалогоподобное» общение, когда каждый ведет свою «партию», и собственно диалог, когда идет совместное развитие темы дискуссии.

Частью семинара-дискуссии могут быть элементы «мозгового штурма», «деловой игры». В первом случае участники семинара стараются выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом из них выделяются главные, наиболее заслуживающие внимания, которые обсуждаются и развиваются.

Во втором случае семинар получает ролевою «инструментовку». Можно ввести роли ведущего, оппонента, рецензента, логика, психолога, эксперта и т. д. в зависимости от того, какой материал обсуждается.

Ведущий семинара-дискуссии получает полномочия преподавателя по руководству дискуссией, следит за аргументированностью и корректностью высказываний, регламентом и т. д.

Оппонент или рецензент воспроизводит процедуру оппонирования, т. е. пересказывает позицию докладчика, находит ее уязвимые, спорные места или ошибки, предлагает соответствующий вариант решения.

Логик выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждении докладчика и оппонентов, уточняет понятия, анализирует ход доказательств, правомерность выдвижения гипотезы и т. д.

Психолог обсуждает продуктивность взаимодействия, корректность обсуждения, не допускает неделикатного поведения и следит за правилами диалога.

Эксперт оценивает продуктивность дискуссии, дает характеристику общения ее участников, высказывает мнение о личном вкладе того или иного участника в дискуссию и так далее.

Функции психолога и эксперта пересекаются. Особая роль в таком семинаре принадлежит преподавателю. Преподаватель должен:

1. Определить круг проблем и вопросов, подлежащих обсуждению.
2. Подобрать основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих.
3. Распределять формы участия и функции студентов в коллективной работе.
4. Готовить студентов к выбранному ролевому участию.
5. Руководить работой семинара.
6. Подводить общий итог дискуссии.

Существует особая форма семинарских занятий, *семинар-исследование*, который чаще всего применяется при чтении спецкурса.

В начале семинара по предложению преподавателя студенты образуют небольшие группы, 7–9 человек, которые получают список проблемных вопросов по теме занятия. В течение 0,5–0,8 часа студенты обмениваются мнениями, готовят выступление. Подгруппа выделяет докладчика. Остальные студенты подгруппы отвечают на вопросы, заданные преподавателем или студентами других подгрупп. В конце занятия преподаватель подводит итоги и оценивает работу студентов.

Критерии оценки семинарского занятия

Целенаправленность: постановка проблемы, стремление связать теорию с практикой, с использованием материала в будущей профессиональной деятельности.

Планирование: выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, наличие новинок в списке литературы.

Организация семинара: умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений, заполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение самого преподавателя.

Стиль проведения семинара: оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией или вялый, не возбуждающий ни мыслей, ни интереса.

Отношения «преподаватель – студенты»: уважительные, в меру требовательные, равнодушные, безразличные.

Управление группой: быстрый контакт со студентами, уверенное поведение в группе, разумное и справедливое взаимодействие со студентами или, наоборот, повышает тон, опирается в работе на лидеров, оставляя пассивными других студентов.

Замечания преподавателя: квалифицированные, обобщающие или нет замечаний.

Студенты ведут записи на семинарах: регулярно, редко, не ведут.

Лабораторные работы

Лабораторные занятия интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Эксперимент в его современной форме играет все большую роль в подготовке инженеров, которые должны иметь навыки иссле-

довательской работы с первых шагов своей профессиональной деятельности. «Лаборатория» происходит от латинского слова «labor» – труд, работа, трудность. Его смысл с далеких времен связан с применением умственных и физических усилий для разрешения возникших научных и жизненных задач.

Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной специальности. Поэтому в каждом конкретном случае уместны частные методические рекомендации. Из *общепедагогических рекомендаций* можно отметить следующие. Совместная групповая деятельность – одна из самых эффективных форм. Ее конкретная ориентация зависит от усилий преподавателя. Важно так ставить практические задания, чтобы они вели студентов к дальнейшей углубленной самостоятельной работе, активизировали их мыслительную деятельность, вооружали методами практической работы.

Важнейшей стороной любой формы практических занятий являются упражнения. Основа в упражнении – пример, который разбирается с позиций теории, развитой в лекции. Как правило, основное внимание уделяется формированию конкретных умений, навыков, что и определяет содержание деятельности студентов – решение задач, уточнение категорий и понятий науки, являющихся предпосылкой правильного мышления и речи. Проводя упражнения со студентами, следует специально обращать внимание на формирование способности к осмысливанию и пониманию.

Опыт показывает, что в подавляющем большинстве случаев ни в школе, ни в вузе не обучают целенаправленной логике рассуждений на материале отдельных предметов, не учат правилам и логическим требованиям определения понятий; в результате понимание определения, умение его самостоятельно сформулировать подменяется буквальным запоминанием готовой формулировки.

2.8.3. Самостоятельная работа студентов

Самостоятельная работа наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей профилирующими кафедрами, учебной частью, методическими службами учебного заведения.

Ввиду наличия вариантов определения самостоятельной работы в педагогической литературе мы будем придерживаться следующей формулировки [20].

Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Две последние

составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов. Кроме того, задачей кафедр является разработка дифференцированных критериев самостоятельности в зависимости от специальности и вида деятельности.

Высшая школа отличается от средней специализацией, но главным образом – методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет *воспитательное значение*: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. Поэтому в каждом вузе, на каждом курсе тщательно отбирается материал для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателей. Ее формы разнообразны – это различные типы домашних заданий. В вузах составляются графики самостоятельной работы на семестр с приложением семестровых учебных планов и учебных программ. Графики – стимулируют, организуют, заставляют рационально использовать время. Работа должна систематически контролироваться преподавателями. Основой самостоятельной работы служит научно-теоретический курс, комплекс полученных студентами знаний. При распределении заданий студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы – подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе – выполнение дипломного проекта. Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю.

Участие партнера существенно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и завершенную, но такая оценка может быть ошибочной. При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя. Это второе звено самостоятельной учебной деятельности обеспечивает эффективность работы в целом. При достаточно высоком уровне самостоятельной работы студент самостоятельно может выполнить индивидуальную часть работы и продемонстрировать ее партнеру-сокурснику.

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов.

Педагогические аспекты и направления организации СРС

На лекции преподаватель рекомендует студентам литературу и разъясняет методы работы с учебником и первоисточниками. В этом плане особые возможности представляют вводные и установочные лекции.

Семинарские и проектные задания должны быть рассчитаны на совершенствование умений поиска оптимальных вариантов ответов, решений.

Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество.

Коллективами кафедр разрабатываются.

1. Система заданий для самостоятельной работы.
2. Темы рефератов и докладов.
3. Инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, тренировочных упражнений, домашних заданий и т. д.
4. Темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов.
5. Списки обязательной и дополнительной литературы.

Самостоятельная работа носит деятельностный характер и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль. В связи с этим выделяются *условия*, обеспечивающие *успешное выполнение* самостоятельной работы.

1. Мотивированность учебного задания (для чего чему способствует).
2. Четкая постановка познавательных задач.
3. Алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.
4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.
5. Определение видов консультационной помощи (консультации – установочные, тематические, проблемные).
6. Критерии оценки, формы отчетности и т. д.
7. Виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар, коллоквиум и т.д.).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают *три уровня* самостоятельной деятельности студентов.

1. Репродуктивный (тренировочный) уровень.
2. Реконструктивный уровень.
3. Творческий, поисковый.

Тренировочные самостоятельные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т. д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ – закрепление знаний, формирование умений, навыков.

Реконструктивные самостоятельные работы. В ходе таких работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты.

Творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные проекты).

Индивидуализация СРС

- Аудиторные занятия следует проводить так, чтобы обеспечить безусловное выполнение некоторого минимума самостоятельной работы всеми студентами и предусмотреть усложненные задания для учащихся, подготовленных лучше.
- Регулярный текущий контроль успешности выполнения СРС и индивидуальные консультации преподавателя.
- Четкие методические указания по выполнению самостоятельной работы. Преподаватель должен ознакомить студентов с целями, средствами, трудоемкостью, сроками выполнения, формами контроля и самоконтроля СРС.
- Пакет домашних заданий к практическим занятиям по любой дисциплине должен содержать: все типы задач, методами решения которых студенты должны овладеть для успешного прохождения контроля.
- Пакет заданий целесообразно выдавать в начале семестра, оговаривая предельные сроки сдачи.
- Задания для СРС могут содержать две части – обязательную и факультативную, рассчитанную на более мотивированных на изучение данной дисциплины студентов, выполнение которой учитывается при итоговом контроле.

Приемы активизации СРС

- Обучение студентов методам самостоятельной работы: временные ориентиры выполнения СРС для выработки навыков планирования бюджета времени.
- Убедительная демонстрация необходимости овладения предлагаемым учебным материалом для предстоящей учебной и профессиональной деятельности.
- Применение методов активного обучения (анализ конкретных ситуаций, дискуссии, групповая и парная работа, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры).
- Разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретический материал, методические указания и задачи для решения.
- Индивидуализация домашних заданий и лабораторных работ, а при групповой работе – четкое ее распределение между членами группы.
- Контрольные вопросы лекционному потоку после каждой лекции.
- Чтение студентами фрагмента лекции (15–20 мин) при предварительной подготовке его с помощью преподавателя.

- Присвоение статуса «студентов-консультантов» наиболее способным студентам, оказывая им методическую помощь.
- Разработка и внедрение коллективных методов обучения, групповой, парной работы.

Пути дальнейшего совершенствования СРС

- Организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к НИРС и, по возможности, к реальному проектированию по заказам предприятий и организаций.
- Включение СРС в учебный план и расписание занятий с организацией индивидуальных консультаций на кафедрах.
- Создание комплекса учебных и учебно-методических пособий для выполнения СРС.
- Ориентация лекционных курсов на самостоятельную работу.
- Рейтинговый метод контроля СРС.
- Коллегиальные отношения преподавателей и студентов.
- Проведение форм лекционных занятий типа лекции-беседы, лекции-дискуссии, где докладчиками и содокладчиками выступают сами студенты, а преподаватель выполняет роль ведущего.
- Создание учебно-методической и материально-технической базы в вузах (учебники, учебно-методические пособия, компьютерные классы), позволяющей самостоятельно освоить дисциплину.
- Доступность лабораторий и мастерских (для самостоятельного выполнения лабораторного практикума).
- Отмена большей части сложившихся форм практических и лабораторных занятий с целью высвобождения времени на самостоятельную работу и обслуживание консультационных пунктов.

2.8.4. Коллоквиум

Слово «коллоквиум» происходит от латинского слова «colloquium» – разговор, беседа. Это одна из форм учебных занятий, беседы преподавателя с учащимися для выяснения знаний. Коллоквиум выполняет контрольно-обучающую функцию. Он особенно уместен, когда предмет читается 2–3 семестра, а итоговый контроль один. Его можно назначать вместо семинара на итоговом практическом занятии. Коллоквиум дает возможность диагностики усвоения знаний, выполняет организующую функцию, активизирует студентов и может быть рекомендован в преподавательской практике как одна из наиболее действенных форм обратной связи.

В качестве примера мы приведем коллоквиум, который проводим со студентами второго курса факультета психологии во время изучения ими общепрофессиональной дисциплины «Педагогическая психология». Коллоквиум проводится по теме «Психологические теории учения». Для подготовки к нему студенты знакомятся по хрестоматии с ведущими отечественными теориями учения (Л.С. Вы-

готского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина). По одной из них они составляют тезисы и оформляют их в печатном виде.

Во время проведения коллоквиума каждый студент получает один из пяти вариантов контрольных материалов, в которых его вниманию предоставляются 20 высказываний из теорий учения. Работа студентов строится в два этапа. На первом этапе студенты индивидуально должны ознакомиться с высказываниями, определить их авторство и вписать в бланк ответов номер, под которым закодирована фамилия автора теории. На втором этапе студенты объединяются в микрогруппы по вариантам контрольных материалов и повторяют работу по определению авторства высказываний, при этом они имеют возможность пользоваться составленными тезисами.

На этапе подведения итогов, студенты сравнивают индивидуальные и групповые результаты с ключом, подсчитывают количество правильных ответов, вычисляют среднее арифметическое суммы баллов за два этапа работы, и этот итоговый результат зачитывается при подведении итогов коллоквиума по теме «Теории учения». Надо сказать, что в большинстве случаев групповой результат превышает индивидуальный, что позволяет нам, во-первых, продемонстрировать преимущества совместной мыслительной деятельности над индивидуальной, а во-вторых, решать во время проведения коллоквиума не только контрольно-диагностические задачи, но и обучающие в том числе.

Ниже мы приводим в качестве иллюстрации один из вариантов контрольных материалов с ключом.

КОЛЛОКВИУМ

Тема: «Психологические теории учения»

Инструкция: Прочитайте высказывания известных отечественных ученых-психологов и определите авторов высказываний. Для этого в бланке ответов напротив номера высказывания впишите цифру, соответствующую фамилии автора:

- 1 – Л.С. Выготский;
- 2 – П.Я. Гальперин;
- 3 – Л.Б. Ительсон;
- 4 – В.В. Давыдов;
- 5 – А.Н. Леонтьев;
- 6 – С.Л. Рубинштейн.

1. Согласно теории Пиаже, «циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря одному этому наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются ходом обучения. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу».

2. Интеллектуалистическая трактовка сознания превращает его в простой синоним мышления, понимания. ...Сознание не может быть выведено из мышления,

ибо сознание определяется не мышлением: оно определяется не мышлением, а бытием – реальной жизнью человека.

3. Воспитание, говорит Джемс, лучше всего может быть определено как организация приобретения привычек поведения и наклонностей к действию. Самое же развитие сводится в основном к накоплению всевозможных реакций. ...Для Джемса каждый человек является просто живым комплексом привычек.

Мы видим, что в самом основном новая теория повторяет старую. Основа развития мыслится как чисто натуралистический процесс, то есть как природный процесс усложнения прирожденных реакций.

4. Умственный план составляет только один из идеальных планов. Другим является план восприятия. Возможно, что третьим самостоятельным планом деятельности отдельного человека является план речи. Во всяком случае, умственный план образуется только на основе речевой формы действия.

5. Учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения, формы поведения и виды деятельности.

6. Ребенок научился производить какую-либо операцию. Тем самым он освоил какой-то структурный принцип, сфера приложения которого шире, чем только операции того типа, на которых этот принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, то есть обучение и развитие не совпадают.

7. Основная цель учения, применительно к которой приноравливается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство – освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек приготавливается к собственной трудовой деятельности.

8. Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения – двухстороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащихся.

9. Понятие сознания не просто шире понятия мышление. Сознание – это не мышление плюс восприятие, плюс память, плюс умения и даже не все эти процессы, вместе взятые, плюс эмоциональные переживания. Сознание должно быть психологически раскрыто в его собственной характеристике. Оно должно быть понято не как знание только, но и как отношение, как направленность.

10. Существует два вида учения или, точнее, два способа научения, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае – не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат другой деятельности.

11. Недостаточно заучить слова, недостаточно понять даже мысли и чувства, в них заключенные; нужно, чтобы эти мысли и чувства стали внутренне определяющими личность.

12. В школе, как и в жизни, действия производятся не ради самого исполнения, а для того, чтобы получить определенный результат. В зависимости от успеха, с каким выполняется действие в разных условиях, ребенку ставят отметки, баллируют его умение.

13. В процессе учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте дети воспринимают не только знания и умения, соответствующие основам различных форм общественного сознания (науки, искусства, морали, права), но и те исторически возникшие способности, которые лежат в основе теоретического сознания и мышления – рефлексии, анализ, мысленный эксперимент.

14. Ученик в процессе учения всегда, конечно, нечто осознает – по той простой причине, что несознательно, бессознательно учиться вообще невозможно.

15. Содержанием учебной деятельности являются теоретические знания. Учебная деятельность школьников строится в соответствии со способом восхождения от абстрактного к конкретному.

16. Правомерно рассматривать знания, с одной стороны как результат мыслительных действий, который имплицитно содержит их в себе, с другой – как процесс получения этого результата, в котором находит свое отражение функционирование мыслительных действий.

17. ...сознание вовсе не является комплексом нескольких общих способностей: наблюдения, внимания, памяти, суждения и пр., но суммой множества отдельных способностей, из которых каждая до некоторой степени независима от другой и должна подвергаться упражнению самостоятельно. Задача обучения не есть задача развития одной способности размышления. Это есть задача развития многих специальных способностей мышления о различного рода предметах. Она состоит в том, чтобы изменить нашу общую способность внимания, но в том, чтобы развить различные способности сосредоточения внимания на различного рода предметах.

18. ...учение является специфически человеческой деятельностью. У животных возможно лишь научение. Да и у человека учение возможно на той ступени, когда он овладевает способностью регулировать свои действия сознаваемой идеальной целью. По-видимому, эта способность достигает достаточного развития лишь к 4–5 годам, формируясь на базе предшествующих видов поведения и деятельности – игры, речи, практического поведения и др.

19. «Понимание» и «умение» – это субъективные обозначения двух основных частей предметного действия. Одну из них, которую суммарно называют «пониманием», по ее объективной роли в действии мы называем ориентировочной. Вторую часть предметного действия составляет само исполнение («умение»), которое, хотя и зависит от ориентировочной части, не может быть сведено к ней.

Ориентировочная часть является управляющей инстанцией и в основном именно от нее зависит качество исполнения.

20. Первичное учение носит условнорефлекторный, двигательный характер. Оно осуществляется с помощью предметной (внешней) деятельности. Это – учение через делание. Вторичное учение носит интеллектуальный «созерцательный» характер. Оно осуществляется с помощью одной психической (внутренней) деятельности. Это – учение через восприятие.

Таблица 4

Ключ

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ответ	1	5	1	2	3	1	6	6	5	6
№	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Ответ	1	2	4	5	4	4	1	3	2	3

2.9. Педагогический контроль в высшей школе

Функции педагогического контроля [20]

Диагностическая функция: контроль – это процесс выявления уровня знаний, умений, навыков, оценка реального поведения студентов.

Обучающая функция контроля проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала.

Воспитательная функция: наличие системы контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях, особенности личности, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к предмету и стремление развить свои способности.

В учебно-воспитательном процессе все три функции тесно взаимосвязаны и переплетены, но есть и формы контроля, когда одна, ведущая функция превалирует над остальными. Так, на семинаре в основном проявляется обучающая функция: высказываются различные суждения, задаются наводящие вопросы, обсуждаются ошибки, но вместе с тем семинар выполняет диагностическую и воспитывающую функции.

Зачеты, экзамены, коллоквиумы, тестирование выполняют преимущественно диагностическую функцию контроля. При применении программированного контроля проявляется его обучающая и контролирующая функции.

Формы педагогического контроля

Систему контроля образуют экзамены, зачеты, устный опрос (собеседование), письменные контрольные, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные, проектные работы, дневниковые записи, журналы наблюдений. Каждая из форм имеет свои особенности [20]. Умелое сочетание разных видов контроля – показатель уровня постановки учебного процесса в вузе и один из важных показателей педагогической квалификации преподавателя.

По времени педагогический контроль делится на текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный.

Текущий контроль помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные, задания, проверка данных самоконтроля).

Тематический контроль – это оценка результатов определенной темы или раздела программы.

Рубежный контроль – проверка учебных достижений каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части.

Итоговый контроль – экзамен по курсу. Это итог изучения пройденной дисциплины, на котором выявляется способность студента к дальнейшей учебе. Итоговым контролем может быть и оценка результатов научно-исследовательской практики.

Заключительный контроль – госэкзамены, защита дипломной работы или дипломного проекта, присвоение квалификации Государственной экзаменационной комиссией.

Оценка и отметка

Оценка и отметка являются результатами проведенного педагогического контроля. *Оценка* – способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний, умений и навыков студента целям и задачам обучения. Она предполагает выявление причин неуспеваемости, способствует организации учебной деятельности.

Отметка – численный аналог оценки. Абсолютизация отметки ведет к формализму и безответственности по отношению к результатам обучения.

При оценке знаний следует исходить из следующих рекомендаций:

«*Отлично*» ставится за точное и прочное знание материала в заданном объеме. В письменной работе не должно быть ошибок. При устном опросе речь студента должна быть логически обоснована и грамматически правильна.

«*Хорошо*» ставится за прочное знание предмета при малозначительных неточностях, пропусках, ошибках (не более одной-двух).

«*Удовлетворительно*» – за знание предмета с заметными пробелами, неточностями, но такими, которые не служат препятствием для дальнейшего обучения.

«*Неудовлетворительно*» – за незнание предмета, большое количество ошибок в устном ответе либо в письменной работе.

Педагогическое измерение

Наиболее распространенное средство педагогического измерения – педагогический тест. *Педагогический тест* – это совокупность заданий, отобранных на основе научных приемов для педагогического измерения в тех или иных целях.

При проведении тестирования учитываются три критерия качества теста: надежность, валидность, объективность.

Надежность – определение степени погрешностей в педагогической оценке, в вычислении истинного значения оценки. В последнее время получил распространение экспертный опрос, когда студента оценивают 2–3 и более преподавателей,

и посредством коррелированных результатов появляется возможность надежности оценки.

Валидность теста – соответствие форм и методов контроля его цели.

Объективность – критерий, в котором сочетаются надежность, валидность плюс ряд аспектов психологического, педагогического, этического, ценностного характера.

Пути повышения объективности контроля

Первое направление – формирование коллегиальной оценки комиссией, например ГЭК. Но ее оценка складывается из нескольких субъективных, это скорее так называемая интерсубъективная оценка, поскольку при неравноценном составе ГЭК мнение одного маститого специалиста может перевесить мнение других членов.

Второе направление – использование стандартных тестовых программ технического контроля. Он может проводиться кафедрой, вузом, методической лабораторией, специализированными организациями по проверке качества вузовского образования.

Аспекты критерия объективности в педагогическом контроле

Этический аспект – моральное регулирование. Списывают и подсказывают только там, где это не расценивается как нарушение учебной этики. Преподавателю нельзя иметь любимчиков и нелюбимых студентов и соответственно этому оценивать знания. Погоня за формальными показателями ведет к увеличению незаслуженных хороших оценок. Стремление приукрасить несовершенные показатели, оборачивается снижением требований к качеству обучения.

Ценностный аспект – затрагивает вопрос о справедливости оценки. В сознании студентов необъективная оценка ассоциируется с несправедливой. Мнение преподавателя воспринимается как справедливое, если оно подкреплено рациональными доводами. При этом необходимо помнить, что каждый преподаватель руководствуется своими собственными критериями оценки и объективность зависит от его педагогического опыта и личностных качеств.

Психологический аспект. Решение преподавателя о том, что считать критерием той или иной оценки, определяется еще и психологическими факторами. Отношение студентов к преподавателю, его курсу, посещаемость, характер и качество задаваемых вопросов формируют «образ» студента в сознании преподавателя. Субъективность преподавателя в оценке знания накладывается на субъективность восприятия этой оценки студентом. Поэтому для достижения объективности важно психологическое обоснование оценки знаний.

Организационные принципы педагогического контроля

Воспитывающий принцип проявляется в том, что активизирует творческое и сознательное отношение студентов к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей, интересов, организует учебную деятельность и воспитательную рабо-

ту. Всякий контроль, принижающий личность студента, не может применяться в вузе.

Систематичность. Систематический контроль упорядочивает процесс обучения, стимулирует мотивацию, дает возможность получить достаточное количество оценок, по которым можно более объективно судить об итогах учебы.

Всесторонность. Круг вопросов, подлежащих контролю и оцениванию, должен быть широк настолько, чтобы охватить все основные темы и разделы предмета.

Педагогическое тестирование

В учебном процессе тесты применяются в основном для проверки качества знаний. Тесты могут быть гомогенными (по одному предмету) и гетерогенными (проверяется сумма знаний). Тестирование предполагает системность.

Тест – это совокупность заданий, опробованных на основе научных критериев для педагогического измерения в тех или иных целях; система заданий возрастающей трудности специфической формы, позволяющая объективно оценивать уровень и структуру знаний студентов.

Цели тестового контроля

1. Объективная оценка объема знаний студентов.
2. Профориентация и профотбор. Тесты устанавливают адекватность выбора профессии абитуриентами.
3. Итоговая аттестация и аккредитация вузов.
4. Выявление структуры знаний у студентов.
5. Оценка эффективности работы кафедры.

Единицами тестирования служат *тестовые задания* – это одна единица контрольного материала, сформулированная в виде утверждения, предложения с неизвестным, удовлетворяющая ряду требований. *Тестовое задание* – задание в тестовой форме, прошедшее электронную проверку и обладающее определенными оценками.

Формы тестовых заданий

1. Закрытая форма.

Задание содержит основную часть и ответы, сформированные составителем. Инструкция указывает: найти номер правильного ответа. Задание содержит два-три правильных ответа. Эта форма технологична, так как позволяет выявить определенный объем знаний.

Требования к тесту закрытой формы [20]

- Стандартная инструкция.
- Равная правдоподобность заданий.
- Полная ясность текста (не должно быть разночтений).
- Предельная краткость (5–6 слов).
- Простая стилистическая конструкция.
- В задание включается больше слов, чем в ответ.

- Все ответы, правильные и неправильные, должны быть равны по длине.
- Исключаются вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа.
- Исключаются лишние слова (на приведенном рисунке, из перечисленных примеров).
- Необходимо проверять не одно знание, а несколько.
- Необходимо наличие одной стандартной инструкции (например, обведите кружком номер правильного ответа).
- Правильный ответ должен быть только один.
- Не должно быть противоречий между основной частью и ответами.
- Исключить повторяющиеся слова в ответах.

2. Открытая форма.

Студент сам формулирует ответ, словесный или графический. Эти тесты хороши для текущего контроля. Инструкция к ним гласит: «Дополните...».

Требования к тесту открытой формы

- Дополняющее слово ставится в конце.
- Оно должно быть единственным.
- Все прочерки должны быть одинаковой длины.

3. Задания на соответствие.

Задание содержит два множества, правый столбик – для выбора, левый – для ответа. В правом – на 1–2 элемента больше. Инструкция: установить соответствие.

4. Задания на установление правильной последовательности (тесты применяются для технических специальностей, так как содержат знание алгоритма).

Инструкция: установить правильную последовательность сборки.

Оценка тестов

- *Полигамическая*, если из 10 заданий одно неправильное, то сумма баллов равна 9.
- *Дихотомическая* (сделал – 1, не сделал – 0).

Перечень характеристик тестовых заданий

1. *Содержание*. Чем полнее отображено содержание курса в тестовом задании, тем выше валидность теста. 360 заданий выполняются приблизительно за 1,5–2 часа.

Требования к содержанию тестового задания

- предметная чистота (чем меньше междисциплинарных элементов, тем чище содержание дисциплины);
- значимость содержания. Содержание ранжируется. Это очень сложный процесс, так как следует выделить базис дисциплины;
- содержание должно быть вариативным, репрезентативным (более полно от-

ражать знание курса);

- содержание должно быть научно достоверным (отражать современные общепринятые взгляды).

2. *Форма тестового задания.*

Выбор формы задания зависит от:

- содержания курса;
- цели создания теста (контроля);
- умения разработчика.

3. *Степень трудности:* задания должны быть разной трудности; есть одно-два задания, которые не может сделать никто; одно-два задания, которые должны выполнить все; 60–70% составляют задания средней трудности.

4. *Дифференцирующая способность.* Знающие студенты должны выполнить задание, не знающие – не в состоянии его выполнить.

5. *Локальная независимость:* выполнение заданий не зависит от результатов выполнения других форм работы.

6. *Информативность заданий.* Каждое задание выполняет информационную функцию.

Этапы разработки тестовых заданий

1. Выбор содержания заданий.
2. Выбор формы заданий.
3. Создание инструкции и описания теста.
4. Апробация теста (сбор эмпирических данных).
5. Обработка эмпирических данных.
6. Интерпретация результатов обработки.
7. Экспертиза качества теста.

Методы оценки критериев качества тестов

Классическая теория тестов опирается на теорию корреляции, главными параметрами которой являются надежность и валидность. Основы классических тестов составляет идея их параллельности. Параллельными называются тесты, в которых истинные и ошибочные компоненты равны на одной и той же выборке испытуемых. Они имеют одни и те же элементы содержания, одну и ту же трудность заданий.

Надежность – устойчивость результатов теста, получаемых при его применении. Существуют следующие методы оценивания надежности:

- 1) параллельное тестирование в 2-х группах;
- 2) ретестовая надежность (повторное тестирование);
- 3) расщепление теста (тест расщепляют на две части по четным и нечетным номерам заданий). Чем выше корреляция между двумя частями, тем выше надежность.

Существуют тесты на выявление знаний (*dominitest*) и на выявление навыков (*masteritest*).

Валидность – пригодность теста, то есть способность качественно измерять

то, для чего он создан по замыслу авторов. Оценка валидности производится по результатам тестирования и результатам экзамена и профессиональной деятельности, которые должны иметь высокий уровень корреляции.

Недостатки традиционного тестирования:

- зависимость оценки знаний от уровня трудности заданий;
- зависимость оценки трудности задания от уровня подготовленности студентов;
- один инструмент оценки не может оценивать разное знание студентов.

Глава 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

3.1. Семинарские занятия по педагогической психологии

3.1.1. Семинарское занятие по теме «Психология обучения»

Цель: способствовать осознанию студентами основных психологических проблем практики школьного обучения.

Задачи:

1. Создавать условия для развития стратегического уровня профессионального мышления студентов.
2. Содействовать формированию гуманистических профессиональных установок у будущих психологов.
3. Через организацию группового обсуждения профессионально-педагогических проблем способствовать проявлению независимости суждений и развитию культуры диалога.

Формы организации: парная работа с текстами; групповое обсуждение полученных результатов.

Методические средства: распечатанные тексты первоисточников с отрывками из научных публикаций по количеству студентов (приложение 2).

Задание студентам:

Дать письменный и устный ответ на перечисленные ниже вопросы, используя для аргументации материал научных публикаций.

Вопросы:

1. Определите стратегические ориентиры педагогической науки, направленные на создание новых методов обучения, отвечающих требованиям современной школы.
2. Докажите зависимость развития личности школьника от признания его субъектом учебной деятельности.
3. Как вы считаете, не снижается ли функциональный статус педагога, когда ученику частично передаются его функции? Обоснуйте свои выводы.
4. Как вы думаете, можно ли создать на уроке ситуацию успеха для всех учащихся сразу? Аргументируйте свой ответ.

5. Какими способами можно избежать негативных последствий педагогической оценки и обеспечить психотерапевтическую направленность методам обучения?

3.1.2. Семинарское занятие по теме «Учебная деятельность»

Цель: способствовать формированию целостного представления о структуре учебной деятельности с позиций отечественной психологической науки.

Задачи:

1. Создать предпосылки для формирования в сознании студентов научных понятий «учение», «внешняя, внутренняя, гностическая деятельность», «интериоризация», «первичное и вторичное учение».
2. Создать условия для выработки навыков сравнительного анализа.
3. Содействовать развитию умения работать с научными первоисточниками.

Форма организации: работа в парах с текстом литературного первоисточника по проблемным вопросам психологии учебной деятельности.

Методические средства: печатный вариант статьи Л.Б. Ительсона «Учебная деятельность, ее источники, структура и условия» по количеству студентов (приложение 3).

Вопросы и задание по работе с текстом:

1. Письменно ответить на вопросы, используя текст статьи:
 - В чем заключается психологическая сущность учения как специфически человеческого вида деятельности?
 - Какова роль внешней и внутренней деятельности в процессе познания человеком окружающего мира?
 - В чем заключается психологическая сущность процесса интериоризации в ходе освоения ребенком учебной деятельности?
 - Каково соотношение первичного и вторичного учения в процессе становления структуры учебной деятельности?

2. Задание:

Составить сравнительную таблицу структур учебной деятельности по следующим критериям: педагогическая концепция, основа научения, педагогическая ситуация, роль ученика, функции ученика, методы обучения, учебные действия

3.1.3. Семинарское занятие по теме «Психологические проблемы перегрузки и неуспеваемости школьников»

Цель: с помощью теоретического анализа способствовать овладению студентами практическими навыками оказания психологической поддержки.

Задачи:

1. Приобретение студентами умения анализировать психологические причины возникновения перегрузки и неуспеваемости школьников.

2. Освоение практических навыков разработки психолого-педагогических рекомендаций по работе с неуспевающими школьниками.

Форма организации: работа в микрогруппах.

Методические средства:

1. Распечатанный вариант конспекта главы из книги «Познавательные процессы и способности в обучении» / Под ред. В.Д. Шадрикова (М.: Просвещение, 1990. – С. 124–134) «Психологические причины возникновения учебной перегрузки школьников».

2. Таблицы 5 и 6 с типологией неуспевающих школьников, составленные по главе из книги «Психологи о педагогических проблемах: Книга для учителя / Под ред. А.А. Бодалева (М.: Просвещение, 1981. – С. 42–49).

Задания:

1. Используя текст первоисточника, выделите психологические причины возникновения перегрузки школьников и разделите их на группы.

2. Используя представленные таблицы, составьте психологические портреты неуспевающих школьников разного типа и разработайте практические психолого-педагогические рекомендации по работе с ними.

Таблица 5

Типы неуспевающих школьников (Н.А. Менчинская)

Тип	Обучаемость	Отношение к учению	Позиция школьника
1 тип	Низкая	Положительное	Сохраняется
2 тип	<i>Высокий</i> уровень мыслительной деятельности Приходят в школу с хорошей подготовкой и желанием учиться.	Отрицательное Отсутствие усидчивости, желание заниматься только тем, что интересно, влечет за собой неуспех в деятельности. Следствием является внутренний конфликт.	Частично или полностью <i>утрачивается</i>
3 тип	Низкая	Отрицательное	Частично или полностью <i>утрачивается</i>
4 тип (другие причины)	Задержка психического развития Быстрая утомляемость Пониженная работоспособность		Пропуски занятий по болезни

Психологические характеристики неуспевающих школьников
(Н.И. Мурачковский)

Тип	Средства, позволяющие компенсировать неуспех в учении	Наличие/отсутствие направленности на определенный вид деятельности в будущем
1.1	Занятие практической деятельностью. Неразвитость абстрактного мышления сочетается со стремлением конкретизировать условия и способы решения задачи. Из-за неразвитости аналитического мышления анализ осуществляется «короткими звеньями» и в итоге направлен на часть задачи, но не на все задание в целом	Наличие направленности на определенный вид деятельности в будущем, более или менее ясное представление о желаемой профессии. Дают адекватную самооценку
1.2	Стремление избегать всяких трудностей в учебной работе. Пытаясь добиться успеха, прибегают к недозванным средствам: списыванию, подсказкам. Ограниченный запас представлений об окружающем мире. Не пытаются вникнуть в смысл учебного задания	Как правило, не думают о будущем
2	Интересы разнообразны, порой центральное место занимают познавательные потребности	Планы на будущее не связаны с учением
2.1	Внеклассная интеллектуальная деятельность (чтение дополнительной литературы). Не сформированы широкие социальные мотивы	Мечты о будущем связаны с областями внеклассных увлечений
2.2	Поиск связей с внешкольными сообществами. Теряют позицию ученика: грубо нарушают дисциплину и имеют плохую репутацию у учителей	Нередко наблюдаются интересы и склонности, имеющие отрицательную социальную направленность
3	Слабая обучаемость	Черты антисоциальной направленности

3.1.4. Семинарское занятие по теме «Психологические проблемы педагогической оценки»

Цель: способствовать формированию представления о психологических проблемах, порождению которых может способствовать педагогическая оценка в образовательном процессе.

Задачи:

1. Помочь студентам в осознании психологических проблем, связанных с оценкой в педагогическом процессе.

2. Способствовать приобретению студентами опыта проектирования ситуации оказания психологической помощи при проявлении негативных эффектов влияния педагогической оценки на процесс личностного развития учащегося.

Форма организации: парная работа по составлению таблицы, работа в микрогруппах по разработке рекомендаций.

Методические средства: Распечатанные по количеству студентов в группе тексты с высказываниями отечественных и зарубежных ученых о психологических проблемах педагогической оценки (приложение 4).

Задания:

1. На основании текстов первоисточников составьте таблицу, в первом столбике укажите сформулированные вами проблемы педагогической оценки, а во втором – определите психологические следствия этих проблем.

2. Разработайте психолого-педагогические рекомендации по профилактике и преодолению негативных последствий влияния педагогической оценки на процесс личностного развития школьника.

3.2. Педагогический контроль в преподавании педагогической психологии в вузе

3.2.1. Тест по теме «Психология обучения. История становления педагогической психологии»

Инструкция: выберите из предложенных вариантов ответов один правильный и впишите его номер в бланк ответов.

1. Заслуга формированияцентрированного на учащемся подходе в обучении принадлежит...

- 1) культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский);
- 2) когнитивной психологии (Дж. Брунер);
- 3) гуманистической психологии (К. Роджерс);
- 4) гештальтпсихологии (М. Вертгаймер).

2. Второй этап становления педагогической психологии (начало XX века – середина 50-х годов XX в.) называется...

- 1) педологическим;
- 2) общедидактическим;
- 3) теоретическим;
- 4) инновационным.

3. Педагогическая психология как самостоятельная отрасль общепсихологического знания выделяется преимущественно по основанию...

- 1) воспитание;
- 2) отношение человека к обществу;
- 3) развитие;
- 4) конкретная деятельность.

4. Внутренняя психическая деятельность человека представляет собой систему психических операций, разворачивающихся в...

- 1) реальном мире;
- 2) объективной реальности;
- 3) идеальном плане;
- 4) окружающей действительности.

5. Основным «орудием» интериоризации является...
 - 1) действие;
 - 2) слово;
 - 3) деятельность;
 - 4) образ.
6. «Первичное учение» по своей природе является...
 - 1) интеллектуальным;
 - 2) созерцательным;
 - 3) условнорефлекторным;
 - 4) внутренним.
7. Первый этап становления педагогической психологии (середина XIX – конец XIX века) называется...
 - 1) педологическим;
 - 2) теоретическим;
 - 3) инновационным;
 - 4) общедидактическим.
8. «Вторичное учение» – это учение через...
 - 1) «делание»;
 - 2) «восприятие»;
 - 3) «закрепление»;
 - 4) «запоминание»;
9. Функция пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации реализуется обучаемым в концепции...
 - 1) преподавания;
 - 2) обучения-руководства;
 - 3) совместной деятельности;
 - 4) стимуляции.
10. Исключите лишний метод обучения:
 - 1) пробуждение любопытства;
 - 2) дискуссия;
 - 3) сообщение и разъяснение;
 - 4) обсуждение.
11. Общей характеристикой современного этапа развития педагогической психологии является...
 - 1) появление объективных методов измерения;
 - 2) метапсихологический анализ педагогических явлений;
 - 3) разработка психологических теорий учения;
 - 4) умозрительность логических построений.
12. Исключите лишний метод обучения:
 - 1) разъяснение;
 - 2) сообщение;
 - 3) задание и упражнение;
 - 4) постановка проблем.

13. «Первичное учение» осуществляется с помощью...
- 1) предметной деятельности;
 - 2) умственной деятельности;
 - 3) мыслительных операций;
 - 4) деятельности восприятия.
14. Основой научения (по Л.Б. Ительсону) в ситуации «готового преподнесения» является:
- 1) самодвижение и выбор информации;
 - 2) сообщение и навязывание информации;
 - 3) направление источников деятельности;
 - 4) организация совместной деятельности.
15. Одним из ведущих принципов существования и развития современного образования является принцип...
- 1) целесообразности;
 - 2) природосообразности;
 - 3) наукообразности;
 - 4) культуросообразности.
16. Обучаемый (по Л.Б. Ительсону) выполняет роль объекта формирующих воздействий педагога в учебной ситуации...
- 1) «направляемой познавательной активности»;
 - 2) «совместной деятельности»;
 - 3) «готового преподнесения»;
 - 4) «естественного самонаучения».

Таблица 7

Ключ

№	1	2	3	4	5	6	7	8
Ответ	3	1	4	3	2	3	4	2
№	9	10	11	12	13	14	15	16
Ответ	1	3	2	4	2	2	4	3

3.2.2. Тест по теме «Готовность ребенка к обучению в школе»

Инструкция: выберите из четырех вариантов ответов один правильный и впишите его номер в бланк ответов.

1. Позиция ученика не принимается ребенком при общем положительном отношении к школе в типе психического развития...
- 1) игровом;
 - 2) коммуникативном;
 - 3) предучебном;
 - 4) учебном.

2. Позиция ученика как «собеседника» проявляется у детей 6–7 лет с типом психического развития...
 - 1) псевдоучебным;
 - 2) предучебным;
 - 3) коммуникативным;
 - 4) игровым.
3. Воспринимает роль учителя как «командира» ребенок 6–7 лет с типом психического развития...
 - 1) игровым;
 - 2) коммуникативным;
 - 3) учебным;
 - 4) псевдоучебным.
4. Воспринимает учителя как «собеседника» ребенок 6–7 лет с типом психического развития...
 - 1) игровым;
 - 2) коммуникативным;
 - 3) предучебным;
 - 4) учебным.
5. Для ребенка с псевдоучебным типом психического развития отношение к учебному заданию характеризуется...
 - 1) требованием конкретных указаний;
 - 2) игнорированием;
 - 3) умением анализировать;
 - 4) пассивным исполнением.
6. Отношения, направленные на овладение новыми способами действия при получении учебного задания, характеризуют младшего школьника с типом психического развития...
 - 1) учебным;
 - 2) игровым;
 - 3) коммуникативным;
 - 4) предучебным.
7. Доступной и целесообразной формой обучения для младшего школьника с учебным типом развития является...
 - 1) введение творческих заданий;
 - 2) самостоятельная работа;
 - 3) подлинная учебная работа;
 - 4) игровая ситуация.
8. Основной причиной формирования коммуникативного типа психического развития ребенка 6–7 лет может стать...
 - 1) авторитарность родителей;
 - 2) состояние кризиса;
 - 3) дефицит внимания;
 - 4) демонстративное поведение.

9. Непосредственный интерес лежит в основе мотивации учения у младшего школьника с типом психического развития...

- 1) игровым;
- 2) коммуникативным;
- 3) учебным;
- 4) псевдоучебным.

10. Ориентирован на внимание учителя при отсутствии учебной мотивации младший школьник с типом психического развития...

- 1) учебным;
- 2) коммуникативным;
- 3) игровым;
- 4) предучебным.

11. Поощрять самостоятельность и активность в учебной деятельности особенно важно для младшего школьника с типом психического развития...

- 1) псевдоучебным;
- 2) учебным;
- 3) коммуникативным;
- 4) игровым.

12. Общая неуверенность младшего школьника в себе может стать причиной его...

- 1) вербализма;
- 2) хронической неуспешности;
- 3) интеллектуализма;
- 4) демонстративности.

13. Повышенное внимание родителей к развитию логического мышления ребенка в ущерб развитию его речи может стать причиной его...

- 1) вербализма;
- 2) демонстративности;
- 3) интеллектуализма;
- 4) неуспешности.

14. Завышенная оценка способностей младшего школьника родителями при повышенном внимании к развитию речи ребенка может проявляться в его...

- 1) уходе от деятельности;
- 2) вербализме;
- 3) интеллектуализме;
- 4) хронической неуспешности.

15. Позволить безобидные разрушительные действия в качестве приема коррекции можно младшему школьнику с проявлением...

- 1) агрессивности;
- 2) тревожности;
- 3) сниженной энергетике;
- 4) шизоидности.

16. При расстройствах внимания у младших школьников необходимо...

- 1) использовать техники самоконтроля;

- 2) лишать ребенка общения;
 - 3) устраивать подвижные игры;
 - 4) обеспечить сферу успеха.
17. Тревожному ребенку 6–7 лет при обучении необходимо, в первую очередь,...
- 1) регулировать объем работы;
 - 2) общаться с учителем;
 - 3) обеспечить сферу успеха;
 - 4) двигательная активность.
18. Психофизиологический инфантилизм может наблюдаться у младшего школьника при жалобе родителей на то, что ребенок...
- 1) ленится;
 - 2) плохо учится;
 - 3) рассеян;
 - 4) агрессивен.
19. Готовность решать учебные задачи, но только в присутствии взрослого, характерна для младшего школьника с типом психического развития...
- 1) псевдоучебным;
 - 2) игровым;
 - 3) коммуникативным;
 - 4) предучебным.
20. Повышение тревожности и дезорганизация деятельности у младшего школьника наблюдаются чаще при его...
- 1) хронической неуспешности;
 - 2) вербализме;
 - 3) уходе от деятельности;
 - 4) интеллектуализме.

Таблица 8

Ключ

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ответ	1	3	4	2	4	1	3	3	1	4
№	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Ответ	1	2	3	2	1	1	3	2	4	1

3.2.3. Тест по теме «Мотивация учения»

Инструкция: выберите из предложенных вариантов ответов один правильный и впишите его номер в бланк ответов.

1. К широким социальным мотивам учения относят стремление...

 - 1) занять определенную позицию;
 - 2) получить одобрение окружающих людей;
 - 3) хорошо подготовиться к избранной профессии;
 - 4) заслужить авторитет у учителей, родителей, сверстников.

2. Основной задачей изучения мотивации учения школьников является...
 - 1) дифференциация детей по уровню их развития;
 - 2) контроль за ходом их психического развития;
 - 3) преодоление трудностей в работе учителя с детьми;
 - 4) представление психологической информации родителям.
3. Необходимым условием воспитания полноценной личности школьника является:
 - 1) высокий уровень трудности обучения;
 - 2) единство результативной и процессуальной мотивации;
 - 3) наличие широких социальных мотивов;
 - 4) эффективная деятельность педагога и родителей;
 - 5) направленность школьника на учебу и общение.
4. Мотив учения, по А.К. Марковой, это – направленность ученика на ...
 - 1) самоутверждение, самообразование;
 - 2) различные стороны учебной деятельности;
 - 3) получение одобрения учителей, родителей;
 - 4) достижение высоких результатов.
5. Психологическую сущность понятия «цель» составляет...
 - 1) совокупность мотивов деятельности;
 - 2) характеристика человеческого поведения;
 - 3) направленность на выполнение отдельных действий;
 - 4) стремление усовершенствовать способы работы.
6. Сделать учебный предмет интересным для школьников, значит...
 - 1) повысить уровень трудности заданий;
 - 2) создать определенный мотив;
 - 3) использовать демократический стиль общения;
 - 4) способствовать возникновению положительных эмоций;
 - 5) оказывать помощь учащимся.
7. Монографическое изучение учащихся относится к методам...
 - 1) экспериментальным;
 - 2) математическим;
 - 3) синтетическим;
 - 4) эмпирическим;
 - 5) теоретическим.
8. Какой метод изучения мотивов учения используется для более глубокого, тщательного исследования мотивов отдельного школьника?
 - 1) естественный эксперимент;
 - 2) наблюдение;
 - 3) изучение продуктов деятельности;
 - 4) монографический метод;
 - 5) лабораторный эксперимент.
9. Целостная учебная деятельность НЕ включает в себя...
 - 1) учебные действия;
 - 2) мотивацию учения;
 - 3) действия самоконтроля;

- 4) действия самооценки;
 - 5) педагогический контроль.
10. Ориентация учащегося на овладение новыми знаниями (интерес к новым занимательным фактам, явлениям) – это мотив...
- 1) учебно-познавательный;
 - 2) достижения;
 - 3) широкий познавательный;
 - 4) самообразования;
 - 5) благополучия.
11. Стремление получать знания, чтобы быть полезным обществу, может характеризоваться наличием...
- 1) мотивов социального сотрудничества;
 - 2) престижной мотивации;
 - 3) мотива самоутверждения;
 - 4) широких социальных мотивов;
 - 5) мотивации благополучия.
12. Стремление учащегося получать только одобрение со стороны учителей, родителей, сверстников – это...
- 1) мотивация избегания;
 - 2) престижная мотивация;
 - 3) мотив самоутверждения;
 - 4) мотив достижения;
 - 5) мотивация благополучия.
13. Наличие личностного смысла учения для школьника определяет следующие содержательные характеристики мотива:
- 1) действенный или знаемый;
 - 2) функции побуждения или смыслообразования;
 - 3) доминирующий или подчиненный;
 - 4) внутренний или внешний;
 - 5) осознаваемый или неосознаваемый.
14. Отрицательная мотивация учения (мотивация избегания) характеризует...
- 1) устойчивость мотива;
 - 2) эмоциональную окраску мотива;
 - 3) силу мотива;
 - 4) выраженность мотива;
 - 5) быстроту возникновения мотива.
15. Мотивационное обеспечение содержания учебного материала может быть осуществлено за счет...
- 1) связи с потребностями учащегося;
 - 2) его структурированности;
 - 3) реализации принципа наглядности;
 - 4) активных форм обучения.

16. Создание учебно-проблемной ситуации в учебной деятельности является эффективным способом организации ее этапа...

- 1) рефлексивно-оценочного;
- 2) операционально-познавательного;
- 3) мотивационного;
- 4) контрольно-оценочного.

17. К этапу становления мотивации учения в коллективных формах учебной деятельности НЕ относится...

- 1) внешняя привлекательность материала;
- 2) понимание значимости учебной работы;
- 3) возникновение интереса к работе других;
- 4) признаваемая ценность учебной деятельности;
- 5) включение в активную учебную работу.

18. Внутреннее пристрастное отношение к учению, «прикладывание» школьником учения к себе, к своему опыту и к своей жизни это, по А.Н. Леонтьеву, – ...

- 1) направленность;
- 2) мотив учения;
- 3) смысл учения;
- 4) интерес к учению;
- 5) потребность в учении.

Таблица 9

Ключ

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ключ	3	2	3	2	3	2	3	4	5
№	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Ключ	3	4	5	2	2	1	3	1	2

3.2.4. Тест по теме «Психология воспитания»

Инструкция: выберите из четырех вариантов ответов один правильный и впишите его номер в бланк ответов.

1. Важнейшим институтом социализации личности является...

- 1) профессиональное учебное заведение;
- 2) детская общественная организация;
- 3) семья;
- 4) школа.

2. «Социализация», по Б.Г. Ананьеву, это – ...

- 1) приобретение человеком специфически-ролевого знания;
- 2) двунаправленный процесс становления человека как личности;
- 3) процесс и результат усвоения и воспроизводства социального опыта.

3. «Самотрансценденция» в психологии означает...
 - 1) стремление человека к самоактуализации;
 - 2) достижение самоидентичности и самопринятия;
 - 3) стремление к собственному совершенству;
 - 4) «выход» человека за пределы своего «Я».
4. Интернальность личности коррелирует с ее...
 - 1) социальной зрелостью;
 - 2) социальным поведением;
 - 3) агрессивностью;
 - 4) несамостоятельностью.
5. Воспитывающий характер обучения, деятельностная природа человека утверждались в...
 - 1) операциональной концепции Ж. Пиаже;
 - 2) педагогической антропологии К.Д. Ушинского;
 - 3) когнитивной психологии Г.У. Найссера;
 - 4) теории «проб и ошибок» Эд. Торндайка.
6. Доминирующей чертой характера подростка с застревающим типом акцентуации характера является...
 - 1) любовь к порядку;
 - 2) экстравертированность;
 - 3) демонстративность;
 - 4) высокая целеустремленность.
7. Доминирующей чертой характера подростка с истероидным типом акцентуации характера является...
 - 1) экстравертированность;
 - 2) любовь к порядку;
 - 3) демонстративность;
 - 4) высокая целеустремленность.
8. Интровертированность, создание собственных схем, объясняющих мир, свойственна подростку-...
 - 1) шизоиду;
 - 2) сензитиву;
 - 3) гипотиму;
 - 4) дистимику.
9. Изучает в школе только те предметы, которые нужны ему для достижения цели, подросток с психотипом...
 - 1) эпилептоида;
 - 2) параноика;
 - 3) гипертима;
 - 4) истероида.
10. Учеба рассматривается как повод для общения подростком с психотипом...
 - 1) астеника;
 - 2) истероида;
 - 3) гипотима;

- 4) сензитива.
11. Настойчивость, усидчивость, подчиненность в учебе характеризует подростка с психотипом...
- 1) демонстративным;
 - 2) гипертимным;
 - 3) шизоидным;
 - 4) тревожным.
12. Конфликтной ситуацией в обучении для подростка с психотипом параноика является...
- 1) вынужденное одиночество;
 - 2) неформальные контакты;
 - 3) принятие самостоятельных решений;
 - 4) критика его дела.
13. Конфликтной ситуацией в обучении для подростка с психотипом тревожным является...
- 1) ограничение самостоятельности;
 - 2) вынужденное одиночество;
 - 3) принятие самостоятельных решений;
 - 4) неформальные контакты.
14. Ситуацией успеха в обучении подростка с психотипом параноика является...
- 1) наличие значимой цели;
 - 2) спортивные соревнования;
 - 3) деловая игра;
 - 4) индивидуальное творчество.
15. Ситуацией успеха в обучении подростка с психотипом шизоида является...
- 1) деловая игра;
 - 2) спортивные соревнования;
 - 3) работа в своем русле;
 - 4) регламентированная работа.
16. Главной целью психологической помощи подростку с психотипом параноика является...
- 1) повышение самооценки;
 - 2) преодоление чувства собственной неполноценности;
 - 3) исключение ситуации соревнования;
 - 4) ненавязчивый социально-педагогический контроль.
17. Характер мотивации учения школьника не определяется...
- 1) активностью ученика;
 - 2) смыслом учения;
 - 3) целями, эмоциями ученика;
 - 4) качеством побуждений.
18. К надежным показателям мотивации учения, выявляемым путем наблюдения, НЕ относится...
- 1) степень активности;
 - 2) интерес к началу перемены;

- 3) высокая/низкая отметка по предмету;
 4) частота вопросов к учителю.
19. Стремление учащегося занять первое место, быть лучше других в учебной работе может характеризоваться наличием у него...
- 1) мотива самоутверждения;
 2) мотивов социального сотрудничества;
 3) престижной мотивации;
 4) мотивации благополучия.
20. Желание учащегося занять место лидера в ученическом коллективе, оказывать влияние на других, доминировать в группе может характеризоваться наличием у него...
- 1) мотивации избегания;
 2) мотива самоутверждения;
 3) мотивации благополучия;
 4) мотивов социального сотрудничества.

Таблица 10

Ключ

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ответ	3	2	4	1	2	4	3	1	2	2
№	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Ответ	4	4	3	1	3	4	1	3	3	2

3.2.5. Тест по теме «Педагог как субъект профессиональной деятельности»

Инструкция: выберите из предложенных вариантов ответов один правильный и впишите его номер в бланк ответов.

1. Одной из тенденций мирового развития является «переход к обществу информационному, ...» (вставьте пропущенное слово)
- 1) индустриальному;
 2) технологическому;
 3) постиндустриальному;
 4) социалистическому.
2. Одной из ведущих тенденций мирового развития является «...общества» (вставьте пропущенное слово)
- 1) демократизация;
 2) глобализация;
 3) социализация;
 4) компьютеризация.

3. Целью модернизации образования в современных условиях НЕ является...
 - 1) создание механизма устойчивого развития системы образования;
 - 2) усиление идеологической составляющей содержания образования;
 - 3) обеспечение соответствия образования социальным требованиям;
 - 4) повышение конкурентоспособности выпускников.
4. Важнейшим принципом модернизации российского образования НЕ является принцип...
 - 1) сочетания интересов личности, общества и государства;
 - 2) наглядности и прочности;
 - 3) фундаментальности;
 - 4) культуросообразности.
5. Гуманистический потенциал образования проявляется в изменении отношения к человеку как ...
 - 1) субъекту познания, общения, творчества;
 - 2) объекту формирующих воздействий;
 - 3) объекту познания, общения, творчества;
 - 4) субъекту формирующихся влечений.
6. К основным аксиологическим идеям образования НЕ относится его...
 - 1) универсальность и фундаментальность;
 - 2) гуманистические ценности;
 - 3) приоритет идеи свободы;
 - 4) компьютеризация.
7. Объективным условием развития педагогического творчества НЕ является...
 - 1) педагогический опыт и интуиция;
 - 2) положительный климат в коллективе;
 - 3) наличие адекватных средств обучения и воспитания;
 - 4) материально-техническая оснащенность.
8. Важнейшим критерием оценки педагога как профессионала выступает его способность к...
 - 1) профессиональной рефлексии;
 - 2) постоянному профессионально-личностному развитию;
 - 3) владению педагогическими технологиями;
 - 4) достижению высоких результатов в деятельности.
9. Алгоритмический способ решения педагогических задач от квазиалгоритмического отличается тем, что ...
 - 1) содержит неоднозначно детерминированные разветвления;
 - 2) предполагает сложные мыслительные операции;
 - 3) предполагает активизацию познавательной сферы;
 - 4) содержит однозначно детерминированные разветвления.
10. Одной из тенденций мирового развития является «возникновение и рост ... проблем» (вставьте пропущенное слово)
 - 1) экономических;
 - 2) политических;
 - 3) экологических;

- 4) глобальных.
11. Субъективным условием развития педагогического творчества НЕ является...
- 1) знание педагогических закономерностей;
 - 2) высокий уровень общекультурной подготовки педагога;
 - 3) стремление к творчеству;
 - 4) наличие общественно необходимого времени.
12. С рассмотрением каких аспектов образования связано выявление его гуманистического потенциала, его «человеческого измерения»?
- 1) технологических;
 - 2) аксиологических;
 - 3) творческих;
 - 4) социальных.
13. Сверхадаптивная модель профессионального поведения педагога (по Л.М.Митиной) НЕ предполагает этапа...
- 1) самовыражения;
 - 2) самоопределения;
 - 3) стагнации;
 - 4) самореализации.
14. Стадия мастерства в профессиональном развитии педагога характеризуется уровнем выполнения профессиональной деятельности...
- 1) творческим и инновационным;
 - 2) качественным;
 - 3) производительным;
 - 4) репродуктивным.
15. Кризис социально-профессиональной самоактуализации педагога может быть обусловлен...
- 1) неудовлетворенностью собой и своим профессиональным статусом;
 - 2) несовпадением профессиональных ожиданий и реальной действительности;
 - 3) неудовлетворенностью возможности реализовать себя в труде;
 - 4) ожиданием ухода на пенсию и новой социальной роли.
16. Сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью, происходят при деформациях...
- 1) специфических;
 - 2) общепедагогических;
 - 3) индивидуальных;
 - 4) типологических.
17. При типологической деформации излишняя общительность, говорливость, сокращение дистанции с учениками свойственна учителю-....
- 1) коммуникатору;
 - 2) интеллигенту;
 - 3) организатору;
 - 4) предметнику.

18. При типологической деформации склонность к рассуждательству, мудрствованию, морализаторству может сформироваться у учителя-...

- 1) предметника;
- 2) интеллигента;
- 3) организатора;
- 4) коммуникатора.

19. При коммуникативных деформациях учитель, интеллектуально не включющийся в общение, демонстрирует тип поведения...

- 1) конфронтационный;
- 2) агрессивно-конфликтный;
- 3) экспансивный;
- 4) отчужденный.

20. Психологическая готовность педагогов к трансформации профессиональной деятельности НЕ проявляется в...

- 1) профессиональных установках;
- 2) личностной готовности к самореализации;
- 3) задатках и способностях;
- 4) мотивационной готовности к самоизменению.

Таблица 11

Ключ

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ответ	3	1	2	2	1	4	1	2	4	4
№	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Ответ	4	2	3	1	3	2	1	2	4	3

3.2.6. Контрольные вопросы по теме «Психологические проблемы перегрузки и неуспеваемости школьников»

1. Какую учебную нагрузку педагоги и физиологи обычно считают оптимальной?

2. Какой смысл вкладывается в понятие «учебная перегрузка» и каковы ее следствия в жизни школьника?

3. Назовите одну из главных причин учебной перегрузки школьников в старших классах.

4. Чем характеризуется основная линия развития интеллектуальной сферы учащихся?

5. Почему способность учащихся действовать в уме является необходимым условием успешного решения любой сложной задачи?

6. Каковы психологические следствия низкого уровня развития у школьника способности действовать в уме?

7. К чему приводит монотонность и однообразие упражнений и задач, которые выполняют учащиеся в образовательном процессе?

8. К чему приводит несформированность у школьника приемов мыслительной деятельности?

9. Почему перегрузки в учебе особенно часты у учащихся с достаточно низким уровнем развития учебной мотивации, но желающих иметь хорошие оценки?

10. Чем объясняется факт, что наличие учебной перегрузки ярко выражено у тех учащихся, для которых характерно сочетание высокой потребности в саморегуляции со сравнительно низкой ее устойчивостью?

11. Как проявляется недостаточная сформированность навыков целенаправленного регулирования учебной деятельности у школьников в их поведении?

12. Какие педагогические условия не способствуют становлению и развитию познавательной потребности учащихся? Почему это происходит?

13. В виде каких психологических явлений субъективно выступает перегрузка для школьника?

14. Каковы психологические следствия повышенной напряженности, эмоционального дискомфорта школьников с точки зрения создания предпосылок для возникновения учебной перегрузки?

15. Каковы психологические последствия наличия у школьника конфликтной самооценки с точки зрения его предрасположенности к учебной перегрузке? Почему это происходит?

16. Приведите пример экспериментальных данных, подтверждающий искаженное восприятие данных личного и практического опыта, реальной его оценки школьником при наличии у него конфликтной самооценки.

17. По каким четырем основаниям может провоцировать искажение правильного восприятия требований ситуации обучения школьником острота его самооценочного конфликта?

18. Каковы психологические следствия наличия у школьника сильной потребности в достижении и сильной потребности в избегании неуспеха?

19. Каковы психологические составляющие процесса обучения характеризуют школьника с точки зрения благоприятных внутренних условий его развития?

20. Каков перечень традиционных средств педагогической помощи и профилактики неуспеваемости школьников?

21. Почему традиционные меры профилактики и преодоления неуспеваемости в школе (дополнительные занятия, меры давления) мало эффективны, а иногда и просто вредны?

22. В чем заключается разница в понимании причин школьной неуспеваемости педагогами-учеными и учителями?

23. Какова сущность понятия «обучаемость», положенного в основу психологической характеристики неуспевающих школьников Н.А.Менчинской? Почему обучаемость не следует смешивать с умственным развитием?

24. Приведите пример экспериментального исследования, который позволяет доказать, что не память и внимание, а специфика мыслительной деятельности является первоисточником трудностей у слабоуспевающих детей.

25. Каковы основные психологические особенности мышления слабоуспевающих школьников, выявленные в экспериментальных исследованиях?
26. Чем характеризуется учебная деятельность школьников со слабой самоорганизацией, связанной с неумением произвольно управлять вниманием, нежеланием и неумением прилагать усилия для его концентрации.
27. Каковы психологические последствия отсутствия эффективных педагогических мер преодоления и предупреждения школьной неуспеваемости?
28. По каким психологическим основаниям была разработана типология неуспевающих школьников Н.А. Менчинской и Н.И. Мурачковским?
29. Каковы отличия направленности на определенный вид деятельности в будущем у неуспевающих школьников разных типов?
30. Какими средствами компенсирует неуспех в учебе ребенок с низкой обучаемостью, но с положительным отношением к учению при сохранении позиции школьника?
31. Какую работу следует проводить в первую очередь с неуспевающими школьниками первого типа (с низкой обучаемостью)?
32. Какого рода задачи и упражнения может использовать учитель в работе с неуспевающим школьником первого типа (с низкой обучаемостью), чтобы создавать условия для развития их мышления?
33. Какие условия должен создать учитель на начальных этапах обучения неуспевающих детей с низкой обучаемостью в целях выработки у них положительной мотивации к учебному труду?
34. Каковы могут быть виды подсказывающих ответов учителя при оказании помощи неуспевающему школьнику?

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова, Г.С. Сборник задач по социальной психологии и психологии развития: учебное пособие для студентов вузов/ Г.С. Абрамова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 144 с.
2. Асмолов, А.Г. О приоритетах государственной образовательной политики России/ А.Г. Асмолов // Российский психологический журнал. – 2005. – Т. 2. – № 2. – С. 72-83.
3. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учебно-методическое пособие для преподавателей, аспирантов/ Б.Ц. Бадмаев. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
4. Бадмаев, Б.Ц. Психология в работе учителя: в 2 кн./ Б.Ц. Бадмаев. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1.: Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. – 240 с.
5. Бадмаев, Б.Ц. Психология в работе учителя: в 2 кн./ Б.Ц. Бадмаев. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2.: Психологический практикум для учителя: развитие, обучение, воспитание. – 160 с.
6. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие/ И.В. Вачков. – М.: Изд-во «Ось089», 1999. – 176 с.
7. Иванников, В.А. Проблемы подготовки психологов/ В.А. Иванников // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 48–52.
8. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / И.Ф. Исаев; Международная академия наук педагогического образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
9. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ)/ В.Е. Ключко. – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
10. Колмогорова, Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: практическое пособие для школьных психологов/ Л.С. Колмогорова. – Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.
11. Краснорядцева, О.М. Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательных проектов/ О.М. Краснорядцева // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 22. – С. 129–134.
12. Краснорядцева, О. М. Проблемы профессиональной подготовки современного преподавателя психологии [Текст] / О. М. Краснорядцева // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: Материалы Сибирского психологического форума. 16–18 сентября 2004 г. – Томск: Томский гос. ун-т, 2004. – 862 с.
13. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений/ М.М. Левина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
14. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие/ В.Я. Ляудис. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: УМК «Психология», 2003. – С. 37–51.

15. Маленкова, Л.И. Человековедение (программа и методические материалы) / Л.И. Маленкова. – М.: ТОО «ИнтелТех», Общество «Знание» России, 1993. – 208 с.
16. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / В.Г. Маралов. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
17. Непрерывное образование и потребность в нем / отв. ред. Г.А. Ключарев; ИКСИ РАН. – М.: Наука, 2005. – 173 с.
18. Омеляненко, В.Л. Задания и педагогические ситуации: пособие для студентов и учителей / В.Л. Омеляненко, Л.П. Вовк, С.В. Омеляненко. – М.: Просвещение, 1993. – 272 с.
19. Орлова, О.В. Проблема профессиональной культуры психологов как основы формирования профессиональной модели психолога образования в общекультурном контексте / О.В. Орлова // «Психология образования: проблемы и перспективы» (Москва, 16–18 декабря 2004 г.): Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. – С. 337–338.
20. Педагогика и психология высшей школы / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко и др.; под ред. С.И. Самыгина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
21. Попова, М.В. Психология как учебный предмет в школе: учебно-методическое пособие / М.В. Попова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 288 с.
22. Пряжников, Н.С. Игровые профориентационные упражнения: методическое пособие / Н.С. Пряжников. – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 56 с.
23. Пряжников, Н.С. Бланковые и карточные игры профессионального и личностного самоопределения: методическое пособие / Н.С. Пряжников. – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 64 с.
24. Руководство практического психолога: Готовность к школе: развивающие программы: методическое пособие / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина и др.; под ред И.В. Дубровиной. – 5-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 96 с.
25. Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 128 с.
26. Самоукина, Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н.В. Самоукина. – М.: Новая школа, 1993. – 144 с.
27. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
28. Соловьева, А. В. Пути профессионального роста психолога / А. В. Соловьева // Психология образования: проблемы и перспективы (Москва, 16–18 декабря 2004 г.): Материалы Первой международной научно-практической конференции – М.: Смысл, 2004. – 448 с.

29. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ю.Г. Фокин. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
30. Хрестоматия по педагогической психологии: учебное пособие для студентов / сост. и вступ. очерки А. Красило и А. Новгородцевой. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 416 с.
31. Цукерман, Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития/ Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
32. Шмаков, С.А. Игры шутки – игры минутки / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1993. – 112 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Как преподают психологию на Западе

М.В. Попова

Педагогика. – №3. – 1998. – С. 102–105.

Начиная с 60-х гг. в западных странах проводится интересная работа по введению психологических знаний в содержание школьного образования. Первое ее направление – это экспресс-курсы, рассчитанные на *короткий интервал* учебного времени (от 2-х недель до 6-ти месяцев), имеющие совершенно определенные задачи и прагматически ориентированную идеологию и чаще всего именующиеся «Социальные и личностные умения» («Social and Personal Skills»).

Второе направление – объемные учебные курсы, включающие целый спектр способов самоподготовки ребенка к самостоятельной жизни. Это психологические *развивающие программы*, которые объединяются одной общей идеей — *личностного роста*. Они осуществляются большой группой исследователей и учителей, предполагают целую систему специальной подготовки преподавателей к их реализации в условиях конкретной школы и охватывают довольно большое количество учебных заведений. Ярким примером такой работы является «Пасторальная программа» – «Pastoral Programme» (Англия).

Третье направление составляют так называемые авторские учебные курсы, разрабатываемые коллективом исследователей под руководством автора. Наиболее интересен в этой области курс «Положительный поступок» – «Positive Action», предложенный К. Оллред (США).

Рассмотренные нами учебные программы для школьников различны по структуре, содержанию, методам обучения, но идентичны по назначению, имея главной целью развитие компетентности растущего человека в области человекознания.

«Пасторальная программа»

Активно разрабатывается группой оксфордских исследователей с конца 70-х гг. в духе идей гуманистической психологии. Она рассчитана на 5 лет обучения детей *средней и старшей* возрастных групп средней школы и охватывает также *работу с учителями*. Это не учебный курс в традиционном смысле, со строго определенным содержанием и четким следованием процедуре вопросов-ответов на уроках.

В ее основе лежит «*понимание*, вырастающее из совместного обсуждения», которое не исключает, однако, передачу системы конкретных психологических знаний, собственные методы, средства и формы обучения, а также концептуальные идеи курса. Обучение строится таким образом, что в процессе взаимодействия учителя и ученика «проблемы решаются в контексте всей жизни личности».

Программа, построенная на глубоком уважении к личности обучаемого, призвана воспитывать интерес к творческой деятельности, стимулировать занятия ис-

кусством и развивать сферу моральных оценок. Эмоциональное развитие неразрывно связано с приобретением знаний, и этот личностный рост ведет к более высокому уровню самосознания и большей уверенности в себе.

Одной из центральных идей программы является представление авторов о том, что мышление и сознание «формируются (и переформируются) под влиянием опыта».

В обучении выделяются 4 стадии: конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактная концептуализация и активное экспериментирование. Основная цель «Пасторальной программы» заключается в *развитии* ребенка, *поддержании* его устремлений к личностной зрелости, *поощрении* ответственности за свои действия и принимаемые решения. Чтобы достичь этой цели, ученику необходимо знать свои сильные и слабые стороны, нужно уметь общаться, понимать и чувствовать другого.

Задача учителя (ведущего) видится в том, чтобы он, будучи равноправным *партнером* ученика, *помог* ему *уяснить* смысл проблемы и *создал* свободную и непринужденную *атмосферу*, которая стимулировала бы ее решение.

В содержание курса включается прежде всего выработка определенных жизненно важных умений. Р. Кирк подразделяет их на три группы: *индивидуальные*, значимые для личности в системе отношений; *групповые*, связанные с необходимостью жить и работать в группе; и *управленческие*, относящиеся к самоорганизации личностью своей жизнедеятельности.

Индивидуальные умения: расширение понятия успеха; самоуважение и уважение других; знание себя (оценка своих сильных и слабых сторон); наращивание уверенности в себе, зрелости и ответственности; способность выражать свои чувства, «давать и получать» обратную связь с партнером; умение наблюдать и фиксировать результаты.

Групповые умения: понимание того, как работает группа; способность работать в коллективе, терпимо относиться к другим, поддерживать их, искать их сильные стороны; понимание роли лидерства и выявление различных его стилей; способность получать информацию, делиться ею.

Управленческие умения: способность справляться с жизненными задачами; умение планировать, устанавливать приоритеты, контролировать свое время; способность принимать решения; умение вести переговоры.

Д. Хэмблин выделяет другие две группы: умения, связанные с самореализацией личности (ориентация на себя) и умения, обеспечивающие эффективную взаимосвязь с другими людьми (ориентация на других). К первой группе относятся точное представление о себе и самооценка, критическое и аналитическое мышление, достижение поставленных целей, внутренний контроль; ко второй – навыки общения, эмпатии, кооперации, помощи и поддержки, дружбы, лидерства, позитивного взаимодействия в коллективе.

Содержание программы охватывает следующие темы

1. Как избежать «потери» лица и успешно справляться с унижением и чувством собственной уязвимости.
2. Как справляться с эмоциональным шантажом.
3. Как преодолевать фрустрацию без агрессии, апатичного ухода в себя или депрессии.
4. Как принимать (переживать) чувство вины, критику или похвалу.
5. Как преодолеть страх, возникающий при отторжении сверстниками.
6. Как справляться с чувством неадекватности или беспомощности в определенных ситуациях.
7. Как контролировать свое поведение в ситуациях, когда агрессивное реагирование может привести к серьезным последствиям.
8. Как справляться с заниженной самооценкой, которая возникает при сравнении с другими (которое может быть инициировано самим подростком либо навязываться окружающими).

Методическая база данной программы заключается в создании возможностей для получения учеником определенного опыта (или актуализации имеющегося), в групповом обсуждении его наиболее важных моментов, в научении делать обобщения (абстракции) и использовать их в дальнейшем.

В качестве средств обучения на занятиях используются игры и упражнения, в процессе которых учащиеся пытаются увидеть альтернативные, более эффективные варианты подхода к проблеме. Это предполагает определенную гибкость в разработке сценария урока, что в значительной мере зависит от видения своих целей учителем, от его мастерства и чувствительности.

«Пасторальная программа» постулирует принципы *обращенности к ученику как к целостности*, развития его личности в *реальных жизненных ситуациях*, что позволяет максимально полно понять его.

«Положительный поступок»

(Авторская программа обучения психологии К. Оллред)

Программа «Положительный поступок» предназначена для детей от 5-6 до 11-12 лет, обучающихся в средней школе. Из истории создания курса, рассказанной автором, ясно, что в его основу положена *идея развития личности положительным поступком*. Программа создавалась и совершенствовалась автором и ее коллегами в течение 20 лет. К концу 80-х гг. она завоевала признание более чем в 1000 школ США и Канады и была признана лучшей на конкурсе 200 программ по психологии для школьников. Известно, что первоначально учебный курс разрабатывался для учащихся VII класса, т.е. «для кризисного возраста», наиболее нуждающегося, по мнению автора, в психологических знаниях. Однако попытка ввести его в систему обучения подростковой аудитории не увенчалась успехом, поэтому было признано целесообразным начинать с более спокойного возрастного периода.

Содержание учебного курса включает основы психологических знаний о себе и окружающих людях. В его задачи входит развитие навыков психической и фи-

зической *саморегуляции* ребенка, формирование у него психологически грамотных *представлений* о путях преодоления трудностей межличностного общения в семье, со сверстниками и взрослыми, знакомство ребенка с богатством внутренних состояний и переживаний человека.

Ключевыми понятиями курса являются: чувство *ответственности* за свое поведение; умение *позитивно* общаться; *честное отношение* к самому себе; *само-совершенствование*.

Первое формируется у ребенка через овладение умениями управлять своими эмоциями и распоряжаться своими *«ресурсами»*. К «личностным ресурсам» автор относит чувство времени, талант, энергию, мысли, эмоции, действия (поступки), разумное использование денег и вещей. Здесь же дается представление о влиянии эмоций на жизнь каждого человека и о важности умения управлять ими. Так, *специальному изучению* подлежат 9 конкретных чувств: гнев, беспокойство, зависть, гордость, страх, одиночество, благодарность, разочарование, любовь.

Умение позитивно общаться дети усваивают через конкретные практические способы положительного отношения к другим людям: уважение (поиск хорошего в других), эмпатия (сопереживание), дружелюбность (приветливые манеры), доброта (помощь другим), сотрудничество (готовность делать общее дело), положительный настрой (хорошее самоощущение и оказание помощи другим в достижении такого же результата). Дети также учатся различать иррациональные и конструктивные способы общения.

Формирование понятия «быть честным по отношению к самому себе» является важнейшей философской линией курса К. Оллред. Автор считает, что практическое овладение этим понятием состоит прежде всего в умении устанавливать *внутренний локус оценки*. Здесь как бы действует правило: «ни хуже, ни лучше, а такой, какой есть». Очевидно, что это долгий и трудный процесс, поэтому К. Оллред начинает с того, что учит детей говорить правду о самом себе, держать слово, уметь признавать свои ошибки.

На этапе работы с понятием «самосовершенствование» школьники первоначально овладевают представлениями о том, что человек находится в процессе непрерывного развития и способен постоянно раздвигать границы своего «Я». Автор предлагает *систему упражнений*, способствующих личностному росту ребенка в трех сферах индивидуального бытия: *эмоциональной, интеллектуальной и физической*. Личностный рост определяется прежде всего как процесс, связанный с риском, в котором ошибки предусматриваются как необходимые. От ребенка требуются ответственность и смелость в таких ситуациях, когда новый, неведомый шаг может закончиться неудачей. Но именно в этом заключается ценность «самоутверждения».

Таким образом, учащиеся, прошедшие курс К. Оллред, усваивают, что психическое здоровье требует умения удерживать в хорошей форме свое физическое и интеллектуальное состояние, между которыми существует внутренняя глубокая связь, и контролировать то и другое, опираясь на эмоции, связанные с хорошим настроением, удовольствием, бодростью и энергией. Эта идея формулируется

триединством: *я хорошо себя чувствую, когда я хорошо о себе думаю, а хорошо думаю о себе, когда совершаю положительный поступок.*

Центральной смысловой линией курса К. Оллред является проблема самопонимания. Ей соответствует и *сюжетно-информационная линия* (пафос и композиция курса – это путешествие персонажей во «Дворец Самопонимания»), и *методическое построение*.

Учитель постепенно решает три задачи:

- *усвоение* ребенком понятия «самопонимание», его определения и значения во всем объеме, доступном для детей данного возраста;
- формирование *позитивных установок* в интеллектуальной и физической сферах понимания;
- приобретение ребенком практических *умений управлять своими действиями* и продуцировать положительные поступки в эмоциональной и когнитивной сферах.

Интересно, что проблема самопонимания представлена в концепции К.Оллред как «способ думать о самом себе». Ученики узнают, что семья, друзья, знакомые влияют на проявление и развитие их чувств и поступков. Вместе с тем дети учатся тому, как сохранить свою индивидуальность и помочь сохранить индивидуальности другого человека в трудных ситуациях нравственного выбора, как контролировать сам выбор, опираясь на «*внутренний локус*» оценки. Отрабатывается необходимая связь между положительным поступком по отношению к другому и собственной самооценкой. Учащиеся, проходя через *ряд психолого-педагогических ситуаций*, усваивают закономерность, согласно которой чем неустойчивее самооценка, тем больше вероятность сделать неправильный выбор поступка по отношению к другому человеку.

В завершение каждого учебного года К. Оллред предлагает *аналитическую* тематику, которая должна закрепить принципы и навыки, полученные детьми. Это – этап *ретроспективного анализа* ситуаций, принципов, достигнутых умений, определение самими детьми своего *прогресса*, а также – этап постановки *новых целей*. Школьники приближаются к важному различению – «кто они есть» и «какими они могут быть». Учащиеся на этом этапе анализируют свое продвижение вперед. Каждый ребенок отмечает, что лично им достигнуто.

Основные особенности дидактического построения курса.

1. В течение 7 лет работа ведется *с одними и теми же основными понятиями*, сохраняются основные идеи, линии и дидактические задачи при полной замене средств подачи материала, наглядных пособий и смене сюжетно-информационной линии в соответствии с возрастом ребенка. В рамках основных понятий каждый год обучения обеспечивается шестью «блоками» для привития ребенку определенных навыков поведения и развития мышления и одним – для их закрепления.

2. Все книги для учителя имеют *подробные сценарии*, т.е. каждый урок представляет собой готовый вариант диалога учителя с учеником и строится в форме решения познавательных задач, игр и дискуссий. *Уроки* рассчитаны на 15–20 мин 4–5 раз в неделю и могут включаться в занятия по другим предметам.

3. Программа предполагает создание и поддержание *во всей школе атмосферы*, отвечающей «духу положительного поступка».

Учебно-методический комплекс К.Оллред включает не только *книги для учителей и учеников* и наглядные пособия, но также *книгу для директора школы*, книгу с набором аудиокассет для *родителей* и рекомендации для *медицинского и технического персонала* школы.

Приложение 2

Психология и педагогика обучения

«Появление новых ценностей отнюдь не облегчает образовательную деятельность – напротив, появляются новые трудные вопросы, а старые вопросы формулируются по-новому. Вечный вопрос «как учить?» предстает теперь в виде вопросов «как обратиться не только к разуму ученика, не только к его памяти, но к целостности личности?», «как поддержать (или возбудить) в нем интерес к человеческой культуре во всем богатстве ее проявлений?», «как помочь ему выработать собственный способ бытия в культуре, способствовать совершенствованию его индивидуальной системы моделей?».

Гусинский Э.Н., 1994.

«Проблема в том, чтобы найти те условия, которые следует создать, чтобы учебная работа и учение протекали естественно. <...> Методом учителя ... становится отыскание условий, которые побуждают самообразовательную активность...».

Кларин М.В., 1994.

В современной педагогике личность школьника как реального субъекта деятельности и общения исследована явно недостаточно. Справедливы замечания ученых о том, что «дидактика еще не рассматривает школьника как целостную личность, участвующую на равных в процессе обучения».

Амонашвили Ш.А., 1984.

Между тем, как утверждают исследователи, «с раннего детства психическое развитие ребенка определяется механизмом подражания действиям взрослых, «присвоением» этих действий. Став школьником, ребенок инстинктивно стремится сохранить эту тенденцию, при этом главная модель – учитель. Он пытается обучать младших братьев и сестер, родителей, бабушку и дедушку, просит подарить ему классный журнал, чтобы можно было выставлять оценки и т.п. В этом неукротимом стремлении кроется могучий источник детской психики. В самом деле, ведь ничто так не способствует научению, как попытка изложить усваиваемый материал другому человеку».

Гильбух Ю.З., 1990.

В психологии хорошо известен эффект, названный «эффектом выученной беспомощности». Как утверждают ученые, «он возникает в строго контролируемом распорядке жизни, в том числе и в условиях монополии адаптивно-дисциплинарной модели образования. Суть этого эффекта состоит в том, что ре-

бенок, раз за разом убеждающийся в неподконтрольности ситуаций, в конечном счете вообще отказывается от поиска. Неотъемлемыми чертами его характера становятся послушность и исполнительство. В результате ребенок начинает нуждаться в жестко регламентируемом образе жизни, где высшей добродетелью являются исполнительность, беспрекословное выполнение инструкций. Ребенок уже сам начинает избегать жизненных перемен, уклоняться от решения сложных задач, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован. В ряде случаев к появлению эффекта выученной беспомощности может привести не только страх перед наказанием за отступление от инструкций, но и гиперопека ребенка. Взрослый буквально все делает за ребенка, выбирает для него друзей, профессию, любимую. В итоге взрослый выбирает за ребенка... жизнь!»

Асмолов А.Г., Ягодин Г.А., 1992.

Активность учащихся заметно возрастает, когда учитель в той или иной мере передает им свои функции. «Речь не о том, что ученик должен подменять учителя на уроке. Организующее и мобилизующее начало в уроке остается за педагогом. Но по заданию учителя, его установками на определенном этапе обучения и воспитания учащиеся сами могут:

- определить и выделить главное, существенное в домашнем задании (в начале проверки их знаний);
- предусмотреть варианты проверки их знаний и умений (с учетом объема домашнего задания);
- предвидеть очередной вопрос педагога к учащимся (при проверке их знаний);
- обосновать, как новая тема связана с предыдущей (выделить связующие звенья в них);
- предвидеть и предсказать ход мыслей педагога в изложении новой информации по изображенным им на классной доске схемам, моделям, опорным сигналам, т.е. как бы взять на себя роль учителя при объяснении нового материала;
- определить объем домашнего задания (с учетом выделения главного, повторения, выбора творческих к нему работ) и т.п.»

Кухарев Н.В., 1990.

Высокий познавательный активности школьников обеспечивается различными средствами, в том числе и ситуацией успеха, которую педагог создает для учащихся.

Исследователи определяют ее как «комплекс оптимальных приемов, который способствует включению каждого ученика в активную учебную деятельность на уровне его потенциальных возможностей и развивает эти возможности, воздействуя на эмоционально-волевую и интеллектуальную сферы личности школьника».

«Ситуация успеха становится условием перерастания положительного отношения к учению в активное, творческое, если формирует у субъекта деятельности: положительные эмоции в деятельности; приятное чувство успеха, вызванное преодолением трудностей, предложенных учителем; эмоции радости, интеллектуального подъема в процессе решения учебных задач; удовлетворение, вызванное преодолением трудностей, выбранных самим учащимся; осознание недостаточно-

сти своих знаний, умений в ситуациях преодоления; формирование устойчивой потребности в самообразовании».

Коротаева Е., 1997.

Методы обучения (прежде всего корректировки и контроля) несут в себе опасность дидактогений, психотравмирующих воздействий. Психологическую суть процесса оценивания можно назвать ситуацией переживаний и волнений. «Тот, кто еще не ответил, находится в состоянии ожидания и связанного с ним возможного успеха или неуспеха; тот, кто уже ответил, переживает реально этот успех или неуспех. Слушание и ситуации опроса тех, кого в данный момент не спрашивают, носит эмоциональный характер и обуславливается значительным волевым напряжением. Отсюда интеллектуальные действия школьника, которого педагог спрашивает в данный момент, отражают в себе предшествовавшие опросу состояния ожидания, переживания и волевого напряжения».

Ананьев Б.Г., 1936.

Приложение 3

Л.Б. Ительсон

Учебная деятельность, ее источники, структура и условия

Учение как деятельность

Учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения, формы поведения и виды деятельности.

Отсюда видно, что учение является специфически человеческой деятельностью. У животных возможно лишь изучение. Да и у человека учение возможно на той ступени, когда он овладевает способностью регулировать свои действия сознательной идеальной целью. По-видимому, эта способность достигает достаточного развития лишь к 4–5 годам, формируясь на базе предшествующих видов поведения и деятельности – игры, речи, практического поведения и др. Что же это за деятельность?

Первый возможный ответ очень прост. Любая деятельность – это совокупность каких-то физических действий, практических или речевых. Следовательно, и научение совершается путем выполнения человеком различных действий: движений, письма, речи, работы и т. д. Плавать человек научается плавая; мыслить – рассуждая, решая задачи; писать – практикуясь в письме и т. п.

Однако опыт школы свидетельствует, что и без активной внешней деятельности, просто молча и неподвижно сидя, глядя, слушая, люди тоже могут научиться. Причем порой совсем неплохо. Это подтверждается и специальными опытами.

Итак, внешняя деятельность, точнее двигательная активность, вовсе не связывается обязательным условием научения. В одних случаях она, по-видимому, играет важную роль. Например, для усвоения двигательных навыков (письмо, речь, плавание, рисование, управление машиной). В других – не имеет особого значе-

ния. Например, для запоминания слов или текста, решения математических задач, сочинения текстов, узнавания и различения предметов и их свойств.

Итог неожиданный и тревожный. Если учение – это деятельность, то как же деятельность может осуществляться без деятельности? Это кажущееся противоречие возникает в американской психологии учения, потому что большинство ее представителей неправильно понимают активность. Будучи бихевиористами, они под активностью понимают лишь наблюдаемое поведение, т. е. в конечном счете, движения, совершаемые учащимся. Нет движений, значит, нет активности, нет деятельности.

Глубокие исследования советских психологов показали, что кроме практической деятельности человек (и многие высшие животные) способен осуществлять еще особую – гностическую деятельность (от греческого «гнозис» – знание). Цель этой деятельности – познание, т. е. сбор и переработка информации о свойствах окружающего мира.

Гностическая деятельность, как и практическая, может быть внешней (ощупывание, перемещение вокруг предметов, манипулирование ими, разрушение, соединение и т. д.). Но в отличие от практической деятельности она может быть и внутренней, или, по крайней мере, ненаблюдаемой.

Так, исследования В.П. Зинченко и других показали, что восприятие и особенно наблюдение осуществляются с помощью специальных перцептивных действий («перцепцио» – восприятие). Это – движения глаз по предмету, отбор ориентиров, конструирование образа и так далее. Исследования А.Н. Леонтьева и других показали, что запоминание реализуется путем специальных мнемических действий («мнемос» – память). К ним относятся, например, упорядочение и организация материала, выделение в нем смысловых ориентиров и связей, установление его связей с прошлым опытом или знаниями, называние и означивание, схематизация и повторение. Исследования С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, П.Я. Гальперина, Н.А. Менчинской и других обнаружили, что мышление заключается в осуществлении ряда умственных действий, или интеллектуальных операций: анализа и синтеза, отождествления и различения, абстрагирования и обобщения, ориентировки и селекции, классификации и сериации, кодирования и перекодирования, и др.

Итак, пока что во всех достоверно известных психологии случаях учение выражается в активной гностической деятельности и основывается на ней. Правда, во многих случаях эта деятельность может быть внутренней.

Первичное и вторичное учение

Естественно возникает вопрос, что это за такая «внутренняя деятельность», как она возникает и в чем она заключается. Исследования Ж. Пиаже и А.Н. Леонтьева дали основания им утверждать, что эта внутренняя деятельность возникает из внешней путем интериоризации. Предметные действия отражаются в психических процессах. Затем эти процессы освобождаются от непосредственной связи с предметами и превращаются, таким образом, в психические операции. Так, например, предметное действие деления, разборки, разъединения вещи по мере

накопления опыта заменяется его психическим отражением – мысленным разделением, расчленением вещи ее образа, понятия о ней.

Она превращается в психическую операцию анализа. Системы таких психических операций развертывающихся в идеальном плане, это и есть внутренняя, психическая деятельность. Основным орудием и интериоризации является, как мы видели, слово. Оно позволяет оторвать образ и операцию от вещи и действия, заменить их собственными речевыми движениями индивида, т. е. отдать в его власть.

Сказанное позволяет сформулировать важное предположение о роли внешней (предметной) и внутренней (психической) деятельности в учении. Внешняя гностическая деятельность, по-видимому, обязательна для учения, когда в психике еще не сформированы соответствующие образы, понятия и операции. Если же образы и операции, необходимые для усвоения новых знаний или умения, уже имеются у ученика, то для изучения достаточно одной соответствующей внутренней гностической деятельности.

Эту разницу некоторые психологи предлагают закрепить в соответствующих терминах. Первый случай они называют ранним или первичным учением, второй – поздним или вторичным учением (Хебб). Первичное учение носит условнорефлекторный, двигательный характер. Оно осуществляется с помощью предметной (внешней) деятельности. Это – учение через делание. Вторичное учение носит интеллектуальный «созерцательный» характер. Оно осуществляется с помощью одной психической (внутренней) деятельности. Это – учение через восприятие.

Значит, решая вопрос о требуемом характере учебной деятельности, надо прежде всего проанализировать, каких знаний и умений требует усвоение нового материала.

Если ученик еще не владеет арсеналом необходимых для этого психических структур (образов, понятий и операций), то начинать надо с предметной, гностической деятельности. Ученик должен сталкиваться с самими предметами и явлениями. Он должен «своими руками» осуществлять соответствующие действия и операции. Затем, выделяя, закрепляя и отделяя их с помощью слов, он постепенно должен переводить их в идеальный (психический) план. Этот тип учения тщательно исследовали П.Я. Гальперин и его школа.

Если же ученик уже владеет арсеналом необходимых исходных понятий и операций, то можно начинать прямо с внутренней гностической деятельности. В этом случае ученику можно вместо вещей и действий над ними преподносит, соответствующие слова, поскольку он уже знает, что они означают и чего требуют, т. е. осуществлять традиционное обучение методами обобщения и показа с соответствующими ему «пассивными» способами научения: слушанием, чтением, наблюдением.

Структуры учебной деятельности

В чем же заключаются действия учащегося, порождаемые этими силами? Иначе говоря, из каких операций складывается та специфическая деятельность индивида, которую называют учением?

Принципиально это зависит от положения, которое занимает обучаемый в поле педагогических сил и воздействий, т.е. от того, какую функцию он выполняет в педагогической ситуации. Это может быть функция:

- а) пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации;
- б) активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации;
- в) организуемого извне направляемого поиска, обнаружения и использования информации.

В первом случае учащийся играет роль приемника и дешифратора информации. Он – объект формирующихся воздействий педагога. В основе научения лежит сообщение и навязывание ему готовой информации и учебных действий.

Во втором случае учащийся играет роль саморегулирующегося селектора и генератора информации. Он – субъект, формирующийся под воздействием своих развивающихся влечений. В основе его научения лежит самодвижение выбор информации и действий, отвечающих его потребностям и ценностям.

В третьем случае учащийся играет роль управляемого селектора и настраиваемого генератора информации. Он – объект педагогических воздействий и субъект познавательной деятельности. Педагог организует внешние источники поведения (требования, ожидания, возможности) так, что они формируют необходимые влечения и ценности у учащегося. А последние определяют активный отбор и использование учеником необходимой информации. В основе обучения здесь лежит направление источников деятельности индивида в сторону отбора, переработки и использования требуемой информации и действия (а не простое навязывание этой информации и действий).

Отсюда вытекают три основных типа учебных ситуаций и соответственно учебных действий индивида. Первый вариант обучения (передача) дает ситуацию «готового преподнесения». Учение в ней складывается из таких действий как подражание, дословное или смысловое восприятие и повторение, тренировка и упражнение по готовым образцам и правилам. Второй вариант обучения (самодвижение) дает ситуацию «естественного самонаучения». Учение в ней складывается из таких действий, как выбор вопросов и задач, поиск информации и общих принципов, «усмотрение» и осмысливание, творческая деятельность. Наконец, третий вариант обучения (управление) дает ситуацию «направляемой познавательной активности». Учение в ней складывается из таких действий, как решение поставленных задач и оценка результатов, пробы и ошибки, экспериментирование, выбор и применение общих принципов и понятия и т. д.

Для каждой из перечисленных ситуаций характерны свои способы управления деятельностью ученика, т.е. концепция и методы обучения. Так, ситуация «готового преподнесения» отражается в концепции обучения как преподавания. Для него типичны такие методы, как сообщение, разъяснение, преподнесение, показ и задание. Ситуация «естественного самонаучения» порождает концепцию обучения как стимуляции. Характерными для него методами являются пробуждение удивления, любопытства, вопросов и интересов путем сталкивания учащегося с необычными или впечатляющими фактами и положениями, увлечения примером

и эмоциональным отношением и т. д. Наконец, ситуация «направления познавательной активности» выражает концепцию обучения-руководства. Его типичными методами являются постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование, консультация и т. п.

Как бы разнообразны ни были рассмотренные учебные ситуации, концепции обучения, виды учебных и обучающих действий, мотивы и источники учебной деятельности, все они имеют нечто общее. Их конечная задача – направить усилия ученика на то, чтобы чему-то научиться. Если нет таких усилий, направленных к учебной цели, то нет, как мы видели, и самого учения.

Приложение 4

Психологические проблемы педагогической оценки

В психологии существует точка зрения, согласно которой «личностные воспоминания человека подпадают под влияние так называемого феномена реконструкции содержания памяти. Термин сложный, а суть, в общем, проста: вспоминая определенные эпизоды своей жизненной истории, человек неизбежно искажает ее, бессознательно.

Понятно, что особый вклад во все это вносят разного рода оценки, которые получал и получает человек. Механизм оценивания начинает действовать уже в раннем детстве, активно выковывает личность ребенка и продолжает быть ориентиром для взрослой жизни. Школьная отметка – одно из ранних и самых болезненных столкновений ребенка с социальной жизнью. В последующие годы он как-то приспосабливается к ней. Для некоторых детей пятерки, четверки, тройки перестают быть маяком в обучении, саморазвитии и познании себя, но для большинства они сохраняют свою эмоциональную яркость и манипулятивную силу – возвышая ребенка или подавляя его. Сотни отметок хранятся в памяти школьника, студента, взрослого. Каждая из них - не просто цифра, значок, а целый клубок эмоций, образованный нитями, тянущимися из прошлого и вплетенными в контекст настоящего. Это начало целого потока личностных воспоминаний, которые высвечивают и сегодняшний образ человека».

Подлесова Н., Руденко И., 1998.

«Любопытное исследование провел ученый Б. Блум. Он показал, что каждый учебный год младший школьник решает приблизительно 200 задач и заданий и столько же раз подвергается традиционному школьному оцениванию. В средней школе ежегодно он получает оценки до 2000 раз. С такой высокой частотностью оценки мы не встретимся больше никогда в жизни.

Б. Блум придерживался мнения, что около трети школьников благодаря высоким положительным отметкам становятся привилегированными. Но другая треть детей становится жертвой, теряет всякий интерес к школе. Эти дети деморализованы, часто доведены до неврозов. Оценочный приговор ставит их на безысходные позиции, без шансов на успех, потому что вызывает образ мышления неудачника.

Традиционные школьные методы оценки лишь в некоторой степени отражают продуктивность работы ребенка. Они выражают прежде всего отношение учителя к тому, какими средствами ученик достиг результата, какие старания приложил. Понятно, случай от случая отличается, однако с отметкой связано мнение об ученике.

Наказующая школьная отметка формирует у ребенка качества, которых у него прежде не было. Он вовсе не хотел стать плохим учеником, он и не знал, что у него пониженная сосредоточенность, повышенная возбудимость. Пополнение негативных оценок постепенно закрепило у учителя, родителей, соучеников (и у самого ребенка!) впечатление, что он слабый ученик».

Пазухин А., 1988.

Методы обучения (прежде всего корректировки и контроля) несут в себе опасность дидактогений, психотравмирующих воздействий. Психологическую суть процесса оценивания можно назвать ситуацией переживаний и волнений. «Тот, кто еще не ответил, находится в состоянии ожидания и связанного с ним возможного успеха или неуспеха; тот, кто уже ответил, переживает реально этот успех или неуспех. Слушание и ситуации опроса тех, кого в данный момент не спрашивают, носит эмоциональный характер и обуславливается значительным волевым напряжением. Отсюда интеллектуальные действия школьника, которого педагог спрашивает в данный момент, отражают в себе предшествовавшие опросу состояния ожидания, переживания и волевого напряжения».

Ананьев Б. Г., 1936

«Некоторые учителя и родители, следя за развитием детей и оценивая их результаты, ориентируются, главным образом, на их ошибки, срывы и недостатки. При этом они сознательно или неосознанно дают ученику почувствовать, что ошибка – это поступок, достойный сожаления или даже наказания, реагируют на ошибку с досадой, всячески дают почувствовать, что они разочарованы, не верят в способности ученика.

В результате у него формируется неуверенность в себе, появляется страх перед ошибкой, которую он может допустить, приступая к той или иной работе. Ограничиваются инициатива, активность, творчество, замедляется темп продвижения в учении и, в целом, в развитии.

Ориентации на ошибку противостоит ориентация на развитие деятельности. Ее сущность заключается в обращении, прежде всего, к достигнутому, новым, оригинальным подходам к выполнению задания, к движению вперед. Ошибка при этом рассматривается как трудность в учебной деятельности, которую нужно преодолеть самостоятельно или с помощью учителя. Это требует принципиально нового подхода к разработке программ, средств, методов и форм обучения. Ведь конкретной целью обучения является не просто накопление и использование знаний, умений в их конкретно-предметном содержании, а формирование творческого мышления, обогащение опытом творческой деятельности во всех ее видах, для которой знания как необходимый и обязательный фонд являются лишь важным условием, но не целью развития личности».

Курсанов А. А., Зайцева Ж. А., 1995.

В психологии хорошо известен эффект, названный «эффектом выученной беспомощности». Как утверждают ученые, «он возникает в строго контролируемом распорядке жизни, в том числе и в условиях монополии адаптивно-дисциплинарной модели образования. Суть этого эффекта состоит в том, что ребенок, раз за разом убеждающийся в неподконтрольности ситуаций, в конечном счете, вообще отказывается от поиска. Неотъемлемыми чертами его характера становятся послушность и исполнительство. В результате ребенок начинает нуждаться в жестко регламентируемом образе жизни, где высшей добродетелью являются исполнительность, беспрекословное выполнение инструкций. Ребенок уже сам начинает избегать жизненных перемен, уклоняться от решения сложных задач, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован. В ряде случаев к появлению эффекта выученной беспомощности может привести не только страх перед наказанием за отступление от инструкций, но и гиперопека ребенка. Взрослый буквально все делает за ребенка, выбирает для него друзей, профессию, любимую. В итоге взрослый выбирает за ребенка... жизнь!»

Асмолов А. Г., Ягодина Г. А., 1992.

Традиционная прямая и открытая педагогическая оценка, соотносящая конкретные действия и поведение детей с общественной нормой и, разумеется, имеющая свою социальную правомерность, все более теряет психологическую силу влияния, уступая место скрытой, тонкой, направленной на личностное отношение более чем на поведение, оценке педагога.

Сегодня можно фиксировать несколько ее новых характеристик:

обращение к приему «Я – сообщение», когда воспитатель высказывает свое состояние, свои суждения, свое отношение к происшедшему как к явлению («Я всегда при этом...», «Мне часто не нравится...», «Меня обычно радует...»);

сравнение совершаемого детьми производится не с социальной нормой, столь желанной для наставника, а с тем, как выглядела деятельность ребенка в прошлом, – по Ушинскому, сравнение ребенка с самим собой («Вчера вы..., а сегодня...», «Ты всегда ... и сегодня...»);

адресование оценки не личности в целом, а лишь ее отдельным действиям, чертам, сторонам («Вот эта черта мне в тебе...», «Именно это у вас получилось...»);

предварительное выявление и осмысление мотивов содеянного детьми путем операции «веер мотивов» («Вы хотели...? И думали, что ...? И полагали, будто...? И надеялись, что...?»);

«положительное подкрепление» как педагогическая основа предстоящего оценивания воспитанника, предваряющее любой вариант поощрения («Вы такой умный...», «Вы всегда работоспособны...», «В вашем добром классе...»).

Щуркова Е.Н., 1998.