

Н.И. Медведева

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Учебное пособие



БИБЛИОТЕКА ПСИХОЛОГА

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ПСИХОЛОГИИ В СРЕДНИХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Направление подготовки 030300.62 – Психология

Бакалавриат

Ставрополь
2014

УДК 373.1:159.9 (075.8)
ББК 74.268.8 я73
М 54

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Северо-Кавказского федерального
университета

М 54 **Методика преподавания психологии в средних учебных заведениях:** учебное пособие / автор-сост. Н. И. Медведева. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2014. – 128 с.

Пособие представляет собой составную часть учебно-методического комплекса курса «Методика преподавания психологии», разработанного в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки 030300 – Психология, а также ФГОС 3+ по направлению 37.04.01 и 37.03.01 – Психология. В пособии представлены наиболее существенные и интересные – с позиции современных требований к практике преподавания – направления, методы и технологии работы преподавателя психологии.

Предназначено для студентов-психологов.

УДК 373.1:159.9 (075.8)
ББК 74.268.8 я73

Автор-составитель

д-р психол. наук, профессор *Н. И. Медведева*

Рецензенты:

канд. психол. наук, доцент *М. И. Соловьева*
(ФГОУ ВПО МГГУ им. М. А. Шолохова),
д-р психол. наук, профессор *Н. Н. Волоскова*

© ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский
федеральный университет», 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

Основной целью освоения дисциплины является вооружение бакалавров компетенциями, необходимыми для организации эффективного учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего поступательное развитие познавательной и личностной сфер учащихся, а также развитие у бакалавров психолого-педагогического мышления и других компетентностей профессионального преподавателя.

Цель курса предполагает реализацию следующих задач:

1) сформировать навыки проведения психолого-педагогических исследований и обследований в ходе учебного процесса в системе среднего дополнительного образования;

2) научить ориентироваться в современных технологиях в системе преподавания, образования, анализировать процедуры оказания психологической помощи субъектам образовательного процесса;

3) научить пользоваться технологиями проектирования, реализации и оценивания учебно-воспитательного процесса в системе образования и способами организации психологической службы в сфере образования;

4) научить выбирать эффективные методы преподавания психологии в системе среднего образования в соответствии с закономерностями, фактами и феноменами познавательного и личностного развития человека в процессах обучения и воспитания.

Дисциплина включена в базовую часть профессионального цикла. Ее освоение происходит в 7 семестре. Данный курс представляет собой продолжение таких курсов, как «Общая психология», «Возрастная психология и психология развития», «Педагогическая психология».

Освоение дисциплины «Методика преподавания психологии» предваряет курс «Методологические основы психологии», «Психологическое консультирование» и др., закладывая теоретико-методологические и методические основы для их качественного усвоения.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен *знать*:

– определения основных понятий и терминов методики преподавания психологии;

– закономерности, факты и феномены познавательного и личностного развития человека в процессах обучения и воспитания;

- основные теории и концепции дидактики;
- предмет и специфические методы психолого-педагогического исследования и обследования;
- основные области практических приложений психолого-педагогических знаний;
- функции педагогического психолога и психолога образования в решении комплексных проблем проектирования, экспертизы и коррекции образовательных сред разного уровня и организации психологической помощи субъектам образовательного процесса;
- историю развития и современное состояние различных направлений педагогической психологии;

уметь:

- давать определения основных понятий и терминов методики преподавания психологии;
- выявлять закономерности, факты и феномены познавательного и личностного развития человека в процессах обучения и воспитания;
- анализировать основные теории и концепции дидактики;
- определять предмет и специфические методы психолого-педагогического исследования и обследования;
- выявлять основные области практических приложений психолого-педагогических знаний;
- определять функции педагогического психолога и психолога образования в решении комплексных проблем проектирования, экспертизы и коррекции образовательных сред разного уровня и организации психологической помощи субъектам образовательного процесса;
- применять знание истории развития и современное состояние различных направлений педагогической психологии;

владеть:

- основными понятиями педагогической психологии;
- этическими нормами проведения психолого-педагогических исследований;
- методами психолого-педагогического исследования и обследования (включая тестовые) под руководством магистра или кандидата наук;
- методами преподавания психологии в средних учебных заведениях;
- методами оценки эффективности и коррекции учебно-воспитательного процесса.

1. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ, ЦЕЛИ КУРСА. ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМАХ: «ЧЕЛОВЕК – ЧЕЛОВЕК», «ЧЕЛОВЕК – ОБЩЕСТВО». ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Предмет, цели, задачи курса. Теоретико-методологические основы. Задачи педагогической науки на современном этапе. Цели обучения психологии определяются особенностями содержания как гуманитарной дисциплины. Дискуссии о предмете психологии. Гуманитарное познание. Цель обучения психологии – овладение теоретическими и практическими знаниями и методами построения взаимодействия и общения с людьми в различных условиях их жизнедеятельности.

В настоящее время психология преподаётся в различных вузах, колледжах, даже средних школах, на различных курсах переподготовки специалистов самых разнообразных профессий и специализаций. Понятно, что содержание преподаваемой психологии, её объем будет зависеть от специфики аудитории, учебного плана, направленности слушателей. От преподавателя курса психологии требуется знание методики преподавания, владение эффективными технологиями.

Современная ситуация развития общества характеризуется повышением потребности в разносторонних и глубоких знаниях. Это, в свою очередь, актуализировало проблему разработки новых технологий в образовательных системах, которые направлены на стимулирование человека к образовательной деятельности.

В науке еще не совсем определен статус психологии, но чаще её относят к области гуманитарного познания. Цель обучения психологии – овладение теоретическими и практическими знаниями и методами построения взаимодействия и общения с людьми в различных условиях их жизнедеятельности. Хотя и цели психологии как науки варьируются в зависимости от контингента людей, изучающих психологию. В связи с современными подходами к науке хотелось бы взглянуть на преподавание психологии не с позиций воспроизведе-

ния книжных знаний, которое является превалирующей в практике преподавания. Такое упрощение не делает простым и доступным само усвоение науки. Важно развить творческую сторону личности, способную адекватно оценивать информацию, составляющую интеллектуальную основу профессии. Самообучение, преподавание должны опираться на методологический принцип деятельностного подхода, при реализации которого не преподаватель учит, а студент учится сам в процессе собственной деятельности. Эффективность учения зависит от активности обучаемого.

Методика преподавания должна учитывать особенности объекта воздействия – студента. По цели и смыслу деятельности преподаватель не противопоставляет себя студенту, а составляет с ним единство, которое определяет характер учебной деятельности как совместной – преподавателя и студента. Такое взаимодействие происходит через самостоятельную познавательную деятельность студента, которую умело организует преподаватель. Преподаватель должен правильно понять ситуацию и создать психологические условия эффективного усвоения знаний, научить студента умению учиться, умению изучать психологию как научную дисциплину. Методика преподавания опирается на психологическую теорию обучения.

Методика преподавания психологии относится к числу педагогических дисциплин, опирается на психологические законы обучения и воспитания, рассматривает психологические условия эффективности учебной деятельности студента, раскрывает психологические механизмы усвоения знаний, овладения навыками и умениями выполнять профессиональную деятельность, к которой он готовится.

Существуют психологические различия традиционной и инновационных стратегий организации образования. Вопросы, связанные с понятием «образование», процессами, происходящими в образовательных системах, функционированием этих систем, взаимообусловленной связи развития общества и образования, личности и образования, нашли глубокое отражение в исследованиях А. Г. Асмолова, Л. И. Анциферовой, А. А. Вербицкого, Б. С. Гершунского, А. Н. Леонтьева, О. П. Молчанова, В. А. Сластенина и др.

Как показывают современные исследования, в самом обществе явно виден переход от индустриального к информационному обществу XXI века. Образование, являясь неотъемлемой составляющей всех сфер жизнедеятельности человека, определяет состояние общества, обусловли-

вает его дальнейшее развитие и изменение российского менталитета. На вопрос, почему именно образованию отводится центральная роль в этом процессе, однозначно отвечает А. Г. Асмолов. По его мнению, именно в образовании осуществляется масштабный процесс развития личности. При этом в своих исследованиях он приводит статистические данные о том, сколько в сфере образования задействовано людей, которые подтверждают большой социальный вес образования в жизни России. При этом важно отметить, что функционирование образования обусловлено, в свою очередь, факторами и условиями существования самого общества. Развитие человека как личности, субъекта общества, объекта и субъекта общественных отношений не может происходить без включения его в образовательные системы. Как отмечает Л. И. Анциферова, осознание образования как одной из основных форм жизнедеятельности человека на любом этапе его существования оказывает благоприятное влияние не только на интеллектуальную его сферу, но и на формирование его личности. А вхождение человека в сферу учебно-познавательной деятельности особым образом формирует его личность, создает новое отношение к миру.

Сегодня можно констатировать тот факт, что наметился перелом в осознании проблем современного образования. Но, как известно, любые переломные моменты сопровождаются кризисами. Период конца XX – начала XXI вв. отмечен кризисом в системе образования в целом и во всех ее подсистемах. Эти явления обусловлены тем, что современное российское общество находится на этапе качественных преобразований всех сторон жизнедеятельности, что объективно требует переосмысления места и роли образования в соответствии с ценностными ориентациями общественного сознания.

По мнению А. Г. Асмолова, происходящий в России кризис образования связан с попыткой перехода от информационного, рационального образования к ценностно-смысловому и вызван он «шоком от настоящего». Иначе говоря, кризис обусловлен тем влиянием информационной эры, когда возникает риторический вопрос: «Как объять необъятное?». Решение этого вопроса, считает исследователь, не должно осуществляться путем эгоцентризма», когда образовательная политика сводится к введению новых предметов в образовательный процесс: информатика, экономика, право и т. д. В подтверждение он приводит мысль В. Вернадского о том, что самообразование должно строиться не по предметам, а по проблемам, давая человеку образ мира. При этом самый верный путь,

по утверждению исследователей, – формирование мотивации к обучению. Ученые и практики, занимающиеся вопросами построения новых образовательных технологий, выделяют основные черты и признаки, свидетельствующие о наличии кризиса как в образовательных системах, так и в обществе в целом:

- неудовлетворение потребности человека в самореализации и самоутверждении;

- неумение справляться и управлять информационным потоком;

- невостребованность полученных знаний, умений;

- коммерциализация всех образовательных учреждений;

- снижение уровня подготовки научных кадров;

- потеря культурно-образующих функций образования и т. д.

Сам кризис можно рассматривать, с одной стороны, как явление негативное, с другой – как показатель того, что общество достигло определенного уровня развития и его не удовлетворяет имеющийся уровень накопленного, появляется потребность в значительных изменениях путей и способов приобретения знаний, в их переоценке. Активные поиски выхода образования из кризиса, разработки новых образовательных технологий говорят о том, что XXI век будет характеризоваться повышением интеллектуального потенциала человека – специалиста любого профиля. А это, в свою очередь, по мнению многих исследователей, ставит перед обществом, перед системой образования новую задачу: создание современной индустрии образования.

Исторически сложилось так, что образование служило непосредственным инструментом, ведущим условием и основным средством передачи человеческого опыта (индивидуального и социального), традиций (этнических, производственных, культурных). Для того чтобы более глубоко проанализировать суть и содержание процесса образования, его роль в жизнедеятельности человека, необходимо раскрыть все его понятия, имеющиеся в научной литературе.

Общепринято, что в научный обиход термин «образование» и его толкование было введено И. Г. Песталоцци. Сама идея образования, сформулированная в его трудах, а также в исследованиях Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Фребеля, Гербарта, определила и тип культурной коммуникации, в рамках которой развивалось, в том числе и российское образование. И. Ф. Харламов, анализируя вопросы, связанные с историей становления отечественного образования, обращается к более ранним источникам. В частности, он считает, что

термин «образование» в научном анализе было употреблено еще в XVIII веке в статьях русского просветителя-демократа Н. И. Новикова. Но проблема заключалась в том, что в исследованиях педагогов XVIII – начала XIX вв. это понятие не имело четкого содержания и выступало вплоть до первой половины XIX века как синоним понятия «воспитание».

«Пионерами» системного подхода в определении категории «образование» считаются Д. В. Данилевский и О. К. Филатов. Согласно их утверждению, образование как философская категория имеет следующие основные аспекты: ценностный, системный, процессуальный. Но очевидно, что для более полного и точного понимания категории «образование» необходимо обратиться к анализу этого термина, представленного в научных исследованиях второй половины XX столетия. Он показывает, каким содержанием наполнялось это понятие в научных источниках.

В «Педагогическом словаре» (1960 г.) образование определено как «совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы. Основной путь получения образования – обучение в системе учебных заведений».

В философской энциклопедии Ш. Б. Харламов дает следующее определение образованию: это «процесс и результат овладения обучающимися знаниями, умениями и навыками политических взглядов и нравственности, а также определенный уровень задатков и способностей, вследствие чего он приобретает облик (образ) и индивидуальное своеобразие».

В «Советском энциклопедическом словаре» (1984 г.) образование понимается как процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков; необходимое условие подготовки человека к жизни и труду.

«Словарь русского языка» С. И. Ожегова (1986 г.) трактует образование как: 1. Обучение, просвещение. Граждане СССР имеют право на народное образование; 2. Совокупность знаний, полученных специальным обучением (высшее образование, среднее образование, специальное образование).

Проведенный анализ показывает, что во всех вышеперечисленных определениях акцент сделан на процессе получения знаний,

умений и навыков. И лишь в некоторых указано на то, что образовательный процесс включает формирование личностных характеристик (нравственность, взгляды, убеждения и т. д.) и подготовку человека к жизни.

В научных исследованиях 90-х годов формируется базовая точка зрения на образование. Оно понимается как явление бинарное – процесс введения человека в культуру и результат овладения им всеобщего знания. Но при этом отчетливо выступают следующие противоречия: разрыв между образованием и культурой, образованием и обществом, между действительным состоянием педагогического сообщества и потребностями в новом педагогическом знании, между установками на рыночные отношения и процессами гуманизации и демократизации всего общества и системы образования и т. д. В то же время можно уверенно говорить, что наличие противоречий – показатель осуществляемых процессов, попытки найти более эффективный путь в практической деятельности, в частности и в образовательных системах. Это находит отражение в его целях и задачах. Ведущей целью современного образования становится воспитание личности, способной к саморазвитию, к свободному определению себя в обществе, в культуре, профессии. В связи с этим сегодня все чаще стало употребляться словосочетание «проективное образование». Центральным понятием здесь является «проект» – замысел решения проблемы, имеющей для обучающегося жизненно важное значение. В отличие от традиционного проективное образование направлено на личность как объект обучения и воспитания, выступает как личностно ориентированное. При этом организация учебной среды определяется «действиями и намерениями самого обучающегося, его образовательными потребностями и целями, его успехами и неудачами, его способностями и возможностями, но главное – тем замыслом, проектом, который он формулирует и стремится реализовать посредством образования. Цель такого образования операционализирована следующей важной задачей: дать возможность всем, без исключения, проявить свои таланты и весь творческий потенциал, что подразумевает возможность реализации личных планов каждого.

Поставленная цель и задача показывают, насколько раздвигаются границы возможного развития личности. В своей известной статье «Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора к диагностике развития» А. Г. Асмолов рассма-

тривает образование как социальный институт развития личности, в котором строится логическая связь между вариативным образованием, предоставляющим личности варианты развития, и личностью, овладевающей этими вариантами в ходе ее жизненного пути. Можно говорить о том, что сегодня распространенным стал еще один термин «вариативное» образование. По мнению А. Г. Асмолова, вариативное образование помогает личности обрести иные пути понимания и переживания знаний в изменяющемся мире. Вариативное образование понимается исследователем как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности, суть которого заключается в проектировании направления своей жизнедеятельности. В рамках вариативного образования выделяются семь основных ориентиров:

- от отдельных альтернативных педагогических школ к системе вариативных инновационных технологий в контексте культурно-исторической педагогики развития;

- от монополии государственного образования к сосуществованию и сотрудничеству государственного, негосударственного и семейного образования;

- от «безнациональной» унитарной школы к этнической дифференциации образования в системе общего образовательного пространства России (национальная школа выступает как один из важных элементов сохранения и развития этнической общности, ее духовного ядра);

- от «чистых» линий развития типов образовательных учреждений к «смешанным» линиям развития видов образовательных учреждений;

- от монофункциональных технических средств обучения к полифункциональным средствами и информационным технологиям.

По утверждению А. Г. Асмолова, выделенные ориентиры вариативного образования открывают возможность для построения образования как механизма социогенеза, направленного на развитие индивидуальности личности. Педагог при таком понимании процесса образования превращается в социального архитектора образа жизни личности, который в процессе сотрудничества, совместной деятельности с обучающимися помогает им найти свою дорогу в полном противоречий мире. В данном случае речь идет о построении новой вариативной системы образования.

Нужно оценить, что в психолого-педагогической науке в конце XX – начале XXI в. оформляется новая парадигма образования, парадигма развивающего образования. У ее истоков стоят такие известные ученые нашего времени, как А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина, В. Т. Кудрявцев, К. М. Левитан, В. Я. Ляудис, А. М. Матюшкин, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, Б. Д. Эльконин и др. Большинство исследователей сходятся во мнении, что важность образования для полноценного развития личности заключается в том, что оно по существу выполняет триединую функцию: обучение, воспитание и развитие.

Обучение понимают как процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта, организация приобретения знаний, формирования умений и навыков.

Воспитание в широком социальном смысле понимается как передача накопленного опыта от старшего поколения к младшему; как планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производительному труду.

Развитие личности – процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания; как изменения количественных и качественных свойств. Сюда включается развитие мировоззрения, самосознания, отношения к действительности, характера, способностей, психических процессов, накопленного опыта, что, по мнению Б. С. Гершунского, может быть эффективным лишь при условии его целостности, лишь в единстве реализации его обучающих, воспитательных и развивающих функций, ибо и сама личность едина, неразделима. Любые попытки искусственного расчленения этой целостности, осуществления раздельного обучающего, воспитательного или развивающего влияния на те или иные качества личности заранее обречены на провал. Чтобы сформировать всесторонне и гармонично развитую личность, с высоким уровнем культуры, в содержание необходимо включать не только определенное количество знаний о мире, умений и навыков, а представлять систему знаний о человеке, обществе и мире, формировать культуру общечеловеческих отношений, культуру, включенную

в социокультурную направленность личности. И если под содержанием образования понимать систему знаний о человеке, построении его отношений с окружающим миром, систему обобщенных интеллектуальных и практических умений, обеспечивающих ему успех в той или иной области деятельности, в частности в деятельности, направленной на преобразование окружающего мира, то можно говорить о новой парадигме образования. Суть основных её идей заключается в построении гуманистической концепции образования, где предполагается освоение не только основ наук, но и основных элементов культуры; умение раскрыть собственные способности, самого себя, свой внутренний потенциал; умение строить позитивные отношения с окружающими.

Главная ее цель – культуросообразность, духовность, свобода выбора в рамках, дозволяемых законом, переход от информационной накачки к усвоению способов культуры. И только в этом случае образование будет в состоянии переломить все нарастающие негативные тенденции в духовной жизни человека. И только такое образование может и должно взять на себя решение важной задачи: возврат людям веры в высшие нравственные ценности и, идеалы, формирование позитивных установок на свое предназначение и готовности принять позиции других.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение образования, воспитания, обучения.
2. Назовите ориентиры в рамках вариативного образования.
3. При каких условиях образовательный процесс может быть эффективным?
4. Какова предметно-объектная область методики преподавания психологии как учебной дисциплины?
5. Каковы характеристики психологии как учебного предмета?
6. Каковы критерии эффективности изучения психологии и психологического просвещения?

Литература

Основная: 1.

Дополнительная: 1, 2, 3, 4.

2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Характеристика методов обучения. Понятие о методе обучения. Основные подходы к классификации методов обучения. Целостный подход к методам обучения. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности. Методы стимулирования учебной деятельности. Методы контроля и самоконтроля.

Метод (от греческого слова *metodos* – буквально «путь к чему-либо») означает способ достижения цели, определенным образом упорядоченную деятельность.

Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, деятельности, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения.

Метод (от греческого слова *metodos* – буквально «путь к чему-либо») – означает способ достижения цели, определенным образом упорядоченную деятельность

Методы обучения являются одним из важнейших компонентов учебного процесса. Без соответствующих методов деятельности невозможно реализовать цели и задачи обучения, достичь усвоения учащимися определенного содержания учебного материала. Отечественная дидактикой накоплен

арсенал методов обучения. Все их можно подразделить на несколько групп, применяя определенный принцип подхода к их выделению. Поскольку методы обучения имеют ряд сторон и могут рассматриваться в разных аспектах, то вполне естественно существование нескольких подходов к их классификации.

Методы подразделяют по источникам передачи и характеру восприятия информации на словесные, наглядные и практические (*С. И. Перовский, Е. Я. Голант*). В зависимости от основных дидактических задач, реализуемых на данном этапе обучения, методы подразделяют на *методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений, навыков* (*М. А. Данилов, Б. П. Есипов*).

В соответствии с характером познавательной деятельности учащихся по усвоению содержания образования выделяют такие методы, как объяснительно-иллюстративный (информационно-перцептивный), репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, или эвристический, и исследовательский (*М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер*).

Предложены классификации, в которых сочетаются методы преподавания с соответствующими методами учения: информационно-обобщающий и исполнительский, объяснительный и репродуктивный, инструктивно-практический и продуктивно-практический, объяснительно-побуждающий и частично-поисковый, побуждающий и поисковый (*М. И. Махмутов*).

Все чаще применяются подходы к классификации методов обучения одновременно по источникам знаний и логическим обоснованиям (*Н. М. Верзилин*), по источникам знаний и уровню самостоятельности учащихся в учебной деятельности (*А. Н. Алексюк, И. Д. Зверев* и др.). В. Ф. Паламарчук и В. И. Паламарчук предложили модель методов обучения, в которой в единстве сочетаются источники знаний, уровень познавательной активности и самостоятельности учащихся, а также логический путь учебного познания.

Классификацию, в которой рассматриваются четыре стороны методов: *логико-содержательная, источниковая, процессуальная и организационно-управленческая*, предложил С. Г. Шаповаленко. Наличие различных точек зрения на проблему классификации методов отражает естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Все более четко обозначается многосторонний, комплексный подход к характеристике их сущности. В современных условиях созрели реальные возможности для обобщения и систематизации представлений о методах обучения на основе методологии целостного подхода к деятельности.

Поскольку в отечественной психологии общепринято рассматривать мышление как живую человеческую деятельность, имеющую то же принципиальное строение, что и деятельность практическая (*А. Н. Леонтьев*), то представляется необходимым при описании методов обучения непосредственно исходить из теории деятельности человека.

Деятельность в процессе обучения должна осуществляться с помощью таких способов (методов), которые в единстве сочетают орга-

низацию действий по опосредованию учебной информации, регулирование деятельности личности, прежде всего, разнообразными способами ее стимулирования, а также оперативный контроль за ходом деятельности.

Опираясь на целостный подход, Ю. К. Бабанский выделил основные *группы методов* обучения:

1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;

3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

В каждой из трех групп методов отражается взаимодействие педагогов и учащихся. Организаторское влияние педагога сочетается с осуществлением и самоорганизацией деятельности учащихся. Стимулирующее влияние педагога ведёт к развитию мотивации учения у школьников, т.е. внутреннего стимулирования учения. Контролирующее действие учителей сочетается с самоконтролем учащихся.

Каждая из основных групп методов в свою очередь может быть подразделена на *подгруппы* и входящие в них отдельные методы. Поскольку организация и сам процесс осуществления учебно-познавательной деятельности предполагают передачу, восприятие, осмысливание, запоминание учебной информации и практическое применение получаемых при этом знаний и умений, то в *первую подгруппу методов обучения* необходимо включить методы *словесной передачи и слухового восприятия информации* (словесные методы: рассказ, лекция, беседа и др.); методы *наглядной передачи и зрительного восприятия учебной информации* (наглядные методы: иллюстрация, демонстрация и др.); методы *передачи учебной информации посредством практических, трудовых действий и тактильного, кинестетического ее восприятия* (практические методы: упражнения, лабораторные опыты, трудовые действия и др.). Выделение словесных, наглядных и практических методов нельзя считать обоснованным только во внешнем плане с точки зрения источников информации. Оно имеет определенное основание и во внутреннем плане через характеристику форм мышления.

Процесс учебного познания обязательно предполагает организацию осмысления учебной информации и логического ее усвоения. Поэтому необходимо выделить подгруппы методов организации индуктивной и дедуктивной, а также репродуктивной и проблемно-поисковой деятельности учащихся.

Восприятие, осмысление и применение знаний может протекать под непосредственным руководством преподавателя, а также в ходе самостоятельной работы обучаемых. Отсюда возможно выделение методов самостоятельной работы, имея в виду, что другие методы обучения реализуются под руководством преподавателя.

Каждая последующая *подгруппа методов* проявляется во всех предыдущих, и поэтому теперь говорят об обязательном применении методов в определенных сочетаниях с доминированием одного из видов их в данной ситуации.

Итак, мы показали возможные *подгруппы методов*, которые входят в первую группу, обеспечивающую организацию и осуществление учебно-познавательной деятельности в учебном процессе. Схематически *методы первой группы* можно представить следующим образом:

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности.

2. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, исходя из наличия двух больших групп мотивов, можно подразделить на методы стимулирования и мотивации интереса к учению и методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении.

3. Методы контроля и самоконтроля в процессе обучения можно подразделить на составляющие их подгруппы, исходя из основных источников получения обратной связи во время учебного процесса – устных, письменных и лабораторно-практических. Выделяют следующие 1) методы устного контроля и самоконтроля; 2) методы письменного контроля и самоконтроля; 3) методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

Предлагаемая классификация методов обучения является относительно целостной потому, что она учитывает все основные структурные элементы деятельности (ее организацию, стимулирование и контроль). В ней целостно представлены такие аспекты познаватель-

ной деятельности, как восприятие, осмысление и практическое применение. Она учитывает все основные функции и стороны методов, выявленные к данному периоду педагогической наукой, не отбрасывая ни одну из них. Но она не просто механически соединяет известные подходы, а рассматривает их во взаимосвязи и единстве, требуя выбора их оптимального сочетания. Наконец, предлагаемый подход к классификации методов не исключает возможности дополнения его новыми частными методами, возникающими в ходе совершенствования процесса обучения в современной школе.

Прежде чем перейти к характеристике отдельных методов обучения, необходимо отметить, что каждый метод можно представить себе состоящим из совокупности методических приемов. На этом основании порой методы определяют как совокупность методических приемов, обеспечивающих решение задач обучения. Это определение, будучи верным в рассматриваемом аспекте, все же не раскрывает деятельностной сущности методов обучения, и поэтому мы дали определение методов обучения как способов взаимодействия преподавателей и студентов по достижению целей обучения.

МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Словесные методы. К словесным методам обучения относятся рассказ, лекция, беседа и др. В процессе их применения преподаватель посредством слова излагает, объясняет учебный материал, а студенты посредством слушания, запоминания и осмысливания активно его воспринимают и усваивают.

Рассказ. Этот метод предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала, не прерываемое вопросами к студентам. Возможно несколько видов рассказа – рассказ-вступление, рассказ-изложение, рассказ-заключение. Цель первого – подготовка студентов к восприятию нового учебного материала, которое может быть проведено другими методами, например беседой. Этот вид рассказа характеризуется относительной краткостью, яркостью, занимательностью и эмоциональностью изложения, позволяющими вызвать интерес к новой теме, возбудить потребность в ее активном усвоении. Во время такого рассказа в доступной форме сообщаются задачи деятельности студентов на занятии.

Во время рассказа-изложения преподаватель раскрывает содержание новой темы, осуществляет изложение по определенному логически развивающемуся плану, в четкой последовательности, с вычленением главного, существенного, с применением иллюстраций и убедительных примеров. Рассказ-заключение обычно проводится в конце занятия. Преподаватель в нем резюмирует главные мысли, делает выводы и обобщения, дает задания для дальнейшей самостоятельной работы по этой теме.

В ходе применения метода рассказа используются такие методические приемы, как изложение информации, активизация внимания, приемы ускорения запоминания (мнемонические, ассоциативные и др.), логические приемы сравнения, сопоставления выделения главного, резюмирования. Условиями эффективного применения рассказа является тщательное продумывание плана, выбор наиболее рациональной последовательности раскрытия темы, удачный подбор примеров и иллюстраций, поддержание должного эмоционального тона изложения.

Учебная лекция. Как один из словесных методов обучения учебная лекция предполагает устное изложение учебного материала, отличающееся большей емкостью, чем рассказ, большей сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений. Лекция, как правило, занимает все занятие, в то время как рассказ занимает лишь его часть. В ходе лекции используются приемы устного изложения информации, поддержания внимания в течение длительного времени, активизации мышления слушателей, приемы обеспечения логического запоминания, убеждения, аргументации, доказательства, классификации, систематизации, обобщения и др.

Читаются лекции в вузах. Условиями эффективного проведения лекции является четкое продумывание и сообщение плана лекции, логически стройное и последовательное изложение одного за другим всех пунктов плана с резюме и вывода) после каждого из них и логическими связями при переходе к следующему разделу. Не менее важно обеспечить доступность и ясность изложения, объяснить термины, подобрать примеры иллюстрации, использовать разнообразные средства наглядности. Лекцию читают в таком темпе, чтобы слушатели могли сделать необходимые записи. Преподавателю поэтому надо четко выделять то, что следует записать, однозначно повторять при необходимости, чтобы облегчить записи.

Лекция и рассказ экономят учебное время, активно управляют восприятием учебного материала. Вместе с тем оба метода обучения в недостаточной мере позволяют высказывать собственные суждения обучающимся.

Беседа. Метод беседы предполагает разговор преподавателя с обучающимися, организуемый с помощью тщательно продуманной системы вопросов, постепенно подводящих к усвоению системы фактов, нового понятия или закономерности. В ходе применения метода беседы используются приемы постановки вопросов (основных, дополнительных, наводящих и др.), приемы обсуждения ответов и мнений учеников, приемы корректирования ответов, приемы формулирования выводов из беседы. Вопросы к беседе должны быть достаточно емкими для целостного восприятия. Слишком большое дробление темы на вопросы разрушает логическую ее целостность, а слишком крупные вопросы становятся недоступными для обсуждения с учениками, вопросы не должны требовать от студентов односложных ответов. Преподаватель может использовать вспомогательные, наводящие вопросы, позволяющие продолжить обсуждение изучаемой проблемы. Возможны беседы, в ходе которых обучающиеся вспоминают, систематизируют, обобщают ранее усвоенное, делают выводы, подыскивают новые примеры использования в жизни изучаемого ранее явления, закона. Такие беседы носят в основном объяснительный характер и рассчитаны на оперирование ранее освоенным, на активизацию памяти учеников. В то же время возможны и весьма желательны при достаточной подготовленности студентами беседы, в ходе которых они под руководством преподавателя сами отыскивают возможные ответы на проблемные задачи. О них мы расскажем при описании проблемно-поисковых методов.

Наглядные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы: методы обучения, методы иллюстраций и демонстраций. Метод иллюстраций предполагает показ студентам иллюстративных пособий: плакатов, карт, зарисовок на доске, картин, портретов ученых и пр.

Метод демонстраций обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, различного рода препаратов. К демонстрационным методам относят также показ кинофильмов и диафильмов. Такое подразделение средств наглядности на иллюстра-

тивные и демонстрационные исторически сложилось в практике преподавания. Оно не исключает возможности отнесения отдельных средств наглядности как к группе иллюстративных, так и демонстрационных методов. Это касается, например, показа иллюстраций через ноутбук. В ходе применения наглядных методов используются приемы показа, обеспечения лучшей видимости (экран, подкрашивание, наглядного объекта, преподаватель сообщает о таких связях между явлениями, которые непосредственно не воспринимаются обучающимися, либо делает вывод, объединяет, обобщает отдельные данные.

Таким образом, существуют разнообразные формы связь слова и наглядности. Отдать каким-то из них полное предпочтение было бы ошибочным, так как в зависимости от особенностей задач обучения, содержания темы, характера имеющих наглядных средств, а также уровня подготовленности студента необходимо в каждом конкретном случае избирать их наиболее рациональное сочетание. Есть несколько методических условий, выполнение которых обеспечивает успешное применение наглядности:

1) хорошее обозрение, которое достигается путем применения соответствующих красок при изготовлении подъемных столиков, экранов подсвечивания, реитеров, указателей и пр.;

2) четкое выделение главного, основного при показе иллюстраций, так как они порой содержат и отвлекающие моменты;

3) детальное продумывание пояснений (вводных, ходу показа и заключительных), необходимых для выяснения сущности демонстрационных явлений, а также для обобщения усвоенной учебной информации;

4) привлечение самих студентов к нахождению желаемой информации в наглядном пособии и демонстрационном устройстве, постановка перед ними проблемного задания наглядного характера.

Практические методы обучения охватывают весьма широкий диапазон различных видов деятельности учеников. Во время использования практических методов применяются приемы: постановки задания, планирования его выполнения, управления процессом выполнения, оперативного стимулирования, регулирования контроля, анализа итогов практической работы, выявления причин недостатков, корригирования обучения для полного достижения цели. К пра-

критическим методам относят письменные упражнения выполнение заданий по диагностике; математической и статистической обработки экспериментальных данных. В ходе упражнений студент применяет на практике полученные теоретические знания.

Одним из конкретных видов тренировочных упражнений являются комментированные упражнения, при выполнении которых студент более активно осмысливает предстоящие действия про себя или вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции. Комментирование действий помогает преподавателю обнаружить типичные ошибки, вносить коррективы. Вторую большую группу практических методов составляют лабораторные опыты. В последние десятилетия в практику прочно вошли фронтальные лабораторные работы, учебные практикумы. К практическим методам относится также выполнение лабораторных заданий, работа с оборудованием при проведении психологического обследования. Эти задания могут носить учебно-тренировочный характер. К ним относятся все работы по отработке умений пользоваться различными инструментами, работать с методиками типа СМИЛ, Сонди, ТАТ.

К практическим методам относят также упражнения, выполняемые студентами со звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратурой. Особый вид практических методов обучения составляют занятия с обучающими машинами, с машинами-тренажерами и консультантами. Компьютеры предполагают обычно программирование учебного материала, подразделение его на части, подбор контрольных вопросов по каждой части, подкрепление ответа или постановку новых наводящих вопросов. Практические методы применяются в тесном сочетании со словесными и наглядными методами обучения, так как практической работе по выполнению упражнения, опыта, трудовой итерации должно предшествовать инструктивное пояснение преподавателя. Словесные пояснения и показ иллюстраций обычно сопровождают и сам процесс выполнения упражнений, а также завершают анализ его результатов.

Индуктивные и дедуктивные методы обучения характеризуют исключительно важную особенность методов – способность раскрывать логику движения содержания учебного материала. Применение индуктивных или дедуктивных методов означает выбор определенной логики раскрытия содержания изучаемой темы – от частного к общему или от общего к частному.

Индуктивный метод. При использовании индуктивного метода обучения деятельность учителя и учащихся протекает следующим образом: преподаватель излагает вначале факты, демонстрирует наглядные примеры, организует выполнение упражнений, постепенно подводя к обобщению, определению понятий, формулированию законов. Студент усваивает частные факты, затем делает выводы и обобщения, т. е. от частного к общему. В этом варианте преподаватель может заменить собственные примеры, факты проблемными заданиями. Индуктивное изучение темы особенно полезно в тех случаях, когда материал носит преимущественно фактический характер или связан с формированием понятий, смысл которых может стать ясным лишь в ходе индуктивных рассуждений. Широко применимы индуктивные методы при изучении психологических методик и выполнении практических заданий. Индуктивным методом решаются многие психологические задачи, особенно когда преподаватель считает необходимым самостоятельно подвести учащихся к усвоению некоторой более обобщенной формулы. Слабость индуктивных методов обучения состоит в том, что они требуют большего времени на изучение нового материала, чем дедуктивные. Они в меньшей мере способствуют развитию абстрактного мышления, так как опираются на конкретные факты, опыты и другие данные.

Дедуктивный метод. При использовании дедуктивного метода деятельность преподавателя и студентов носит следующий характер: преподаватель сообщает положение, формулировку, закон, а затем постепенно начинает выводить частные случаи, более конкретные задачи. Студент воспринимает общие положения, формулы, законы, а затем усваивает следствия, вытекающие из них. Дедуктивный метод способствует более быстрому прохождению учебного материала, активнее развивает абстрактное мышление. Применение его особенно полезно при изучении теоретического материала, при решении задач, требующих выявления следствий, некоторых более общих положений. Например, таким образом могут быть изучены определения психических процессов, которые могут быть раскрыты в частных примерах. Таким же методом могут быть изучены следствия, вытекающие из консультативной практики психолога. В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониным доказана возможность дедуктивного построения обучения уже в начальной школе с примене-

нием более высоких, чем обычно, теоретических обобщений. Они ищут такую логику построения содержания учебного материала при формировании научных понятий, при которой студенты в первую очередь обнаруживают генетически исходную всеобщую связь, определяющую целостную структуру всей совокупности подобных понятий. Такой подход позволяет студентам раньше усваивать знания общего и абстрактного характера и уже из них выводить более частные конкретные знания. Но это не означает, что необходимо перейти к дедуктивному изучению всего материала. Должно быть найдено его рациональное сочетание с индуктивным подходом, так как без индуктивного подхода нельзя успешно подготовить психологов к практической деятельности.

Как видно из характеристики деятельности преподавателя студентов, при использовании дедуктивного или индуктивного методов обучения применяются ранее описанные словесные, наглядные и практические методы, а также репродуктивные или проблемно-поисковые методы, но при этом содержание учебного материала раскрывается определенным логическим образом – индуктивно или дедуктивно. Поэтому можно говорить об индуктивно или дедуктивно построенной беседе, о репродуктивно или поисково построенной практической работе, о проблемно-дедуктивно построенном рассказе и т. д. Здесь мы еще раз убеждаемся в том, что «метод обучения» – понятие многоаспектное. В реально используемой в данный момент системе методов обучения сочетаются несколько условно выделяемых классификаций методов. И то, что мы говорим о применении дедуктивного или индуктивного метода в данной ситуации, определяется ведущей дидактической задачей, поставленной преподавателем на данном этапе обучения. Если, например, преподаватель решил сконцентрировать внимание на развитии дедуктивного мышления обобщенного характера, то он использует дедуктивный метод, сочетая его с проблемно-поисковым, реализуемым посредством специально построенной беседы. Заметим, что мы ограничили перечень логических методов обучения двумя видами – дедуктивным и индуктивным. Сделано это лишь для большей доступности целостной классификации методов обучения. В принципе же к этой подгруппе методов организации учения относятся и методы учебного анализа,

учебного синтеза, учебной аналогии, выявления причинно-следственных связей и др.

Репродуктивные и проблемно-поисковые методы обучения вычлняются, прежде всего, на основе оценки степени творческой активности студентов в познании новых понятий, явлений и законов.

Репродуктивные методы. Репродуктивный характер мышления предполагает активное восприятие и запоминание сообщаемой преподавателем или другим источником учебной информации. Применение этих методов невозможно без использования словесных, наглядных и практических методов и приемов обучения, которые являются как бы материальной основой этих методов.

При репродуктивном построении рассказа преподаватель в готовом виде формулирует факты, доказательства, определения понятий, акцентирует внимание на главном, которое необходимо усвоить особенно прочно. Аналогичным образом строится лекция, в которой излагаются слушателям определенные научные сведения, делаются соответствующие записи на доске, фиксируемые слушателями в виде кратких конспектов. Репродуктивно организованная беседа проводится таким образом, что преподаватель в ходе нее опирается уже на известные студентам факты, на ранее полученные знания и не ставит задачи обсуждения каких-то гипотез, предположений. Наглядность при репродуктивном методе обучения также применяется в целях более активного и прочного запоминания информации. Примером такой наглядности, например, являются используемые в опыте учителя-новатора, работающего в 80–90-е годы, В. Ф. Шаталова опорные конспекты. В них последовательно отображены особенно яркие, активизирующие запоминание материала цифры, слова и зарисовки. Практические работы репродуктивного характера отличаются тем, что в ходе их студенты применяют по образцу ранее или только что усвоенные знания. При этом в ходе практической работы студенты не осуществляют самостоятельного приращения знаний. Репродуктивные упражнения особенно эффективно содействуют отработке практических умений и навыков, так как превращение умения в навык требует неоднократных действий по образцу. Особенно эффективно применяются репродуктивные методы в случаях, когда содержание учебного материала носит преимущественно информативный характер, представляет собой описание способов практических действий,

является весьма сложным или принципиально новым для того, чтобы ученики могли осуществить самостоятельный поиск знаний. На основе репродуктивных методов чаще всего осуществляется программированное обучение. В целом же репродуктивные методы обучения не позволяют в должной мере развивать мышление студентов, и особенно самостоятельность, гибкость мышления; формировать у студентов навыки поисковой деятельности. При чрезмерном применении эти методы способствуют формализации процесса усвоения знаний, порой и просто зубрежке. Одними репродуктивными методами невозможно успешно развивать и такие качества личности, как творческий подход к делу, самостоятельность. Все это требует применять наряду с ними еще и методы обучения, обеспечивающие активную поисковую деятельность школьников.

Проблемно-поисковые методы обучения применяются в ходе проблемного обучения. При использовании проблемно-поисковых методов обучения учитель использует следующие приемы: создает проблемную ситуацию (ставит вопросы, предлагает задачу, экспериментальное задание), организует коллективное обсуждение возможных подходов к разрешению проблемной ситуации, подтверждает правильность выводов, выдвигает готовое проблемное задание. Студенты, основываясь на прежних опыте и знаниях, высказывают предположения о путях разрешения проблемной ситуации, обобщают ранее приобретенные знания, выявляют причины явлений, объясняют их происхождение, выбирают наиболее рациональный вариант разрешения проблемной ситуации. Проблемно-поисковые методы обучения применяются на практике также с помощью словесных, наглядных и практических методов обучения. В связи с этим принято говорить о методах проблемного изложения учебного материала, о проблемных и эвристических беседах, о применении наглядных методов проблемно-поискового типа, о проведении проблемно-поисковых практических работ или даже работ исследовательского вида. Изложение учебного материала методом проблемного рассказа, проблемно построенной лекции предполагает, что преподаватель по ходу изложения размышляет, доказывает, обобщает, анализирует факты и ведет за собой мышление студентов, делая его более активным и творческим.

По мнению М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера, этот вид методов включает себя такие его частные случаи, как метод проблемного из-

ложения, частично-поисковый, или эвристический, исследовательский методы обучения. Частными случаями проблемно-поискового метода являются предложенные М. И. Махмутовым бинарные методы: объяснительно-побуждающий и частично-поисковый, побуждающий и поисковый. Все это как бы конкретные уровни проявления проблемно-поискового метода в широком его смысле, а также сочетания различных методов с постепенным нарастанием поискового элемента в учении.

Методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя выделяются на основе оценки меры самостоятельности студентов в выполнении учебной деятельности, а также управления этой деятельностью со стороны преподавателя. Наиболее распространенным видом самостоятельной работы является работа с научной, справочной, публицистической, учебно-методической литературой.

В практике вузовского обучения применяются самостоятельные работы с приборами и лабораторным оборудованием. Преподаватели психологических дисциплин, особенно экспериментальных направлений в последние годы все чаще открывают доступ студентов к аппаратуре, к приборам в кабинетах. Особенно ценными видами самостоятельной работы являются составление диагностико-коррекционных программ, участие в экспериментальной работе, работе с клиентами. Здесь, правда, особенно важно проявлять высочайшее чувство педагогического такта, умелой поддержки первых успехов студентов, осторожное отношение к неизбежным недостаткам и неудачам. Путем использования разнообразных видов самостоятельной работы у студентов необходимо выработать некоторые самые общие приемы ее рациональной организации: умение рационально планировать эту работу, четко ставить систему задач предстоящей работы, вычленять среди них главные, умело избирать способы наиболее быстрого и экономного решения поставленных задач, умелый и оперативный самоконтроль за выполнением задания, умение быстро вносить коррективы в самостоятельную работу, наконец, умение анализировать общие итоги работы, сравнивать эти результаты с намеченными в начале ее, выявлять причины отклонений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе.

МЕТОДЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Разнообразные исследования структуры деятельности человека неизменно подчеркивают необходимость наличия в ней компонента мотивации. Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. Все это имеет прямое отношение и к учебной деятельности, которая идет более успешно, если у студентов сформировано положительное отношение к учению, если у них есть познавательный интерес, потребность в получении знаний, умений и навыков, если у них воспитаны чувства долга, ответственности и другие мотивы учения.

Стимулирующая роль всех методов. Для того чтобы сформулировать такие мотивы учебной деятельности, используется весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности – словесные, наглядные и практические методы, репродуктивные и поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы, а также методы самостоятельной учебной работы.

Таким образом, каждый из методов организации учебно-познавательной деятельности в то же время обладает не только информативно-обучающим, но и мотивационным воздействием. В этом смысле можно говорить о стимулирующе-мотивационной функции любого метода обучения. Однако опытом работы преподавателей и наукой накоплен большой арсенал методов, которые специально направлены на формирование положительных мотивов учения, стимулируют познавательную активность, одновременно содействуя обогащению школьников учебной информацией. Функция стимулирования в этом случае как бы выходит первый план, содействуя осуществлению образовательной функции всех других методов.

Как отмечалось выше, *группу методов стимулирования* условно подразделить на две большие подгруппы.

В *первой из них* представлены методы формирования познавательных интересов у студентов. Во второй – методы, преимущественно

направленные на формирование чувства долга и ответственности в учении. Охарактеризуем подробнее каждую из этих подгрупп методов стимулирования и мотивации учения студентов.

Специальные исследования, посвященные проблеме формирования интереса, показывают, что интерес во всех его видах и на всех этапах развития характеризуется по крайней мере тремя обязательными моментами: 1) положительной эмоцией по отношению к деятельности; 2) наличием познавательной стороны этой эмоции; 3) наличием непосредственного мотива, идущего к самой деятельности (Г. И. Щукина, Н. Г. Морозова). Отсюда следует, что в процессе обучения важно обеспечивать возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к ее содержанию, формам и методам осуществления. Эмоциональное состояние всегда связано с переживанием душевного волнения: отклика, сочувствия, радости, гнева, удивления. Именно поэтому к процессам внимания, запоминания, осмысливания в таком состоянии подключаются глубокие внутренние переживания личности, которые делают эти процесс интенсивно протекающими и оттого более эффективными в достижении целей. Преподаватели должны умело применять метод и входящие в него приемы создания эмоционально-нравственной ситуации. Прежде всего надо использовать *прием создания ситуаций нравственных переживаний*, средства художественности, яркости, эмоциональности, вызывающие переживания ненависти, чувство гордости, чувство радости. Одним из приемов, входящих в метод эмоционального стимулирования учения, можно назвать *прием создания на занятии ситуаций занимательности* – введение в учебный процесс занимательных примеров, опытов, парадоксальных фактов. Например, сравнение обыденной, житейской психологии и научной. Часто студентам самим поручается подбирать такие примеры.

Многие преподаватели используют для повышения интереса к учению *анализ отрывков из художественной литературы*, посвященных жизни и деятельности выдающихся ученых и общественных деятелей. Успешно применяются и такие приемы повышения занимательности обучения, как рассказы о применении в современных условиях тех или иных предсказаний научных фантастов, показ занимательных опытов. В роли приема, входящего в методы формирования интереса к учению, выступают и *занимательные аналогии*.

Эмоциональные переживания вызывают путем применения *приема удивления*, необычность приводимого факта, парадоксальность опыта, демонстрируемого на занятии.

Одним из приемов стимулирования является сопоставление научных и житейских толкований отдельных психических явлений. Во всех приведенных выше примерах мы показали, как входящие в методы формирования интереса приемы художественности, образности, яркости, занимательности, удивления, нравственного переживания вызывают эмоциональную приподнятость, которая в свою очередь возбуждает положительное отношение к учебной деятельности и служит первым шагом на пути к формированию познавательного интереса. Вместе с тем среди основных моментов, характеризующих интерес, было подчеркнуто не просто возбуждение эмоциональности, но наличие у этих эмоций собственно показательной стороны, которая проявляется в радости познания.

Основным источником интересов к самой учебной деятельности является в первую очередь содержание обучения. Для того чтобы содержание оказало особенно сильное стимулирующее влияние, оно должно отвечать целому ряду требований, сформулированных в принципах обучения (научность, связь с жизнью, систематичность и последовательность, комплексное образовательное, воспитывающее и развивающее влияние и т. д.). Однако имеются и некоторые специальные приемы, направленные на повышение стимулирующего влияния содержания обучения. К ним прежде всего можно отнести создание ситуаций новизны, актуальности, приближения содержания к самым важным открытиям в науке, технике, к достижениям современной культуры, искусства, литературы, к явлениям общественно-политической внутренней и международной жизни. С этой целью преподаватели подбирают специальные примеры, факты, иллюстрации, которые в данный момент вызывают особый интерес у общественности страны, публикуются в печати, сообщаются по телевидению и радио. В этом случае студенты значительно ярче и глубже осознают важность, значимость изучаемых вопросов и оттого относятся к ним с большим интересом.

Ценным методом стимулирования интереса к учению можно назвать метод *познавательной игры*, который опирается на создание в учебном процессе игровых ситуаций. Игра давно уже используется

как средство возбуждения интереса к учению. В практике работы преподавателей используются настольные игры с познавательным содержанием. Например, это игры-путешествия, игры-викторины.

Отдельно нами будет рассмотрена учебная дискуссия.

Стимулирующее значение имеет *создание ситуации успеха* в учебной деятельности. Без переживания радости успеха невозможно по-настоящему рассчитывать на преодоление учебных затруднений. Важную роль в создании ситуации успеха играет обеспечение благоприятного морально-психологического микроклимата.

Методы стимулирования долга и ответственности в учении позволяют студентам преодолевать неизбежные затруднения. Это методы разъяснения общественной и личностной значимости учения, предъявления требований, соблюдение которых означает выполнение ими своего долга, ответственности в будущей профессиональной деятельности.

МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ

Методы контроля и самоконтроля включают устный и письменный контроль, лабораторный и программированный контроль, самоконтроль.

Контрольные вопросы

1. Дать определение методу обучения.
2. Каковы основные методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности?
3. В чем суть репродуктивных методов?
4. Назвать методы стимулирования интереса к обучению.
5. Каковы особенности методов контроля и самоконтроля?
6. Для каких целей применяются проблемно-поисковые методы?

Литература

Основная: 1.

Дополнительная: 1, 2, 3, 4.

3. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: ПРОГРАММИРОВАННОГО, ПРОБЛЕМНОГО, ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Активные методы обучения. Основные концепции обучения в отечественной психологической науке. Основа психологической теории учения – активная познавательная деятельность обучаемого. Требования к методике преподавания психологии.

Активные методы обучения: программированного, проблемного, интерактивного обучения (В. Я. Ляудис).

В отечественной дидактике рассматриваются основные концепции обучения, разрабатываемые в отечественной психологической науке в русле деятельностного подхода к учению, и их значение для методики преподавания.

Если выделить главное в этих концепциях, то оно может быть сформулировано так:

а) учение в его организованных формах есть активная деятельность самого учащегося – учебная деятельность, где учитель (преподаватель) выступает в роли организатора этой деятельности;

б) предметом и результатом учебной деятельности является *сам субъект деятельности (учащийся)*, который подвергается (как предмет) преобразованию благодаря деятельности и который в конце обучения предстает в измененном виде (как результат учебной деятельности);

в) основным показателем успешной учебной деятельности, ее результатом является *умение обучаемого мыслить*, творчески решать познавательные и практические задачи, свободно и самостоятельно ориентироваться в научных и практических проблемах, а знания при этом служат материалом и средством мышления;

г) единицей (клеткой) учебной деятельности является *учебная задача*, отличающаяся от всех других возникающих в жизни задач тем, что ее решение направлено не на изменение предмета, а на изменение самого действующего субъекта – на овладение им прежде всего способами мыслительных действий;

д) процесс учебной деятельности есть действия учащегося по решению учебных задач во внешнем предметном плане с постепенным переносом (переходом) этих действий во внутренний, умственный

план (интериоризация), т. е. превращение их в его собственные знания, умения и навыки;

е) усвоенные знания, умения и навыки – это *умственные действия*, которые совершаются индивидом во внутреннем плане сознания (в уме), без опоры на внешние средства (предметные ориентиры или словесные подсказки), и представляют собой преобразованные в результате учебной деятельности «бывшие» внешние предметные действия.

Таким образом, основа психологической теории учения – это *активная* познавательная деятельность самого обучаемого, приводящая к формированию умения *творчески мыслить*, используя приобретаемые в процессе деятельности знания, навыки и умения.

Это именно теория, которую еще нужно научиться использовать в практической методике преподавания, прежде всего в активных методах обучения. Почему «научиться»? Разве методисты не умеют опираться на эти психологические положения? Как ни парадоксально, но даже в обучении психологии эти психологические положения в должной мере не учитываются, не говоря уже об обучении другим предметам. В. Я. Ляудис справедливо критикует «тот большой разрыв, который существует на сегодняшний день между степенью обоснованности и использования активных методов в преподавании самой психологии и этими ее положениями, которые в полной мере реализуются лишь в научных исследованиях психологов, но не в преподавании. Студенты все еще осваивают психологическое знание в таких учебных ситуациях, принципы организации которых очень далеки от принципов, провозглашаемых самой психологией и составляющих научный фундамент активных методов обучения».

В свете сказанного о психологической теории учения можно сформулировать основные требования к методике обучения, в том числе и к методике преподавания психологии.

Эти требования сводятся к следующему:

- методы и приемы обучения должны стимулировать активную познавательную, особенно мыслительную, деятельность обучаемого;
- контроль хода обучения и оценка его результатов должны проводиться не по таким формальным и случайным показателям, как умение обучаемого воспроизводить те или иные заученные знания, а по более существенным – по умению использовать знания при анализе и оценке реальных явлений, объяснению которых служат эти знания;

- обучение не должно сводиться к сообщению научных знаний в готовых («книжных») формулировках для пассивного восприятия и непосредственного запоминания их студентами, а представлять учебные задачи, которые студенты должны научиться решать, чтобы овладеть не просто частным, а некоторым общим способом (принципом) решения широкого круга конкретных задач данного класса, данной совокупности;

- наиболее действенна та методика обучения, которая объединяет в единое образовательное (учебное) действие процесс усвоения знаний и процесс приобретения умения практического применения этих знаний, благодаря чему при осуществлении обучаемым учебной деятельности знания оказываются усвоенными как итог, как результат их практического применения в этой деятельности:

- методика обучения должна строиться с учетом того, что знания, умения и навыки, прежде чем стать таковыми, т. е. быть усвоенными, внутренне (психологически) присущими человеку, должны пройти отработку во внешнем, материальном плане (на реальных предметах или их заместителях – учебных задачах как жизненных моделях, на чертежах, макетах, картах, схемах и т. п.) и лишь благодаря такой отработке интериоризироваться (перейти «извне внутрь»), стать внутренним достоянием личности.

Все эти частные выводы подводят нас к одному общему выводу: методика обучения (преподавания) может быть действенной тогда, когда она строится на методах и приемах, активизирующих деятельность самого обучаемого, прежде всего мыслительную, и служит умственному развитию личности. Именно *активные методы* обучения и есть ответ дидактики на потребность естественных законов усвоения знаний, открытых психологической наукой, и именно они обеспечивают утверждение системы развивающего обучения в вузе.

Активных методов в дидактике много. Есть в преподавании каждого учебного предмета свои специфические методы, которые активизируют мышление учащихся при решении учебных задач по профилю дисциплины. Есть и более общие. Это методы: а) программированного обучения, б) проблемного обучения и в) интерактивного (коммуникативного) обучения. Такова классификация, данная В. Я. Ляудис. Однако методы обучения, основанные на теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Галы-

зиной, не вошли в данную классификацию ни на правах отдельной группы методов, ни в составе какой-либо из названных, хотя сама эта теория обучения рассматривается автором как одна из ведущих в психологии учения. Такое решение продиктовано, по-видимому, тем обстоятельством, что вся методика преподавания психологии, чему посвящена книга В. Я. Ляудис, написана в русле теории П. Я. Гальперина. Поэтому ею пронизаны по существу все методы обучения, вошедшие в названные три группы. Более целесообразным было выделить методы, в которых реализуются идеи П. Я. Гальперина и его учеников и последователей, но не в особую группу активных методов, а только в методы программированного обучения, т. е. в первую группу.

МЕТОДЫ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Программированное обучение с его специфическими методами зародилось в 50-х годах в США (Б. Ф. Скиннер) и отвечало идее повышения эффективности управления процессом учения при использовании для этого современных достижений экспериментальной психологии. Предполагалось перестроить традиционное обучение за счет уточнения целей, задач, способов решения, форм контроля и поощрения учебных действий учащихся и придания этим действиям характера четких операций, доступных управлению. Короче говоря, программированное обучение уточняло цели и задачи обучения и операционизировало учебную деятельность, ведущую к решению этих задач и достижению поставленных при этом целей.

При программированном обучении становился доступным наблюдению и реальному воздействию весь ход процесса учения, все движение учащегося от незнания к знанию, а не только его результат, как в традиционном обучении. Психологической основой программированного обучения послужил бихевиоризм.

Однако с самого начала своего возникновения бихевиористский вариант программированного обучения стал объектом серьезной критики в самих США. Критика имела несколько направлений. Указывалось, что бихевиористская схема «стимул – реакция – подкрепление» неадекватна человеческому поведению. Поэтому считалось недопустимым распространение выводов, полученных в эксперимен-

тах с животными, на обучение человека. Особенно остро критиковались принципы программирования, предложенные Б. Ф. Скиннером, когда учебная информация, разбитая на мелкие фрагменты (порции), шаг за шагом вводилась (буквально вгонялась) в сознание с немедленным подкреплением (поощрением) успешного запоминания этих мелких порций материала. Такой порядок преподнесения учебного материала, исключающий незапоминание (т. е. невозможность не запомнить), имел один очень серьезный недостаток: он не обеспечивал развития мышления.

В нашей стране в начале 60-х годов серьезно увлекались скиннеровским вариантом программированного обучения. Создавались программированные учебники и учебные пособия, где текст разбивался на порции, которые сопровождались вопросами для самоконтроля, давались варианты альтернативных ответов на них, из которых один был правильный, остальные или неправильные, или неполные, неточные и т. п. А учащийся должен был читать текст, проверять свое усвоение с помощью контрольных вопросов и выбора, по его мнению, нужного ответа из ряда предъявляемых вариантов. Для самообучения и контроля усвоения применялись так называемые обучающие машины, которые или предъявляли очередные порции учебного материала в виде текстов или задач, по мере того как учащийся справлялся с предыдущим фрагментом учебной информации, или выполняли только контрольно-проверочные функции (машины-экзаменаторы и т. д.).

Увлечение программированным обучением многих преподавателей, особенно технических и точных наук, где легче операционализировать задачи и способы их решения и можно максимально формализовать контроль, объяснялось кажущейся возможностью жесткого управления ходом усвоения знаний. Ведь начиная от момента подачи информации учащемуся и кончая проверкой того, насколько успешно проходит ее усвоение, все действия обучаемого были, казалось, под контролем. Однако достаточно быстро этот энтузиазм прошел, сменившись разочарованием (психологи и педагоги с самого начала относились довольно скептически к начавшемуся буму программированного, особенно «машинного», обучения). Практики-преподаватели убедились на опыте, что управлять удастся лишь формальной стороной учебной деятельности – получением и запоминанием

учащимися некоторой совокупности знаний, иногда не совсем удачно отобранных и скомпонованных. А что касается контроля усвоения путем выбора одного из альтернативных вариантов ответов, то оказалась слишком велика возможность его угадывания или просто случайного попадания на верный вариант. Подтвердилась и справедливость критики данного подхода к программированному обучению со стороны психологов США и других стран о принципиальной невозможности с помощью его методов развития творческих способностей учащихся, активизации самостоятельного мышления для свободной ориентировки в научной и другой информации.

Методы этого варианта программированного обучения не были направлены на активизацию мыслительной деятельности обучаемого, и поэтому они не могут быть отнесены к активным методам.

Другое дело, что в самой идее программирования процесса обучения есть рациональное зерно, которое ложится в основу управления формированием именно мышления учащихся, если использовать программы иного рода.

В исследованиях отечественных психологов (Н. Ф. Талызина и др.) было показано, что теория поэтапного формирования умственных действий позволяет программировать не порции запоминаемого учебного текста, а саму учебную деятельность учащегося. Не только позволяет, но и делает необходимым и обязательным программирование именно всей деятельности по усвоению, не ограничиваясь формальным моментом запоминания готового учебного текста и шаблонных действий по выбору одного из альтернативных готовых ответов.

Программирование должно основываться на такой теории обучения, которая может отвечать следующим требованиям:

а) точно указывать, чем конкретно управлять, т. е. объект управления, а также каким образом должен проходить процесс усвоения («присвоения», по А. Н. Леонтьеву) учащимся различных видов деятельности, в первую очередь познавательной;

б) указывать необходимый набор независимых характеристик (переменных) объекта управления для определения содержания информации, которую нужно передавать обучаемому и которую нужно получать по каналу обратной связи для корректировки;

в) указывать основные этапы, т. е. переходные состояния (или промежуточные результаты) усвоения, чтобы обеспечивалось управ-

ление во время перехода процесса из одного качественного состояния в другое.

Таким образом, «для развития программированного обучения необходима такая теория обучения, которая рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, располагает системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального. Этим требованиям удовлетворяет только одна теория – теория поэтапного формирования умственных действий, выдвинутая в начале 50-х годов нашего столетия П. Я. Гальпериным».

Каким образом эта теория может быть положена в основу программированного обучения?

Рассматривая обучение как деятельность двустороннюю – обучающего (учителя, преподавателя) и обучаемого (ученика, студента), мы уделяем в данном контексте основное внимание деятельности последнего, так как от нее зависит понимание условий успешности деятельности учителя, преподавателя.

Проанализируем процесс учебной деятельности обучаемого, когда используются активные методы программированного обучения, построенные в соответствии с психологической теорией поэтапного формирования умственных действий.

Эта теория понимает под учением определенную деятельность, выполнение которой приводит учащегося к новым знаниям и умениям. «Условимся называть учением, – читаем у П. Я. Гальперина, – всякую деятельность, поскольку в результате у ее исполнителя формируются новые знания и умения или прежние знания и умения приобретают новые качества». Учебную деятельность как специфическую, организованную форму учения (как разновидность «всякой деятельности») составляет система образующих ее действий со своими целями, объединенных общим мотивом.

В массовом обучении сложился такой порядок: чтобы овладеть новым для себя действием (деятельностью), человек должен сначала получить полное представление о нем (о ней): знать, что и как нужно выполнять и для чего, а затем научиться выполнять все это правильно. В этом и состоит суть традиционного обучения.

По теории поэтапного формирования процесс обучения строится иначе: получение знаний и представлений о новой деятельности и

самообучение выполнению этой деятельности происходит одновременно, т. е. в едином процессе. Это существенное отличие теории обучения по П. Я. Гальперину от других теорий.

Какова особенность программирования обучения в соответствии с данной теорией? Психологическая структура любой деятельности – это ее *цель*, *средства* ее достижения и конечный *результат*, в котором реализуется цель. Программированное обучение деятельности – это необходимость выбрать определенные средства для достижения цели и организовать управляемый процесс выполнения этой деятельности, чтобы обучаемый смог довести ее до получения задуманного (намеченного в целевой установке) результата.

Под знаниями авторы программированного обучения (по Гальперину) понимают различные образы, формирующиеся у обучаемого: образы восприятия, памяти, мышления и т. д. Эти образы могут быть (в соответствии с предметом и целью обучения) образами предметов и явлений объективного мира или разнообразных действий человека. Под умениями понимается система действий человека (обучаемого), связанных между собой логикой деятельности и направленных на решение поставленных задач (достижение цели учебной деятельности). А навыки – это автоматизированное действие или умение действовать в ходе определенной деятельности.

Словом, программируется цель обучения и в соответствии с ней и последовательный ряд действий, контролируемых и управляемых педагогом, которые в конечном счёте воплощаются в результат, т. е. в умение обучаемого.

Каким образом это осуществляется?

Деятельность (любая) состоит из двух частей: *ориентированной* и *исполнительной*. Обучить человека новой деятельности – это значит создать в его сознании ориентировочную основу (знания, представления о деятельности) для правильного выполнения ее исполнительной части.

Для обучения безошибочному выполнению исполнительной части незнакомого действия учащемуся вручается схема ориентировочной основы действия (ООД) с подробным указанием порядка выполнения всех операций в нужной последовательности и с нужным качеством.

Схема ООД и есть жесткая программа обучения выполнению действия. Но этого недостаточно. Кроме этого, обучаемому необходимо

дать учебные задачи, решая которые, он будет выполнять означенное действие в самых разных вариациях, диктуемых разнообразием условий поставленных задач.

Эти и составляют *вторую часть* программирования обучения: если по схеме задач ООД обучаемый ориентируется в общей логике выполнения деятельности, то тщательно подобранная система задач моделирует разнообразные условия выполнения данной деятельности, т. е. ориентирует его в многообразии этих условий, ограниченных тем не менее конкретной целью деятельности, воплощаемой в ее конечный результат.

Итак, основными методическими средствами программированного обучения, организуемого в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, являются:

1) схема *ориентировочной основы действий* (ООД), позволяющая обучаемому безошибочно (правильно, по существу и в нужной последовательности) выполнять осваиваемые действия (и деятельность в целом);

2) набор учебных задач, моделирующих самые разнообразные ситуации, складывающиеся в реальной действительности при выполнении данной деятельности.

Обучаемый решает эти задачи, опираясь на схему ООД.

При такой организации деятельности обучаемому не составляет какой-либо трудности безошибочно проделать все действия и операции в ранее незнакомой деятельности, поскольку все они расписаны и наглядно представлены в программе – схеме ООД и наборе учебных задач, так что и ошибиться в принципе невозможно.

В итоге обучаемый будет не просто уметь выполнить какую-либо деятельность, но и иметь полное представление о ней, знать и понимать, что и почему совершается именно так, а не иначе. Так, процессы формирования знаний и умений слились в едином процессе, происходят одновременно. Знания усваиваются благодаря деятельности, т. е. в ходе их применения, а не до того.

Такое жесткое программирование выполняемых действий и операций в конечном счете позволяет очень рационально построить процесс обучения, по завершении которого обучаемый оказывается уже готовым к выполнению деятельности на профессиональном уровне.

Каким действиям можно так обучать? Ответ на вопрос однозна-

чен: любым. Например, математическим (геометрическим, арифметическим и т. д.) действиям; речевой деятельности; деятельности по регулировке радио- и телеаппаратуры, по наладке станков-автоматов и станков с ЧПУ, радиолокационному слежению за летающими объектами, деятельности практического психолога по проведению групповой психотерапии и т. п.

Здесь специально приведены отдельные и далекие друг от друга примеры с таким расчетом, чтобы продемонстрировать возможности реализации данной теории при программированном обучении самым разным видам деятельности, среди которых есть такие, где преобладают мыслительные действия (математика, правописание, юриспруденция и т. д.) и где наряду с ними значительное место занимают физические действия (наладка станков), перцептивные (радиолокация), речевые действия (устный монолог, психотерапевтическое воздействие словом) и т. д.

Каким же образом при столь жестком программировании всех формируемых действий обеспечивается творческое мышление обучаемого, складываются его умения и способности свободно ориентироваться в научной и практической информации, проявлять самостоятельность в мыслях и действиях?

В этом случае программируется сама деятельность учения (познавательная), а учение направлено на то, чтобы научиться выполнять практические задачи: работать пилой и топором, как столяр, печатать на машинке или клавиатуре компьютера, управлять автомобилем или пилотировать самолет, сопровождать воздушные цели на экране радиолокатора и т.д.

Учебная деятельность преследует цель научить человека умению выполнять виды деятельности, которые имеют свою строгую логику (мыслительные и вообще познавательные действия) или столь же строгую технологию (все практические действия). Нарушение строгой логики или строгой технологии в процессе выполнения деятельности приводят или к срыву деятельности, или к неверному результату. Задача как раз и заключается в том, чтобы при обучении учащийся привык действовать безошибочно.

Программированное обучение обеспечивает такую безошибочность: схема ООД отражает цепочку последовательных действий (и операций), которая ведет обучаемого шаг за шагом к нужному ре-

зультату, не давая ему отклониться от логики (или технологии) деятельности, т. е. исключая всякую ошибку.

Может показаться, что именно эта безошибочность, однозначность действий (как того требует «железная» логика деятельности) лишает обучаемого творчества, свободы поиска и выбора вариантов действий. Где уж тут до размышлений и рассуждений, когда каждый шаг жестко предопределен схемой ООД, думают те, кто впервые знакомится с теорией поэтапного формирования умственных действий.

Однако творчество и вообще мышление, в том числе репродуктивное, необходимо при решении задач, моделирующих разнообразные реальные действия и виды деятельности, выполняемые в строгом соответствии с представленной в схеме ООД логикой. Именно многообразии выполняемых видов деятельности и соответственно многообразии моделирующих их учебных задач, решаемых при их выполнении, требует максимума мыслительных действий и творческих усилий обучаемых.

Разумеется, и сами задачи должны отвечать требованиям творчества, стимулировать мышление, т. е. не быть шаблонными, догматическими, ориентированными лишь на воспроизведение ответа по памяти или по непосредственному восприятию. Поэтому само составление задач или их подбор из реальной действительности представляют (после составления схемы ООД) вторую часть работы по программированию обучения.

Эта часть работы требует учета психологических законов мышления, о чем речь пойдет при рассмотрении проблемного обучения. А здесь мы ознакомимся с характеристикой учебных задач, решаемых на основе схемы ООД, и моделирующих ситуации, возникающие в осваиваемой деятельности.

С этой точки зрения все учебные задачи можно разделить условно на три типа: предметные, логические и психологические, которые в свою очередь могут быть разделены на группы, различающиеся по механизму вызываемых ими мыслительных действий.

Предметные типы задач. При их решении студенту приходится ориентироваться в некотором предметном поле, в котором могут «размещаться» не только предметы (вещи), но и люди, живые организмы, а также их модели в виде фотографий, рисунков, чертежей, схем, макетов, компьютерных изображений и т. д. Ориентирование

в предметном поле – это действия мыслительные, когда человек по определенным, известным ему признакам находит в нем объекты, производит их мысленную классификацию, чтобы оперировать только значимыми объектами, которые позволяют решить задачу.

Логические типы задач. Это такие задачи, которые требуют для их решения рассуждений по законам логики, т. е. действий в уме, без какой-либо опоры на внешние материальные объекты-ориентиры. Рассуждения направлены на выявление условий задачи, т. е. на выяснение того, какие данные действительно нужны для решения задачи, какие надо отсеять как лишние, а какие данные, необходимые для успешного решения задачи, отсутствуют в ее формулировке. Их надо востребовать у обучающего (преподавателя) или найти самому обучаемому.

Психологические типы задач. Они отличаются от предыдущих типов тем, что могут провоцировать ошибочные действия обучаемого, потому что существенные моменты, имеющие прямое отношение к решению задачи, могут быть скрыты за несущественными. От субъекта требуются ум и воля, чтобы не поддаваться соблазну идти по легкому пути, не следовать за ложной подсказкой мнимого ориентира, сбивающего на неверный путь решения. От обучаемого требуется вдумчивость в действиях, спокойная рассудительность при анализе условий задачи.

Для лучшего уяснения психологических особенностей каждого из типов задач приведем несколько примеров.

К предметному типу относятся мыслительные задачи, сопровождающие перцептивные и физические (двигательные) действия, выполняемые, например, при работе на технике или механической выборке предметов по известным критериям, сортировке и выбраковке изделий и т. п. Так, при обучении радиолокационному сопровождению летающего объекта необходимы задачи на опознание цели как своего или чужого, отличие цели от помехи и т. д. Чтобы обучаемые научились безошибочно принимать решения и действовать, им в процессе обучения предъявляются нужные объекты вперемешку с ненужными, а в небе создается сложная обстановка с помехами и т. д.

Для обучения психологии в учебных задачах предметного типа могут моделироваться ситуации, встречающиеся в деятельности практического психолога, как, например: определение психического

состояния людей по их поведению, действиям, репликам и т. д., классификация нарушений психики по типу аддиктивного поведения и т. д. Все задачи, решаемые на основе рисунков, чертежей, схем и т.д., тоже относятся к предметным типам задач.

Чтобы предметные задачи стимулировали мышление обучаемого, они должны быть оригинальными, не набившими оскомину своей обыденностью, относящимися к непривычным обстоятельствам, к редким или даже маловероятным ситуациям. Несмотря на нетривиальность задач, обучаемые почти во всех случаях успешно их решают, так как руководством к их безошибочным мыслительным действиям всегда служит схема ООД. А если решают и не во всех случаях, то это можно объяснить случайными причинами: невнимательностью, спешкой или отсутствием у отдельных индивидов достаточного желания (мотивации).

Логические типы задач можно для начала проиллюстрировать на примере такой задачи: «Имеется 20 лошадей и три конюшни, каждая из которых может вместить до 12 голов. Нужно разместить лошадей так, чтобы ни в одной из конюшен не было четного их количества. Как это сделать?»

Всякий, знающий правила арифметики, начинает обычно манипулировать приведенными здесь числами, пробуя разные варианты разделения числа 20 на 3 группы, и довольно скоро приходит к выводу, что задачу невозможно решить. Между тем задача вполне разрешима с точки зрения жизни. Она неразрешима лишь со школярской точки зрения, так как арифметика учит оперировать числами, а не решать жизненные проблемы. Поэтому в школьных задачниках содержатся только такие примеры, в которых каждое число должно быть «задействовано».

А в жизни не всегда так. В частности, имея 3 конюшни с общей вместимостью в 36 лошадей, хозяин необязательно должен разместить 20 лошадей во все три, а, соблюдая условие задачи, может разместить в двух конюшнях соответственно 9 и 11 животных, оставляя третью конюшню свободной.

Почему многие (почти все, кто впервые решает эту задачу) не справляются с ней? Да потому, что привыкли к школьным задачникам, где ставятся одни цели (научить считать, вычислять, оперировать числами), а в данной задаче стоит совсем другая цель: рационально

(с точки зрения, конечно, условий задачи) разместить в имеющихся конюшнях известное количество лошадей. Тут требуется логический анализ условий задачи, а не манипулирование числами для получения какого-то чисто арифметического результата.

По этой простейшей задаче видно, что в ней есть не только необходимые и достаточные для ее решения данные, но и лишние.

В частности, третья конюшня лишняя, и она может быть оставлена пустой. Не нужно и число 12 для чисто арифметического решения задачи. Формирование умения решать логические типы задач наподобие приведенной и является свидетельством творческого характера мышления обучаемого, способного мыслить не схоластически, а применительно к реальным жизненным ситуациям.

Какие разновидности задач логического типа можно предусмотреть в наборе для обучения мыслительным действиям?

Допустим, изучается законодательство. Необходимо формировать умение действовать со знанием законом при решении какой-нибудь правовой задачи.

Возьмем пример такой задачи, в решении которой пришлось участвовать психологам. Она была предъявлена студентам социального университета.

Мать солдата по совету школьного психолога и психолога городского отдела социальной защиты населения обратилась к министру обороны РФ: «В связи с тяжелым семейным положением, – писала она, – прошу досрочно уволить из армии нашего сына. В семье еще двое младших детей: дочь и сын. Сама я нездорова. Муж находится на лечении от алкоголизма. Дочь связалась с нехорошей компанией, тоже стала пить, школу бросила. Младший сын тоже не считается со мной, ждет старшего брата, который является для него примером для подражания. Очень боюсь упустить его, но не знаю, как быть. Работаю по полторы смены санитаркой в больнице, стараюсь заработать больше денег. Но ничего не получается, нет ни денег, ни времени, чтобы уследить за сыном. Где выход? Только в приезде старшего сына. Обратилась в районный военкомат, там сказали, что уволить его не можем, нет, мол, у нас такого права и что это «не наш вопрос». Тогда обратилась в область, чтобы по закону (двое иждивенцев) решили мой вопрос. Областной военком наложил резолюцию: «Начальнику ... отдела».

А начальник этого отдела направил мне ответ: «Обратитесь непосредственно к командиру части. Возможно, он найдет путь для решения вашей проблемы». А командир части обратился с письмом к райвоенкомату с просьбой ознакомиться с нашим семейным положением, в частности просил узнать о моем здоровье, установить, действительно ли муж находится на лечении, дочь бросила школу, а младший сын на грани этого. Вот и тянется решение моего вопроса вот уже скоро год», – писала женщина и просила оказать воздействие на военкоматы.

Вот текст, рисующий ситуацию. Продумайте, как помочь женщине в рамках действующего закона.

Задача для студентов: дать правовую оценку ситуации.

Обучаемым предстояло решить, какие правовые нормы должны быть применены к данному случаю и насколько правильно подошли к просьбе матери солдата упомянутые здесь должностные лица.

В процессе решения задачи обучаемые выявили из *ее* текста, что для правильного правового решения тут есть лишние данные, не проясняющие, а, наоборот, затемняющие ситуацию (отец пьющий и лечится). Эти данные не имеют значения с точки зрения закона о воинской обязанности, в то время как не хватает сведений, нужных для правового анализа и касающихся оговоренных в законе условий: сколько лет детям, есть ли медицинское заключение о здоровье пишущей, когда был призван в армию ее сын. Может быть, служить-то осталось совсем немного, так что не стоит затевать новую переписку. Хотя, может быть, и наоборот: в момент отправки письма в райвоенкомат, т. е. год назад, сын был только что призван, тогда встанет вопрос о правовой обоснованности призыва. Словом, обучаемые, ориентируясь по схеме ООД, вполне грамотно оценили ситуацию и попросили предоставить недостающие сведения.

В реальной правовой практике (а не в учебной обстановке) должностным лицам в данной ситуации следовало бы дополнительно запросить необходимые данные или самим прояснить ситуацию, а не переадресовывать друг другу письмо солдатской матери. Таковую примерно оценку обучаемые дали районному и областному военкоматам, начальнику отдела облвоенкомата, а действие командира части одобрили, хотя и у него могло быть более радикальное решение. В частности, он должен был запросить, подпадает ли положение семьи

данного солдата под соответствующие статьи Закона (указать номера статей), в которых предусмотрены льготы по семейным обстоятельствам. Это бы позволило не затягивать переписку и быстрее прийти к решению.

Приведенный пример показывает, как можно с помощью задачи логического типа заставить работать мышление. И оно правильно функционирует при анализе незнакомой ситуации и приводит к верному с юридической точки зрения выводу, хотя само правовое знание обучаемых только тут и начинает формироваться. Это стало возможным только благодаря тому, что студентам вручили ориентирующую схему действий (ООД), на которую были выложены все законоположения, относящиеся к призыву и увольнения военнослужащих срочной службы (солдат и матросов).

Интересный эффект дает решение *задач психологического типа*, или строящихся на противоречиях между понятийными и наглядными характеристиками явлений и предметов. В практической жизни такие задачи возникают довольно часто, особенно в процессе выполнения недостаточно освоенной деятельности. И если студент не научится отличать кажущееся от сущего, иллюзорное от подлинного, случайное от необходимого, то будет совершать неправильные действия, получать нежелательные результаты – словом, ошибаться.

Во избежание этого и даются психологические типы задач, которые помогают придать формируемому действию такое качество, как способность ориентироваться на существенные характеристики действия, несмотря ни на какие отвлекающие, внешне похожие признаки, не относящиеся к нему.

Например, на экране радиолокатора высвечивается какая-то новая точка на том месте, где должен был бы быть самолет, подлетающий к аэродрому. И вдруг эта точка при следующем повороте антенны раздвоилась: одна часть пошла резко вниз, а другая продолжала движение по маршруту ранее наблюдавшегося самолета.

Что же произошло? Появилась новая цель? Откуда и что именно? Может, что-то оторвалось от самолета? Авария? Или он что-то сбросил с себя специально?

Сразу возникает вопрос, потому что в создавшейся ситуации (т. е. по новой картине на экране радиолокатора) наблюдаемое явление похоже и на новую цель (самолет или вертолет, а может быть, раке-

та), и на специально созданную помеху (сброшенный металлический предмет), и на случайно оторвавшуюся часть самолета (аварийный случай).

Этот пример взят из учебной практики курсантов школы ДОСААФ: специально в учебных целях был сброшен и рассыпан с самолета мешок металлических опилок. Хотя в реальной жизни такие запутанные ситуации (столь быстрое раздвоение одной цели) возникают нечасто, но тем не менее оператор РЛС должен научиться быстро и безошибочно ориентироваться в подобной обстановке. Поэтому и приходится искусственно создавать сложную учебную ситуацию, чтобы придать формируемым действиям специалиста нужные качества.

Психологические типы задач можно различать по таким признакам:

а) признаки представленного в задаче явления напоминают те, которые характеризуют искомое (требуемое, относящееся к данной деятельности) явление, но на самом деле это нечто другое (похоже, но не то);

б) наблюдаемые признаки напоминают искомое явление, да и на самом деле так и есть (и похоже, и то);

в) наблюдаемые признаки вроде бы не относятся явно к искомому явлению, но тем не менее оказывается, что это именно его признаки (не похоже, а то);

г) по наглядным признакам явления, не совсем напоминающим искомое, можно заключить, что они принадлежат не ему.

Поскольку в реальной жизни такие ситуации могут встречаться, у обучаемого нужно формировать умение ориентироваться безошибочно на существенные признаки искомого, не поддаваться иллюзиям зрения или слуха, не принимать похожее за то, что нужно для правильного выполнения деятельности, но не пропускать внешне не похожее, но внутренне присущее ей. Поэтому в наборе практических учебных задач обязательно должны содержаться такие данные, которые заманивают обучаемого в «ловушку», провоцируют ошибочное действие, подают ложные сигналы. Зная об этом, обучаемый должен быть предельно внимателен, не попадаться на хитро замаскированную уловку, строго следовать принятым критериям оценки ситуаций.

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

Таковы в общих чертах возможности приложения теории поэтапного формирования умственных действий к программированному обучению в качестве его научной основы.

Реализация в методике преподавания психологии идей программированного обучения, построенного на любой теоретической основе, а не только на теории поэтапного формирования умственных действий, требует разработки конкретной методики обучения определенным видам деятельности или отдельным действиям, таким как, например, перцептивный метод при изучении психических познавательных процессов (визуальное наблюдение за поведением насекомых, прицеливание при стрельбе из спортивной винтовки, прослушивание шумов в водной среде и т. д.). Каждое из названных действий при подготовке к соответствующему виду деятельности обучаемым необходимо будет отработать практически, а для этого придется разработать для них схемы ориентировочной основы действий и составить на осваиваемое действие набор учебных задач, необходимых для решения.

Преподаватель психологии, конечно, не должен разрабатывать методики для подготовки студентов различных специальностей, проходящих обучение в данном вузе. Однако его задача в том, чтобы будущий преподаватель биологии или физики, обучаясь в педагогическом вузе и участвуя в практических занятиях по психологии, получил достаточно полное представление о возможностях программированного обучения по своему учебному предмету на основе теории поэтапного формирования умственных действий. Еще лучше, если преподаватель психологии покажет эти возможности на собственном примере, внося элементы программированного обучения в методику преподавания своего предмета. Но об этом речь впереди.

МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Прежде чем рассматривать цели проблемного обучения, рассмотрим цель изучения, например, философии или психологии. Многие студенты уверены, что цель – это знание ими философской или психологической теории, и на экзаменах от них ждут пересказа программного материала, изложенного в учебниках, научных трудах или рассказанного преподавателем на лекциях. Не будем пока возражать

против такого понимания, а зададимся другим вопросом: с какой целью человеку все это нужно знать? Неужели знание теории – самоцель? «Нет, конечно», – говорят обычно. Однако если не в знаниях суть, то в чем же? Какова же истинная цель всякой учебы, изучения различных научных дисциплин? С какой целью студент приобретает, в частности, теоретические знания в области психологии?

Ответ вроде бы ясен: для лучшего знания людей, чтобы эффективно воздействовать на них в учебно-воспитательной и организационно-управленческой работе. Но тогда не лучше ли вооружить его систематизированными практическими рекомендациями организационно-методического и педагогического плана? Казалось бы, простые вопросы, но ответы на них не для всех очевидны.

Формализм в учебе (его пока критикуют больше на словах, чем на деле) выражается, в частности, в том, что качество учебной деятельности студента оценивается главным образом по наличию в памяти знаний. А какова степень подлинного усвоения студентами этих знаний, т. е. умения применять их творчески в своей повседневной деятельности? Эту важнейшую сторону дела в большинстве случаев оставляют на будущую практику: когда жизнь потребует, тогда, мол, выпускник вуза и покажет свое умение применять полученные знания. Во время же учебы проверяется только степень запоминания.

Это происходит главным образом из-за неопределенности утверждения *умение применять теоретические знания*. А если цель каждого занятия – формирование мышления, то знания перестают быть конечной целью учебы, а становятся или материалом мыслительного анализа, или средством оперирования в мышлении, или результатом мыслительной деятельности. В первом случае студент берет готовые знания (теоретические положения), анализирует их с точки зрения уже известных ему, ранее усвоенных принципов, идей, теорий и получает новые знания как выводы из этого собственного анализа, а не запоминает в готовом виде из книги. Известные ему принципы, идеи, теории в данном случае могут рассматриваться как старые знания, выполняющие роль средства мыслительной деятельности и помогающие добывать новые знания. А что касается новых знаний, полученных студентом посредством самостоятельной мыслительной деятельности, то они по своей субъективной значимости представляются ему как его собственное научное открытие. Дело в том, что

студент получает новые знания не в «готовом виде» из уст преподавателя или из книги, а сам в процессе мыслительной деятельности, близкой по характеру к исследовательской.

Так, знания студента – старые и вновь приобретаемые – становятся атрибутами мышления. И благодаря этому происходит не накопительское накопление абстрактных знаний, а приобретаются конкретные умения аналитико-синтетической деятельности ума, т. е. формируется мышление. А в настоящее время в любой учебе пока что господствует отношение к знанию как к результату работы памяти, т. е. главное место в обучении все еще занимает процесс не мышления, а запоминания, которое никогда не может быть творческим, ибо всегда имеет дело с готовым материалом, не требующим работы мысли. Если знания просто заучены, то они пригодны лишь для воспроизведения («озвучивания»), но не для практического руководства к действию. Требуемая перестройка учебы, как того требуют психологические законы усвоения знаний, должна затронуть естественно как содержательную (чему учить), так и методическую (как учить) стороны обучения. Однако перестройка учебы в этих двух ее аспектах требует внимательного анализа процессуальной ее стороны, т. е. рассмотрения как бы изнутри: как идет процесс усвоения студеном учебной программы – путем запоминания или путем мышления – и почему мышление более эффективно, и, главное, как сделать, чтобы развитие мышления заняло более прочное место в вузовском обучении, полностью вытеснив бездумное, механистическое запоминание.

Мышление изучается многими науками (философией, теорией познания, логикой, кибернетикой, языкознанием и др.), только психология изучает мышление как актуальную деятельность субъекта, мотивированную потребностями и направленную на значимую для личности цель.

В сфере обучения мышление выступает как процесс познавательной (мыслительной) деятельности обучаемого, исходящий из потребности иметь знания о законах и закономерностях развития мира с целью использования этих знаний для верной ориентировки в этом мире, для правильных практических действий.

Это означает, что и в вузовском изучении психологических дисциплин мыслительная деятельность может реально мотивироваться потребностью студента познать объективные законы, лежащие в ос-

нове человеческой психики, с целью выработки в себе способности лучше изучать, правильно понимать и оценивать людей, легче устанавливать и развивать с ними психологические контакты, оказывать на них определенное влияние, более успешно обучать и воспитывать.

Проследить связь учебы студента с функционированием его мышления лучше всего через посредство проблемного обучения, которое в отличие от так называемого традиционного (сообщающего, повествующего, информирующего) постоянно ставит обучаемого в ситуацию задачи, решение которой непременно требует работы мышления. Но сначала о мышлении именно в психологическом его смысле. Отмечая многосторонность, многоаспектность данного феномена, П. Я. Гальперин писал: «И если мы хотим построить научную психологию мышления, то прежде всего должны выделить то, что в процессе мышления может и должна изучать психология, в отличие от всех других наук, которые тоже изучают мышление. На этот вопрос... мы отвечаем: психология изучает не просто мышление и не все мышление, а только процесс ориентировки субъекта при решении интеллектуальных задач, задач на мышление. Психология изучает ориентировку субъекта в интеллектуальных задачах на основе того, как содержание этих задач открывается субъекту и какими средствами может воспользоваться субъект для обеспечения продуктивной ориентировки в такого рода задачах, для ориентировки в процессе мышления».

Ключевыми словами в этих рассуждениях являются *ориентировка*, *интеллектуальная задача* и то, как *открывается* субъекту содержание задачи, чтобы он мог избрать необходимое для решения *средство*. Исходя из этого и говоря языком практики обучения, можно кратко сформулировать следующее определение психологического понятия мышления: *это есть форма психической ориентировочной деятельности, благодаря которой субъект разглядывает в задаче, открывает для себя существенные связи и отношения, скрытые от его непосредственного чувственного восприятия и систематического наблюдения.*

Мышление изучают помимо психологии такие науки, как:

- *философия* – рассматривает его как высшую ступень человеческого познания мира, опосредованного, обобщенного его отражения сознанием, в отличие от непосредственного чувственного познания конкретных объектов;

- *логика* – изучает формы, правила и операции мышления;
 - *кибернетика* – возможности и пути технического моделирования мыслительных операций в форме «искусственного интеллекта»;
 - *языкознание* – связь мышления и языка;
 - *науковедение* – историю, теорию и практику научного познания и роль мышления в них;
 - *нейрофизиология* – мозговые субстраты и физиологические механизмы мышления;
- и некоторые другие науки.

Дело в том, что психическая деятельность во всех ее видах есть деятельность ориентировочная, но не всякая ориентировка в материальном мире у человека (да и у животного) происходит в идеальном плане, т. е. во внутреннем, психологическом. Знакомство с предметом путем ощупывания, физического опробования материала посредством постукивания палочкой или молоточком – это тоже ориентировка, но не путем мышления, а непосредственно в материальном плане. Психика, и в частности мышление, есть лишь идеальная форма ориентировочной деятельности.

Мышление поэтому является лишь определенной психической, внутренней формой выделения скрытых наблюдения отношений, т. е. идеальной формой этой деятельности (так называемое *наглядно-действенное мышление* является не совсем точным при данном подходе к пониманию мышления). Таким образом, не все формы ориентировки есть психическая деятельность, а только те, которые осуществляются в идеальном плане, в том числе и в мышлении.

Сам факт наличия ориентировочной деятельности говорит о возможности зарождения внутри нее психического компонента, систематически развивающегося и выделяющегося в относительно самостоятельную, идеальную, в том числе мыслительную, форму ориентировочной деятельности. Этот процесс психической деятельности, ее дальнейшего развития и выделения в самостоятельную происходил в процессе филогенеза животного мира в течение долгих тысячелетий, но тем не менее он вновь и вновь повторяется в каждом отдельном акте «разумного» поведения животных, в решении любой мыслительной задачи человеком.

Замечено не раз, что при решении непривычной интеллектуальной задачи человек сразу берется что-то чертить или рисовать, чтобы

сориентироваться в условиях задачи. Так, например, в экспериментах психолога Я. А. Пономарева по исследованию творческого мышления испытуемым предъявлялась задача на зачеркивание четырех точек (воображаемых углов квадрата) тремя прямыми, не отрывая карандаша от бумаги и с возвращением в исходную точку. Что делали испытуемые? Сразу начинали (не размышляя предварительно) чертить прямые и вскоре, через несколько попыток (чуть больше десятка), убеждались в «принципиальной неразрешимости» задачи. Лишь отдельные индивиды, буквально единицы, справлялись с задачей, и то чаще «методом» случайного попадания при беспорядочных пробах. Примерно так же поступают при попытках решения такой шуточной задачи: «Сын отца профессора беседует с отцом сына профессора. Кто с кем беседует, если профессор в беседе не участвует и у профессора только один брат?» Испытуемые тоже пробуют изобразить на схеме «родственные отношения» между беседующими, т. е. сразу обращаются к материализованной форме ориентировки в условиях задачи. Это обычно помогает при решении задачи, но далеко не всем. Приведенные примеры свидетельствуют о первичности внешней, материальной формы ориентировки и вторичности, производности идеальной, психологической, мыслительной. Постановка учащегося в проблемную ситуацию – это и есть создание для него интеллектуальной трудности, справиться с которой он может только с помощью мышления.

Благодаря чему проблемное обучение дает более высокие результаты? При анализе экспериментальных данных зарубежных (А. И. Гебос, Л. Секей) и отечественных психологов (А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев) и педагогов (И. Я. Лернер, Н. Г. Дайри, М. И. Махмутов) был сделан вывод, что причинами, обуславливающими более высокую эффективность проблемного обучения, являются, во-первых, большая интеллектуальная активность учащегося, вызываемая познавательной потребностью – желанием во что бы то ни стало найти искомое неизвестное, без которого он не сможет решить поставленную задачу. Во-вторых, знания усваиваются как некие общие закономерности или способы действий, позволяющие использовать их и впредь при решении широкого класса других задач, а не как иллюстрация частного случая, относящегося к изучаемой закономерности, которая при традиционном обучении обычно сообщается учащимся

в готовом виде. Задачу не удастся решить, потому что в профессоре обычно видят мужчину. Если представить, что профессор – женщина, то задача решается легко.

Как представить для учащегося проблемные ситуации, чтобы у него возникла потребность к решению интеллектуальной задачи, желание мыслить? Для получения ответа на этот вопрос необходимо ознакомиться с такими основными педагогическими понятиями, как *проблемная задача, проблемный вопрос, проблемное задание, проблемность как принцип обучения.*

Проблемная задача – это дидактическое понятие, обозначающее учебную проблему с четкими условиями, задаваемыми преподавателем (лектором) или выявленными и сформулированными кем-либо из обучаемых (студентов), и в силу этого получившую ограниченное поле поиска (в отличие от объективно возникающей перед человеком жизненной проблемы) и ставшую доступной для решения всеми обучаемыми (студентами). Содержанием учебной проблемы – проблемной задачи выступает противоречие между известным знанием и неизвестным. Поиск неизвестного – это система познавательных, мыслительных действий, логически подводящая к обнаружению скрытых в условии задачи связей и отношений.

Приведем пример проблемной задачи по психологии. «Есть положение отечественной психологии о том, что обучение должно идти впереди развития психики обучаемого и тем самым вести развитие за собой, а не приспосабливаться к достигнутому уровню. А между тем дидактика проповедует принцип доступности в обучении: «чтобы обучение строилось на уровне реальных учебных возможностей школьников...», – сказано в учебнике «Педагогика» под ред. Ю. К. Бабанского (М., 1983. С. 169). На семинаре по возрастной и педагогической психологии одни студенты утверждали, что учебный материал надо преподносить учащимся в соответствии с этим принципом – на уровне доступности, иначе не поймут. Другие возражали: обучение должно вести за собой развитие, нужно подниматься выше сегодняшнего уровня доступности, чтобы не топтаться на одном месте». Рассудите, кто из них прав и как это доказать.

Проблемная задача требует не только поиска и нахождения ответа, но и его обоснования, доказательства его правильности.

Как видим, проблемная задача составляется преподавателем и ставит студента в проблемную ситуацию, лишая его возможности

получить готовый ответ. Его он должен найти путем мыслительных действий, используя в качестве средства ранее приобретенные знания. А поскольку задачи составляются на программном учебном материале, то их решение не может превратиться в простую «гимнастику ума» (наподобие решения головоломок) или в схоластические споры вокруг казуистических вопросов, а всегда будет завершаться усвоением какой-то теории, идеи, принципа, нормы, способа действий, соответствующих цели обучения.

Проблемный вопрос – это входящий в состав проблемной задачи или отдельно взятый учебный вопрос (вопрос-проблема), требующий ответа на него посредством мышления. Вопрос же, требующий воспроизведения по памяти, не является проблемным. Вот пример, который иллюстрирует проблемную и непроблемную формулировку одного и того же учебного вопроса: «Как вы понимаете слова Л. С. Выготского: „Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого... Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам“, а по-другому в непроблемной формулировке вопрос может быть поставлен так: „Как Л. С. Выготский еще в 1926 году сформулировал психологическую точку зрения на процесс воспитания, противопоставляя свое понимание проблемы тогдашней «европейской школьной системе, которая процесс обучения и воспитания всегда сводила к пассивному восприятию учеником предначертаний и поучений учителя“, которую он считал „верхом психологической несуразности“?».

Чтобы ответить на вопрос в первой, проблемной постановке, студенту придется *размышлять* в поисках аргументов в пользу деятельностного подхода к объяснению процесса воспитания. При ответе на вопрос во второй, непроблемной, формулировке ему надо будет *вспоминать*, что же мог по этому поводу сказать Л. С. Выготский, перебирая в памяти все, что он читал о взглядах этого психолога. В первом случае активизируется мышление, а во втором – насилуется память.

Преподаватели-психологи знают, что при формулировке вопросов одни вопросительные слова обращены к мышлению, а другие к памяти, и поэтому чаще используют первые, чем вторые. Вопросы, стимулирующие мышление, начинаются с таких вопросительных слов и словосочетаний, как «почему», «отчего», «как (чем) это объяснить»,

«как это понимать», «как доказать (обосновать)», «что из этого следует (какой вывод)» и т. п. А вопросительные слова «кто», «что», «когда», «где», «сколько», «какой» всегда требуют ответа на основе памяти. Двойко может быть использовано вопросительное слово «как»: если в сочетании с глаголом, требующим ответа на основе мышления, то может стать вопросом проблемным (например, «Как объяснить» или «Как понимать» и т. п.), а если такого сочетания нет, то это уже будет не проблемный вопрос (например, «Как называется полноводная река на севере Италии?») или «Как звали шолоховского героя Давыдова в «Поднятой целине»?»), а вопрос, обращенный к памяти.

Проблемное задание – это учебное задание, составляемое преподавателем, автором учебного пособия в форме проблемной задачи или проблемного вопроса (вопроса-проблемы) в целях постановки обучаемых (студентов) в проблемную ситуацию. Они по своему содержанию могут быть разные: одни построены на противоречиях реальной жизни (реальных психологических коллизиях) или противоречивых высказываниях известных авторов, другие – на противоречиях в развитии самой психологической науки, связанных с еще не решенными проблемами и различными точками зрения ученых на них.

Проблемное задание – это учебное задание, составляемое преподавателем, автором учебного пособия в форме проблемной задачи или проблемного вопроса (вопроса-проблемы) в целях постановки обучаемых (студентов) в проблемную ситуацию.

Проблемность как принцип обучения – это дидактический принцип, который только начинает утверждаться в практической методике обучения (в теории педагогики его еще нет). Суть его такова: при организации процесса обучения содержание учебного материала не преподносится обучаемым в готовом для запоминания виде, а дается в составе проблемной задачи как неизвестное искомое. Оно может становиться известным и усваиваться обучаемыми только в результате их собственной поисковой мыслительной деятельности по решению проблемной задачи. Таким образом, проблемность как принцип обучения не только требует (именно требует) особым образом

организовать содержание *усваиваемых* знаний, но и диктует особую *методику* его усвоения – через мыслительные действия обучаемого по поиску этого содержания.

Какие условия нужно соблюдать, чтобы создавать проблемные ситуации, вызывающие интеллектуальную активность, самостоятельную мыслительную деятельность обучаемых?

Первое – преподаватель дает обучаемым практическое или теоретическое задание, выполняя которое, они должны получить новые знания или способы действий, которые надлежит усвоить по данной теме. Задание должно, во-первых, основываться на имеющихся у обучаемых знаниях, во-вторых, знание, подлежащее усвоению, должно составлять ту искомую, т. е. пока неизвестную общую закономерность или способ действия, без нахождения которой(-го) выполнение задания оказывается невозможным, и, в-третьих, выполнение задания должно вызвать у обучаемых потребность в получении недостающего знания, т. е. у них должен появиться интерес как мотив их действий.

Второе – предлагаемое учащимся проблемное задание должно соответствовать их интеллектуальным возможностям: быть достаточно трудным, но разрешимым благодаря имеющимся у них навыкам мышления, владению ими обобщенным способом действия и достаточным уровнем знаний.

Третье – при предъявлении проблемного задания преподаватель должен учитывать реальный уровень знаний обучаемых. Если у них нет знаний, достаточных для выполнения задания, то необходимо дать разъяснения пропедевтического характера, чтобы восполнить имеющийся пробел.

Четвертое – в качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, практические задания, которые должны ставить учащихся в проблемные ситуации. Вопрос задания будет для учащегося проблемным только в том случае, когда он совпадает с вопросом, возникшим у него самого при чтении (слушании) условий задания.

Пятое – проблемная ситуация по одному и тому же вопросу, подлежащему усвоению, может создаваться разными типами заданий: а) когда требуется от обучаемых теоретическое объяснение некоторых реальных фактов, продемонстрированных в лабораторном опыте, описанных, в литературе или рассказанных преподавателем; б) когда не удастся выполнить практическое задание с помощью известных

учащимся способов, а от учащихся требуется теоретически объяснить, что знаний не хватает, нужны новые, которые им желательно получить от преподавателя. Так достигается нужный эффект: или учащиеся объясняют известные факты (учатся применять теорию к жизни), или испытывают потребность в получении новых знаний (создается действенный мотив учебной деятельности – интерес).

Шестое – если учащиеся, попав в проблемную ситуацию, оказались не в состоянии из нее выйти (не сумели теоретически объяснить факты или не осознали потребность в новом знании или способе действий), то преподаватель должен сформулировать возникшую проблемную ситуацию и тем самым как бы зафиксировать ее, указать причины невыполнения задания и приступить к объяснению учебного материала, необходимого для его решения.

Таким образом, предпосланная объяснению нового учебного материала проблемная ситуация подготовила благоприятную психологическую почву для усвоения знаний, так как обучаемые поняли, что старые знания не позволяют выполнить задание, осознали потребность в новых и заинтересованы в объяснениях преподавателя.

Здесь мы назвали шесть условий, которые должны соблюдаться при создании проблемной ситуации.

Преподаватель переходит от одной стадии к другой: от стадии создания проблемной ситуации к стадии управления процессом усвоения знаний через организацию мыслительной деятельности обучаемых.

Необходимо и здесь соблюдение определенных условий:

1) объяснение учебного материала должно следовать за вопросами учащихся, возникшими у них в проблемной ситуации, и тем самым удовлетворять вызванную этими вопросами потребность в новом знании, отвечать познавательному интересу, ставшему мотивом их учебной деятельности. Под *объяснением учебного материала* подразумеваются все существующие методы и способы преподнесения информации (рассказ, лекция, демонстрация опыта), все средства, используемые при этом (речь, кино, компьютер, различные технические и наглядные средства обучения). Что касается речи (устного изложения материала), то она тоже может быть разной: проблемной, рассуждающей или повествующей, но никоим образом не догматической, начетнической;

2) при изложении учебного материала преподаватель должен учитывать уровень знаний обучаемых. Если студенты силой собственного мышления сумели в основном решить проблему, то нет необходимости раскрывать то, что они усвоили, нашли искомое неизвестное, будь то общая закономерность или способ действия. Преподавателю в этом случае достаточно подтвердить правильность решения, повторно сформулировать ответ и тем самым закрепить его в памяти обучаемых. Другое дело, если студентам не удалось решить проблему, или они пошли не тем путем и пришли к неверному решению, или полученный ими ответ не совсем точен. И в этом случае проблемная ситуация тоже сыграла свою положительную роль, вызвав у обучаемых потребность в знаниях и готовность слушать объяснение преподавателя. Тут, конечно, изложение материала должно содержать не только логические аргументы, но и демонстрацию новой закономерности или нового способа действия на конкретных жизненных фактах, процессах, событиях;

3) если обучение проходит в форме лабораторного или практического занятия, семинара-дискуссии или семинара-практикума, то студенты вначале должны получить, а затем использовать необходимые сведения или способ действия для выполнения проблемного задания;

4) если проблемное задание окажется чересчур трудным для данной группы студентов, то оно может быть расчленено на ряд частных проблемных заданий, чтобы решение каждого из них стало доступным для группы.

Все эти условия, относящиеся как к созданию проблемных ситуаций (шесть условий), так и к процессу объяснения преподавателем материала, составляющего содержание проблемного задания (четыре условия), являются для преподавателя психологии руководством к действию при использовании им методов проблемного обучения. Они должны лечь в основу проблемных заданий и выбора методики изложения учебного материала в созданной им проблемной ситуации.

МЕТОДЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Интерактивным называется такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. В деятельности преподавателя центральное место занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые при обсуждении вопросов спорят и соглашаются

между собой, стимулируют и активизируют друг друга. При применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение (не подражание, а именно заражение), и любая высказанная соседом мысль способна непроизвольно вызвать собственную, аналогичную или близкую к высказанной или, наоборот, вовсе противоположную.

Во время такого занятия от преподавателя требуется гораздо больше активности и творчества, чем тогда, когда оно проходит пассивно, в форме пересказа вычитанных в книгах или давно известных истин. Интерактивные методы принесут наибольший эффект, не только обучающий, но и воспитательный, когда преподаватель будет влиять на обсуждение не только высказыванием научно аргументированной точки зрения, но и выражением своего личного отношения к проблеме, своей мировоззренческой и нравственной позиции. Формы участия преподавателя в дискуссии студентов могут быть самыми разнообразными, но ни в коем случае не навязыванием своего мнения. Лучше всего это делать путем тонко рассчитанного управления ходом дискуссий, через постановку проблемных вопросов, требующих продуктивного мышления, творческого поиска истины. Преподаватель высказывает свою точку зрения лишь в порядке извлечения выводов из высказываний студентов и аргументирует.

Контрольные вопросы

1. Дайте понятие проблемному обучению.
2. Когда зародилось программированное обучение?
3. Назовите принципы проблемного обучения.
4. Приведите пример логического типа задач.
5. В чем суть интерактивных методов обучения?
6. Какие принципы необходимо соблюдать преподавателю при создании проблемной ситуации?

Литература

Основная: 1.

Дополнительная: 1, 2, 3, 4.

4. ФОРМЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ И МЕТОДИКА ИХ ПРОВЕДЕНИЯ. ЛЕКЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

Формы организации обучения в средних учебных заведениях. Особенности и признаки классно-урочной системы обучения. Типы уроков. Особенности и признаки лекционно-практической системы обучения. Виды лекций, практических и семинарских занятий.

Форма обучения – это специальная конструкция самого процесса. Форма обучения означает коллективную, групповую и индивидуальную работу обучающихся под руководством педагога.

Форма обучения – это специальная конструкция самого процесса. Форма обучения означает коллективную, групповую и индивидуальную работу обучающихся под руководством педагога. Форма организации обучения предполагает какой-либо вид учебного занятия – урок, лекцию, факультатив, кружок, экскурсию, мастерскую.

В школе и вузе на протяжении столетий функционируют классно-урочная и лекционно-практическая системы обучения.

Особенности и признаки классно-урочной системы обучения

- основной единицей дидактического цикла и формой организации обучения является урок (занимающий 45 минут);
- урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, и все учащиеся работают под руководством учителя;
- ведущая роль учителя состоит в том, что он не только организует процесс передачи и усвоения учебного материала, но и оценивает результаты учебы учащихся и уровень обученности каждого ученика, а также в конце года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс по своей дисциплине;
- класс – это основная организационная форма объединения учащихся приблизительно одного возраста и уровня подготовки (как правило, состав класса почти не изменяется);
- класс работает по единому учебному плану и программам согласно школьному расписанию учебных занятий;
- для всех учащихся занятия начинаются строго по расписанию в заранее определенные часы дня;

- учебный год определяется учебными четвертями и каникулами; каждый учебный день определяется количеством уроков по расписанию и временем на перерывы между занятиями;
- учебный год заканчивается итоговой отчетной работой (экзаменом или контрольной) по каждой учебной дисциплине;
- обучение в школе заканчивается сдачей выпускных экзаменов.

Особенности и признаки

лекционно-семинарской системы обучения

- лекция – это основная форма передачи большого объема систематизированной информации как ориентировочной основы для самостоятельной работы студентов (занимает 90 минут);
- практическое занятие – это форма организации детализации, анализа, расширения, углубления, закрепления, применения и контроля за усвоением полученной учебной информации (на лекции и в ходе самостоятельной работы) под руководством преподавателя;
- в качестве основы обучения в вузе выступает самостоятельная деятельность студента;
- учебная группа – это центральная форма организации студентов (постоянный состав которой, как правило, сохраняется на весь период обучения);
- совокупность учебных групп представляет определенный курс обучения в вузе;
- курс работает по единому учебному плану;
- каждый семестр завершается сдачей зачетов и экзаменов по всем учебным дисциплинам.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение форме обучения.
2. Назовите особенности классно-урочной системы обучения.
3. Дайте определение лекции.
4. Назовите признаки лекционно-семинарской системы обучения.
5. Что представляет собой определенный курс обучения в вузе?
6. Каково определение практического занятия?

Литература

Основная: 1.

Дополнительная: 1, 2, 3, 4.

5. МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ ЛЕКЦИИ. ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ, ДОКАЗАТЕЛЬНОСТЬ, ПРОБЛЕМНОСТЬ

Виды логического доказательства на лекции: прямое и косвенное. Психологические условия эффективной лекции: осознание личностного смысла, новизны и стимулирования мышления. Основные принципы отбора учебного материала. Методика чтения лекции. Формирование научных понятий, доказательность, проблемность, научность и др.

Для любого лектора, даже самого знающего и опытного, методика чтения каждой лекции выступает как своеобразная творческая задача, так как это не просто хороший пересказ известной ему теории, а умелая ее адаптация к запросам и возможностям конкретной аудитории. Употребив слово «адаптация», хочется подчеркнуть то важнейшее обстоятельство, которое приходится учитывать в преподавании: научная теория и учебный предмет не одно и то же. В преподавании учебного предмета, имеющего своим содержанием ту или иную теорию, ставится задача сделать последнюю доступной пониманию неподготовленной аудитории, адаптировать ее к уровню научной компетенции данных слушателей. Эту задачу преподаватель решает уже при отборе материала лекции. Однако встают вопросы, какими приемами и методами, способами и средствами добиться того, чтобы содержание лекции по психологии человека было изложено доходчиво и интересно для студента, близко к его повседневной жизни, помогло лучше в ней ориентироваться и, главное, побуждало к размышлению над проблемами реального бытия. Методика чтения лекции и решает эту непростую задачу.

Один из первых вопросов, который необходимо решить в процессе чтения лекции, – это доведение до сознания аудитории научного содержания основных понятий темы. И не только основных понятий науки, но и вообще любых незнакомых терминов. Если что-то непонятно в приводимой лектором дефиниции какого-нибудь важного для темы понятия, то не будет студентом усвоено не только содержание данного понятия, но и, возможно, вся тема. К примеру, возьмем дефиницию понятия «педагогическая психология» из «Психологического словаря»: «...отрасль психологической науки, изучающая закономер-

ности процесса усвоения индивидом социального опыта в условиях учебно-воспитательной деятельности». В этом определении студенту-первокурснику могут быть непонятны слова «социальный опыт» (что под ним подразумевается?) и «в условиях учебно-воспитательной деятельности» (где же еще, в каких других условиях может быть усвоен этот опыт и не будет относиться к педагогической психологии?). Таким образом, содержание данной дефиниции должно быть разъяснено преподавателем. Требуется соответствующего толкования и другой вариант определения этого же понятия, содержащийся в «Кратком психологическом словаре»: «...отрасль психологии, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания». Несмотря на всю кажущуюся простоту данной дефиниции, многое в ней может быть понято учащимися превратно, упрощенно, неточно или остаться и вовсе непонятым. Практика преподавания психологии показывает, что студенты не всегда различают понятия «учение», обозначающее как организованную, так и неорганизованную учебу, и «учебная деятельность», означающее организованную учебу (учение в условиях «учебно-воспитательной деятельности», как сказано в приведенной выше дефиниции из «Психологического словаря»). Поэтому на лекции ни в коем случае нельзя оставлять неразъясненными и непонятыми студентами не только содержание понятий, но и отдельные слова, входящие в их определение. В данном случае речь идет лишь о разъяснении не совсем понятного содержания дефиниций, смысла входящих в них слов и терминов, но еще не о формировании понятий в сознании студента.

Формирование понятий представляет особую педагогическую задачу, выходящую за пределы простого объяснения смысла слов. Для этого имеется специальная процедура, достаточно громоздкая и потому не всегда осуществимая в ограниченных рамках лекционного времени, но обязательно организуемая на семинарских и других групповых занятиях для усвоения студентами основных понятий и категорий психологической науки. Но разъяснение содержания дефиниций в лекции должно присутствовать обязательно, без чего все дальнейшее изложение темы может оказаться неэффективным.

Другой важный методический вопрос лекционного преподавания – это *доказательность изложения*. Специальные исследования показывают, что среди основных показателей качества лекционно-

го выступления доказательность, по мнению самых разных слушателей, далеко опережает по значимости все другие известные (как, например, эмоциональность, популярность, связь теории с жизнью, культура речи и т. д.). Доказательность в речи лектора служит росту убежденности студента в своих знаниях, формированию у него чувства уверенности в них. Конечно, и недоказанное теоретическое положение может быть принято студентом за истину, но не на уровне убеждения, а на уровне веры в авторитетное мнение преподавателя. А это не одно и то же. Вера в истинность недоказанного суждения может быть легко поколеблена другим суждением, противоречащим ему или прямо противоположным. Поэтому и нужна доказательность, которая представляет собой логическую принудительность рассуждения, обоснованность его аргументами. Никакого шаблонного, универсального для всех случаев метода, способа доказательства даже в логике (науке о способах доказательств и опровержений) не существует. Каждое доказательство имеет свою специфику, которая определяется характером тезиса и имеющихся доводов. Так, например, историческую необходимость нельзя доказать так же быстро, как равенство двух треугольников. Тем не менее логика находит нечто общее, что характерно для любого доказательства, – это его структура: тезис (положение, которое требуется доказать), аргумент (аксиома или ранее доказанный тезис) и вывод (результат доказательства). Логическое рассуждение, обосновывающее соответствие тезиса аргументу и приводящее к неопровержимому выводу, представляет собой процедуру доказательства. Если надо доказать какой-нибудь новый вывод, а в психологии нет ранее доказанного положения, то этот вновь сделанный научный вывод может быть доказан экспериментальными фактами, на основе которых он был получен. В психологической науке есть много случаев, когда в опровержение ранее существовавшего взгляда формулируется новый вывод, основанный на другой методологической базе или на новых экспериментальных данных. Так, например, на основе методологии деятельностного подхода Д. Б. Элькониным был сделан новый теоретический вывод о психологическом принципе периодизации психологического развития в детском возрасте вместо существовавшего до этого принципа «педагогической периодизации».

Или другой пример: в отечественной психологии экспериментально доказано, что вывод Ж. Пиаже о независимости психическо-

го развития от обучения неправомерен. Экспериментальные данные, приводимые в лекции, помимо доказательности лекторской речи, являются свидетельством *связи теории с жизнью*, с практикой – еще одного важного требования к методике лекционного преподавания. Теоретические постулаты для науки сами по себе хотя и хороши, но впервые изучающему науку студенту ни о чем не говорят. Что для студента означает, например, известное психологам положение о несостоятельности интроспекции как основного метода изучения психики? Невозможность познания психического путем непосредственного восприятия явлений собственного сознания бывает не столь очевидна начинающему изучать психологию, так как интроспекция кажется ему вполне приемлемым методом изучения психики, если рассуждать по принципу: «Кто же обо мне знает лучше, чем я сам». Для подтверждения нежизненности такого понимания интроспекции и потребуются экспериментальные факты. В данном случае опровержение кажущейся целесообразности интроспекции с помощью экспериментальных данных и есть вариант связи теории с жизнью, подтверждения того, что теория о несостоятельности метода интроспекции верна, так как тесно связана с жизненными реалиями. Метод интроспекции надо отличать от самонаблюдения, который может применяться в системе с другими объективными методами. Для методики лекции имеет большое значение *информативность* содержания, отсутствие в нем банальных утверждений, избитых выражений, примитивных примеров, общих рассуждений, не требующих размышления, повторения известных истин на одном и том же познавательном уровне.

При изучении психологии часто случается, что некоторые преподаватели избегают сложных теоретических построений и чрезмерно упрощают изложение. Так, например, проблемы темперамента, характера или способностей сводят к череде примеров по принципу «какие они бывают» (темпераменты, характеры и способности) у людей. Этими примерами заслоняется всякая научная новизна, все кажется настолько очевидным и банальным, что теряется понимание важности и необходимости изучения науки. И, наконец, нельзя не остановиться на таком методическом вопросе, как *проблемность изложения*. О проблемных методах обучения как разновидности активных методов сказано достаточно подробно в параграфе 3. Однако

в лекционном преподавании эти методы реализуются своеобразно. Если в самостоятельном изучении литературы или на практических и семинарских занятиях они главным образом используются для активизации мыслительных действий студентов в самостоятельном поиске ответов на проблемно сформулированные задания, то в лекции ответы приходится давать, как правило, самому преподавателю. Но методический эффект постановки проблемных вопросов в лекции заключается в активизации мышления студентов. Иногда им не удается найти ответа, а если он и есть, то порой его невозможно озвучить из-за отсутствия времени. Тем не менее активность мышления при этом явно повышается, интерес к ожидаемому ответу преподавателя или к дальнейшему изложению лекции становится несравненно выше, чем при обычном ровном повествовании. Изложение лекции в порядке ответа на поставленную проблему отличается от обычного повествования тем, что лектор строит свою речь в стиле рассуждения или, другими словами, в форме озвученного мышления. Рассуждая, лектор публично демонстрирует процесс решения мыслительной задачи, проводит мысленный анализ поставленной перед аудиторией проблемы на глазах самой аудитории. Сам по себе пример такого наглядного показа акта научного мышления ценен для обучения студентов навыкам мыслительных действий.

Но самым поучительным для них обычно является само рассуждение, его ход и результат. Они воочию убеждаются, как из непонятого силой мышления выводится понятное, как из вопроса возникает ответ, каким путем решается проблема, казавшаяся только что неразрешимой. Студентам интересен сам процесс мыслительного поиска ответа на проблемы, «технология» рассуждения. И, конечно, сам ответ, который как раз и составляет искомое неизвестное, т. е. какое-то подлежащее усвоению теоретическое положение психологии. Ответ этот студентам легко усвоить как плод совместных с преподавателем размышлений.

Какие темы и какие вопросы в них предпочтительно излагать проблемным методом – решать, разумеется, самому преподавателю. Но нелегко и просто выбрать тему для проблемного изложения. Какой здесь возможен методический совет? Во всяком случае, преподаватель не ошибется, если будет излагать в проблемном ключе основной вопрос или основные понятия любой темы. В качестве примеров можно предложить несколько вопросов в проблемной формулировке.

Лектор предлагает подумать и совместно рассмотреть, что значит «предмет психологии» как науки, если в разных учебниках и словарях этому понятию даются разные определения (и проводит со ссылкой на источники эти определения).

Например: а) предмет психологии – «конкретные факты психической жизни»; б) психология изучает «закономерности развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности»; в) психология изучает «процессы активного отражения человеком и животным объективной реальности в форме ощущений, восприятий, понятий, чувств и др. явлений психики»; г) «психология – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности»; д) «психология – наука, изучающая факты, закономерности и механизмы психики»; е) предметом изучения психологии является «психика человека и животных, включающая в себя многие субъективные явления», а «психика – общее понятие, обозначающее совокупность всех психических явлений, изучаемых в психологии»; ж) предмет психологии – ориентировочная деятельность; з) «предметом психологии является целостная деятельность». Далее лектор ставит учебную проблему: в чем причина того, что существуют такие разные точки зрения на предмет, который должна изучать психологическая наука? Какая из названных точек зрения представляется наиболее убедительной и почему? (Эти разные точки зрения для удобства анализа целесообразно заранее отпечатать и размножить на ксероксе, чтобы на столах у студентов были тексты и они могли следить за ходом их анализа лектором.)

Поставив перед аудиторией проблему, лектор приступает к изложению, в котором более или менее подробно разбирает приведенные определения, заявив, что каждое из них является попыткой внести ясность в предмет психологии, который до настоящего времени однозначно не определен и продолжает быть дискуссионным. Такое положение говорит о продолжающемся процессе развития психологической науки даже в таком важном методологическом вопросе, как предмет ее исследований. «Поэтому, – предупреждает преподаватель, – не будем искать, кто из авторов прав и кто не прав. Наша задача состоит в том, чтобы определиться нам самим: что именно мы будем изучать в учебной дисциплине, названной «Психология человека» (или «Общая психология»). Очень непросто в этом разобраться. И с проблемой предмета науки мы тоже только начинаем знакомиться.

Ниже приведем несколько примеров учебных заданий (вопросов-задач) для проблемного изложения лекции.

По *возрастной и педагогической психологии*: в теории традиционного обучения как в психологии, так и в педагогике принято считать, что ошибки при обучении неизбежны и даже в некотором роде (при правильном к ним отношении) полезны, так как «на ошибках учатся». Теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин и его последователи) утверждает, что обучение может быть безошибочным, и правильность этого утверждения неоднократно экспериментально доказана. Подводя итоги проведенных экспериментов по обучению нескольких сотен слабо успевавших до этого школьников, Н. Ф. Талызина пишет: «Можно с полной уверенностью утверждать, что представление усвоения как постепенного освобождения от ошибок не соответствует истинной природе процесса усвоения. Путь от незнания к знанию в принципе может быть безошибочным».

Надо ли говорить, что это общеупотребительное русское слово и научное социально-психологическое понятие «общение» ни в коем случае нельзя смешивать, и это обстоятельство было бы совсем нелишне подчеркнуть студентам в лекции и даже обсудить на семинаре, так как для усвоения научной психологии постоянно нужно отделять научные термины от одинаково звучащих житейских, чтобы обыденные представления не заслоняли собой науку и не мешали ее усвоению. Преподаватель, имея в своем распоряжении несколько различных точек зрения на любой теоретический вопрос (на научное понятие, как в данном случае, на закон или тенденцию и т. д.), изложение лекции может построить проблемным методом, сопоставляя эти точки зрения, как бы устраивая научную дискуссию между ними, показывая, в каком отношении более приемлем тот или иной подход к рассмотрению такой проблемы, как общение. Некоторые преподаватели высказывают иногда опасение, что столкновение «неокрепших умов» студентов-первокурсников с таким обилием точек зрения, причем не только психологов, но и социологов и философов, может запутать их. Да, может, если давать их на заучивание или просто приводить, перечисляя без комментариев. А если преподаватель использует наличие множества точек зрения на тот или иной психологиче-

ский феномен для аргументированного показа процесса развития науки, генезиса научных понятий, раскрывая этот процесс как живой, непрерывающийся процесс поиска и решения проблем, постоянного уточнения научных положений, то, наоборот, студентам будет гораздо интересней слушать такую лекцию.

Использование активных методов проблемного обучения позволяет лекции лучше, эффективнее выполнять свою убеждающую и ориентирующую функцию, так как поставленная в лекции проблема при ее решении преподавателем посредством активного размышления (рассуждения) не только убеждает студента, но и ставит новые проблемы, активизируя тем самым его мышление, вызывает раздумья над конкретными вопросами теории, желание еще более подробно и глубоко разобраться в проблеме и ориентирует на самостоятельную поисковую работу. На очередном семинарском занятии после проблемного изложения лекции более активно проходит обсуждение основных теоретических вопросов тем.

Контрольные вопросы

1. Опишите основные формы доказательства на лекции.
2. Каковы психологические особенности эффективной лекции?
3. Назовите основные принципы отбора учебного материала.
4. В чем заключается принцип проблемности в построении лекций?
5. В чем заключается принцип доказательности в построении лекций?

Литература

Основная: 1.

Дополнительная: 1, 2, 3, 4.

6. ПРАКТИЧЕСКИЕ, СЕМИНАРСКИЕ И ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ

Основные формы практических занятий: семинары-практикумы, семинары-дискуссии, собственно практические занятия, лабораторные занятия и другие)

Все названные формы учебных занятий по существу являются практическими и могут быть объединены под общим названием «групповые занятия», потому что на них моделируются и обсуждаются практические ситуации, встречающиеся в деятельности любого профессионала. Если это даже теоретическая деятельность научного исследователя (ученого, аспиранта или студента), то и она время от времени может иметь перед собой задачу сугубо практическую и решать ее можно обычными средствами (всем известными инструментами, орудиями или просто руками). В научном исследовании такую практическую задачу составляют лабораторные экспериментальные работы, эмпирические психолого-педагогические исследования (наблюдения, опросы, беседы и т. д.), которые приходится выполнять исследователю до получения теоретического результата. Если лекция представляет собой форму учебы и в ней решаются учебные задачи посредством теоретических рассуждений преподавателя, то все практические занятия (в том числе семинары-дискуссии по теоретическим вопросам) призваны этот теоретический вывод «приложить к практике». Все формы практических занятий (семинары-практикумы, лабораторные и собственно практические занятия) служат тому, чтобы студенты отрабатывали на них практические действия по психологическому анализу и оценке действий и поступков (поведения) людей в разнообразных ситуациях, складывающихся в реальной действительности.

Для студентов педагогических вузов это главным образом педагогические ситуации: особенности взаимодействия учителя и учеников, совместные или индивидуальные действия коллег, поведение учащихся в учебной и внеучебной обстановке, взаимоотношения детей и родителей и многое другое.

Студенты других гуманитарных вузов, изучающие психологию, будут работать вне образовательной системы – в учреждениях и на предприятиях в качестве практических психологов или руководителей коллективов и будут сталкиваться на практике с разнообразными ситуациями. Это могут быть правовые ситуации для юристов; психическое состояние и поведение инвалидов и престарелых – для социальных работников; психологические проявления различных заболеваний – для медицинских работников; проблемы и задачи оптимального управления государственными и частными (рыночными) структурами – для государственных чиновников, губернаторов, префектов, директоров, начальников и других управленцев, менеджеров и т. д.

Все формы практических занятий по психологии имеют целью научить студентов применению теоретических знаний на практике. С этой целью на занятиях моделируются фрагменты их будущей деятельности в виде учебных ситуационных задач, при решении которых студенты отрабатывают различные действия по применению соответствующих психологических знаний.

К основным формам практических занятий могут быть отнесены следующие:

- *семинары-практикумы*, на которых студенты обсуждают различные варианты решения практических ситуационных задач, выдвигая в качестве аргументов психологические положения. Оценка правильности решения вырабатывается коллективно под руководством преподавателя;

- *семинары-дискуссии*, которые посвящаются обычно обсуждению различных методик психологического исследования применительно к нуждам практики, в процессе чего студенты уясняют для себя приемы и методы изучения психологических особенностей конкретных людей (детей и взрослых), с которыми им придется работать.

Собственно *практические занятия* проводятся в стенах самого учебного заведения или в местах практики студентов и имеют целью обучить их решению специфических задач по профилю своей специальности. Это могут быть задачи по разрешению психологического конфликта в ученическом коллективе класса – для школьного психолога; задачи по распознаванию нервно-психических расстройств по представленным симптомам и постановке примерного диагноза – для медицинских психологов; задачи по психологической экспертизе

правонарушений или психологическому консультированию правове-дов – для юридического психолога и т. д.

Лабораторные занятия помогают студентам выявлять те или иные психические явления, особенности социально-психологических механизмов взаимоотношений людей в группе и т. п. Основное пред-назначение лабораторных занятий – обучение студентов исследова-тельскому подходу к изучению психологии как науки. Научные идеи, услышанные на лекции или прочитанные в специальной литературе, находят проверку в исследованиях, подкрепляются личным опытом студента и поэтому лучше усваиваются. Благодаря лабораторным работам студент знает не только само теоретическое положение, но и то, как оно может быть получено в реальном исследовании, чтобы потом оформиться в обобщенную, абстрагированную от конкретных частных свойств стройную теорию. Кроме этого, при опробовании тестов студенты могут заняться самопознанием. Поскольку тестирование как метод исследования студентам приходится применять на самих себе, то они познают этот метод, проверяя его друг на друге.

Таковы основные формы групповых занятий, каждая из которых несет свои специфические функции, формируя у студентов умение приложить к практике знание теории психологии.

Участие студента в практических занятиях всегда представляет собой выполнение учебных заданий в форме тех или иных задач как специально сформулированных на самом занятии, так и заранее им известных (вошедших в план семинарского занятия).

Учебная деятельность студента – это, по существу, решение учеб-ных задач, требующих от него мыслительных действий различной сложности, поэтому преподавателю необходимо подготовить их не только для лекций, но и в особенности для семинарских, практиче-ских и лабораторных занятий. Подбор таких ситуаций кажется на первый взгляд делом несложным. Однако преподаватели сразу же сталкиваются с одной и той же трудностью – невозможностью опре-делить однозначно, какие же ситуации, наблюдаемые в жизни или встречающиеся в литературе, необходимо отбирать и под какие тео-ретические положения они подходят.

Если материалом для мыслительных задач служат главным обра-зом проблемы самой науки, противоречия в развитии и становлении тех или иных теоретических концепций, то для практических заня-

тий таким материалом будут преимущественно жизненные факты, противоречия повседневной деятельности и коллизии людских взаимоотношений. Поэтому теоретически подготовленному преподавателю всегда значительно легче составлять учебные (проблемные, мыслительные) задачи на материале лекции, чем подбирать их из жизни.

Но преподаватель в этом плане вовсе не безоружен, так как существуют учебные пособия по психологическому практикуму или специальные сборники задач по психологии.

Однако это только частные примеры, а преподавателю нужно знание общих принципов их составления. В качестве методического руководства начинающему преподавателю можно указать на два общих принципа подхода к разработке учебных задач для практических занятий:

1) принцип *«от теории к практике»*, когда подбираются вопросы и задачи из числа теоретических проблем и предлагается студентам самим найти соответствующие примеры в практической жизни (в быту, в учебной, трудовой, общественно-политической, спортивной и другой деятельности). Решая такие задачи, студент лучше усваивает теорию, а правильно ответив, демонстрирует уровень своего понимания проблемы.

2) *«от жизни к теории»*. В этом случае в задачах предлагаются различные практические ситуации, которые студент должен проанализировать с точки зрения известной теории. Руководствуясь этими двумя принципами, можно конструировать большую часть учебных задач по различным психологическим дисциплинам.

Контрольные вопросы

1. В чем заключается особенность практических занятий?
2. Назовите основные формы практических занятий.
3. Дайте определение лабораторным занятиям.
4. Каковы основные функции лабораторных занятий?
5. Чем отличаются семинары-практикумы от семинаров-дискуссий?
6. Каковы основные принципы составления учебных задач?

Литература

Основная: 1.

Дополнительная: 1, 2, 3, 4.

7. УРОК КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Современные требования к уроку психологии, виды урока, тип уроков, их структура.

Форма обучения – это специальная конструкция самого процесса. Форма обучения означает коллективную, групповую и индивидуальную работу учащихся под руководством педагога. Форма организации обучения предполагает какой-либо вид учебного занятия – урок, лекцию, факультатив, кружок, экскурсию, мастерскую. В дидактике формы организации процесса обучения раскрываются через способы взаимодействия педагога с учащимися при решении образовательных задач. Они решаются посредством различных путей управ-

Форма обучения – это специальная конструкция самого процесса. Форма обучения означает коллективную, групповую и индивидуальную работу учащихся под руководством педагога

ления деятельностью, общением, отношениями. В рамках последних реализуется содержание образования, образовательные технологии, стили, методы и средства обучения.

Ведущими формами организации процесса обучения являются урок и лекция (соответственно, в школе и вузе).

Одна и та же форма организации обучения может изменять структуру и модификацию, в зависимости от задач и методов учебной работы. Например, урок-игра, урок-конференция, диалог, практикум. А также проблемная лекция, бинарная, лекция-телеконференция.

В школе наряду с уроками функционируют и другие организационные формы (факультатив, кружок, лабораторный практикум, самостоятельная домашняя работа). Существуют и определенные формы контроля: устные и письменные экзамены, контрольная или самостоятельная работа, зачет, тестирование, собеседование.

В вузе, кроме лекции, используют и другие организационные формы обучения: семинар, лабораторная работа, НИРС, самостоятельная учебная работа студентов, производственная практика, стажировка в другом отечественном или зарубежном вузе. В качестве

форм контроля и оценки результатов обучения используются экзамены и зачеты, рейтинговая система оценки; реферативная и курсовая, дипломная работы.

Особенности урока обусловлены его целью и местом в целостной системе обучения. Каждый урок занимает определенное место в системе учебного предмета, при изучении конкретной школьной дисциплины.

Структура урока воплощает закономерности и логику процесса обучения.

Типы уроков определяются особенностями главных задач, разнообразием содержательно-методической инструментровки и вариативностью способов организации обучения.

1. *Комбинированный урок* (наиболее распространенный тип урока в массовой практике). Его структура: организационная часть (1–2 мин), проверка домашнего задания (10–12 мин), изучение нового материала (15–20 мин), закрепление и сопоставление нового с ранее изученным материалом, выполнение практических заданий (10–15 мин), подведение итога урока (5 мин), домашнее задание (2–3 мин).

2. *Урок изучения нового материала* применим, как правило, в практике обучения старшеклассников. В рамках данного типа проводятся урок-лекция, проблемный урок, урок-конференция, киноурок, урок-исследование. Эффективность урока данного типа определяется качеством и уровнем освоения нового учебного материала всеми учениками.

3. *Урок закрепления знаний* и совершенствования умений и навыков проводится в виде семинара, практикума, экскурсии, самостоятельных работ и лабораторного практикума. Значительную часть времени занимает повторение и закрепление знаний, практическая работа по применению, расширению и углублению знаний, по формированию умений и закреплению навыков.

4. *Урок обобщения и систематизации знаний* нацелен на системное повторение крупных блоков учебного материала по узловым вопросам программы, имеющим решающее значение для овладения предметом в целом. При проведении такого урока учитель ставит перед учениками проблемы, указывает источники получения дополнительной информации, а также типичные задачи и практические

упражнения, задания и работы творческого характера. В ходе таких уроков осуществляется проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся по нескольким темам, изучаемым на протяжении длительного периода — четверти, полугодия, года обучения.

5. *Урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков* предназначен для оценки результатов учения, диагностики уровня обученности учеников, степени готовности учащихся применять свои знания, умения и навыки в различных ситуациях обучения. Он также предполагает внесение изменений в работу педагога с конкретными учениками. Видами таких уроков в школьной практике могут быть устный или письменный опрос, диктант, изложение или самостоятельное решение задач и примеров, выполнение практических работ, зачет, экзамен, самостоятельная или контрольная работа, тестирование. Все эти виды уроков организуются после изучения крупных тем и разделов учебного предмета. По результатам итогового урока следующее занятие посвящается анализу типичных ошибок, «пробелов» в знаниях, определению дополнительных заданий.

В школьной практике используют и другие типы уроков, такие как *урок-соревнование, консультация, взаимообучение, лекция, межпредметный урок, урок-игра*.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение уроку, как форме обучения.
2. Назовите основные типы уроков.
3. В чем особенность урока изучения нового материала?
4. В чем отличие урока закрепления знаний и совершенствования умений и навыков от урока обобщения и систематизации?
5. Каковы особенности урока контроля и коррекции знаний, умений и навыков?
6. Какие виды урока относят к типу контроля и коррекции знаний, умений и навыков?

Литература

Основная: 1.

Дополнительная: 1, 2, 3, 4.

8. ТАКСОНОМИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ – ИНСТРУМЕНТ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Понятие таксономии учебных задач как инструмента опережающего управления процессом развития познавательной деятельности. Создание системы учебных задач в курсе психологии. Исследования Д. Толлингеровой о видах опережающего управления обучением, ее таксономия учебных задач. Проектирование дидактических стратегий управления процессом формирования познавательной деятельности в курсе психологии. Разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью как «проект» будущего учебного действия. Проектирование опережающего управления обучением. Классификационные группы задач по когнитивным характеристикам. Введение задач, адекватных предметному содержанию и целям обучения психологии. Учет уровня усвоения и когнитивной сложности задач.

Содержание психологических дисциплин осваивается лишь в том случае, если оно распределено и структурировано в системе учебных задач, заданий. Чем менее формализуем учебный предмет, тем большие трудности для проектирования учебных заданий он представляет. Процесс распределения и структурирования психологических знаний в систему учебно-познавательных задач является одной из сложнейших проблем гуманитарного познания. В процессе создания учебных задач по психологии необходимо учитывать многообразие и многосторонность интеллектуальной деятельности студентов и интегрировать ее виды в процессе обучения. Не случайно методика изучения психологии располагает очень малым выбором задачников, сборников упражнений и заданий.

Однако качество структурирования, обеспечивающего презентацию предметного содержания научного знания в системе учебно-познавательных задач, определяется не количеством заданий и упражнений, а четким представлением преподавателя обо всем спектре видов познавательной деятельности, которые он предполагает формировать у студентов в процессе освоения ими предметного содержания психологии.

Как показывают многочисленные исследования, проведенные на материале не только психологии, но и других различных учебных дисциплин в школе и в вузе, преподаватели обычно ограничиваются достаточно узким выбором из всего возможного спектра задач. А именно: в задачниках, упражнениях, планах занятий преобладают задачи, создающие психологическую нагрузку преимущественно на восприятие, опознание, память (процессы запоминания, воспроизведения), на простейшие мыслительные действия (упорядочение, сериация, сравнение, классификация, обобщение), которые выполняются по образцу. Весь остальной спектр психологически более сложных видов интеллектуальной деятельности не становится предметом освоения. Задачники и программы обучения в этом отношении достаточно стереотипны.

Одна из первых проблем методики структурирования предметного содержания учебных курсов – это проблема выбора и построения задач и упражнений, включающих весь спектр видов интеллектуальной деятельности, что и определяет «пространство интеллектуального развития студентов». Каким будет это пространство, зависит от характера предлагаемых (прямо или косвенно) заданий.

Вторая, не менее сложная проблема – это проблема системной организации на каждом учебном занятии заданий и упражнений, направленных на освоение взаимосвязи всех видов и форм интеллектуальной деятельности. Очевидно, что без создания специального методического инструментария решение такой проблемы невозможно.

Обратимся к вопросу о многообразии, гетерогенности и несводимости друг к другу видов познавательной деятельности.

Методика обучения в высшей школе пока еще недостаточно опирается на широко известное положение о несводимости научного познания к одному из типов мыслительной деятельности, включенной в решение познавательных задач. Между тем попытки практической разработки стратегии профессионального обучения с использованием идеи взаимосвязи всех объективных форм познания предпринимаются. Многие вузы и системы непрерывного профессионального образования уже узаконили программы, построенные по принципу межпредметных связей гуманитарных дисциплин и естественнонаучных циклов и включающие многообразные формы занятий, направленные не только на развитие логического мышления, но и интуиции.

Однако методика преподавания так же, как и педагогическая психология, строит свои исследовательские и обучающие программы лишь применительно к процессу формирования преимущественно понятийного, словесно-логического мышления. Правда, в последнее время в связи с развитием исследований творчества усилилась ориентация методов обучения в вузе на культивирование форм образного, а не только научно-теоретического логического мышления. Однако пока не существует разработанных методов таких междисциплинарных взаимосвязей, которые позволяют прямо вводить в систему обучения психологов либо в отдельные профессиональные курсы интерпретацию символов в литературных, поэтических, художественных, мифологических, сценарных произведениях, т. е. создавать пространство развития у студентов интуитивного, чувственно-образного символического сознания. Область неформального мышления, гибкого поведения, не подчиняющегося правилам – это область, включающая общение на естественном языке, понимание текстов, перевод с одного языка на другой, диалог-обсуждение жизненной проблемы. Все это задачи с открытой структурой, требующие для своего решения практики, интуиции, учета контекста и ситуации. Большая часть собственно психологических проблем, уже изученных и еще стоящих перед наукой, так или иначе решаемых, относится именно к этому виду мыслительной деятельности. Далеко не всегда существуют научные пути решения этого рода проблем, тогда как в жизненной практике люди справляются с ними и достигают порой весьма эффективных решений.

Обучение психологии фактически должно иметь дело преимущественно со сложным формальным и неформальным видами мыслительной деятельности. Каждый из них предполагает особые способы обучения, связанные с формированием различных типов мышления, а также взаимосвязей предметно-ситуативного, наглядно-образного, понятийного мышления. Здесь не всегда пригодны жесткие правила и алгоритмы, а более уместны творческие ситуации с использованием эвристических проблем. И здесь уже нужно прибегать дополнительно к примерам, к метафорам и аналогиям, обращаться к интуиции, использовать воображение, «сосредоточивать внимание», развивать «чувство ситуации», «понимания контекста», анализ целей и средств, «понимание смысла» и т. д.

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

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

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

Каждый из этих методов создал присущий ему инструментарий действий, которым выражается сущность метода и очерчиваются границы его влияния как средства управления ситуацией развития познавательной деятельности обучаемых. В системе методов программированного обучения этот инструментарий – дозированный шаг программы, алгоритм; в проблемном обучении – проблемная ситуация, типы проблемных ситуаций, эвристические программы;

в интерактивном обучении – коллективные дискуссии, учебно-ролевые игры, сценарии и партитуры диалогов в процессе коллективного решения проблем с выделением фаз и циклов взаимодействия между участниками совместного решения задач.

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

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

ТАКСОНОМИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

Использование в обучении психологии рассмотренных приемов, относящихся к трем методам активного обучения, предполагает специальную методическую работу – прежде всего создание системы учебных задач в курсе психологии. Попытки построить психологические задачи уже имеются. Однако классификация этих задач, обеспечивающая их подбор в систему для целей управления становлением формализованного и неформального образного и интуитивного мышления, еще не проводилась. Существенный сдвиг в решении этой научно-психологической методической задачи произошел в результате исследования Д. Толлингеровой, изучавшей виды опережающего управления обучением.

Рассмотрим подробнее предложенную ею таксономию учебных задач и процедуры их таксации. Учебная задача для Д. Толлингеровой выступает как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, как «проект будущего учебного действия», определяющий интеллектуальное пространство, в котором обучающийся станет выполнять мыслительные действия. В этой связи таксономия учебных задач является необходимым инструментом для создания расширяющейся зоны опережающего управления форми-

рованием мыслительных действий и операций в процессе решения задач студентами.

Опережающее управление обучением с помощью задач, которые операционализируют усваиваемое содержание знаний, Д. Толлингерова назвала проектным в отличие от другого вида управления – рефлексивного, которое связано с выделением и осознанием самим субъектом познания способов его собственной мыслительной деятельности.

Для упрощения технологии проектирования учебно-познавательных действий посредством выявления операционного состава учебных задач Д. Толлингерова вводит таксономию, которая упорядочивает учебные задачи по основанию: требование задачи к когнитивному составу операций проектируемой познавательной деятельности учеников. Задачи разделены на пять классификационных групп согласно их когнитивным характеристикам. Первую группу составляют задачи, требующие восприятия и воспроизведения знаний, вторую – простых мыслительных действий (описание и систематизация факторов), третью – задачи на мыслительные операции (аргументация, объяснение), четвертую – задачи, предполагающие порождение определенных речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта

Внутри каждой группы выделены подгруппы задач, которые нумеруются и образуют тем самым пространственную, типологическую характеристику полного набора задач. Благодаря этому можно вести точный учет полноты распределения и частоты появления того или иного типа когнитивной сложности задач в учебном курсе или разделе, используя в качестве масштаба измерения предложенную таксономию (а также использовать компьютерное графическое моделирование при подготовке преподавателем программы учебных занятий).

Таксономия учебных задач

(по Д. Толлингеровой)

1. Задачи, предполагающие воспроизведение знаний:
 - 1.1. Задачи на узнавание.
 - 1.2. Задачи на воспроизведение отдельных фактов (данных, понятий).

- 1.3. Задачи на воспроизведение определений (норм, правил и т. д.).
- 1.4. Задачи на воспроизведение текста (стихотворении 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.
 - 2.3. Задачи на анализ и синтез.
 - 2.4. Задачи на сравнение и различие (компарация, дискриминация).
 - 2.5. Задачи на упорядочивание (классификация, категоризация).
 - 2.6. Задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ и пр.).
 - 2.7. Задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение.
 - 2.8. Задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляцию с неизвестными величинами и их поиск по правилу, формуле.
 3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции.
 - 3.1. Задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах).
 - 3.2. Задачи на интерпретацию (объяснение смысла, значения и пр.).
 - 3.3. Задачи на индукцию.
 - 3.4. Задачи на дедукцию.
 - 3.5. Задачи на аргументацию (доказывание верности, верификация).
 - 3.6. Задачи на оценку явлений, событий, процессов, решений.
4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение.
 - 4.1. Задачи на сочинение обзора (конспекты, резюме и пр.).
 - 4.2. Задачи на сочинение доклада, отчета, обзора и пр.
 - 4.3. Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты, изложение экспериментов и пр.
5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление.
 - 5.1. Задачи на применение на практике.
 - 5.2. Задачи на решение проблемных ситуаций.
 - 5.3. Задачи на целеполагание и постановку вопросов.
 - 5.4. Задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных.
 - 5.5. Задачи на эвристический поиск на базе логического мышления.

Для того чтобы воспользоваться этой таксономией с целью проектирования учебных задач, нужно выполнить особую технологическую процедуру – таксацию. Она предполагает выбор задач из всех пяти оснований определения уровня требований учебной задачи к операционному составу познавательной деятельности студентов. Таксация проводится на основе выделения слов-стимуляторов в лексическом оформлении задачи; каждому из пяти типов задач соответствует своя лингвистическая характеристика – глаголы (скажите, покажите, напишите, выделите, перечислите и т. д.), наречия, местоимения (почему, какой, каким образом, что, кто и др.)

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

Рассмотренная таксономия может быть продуктивно использована для типологии учебных задач по психологии. Наиболее интересны в этом отношении 4-я и 5-я группы задач. Прежде всего, применительно к обучению психологии необходимо выявить более широкий диапазон задач 4-й группы. Эти задачи интересны тем, что в них объединяются репродуктивные и продуктивные формы мыслительной деятельности. В этой связи можно выделить разные типы психологических описаний и объяснений обеспечивающие многообразие форм осмысления психологической реальности в генетической взаимосвязи этих форм. 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).

Речевое оформление в письменном тексте решения проблемных задач 5-й группы создает особую подгруппу задач по психологии в этой группе.

Задания можно пополнить новыми, предполагающими решение специфически психологических проблем.

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

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

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

Словом, приведенную таксономию Д. Толлинговой следует рассматривать как открытую систему и пополнять ее новыми группами и подгруппами задач, пригодных для курсов психологии.

Важная группа задач (ее можно было бы выделить как 6-ю, дополняющую таксономию Д. Толлинговой) – рефлексивные задачи. Они связаны с тем видом опережающего управления познавательной деятельности учащихся, который Д. Толлингова называет *рефлексивным управлением*. Эти задачи обеспечивают переход к метапознавательной деятельности, т. е. к осознанному использованию собственных приемов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа сложных открытых проблемных ситуаций и пр. Так, в качестве подгрупп этой группы можно выделить:

6. Задачи, основанные на профессиональной психологической рефлексии:

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.

Конкретные примеры психологических задач каждой группы можно брать из сборников задач и упражнений, учитывая многосторонность интеллектуальной деятельности студентов.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте шесть основных групп учебных задач по психологии. Приведите их примеры.
2. Какие три группы методов выделяют по источнику получения знаний и умений?
3. Опишите особенности устных и письменных методов словесного обучения.
4. Охарактеризуйте особенности монологических и диалогических методов словесного обучения.
5. Перечислите и охарактеризуйте основные виды наглядности, которая может использоваться на занятиях по психологии.
6. Какими способами может демонстрироваться наглядность?
7. При каких условиях наглядность повышает эффективность преподавания?

Литература

Основная: 1.

Дополнительная: 1, 2, 3, 4.

9. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОБЩЕЙ И ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ

Психологические и дидактические основы построения учебных курсов. Производственно-профессиональное обучение: формирование профессиональных умений и навыков психологов. Проблема формирования индивидуальных стилей учебно-познавательной деятельности учащихся.

Проектирование и организация учебно-воспитательного процесса. Задачи по проектированию содержания и отбора способов деятельности учащихся.

Преподавание теоретической (общей) психологии и ее прикладных отраслей имеет свои особенности со стороны не только содержания, но и методики. Поскольку методика преподавания постоянно ищет наиболее доходчивые приемы и методы, то уже сегодня можно выделить ее некоторые *методические особенности*. Рассмотрим их вкратце.

История психологии – отрасль психологической науки, изучаемая на психологических факультетах университетов и академий. Но это не прикладная наука, а теоретическая, 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: какие общественные потребности ее породили и как она помогла удовлетворить их. История психологической науки прослеживает и объясняет ее ход со времен древности до наших дней, позволяет глубже понять современные теории и гипотезы, учит подходить к ним исторически.

Понимание логики и истории развития науки помогает студентам проникнуться чувством оптимизма и уверенности в своих возможностях в овладении научными психологическими знаниями не только по литературным источникам, но и приходиться к новым научным или практическим выводам в собственных исследованиях хотя бы в

узких, прикладных областях научной психологии или в конкретных сферах практической психологии.

Поэтому 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.

Таким образом, «трансформация научной мысли происходит закономерно. 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». Изучая 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 в России как до 1917 г., так и в современных условиях, которая мало известна рядовым психологам. Советский период получил некоторое освещение в научной исторической литературе. Он известен по делам крупных отечественных психологов, имена которых названы во всех учебниках. С дореволюционной психологией в советское время студентов не знакомили, имена ученых в большинстве своем замалчивались. Более или менее подробно изучались психологические взгляды физиологов И. М. Сеченова, И. П. Павлова, упоминалось имя психолога А. Ф. Лазуровского, врача по образованию, руководившего лабораторией психологии в Психоневрологическом институте, созданном В. М. Бехтеревым. Имя самого В. М. Бехтерева становилось известно обычно в связи с рефлексологией, но почти не упоминались идеи В. М. Бехтерева о всестороннем (комплексном) изучении человека, получившие свое развитие в последующих исследованиях отечественных психологов. Более или менее известна деятельность психологов, продолжавших работать в СССР в 20–30-е годы (Г. И. Челпанов, П. П. Блонский, К. Н. Корнилов). Но в официальной (подцензурной) литературе

сколько-либо подробно дооктябрьский и ранний послеоктябрьский периоды развития отечественной психологии до недавнего времени не анализировались.

Другое дело сейчас, когда появилась возможность изучить всю историю отечественной психологии после октября 1917 г. без каких-либо изъятий. Настала пора включить ее в учебные программы, по крайней мере в лекционные курсы для психологических факультетов вузов. Тем более что стали появляться публикации на эту тему.

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.

Если в лекциях по истории психологии излагаются взгляды, которые потом были преодолены как ошибочные, но современных взглядов на эти проблемы студенты еще не знают, то тогда у них возникают серьезные трудности в адекватном понимании логики исторического процесса развития науки. Они, не владея категориальным аппаратом современной психологии, не зная открытых на сегодняшний момент законов функционирования психологических механизмов и многого другого, лишены возможности критически воспринимать историческую информацию о сменявших друг друга теориях и взглядах разных психологов и психологических школ и со знанием дела подходить к оценке их места в истории науки, их вклада в прогресс психологической науки. Студентам бывает порой трудно понять, почему некая теория, казавшаяся когда-то прогрессивной, была впоследствии забыта и в современной психологии не играет никакой роли. Они не видят, например, принципиального различия в понятии рефлекса у Декарта и у Сеченова: в чем же суть новизны в рефлекторной теории И. М. Сеченова по сравнению с открытой в XVII в. Р. Декартом «рефлекторной дугой», произведшей, как зафиксировано в истории, настоящую революцию в психологии. Таких примеров можно приводить много. Они свидетельствуют именно о трудности усвоения истории психологии без предварительного знакомства с современными психологическими взглядами.

Если история изучается после общей психологии или хотя бы параллельно с ней, то данная трудность в значительной мере снимается. Для лучшего понимания исторической логики развития психологической мысли студенту постоянно нужно обращаться к современным теориям общей психологии, понять причины несостоятельности тех или иных теорий, взглядов, концепций, которых придерживались психологи прошлого.

Другая трудность в познании истории психологии связана с непониманием необходимости изучения давно забытых и порой абсолютно наивных психологических представлений древности и Средневековья, равно как и некоторых современных теорий и направлений научной психологической мысли, которые признаны ошибочными или тупиковыми. Непонимание и недооценка роли правдивой истории для лучшей ориентировки в современности и прогнозирования будущего, а главное, для творческого усвоения объективных закономерностей общественно-исторического процесса развития психологии мешает формированию у студента действенной мотивации, не способствует появлению интереса к самостоятельной учебе, превращая ее в некое принудительное занятие, состоящее из «прохождения» учебной программы, выполнения контрольных работ и сдачи экзамена (зачета).

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*. Вопросы в задачах ставятся так, чтобы, изучая историю психологии, студент обращался к современной теории и, наоборот, изучая общую психологию или другую современную отрасль психологии, сопоставил ее положения с тем, как они зарождались и развивались в истории науки.

Это поможет студенту понять смысл изучения не только современной, остроактуальной психологической теории, но и древней и ближней истории ее развития, понять объективную общественную востребованность каждой новой идеи, возникшей в истории науки и продвигавшей человечество вперед в объяснении психического.

По названным выше особенностям изучения истории психологии и трудностям ее усвоения студентами можно сделать однозначный вывод: управление учебной деятельностью студентов, начиная от

слушания ими лекций и кончая самостоятельной работой, представляет для преподавателя специфическую методическую задачу. Удаленность во времени исторических фактов и в силу этого невозможность их непосредственного наблюдения оставляет для познающего субъекта «только один шанс» – понять историю силой мышления. Отсюда для преподавателя остается тоже «один выход» – управлять мыслительной работой студентов, предоставляя им для самостоятельного выполнения соответствующие учебные задачи. Да и 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 забота преподавателя в области методики преподавания истории психологии может быть выражена примерно в такой формуле: от *проблемного изложения лекции* – через программирование самостоятельной работы студентов – к *творческой дискуссии* на семинарском занятии.

Словом, лекции по истории психологии нужно стремиться превратить в разговор о современности на основе ретроспективного анализа пройденного ею пути, приведшего к нынешнему ее состоянию.

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. Какие требования к лекции обязательно нужно соблюдать в расчете на крайне неблагоприятную для студента обстановку – отсутствие литературы, соответствующей учебной программе?

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 момент. 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 анализу понятий в психологии, пользуясь последними публикациями в этой области.

В-четвертых, было бы очень хорошо, если бы преподавателю удавалось каждое значительное событие в науке, приведшее когда-то к принципиально новому выводу, показать в связи с современными взглядами на данную проблему.

Общая психология – основной целью преподавания данного предмета является усвоение студентами общих закономерностей функционирования психики. Знание общепсихологической теории должно лечь в основу изучения ими конкретных прикладных отраслей психологии, в частности возрастной, педагогической, социальной и др. Усвоение современных достижений психологической науки позволяет студенту сознательно подходить ко всему тому, что предшествовало им, какие взгляды и теории возникали и почему, в какой мере они способствовали научному прогрессу.

Изучение общей психологии имеет методологическое значение для усвоения других учебных курсов психологического цикла, 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 объ-

яснялись ранее и какое объяснение получили в со временной общей психологии.

Тематику лекций целесообразно скомпоновать 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. При этом нужно учитывать профессиональные особенности студенческой аудитории. Например, на математическом факультете педагогического вуза можно более подробно изучить теоретические основы математических способностей школьников и вооружить будущих преподавателей методикой выявления и развития математических способностей детей.

Лекционный курс в зависимости от количества отводимых часов (для психологических и других, непсихологических, факультетов они различаются довольно существенно) может быть разделен на блоки в разных вариантах. Так, 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 познавательная, 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 де-

тельности личности. Эмоции и воля в деятельности. Психология развития, обучения и воспитания. Психология общения и межличностные отношения (семь блоков) и т. д.

Преподаватель, читая лекции по намеченным блокам, может на каждый из них отводить разное количество часов, смотря по тому, на что он хочет сделать акцент. Например, будущим организаторам производства и руководителям коллективов, наверное, надо лучше познать проблемы психологии деятельности и межличностных отношений, а будущим учителям – проблемы личности, психологии развития, обучения и воспитания и т. д. 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 учат их психологически грамотно ориентироваться в практических ситуациях.

И, конечно, как на лекциях, так и на других занятиях преподаватель стремится применять активные методы обучения и ставит целью научить студентов мыслить психологическими категориями, анализируя научные и практические проблемы. Этого он может достигать с помощью проблемных вопросов и задач, которые он использует как в лекциях (для проблемного изложения), так и в качестве учебного задания студентам для самостоятельной работы и практических (семинарских, лабораторных) занятий.

Эти вопросы-задачи должны составляться так, чтобы ориентировать студентов на размышления над основными проблемами науки. Во-первых, на познание общих закономерностей психической деятельности; во-вторых, на понимание их применительно к реальным проявлениям психики в жизненных ситуациях; в-третьих, на историческую логику процесса их познания в науке. Таким образом, студенту удастся отойти от книжного текста, приблизиться к жизненным реалиям и научиться объяснять их с точки зрения тех теоретических положений, которые он узнал из лекции или прочитал в книге.

Почему существует столько определений предмета психологии? Разные ли они по существу или только по форме, по словесному оформлению? Может быть, они слишком общие и широкие по объе-

му и в принципе все имеют один и тот же общий смысл – психику в целом? Если среди них нет «неправильных», то почему они разные? Столь развернутая формулировка вопроса рассчитана, конечно, не на студента, а на преподавателя, чтобы он мог сам сконструировать из него несколько последовательно выдвигаемых вопросов, исходя из избранной им методики изложения лекции. Главное, что от него требуется, это разрешить все поставленные в задаче вопросы, которые могут возникнуть у студентов при ознакомлении с разными точками зрения на предмет психологии. Студенту необходимо четкое представление о предмете изучаемой науки. А что касается психологии, то ее предмет, как видно по разнообразию точек зрения на него, не является четко определенным и общепризнанным. В этом и сложность для преподавателя: с одной стороны, ему нужно сформировать у студентов ясное понимание предмета науки, а с другой – этого нет и в самой научной среде.

Как данная проблема обычно решается в практике преподавания? Есть два способа ответа на вопрос о предмете психологии, на которые указывает Ю. Б. Гиппенрейтер: «Первый способ предполагает рассмотрение различных точек зрения на предмет психологии так, как они появлялись в истории науки; анализ оснований, почему эти точки зрения сменяли друг друга; знакомство с тем, что в конечном счете от них осталось и какое понимание сложилось на сегодняшний день». Данный способ раскрытия предмета психологии она считает целесообразным использовать в течение всех последующих лекций и семинарских занятий, а на первой лекции предпочитает ограничиться вторым способом, т. е. кратким ответом. Этот краткий ответ кажется формальным, но тем не менее является вполне допустимым. Суть ответа: психология – это «наука о душе», а «душа» и «психика» с лингвистической точки зрения одно и то же, т. е. обозначают одни и те же «душевные» явления на русском и греческом языках соответственно; однако с развитием культуры и науки значения этих понятий разошлись, хотя в языке много сохранилось слов от корня «душа» (душевность, душевный), а психология стала наукой не о душе, а о психике. Такая методика разъяснения предмета психологии, в которой оба способа являются выражением исторического подхода, может быть вполне приемлемой, так как показывает нынешнее состояние понятия *предмет психологии*.

В связи с этим желательнее рассмотреть, в чем же расходятся точки зрения современных отечественных авторов на предмет психологии. Если внимательно их проанализировать, то оказывается, что в общем и целом они идентичны, так как повторяют общее философское определение предмета: «Психология – наука о закономерностях, механизмах и фактах психической жизни человека и животных» (Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 549). Таким образом, все авторы считают, что психология – это наука о психике или, говоря иначе, вся психика является предметом изучения научной психологии. При этом сама психика рассматривается как отражение объективной реальности.

Однако есть другая точка зрения. Она принадлежит П. Я. Гальперину, который считает предметом науки психологии не всю психику, потому что ее изучают, кроме психологии, и другие науки.

Психику как психическое отражение объективного мира и соотношение сознания с бытием изучает *философия*. Психику в патологии изучает *медицина*, биологические основы психики – *физиология высшей нервной деятельности*. Отдельные психические процессы изучают с разных сторон одновременно несколько наук. Так, например, мышление изучает как психология, так и целый ряд других наук: *теория познания, логика, кибернетика, история науки, педагогика, этика и эстетика, а также методика преподавания (эвристика)*. Речь, помимо психологии, изучают *педагогика, филология, лингвистика, физиология высшей нервной деятельности* и т. д. И каждая наука, конечно, интересуется какой-то определенной стороной психических фактов.

Какой же аспект психики изучает психология, если не всю психику? П. Я. Гальперин высказал идею, что **предметом психологии является ориентировочная деятельность** субъекта. Она стала методологической основой разработанной им *теории поэтапного формирования умственных действий*, получившей широкое признание. Вот как аргументирует П. Я. Гальперин свой тезис.

Во-первых, функция психики – ориентировка субъекта в различных жизненных ситуациях, начиная с элементарного интереса – ознобления животного с ситуацией или отдельным объектом в поисках пищи (по И. П. Павлову, рефлекс «что такое»?) и заканчивая теоретической исследовательской деятельностью человека.

Во-вторых, ориентировка в окружающем мире даже во всем диапазоне познавательных функций, от восприятия до мышления, не ограничивается только интеллектуальными задачами – узнать и оценить, чтобы действовать адекватно ситуации. Нуждаются в ориентировке и потребности, чувства, воля. А сами они представляют собой не что иное, как разные формы ориентировочной деятельности субъекта.

В-третьих, если все формы психической жизни представляют собой разные виды ориентировочной деятельности, то значит, что психология во всех так называемых психических процессах или функциях изучает именно эту их ориентировочную сторону. Неправильно, что психология изучает мышление, чувства, воображение, волю и т. д., прежде всего потому неправильно, что она изучает во все не все стороны мышления, чувства, воли и других психических функций. Претензии психологии на изучение всей психики, считает П. Я. Гальперин, неоправданны, так как другие науки имеют на это не меньше прав. Они «оправданы лишь в том смысле, что процесс ориентировки составляет главную сторону каждой формы психической деятельности и всей психической жизни в целом; что именно эта функция оправдывает все другие ее стороны, которые поэтому практически подчинены этой функции. Потому что самое важное в жизни – правильно ориентироваться в ситуации, требующей действия, и правильно ориентировать его исполнение. Таким образом, идея П. Я. Гальперина о предмете психологии принципиально отличается от всех приведенных выше. В дальнейшем он, его ученики и последователи придерживались этой точки зрения во всех своих исследованиях. Данное теоретическое представление о предмете психологии является методологическим принципом, позволяющим искать и находить конкретные механизмы психологических явлений, объяснить, что они собой представляют. Наиболее известны высокие результаты применения в педагогической практике гальперинской теории поэтапного формирования умственных действий, основанной на данном представлении о предмете психологии. Несмотря на резкое расхождение с известными взглядами психологов на предмет психологии, точка зрения П. Я. Гальперина не подвергалась сомнению или тем более критике, за исключением нескольких заметок А. Н. Леонтьева, сохранившихся в его научном архиве и опубликованных посмертно. Он заметил три «слабых пункта» в определении П. Я. Галь-

периным предмета психологии: а) категоричность (недооценка истории *движения* мысли к уяснению предмета); б) идея *конечности* усилий найти определение («не было определения – найдено определение»); в) представление о том, что определение должно быть *одно*. Однако эти три замечания нельзя считать критикой. Они, скорее, подтверждают, что оригинальная точка зрения П. Я. Гальперина засвидетельствовала своим появлением, что это и есть момент *движения* мысли ко все большему уяснению предмета психологии, что определение действительно *найдено* на данный момент и что пока оно *одно*, но наряду с существующими. А то, что это окончательное определение предмета психологии – этого, конечно, никто, в том числе и сам П. Я. Гальперин, утверждать не могли и не могут. Сейчас можно считать вполне справедливыми и правомерными, по крайней мере, два утверждения. Первое – о том, что данное теоретическое представление о предмете психологии «работает», т. е. в теоретических и эмпирических исследованиях позволяет искать и находить сущность психических явлений в рамках самой психологии, а не вне ее (логике, физиологии и т. д.), как было прежде. Второе – о том, что рассмотрение психологии как науки об ориентировочной деятельности имеет практическое значение, так как нацеливает психологов на поиск путей правильной ориентировки человека в деятельности, что превращает обучение в практически безошибочный процесс формирования знаний, умений и навыков.

Как было сказано выше, есть два способа ответа на вопрос о предмете психологии: первый – более правильный, но сложный, и второй – относительно формальный, но зато короткий. При первом способе нужно на первых же лекциях подробно раскрывать историю движения мысли к сегодняшнему пониманию предмета психологии, а при втором – очень кратко обрисовав, какой круг вопросов изучает психология, перенести более подробное рассмотрение вопроса на последующие занятия. Этот второй способ, несмотря на краткость, вовсе не простой для методики. Если постоянно помнить о том, что в связи с изучением любой темы нужно каким-то образом коснуться истории движения мысли о предмете психологии, то реально осуществить этот замысел не удастся. Это возможно только при изучении истории психологии как самостоятельного учебного предмета, и то применительно к понятию о предмете общей психологии. А если изучается возрастная или педагогическая, медицинская или юридическая психология, то тоже потребуется раскрыть предмет данной кон-

кретной науки. И там возможны те же два способа и встретится та же методическая трудность.

Поэтому методически более оправдан способ первый, чтобы сразу ознакомить студентов со всеми основными взглядами на предмет психологии, которые были в разные периоды на протяжении столетий. А какие взгляды были доминирующими в тот или иной исторический момент, скажет преподаватель в лекции. Это могут быть следующие представления о предмете психологии: 1) душа (Демокрит и др.); 2) явления сознания (Локк); 3) поведение (бихевиористы); 4) бессознательное и его отношение к сознанию (Фрейд); 5) рефлексы (рефлексология Н. М. Бехтерева); 6) реакции (реактология К. Н. Корнилова); 7) закономерности механизма и факты психической жизни человека и животных (сторонники материалистической, марксистской психологии); 8) целостная деятельность (А. Н. Леонтьев); 9) ориентировочная деятельность (П. Я. Гальперин).

Итак, мы разобрали методику постановки и рассмотрения в лекции одного учебного вопроса или одной учебной задачи, решаемой проблемным методом. Поскольку вопрос о предмете психологии – это вопрос принципиальной важности и к тому же в его решении еще не поставлена окончательно точка, постольку методика его преподавания заслуживает особого внимания. Поэтому и все сказанное выше не нужно принимать за истину последней инстанции, а считать его приглашением к тому, чтобы изложение в лекции этого важного вопроса было творческим.

Контрольные вопросы

1. Каковы особенности преподавания истории психологии?
2. Чем помогает понимание логики и истории развития науки при изучении истории психологии?
3. Какие могут возникнуть трудности при изучении истории психологии?
4. В чем заключается дискуссия о предмете психологии?
5. Назовите блоки лекций при преподавании общей психологии.

Литература

Основная: 1.

Дополнительная: 1, 2, 3, 4.

10. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Методические особенности преподавания прикладной психологии: социальной, возрастной, экспериментальной, педагогической, психодиагностики, психологии личности, юридической, медицинской. Психологические и дидактические основы построения учебных курсов. Производственно-профессиональное обучение: формирование профессиональных умений и навыков психологов.

ПРЕПОДАВАНИЕ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Эти две прикладные отрасли психологии, если их рассматривать вместе как единую учебную дисциплину, представляют собой применение общепсихологической теории для объяснения возрастного развития в детские годы (это наиболее исследованный отрезок жизни человека) и психологических условий эффективности обучения и воспитания человека.

Изучение этих наук имеет практическое значение для студентов, учителей и родителей, любого взрослого человека.

Студенту же любой профессиональной ориентации надо научиться использовать знания из данной области в будущей практической деятельности, чтобы разбираться в психологических особенностях людей разных возрастов и оказывать на них воздействие при организации игровой и учебной деятельности, а также развитии лучших черт личности в деятельности.

Усвоение законов возрастного психического развития человека в онтогенезе позволяет учителю целенаправленно строить педагогическую работу, поставить ее на рельсы научности, превратить во многом стихийный процесс в управляемый. Такое знание нужно и любому родителю.

Коротко остановимся на *методических особенностях преподавания возрастной и педагогической психологии.*

Эти две отрасли психологии могут представлять один или два самостоятельных учебных предмета. Методика преподавания зависит от того, изучаются ли они как один учебный предмет или как два

разных. Для психологических факультетов вузов они составляют две самостоятельные дисциплины, а для других (для непсихологических факультетов педвузов и для студентов педагогических вузов) возрастная и педагогическая психология обычно преподается как единая дисциплина. А какова должна быть методика преподавания, становится ясно при раскрытии содержания этих отраслей психологической науки.

Лучше, видимо, сказать не о совпадении содержания этих двух отраслей психологии, а об их тесной, органической взаимосвязи: педагогическая психология строит свои исследования в согласии с законами возрастного развития психики, изучаемыми в возрастной психологии. В некоторых подходах сведение возрастной психологии к детской объясняется просто: в настоящее время исследованным в достаточной мере как теоретически, так и экспериментально можно считать только развитие в детском возрасте. Поэтому говорить о возрастной психологии в строго научном смысле можно лишь как о детской психологии. Однако это вовсе не означает, что в более зрелом возрасте развитие психики отсутствует.

Такую особенность нынешнего состояния возрастной психологии как отрасли психологической науки преподавателю приходится учитывать и разъяснять студентам, что различие в позициях разных авторов говорит отнюдь не об ошибках кого-то из них, а свидетельствует о непрекращающемся движении научной мысли. Подтверждением этому является как раз новый подход к определению предмета данных отраслей психологии, реализованный во 2-м, расширенном, исправленном и дополненном издании названного выше «Краткого психологического словаря» (1998), в котором разведены возрастная и педагогическая психология, рассмотренные в двух самостоятельных статьях.

Вспользуемся приводимыми там дефинициями. «Возрастная психология – отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости». В этом определении нет ограничения психологией только детских возрастов. Далее читаем: «Педагогическая психология – отрасль психологии, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания».

Если ведется ее преподавание как единой учебной дисциплины с возрастной психологией, то методика строится на демонстрации взаимосвязи процесса обучения и воспитания с процессом развития психики. Тогда развитие психики в детских возрастах будет преподнесено как психологическая основа организации учебной деятельности учеников, постановки развивающего обучения, которое оказывает воспитывающее влияние на личность, развивая ее в интеллектуальном и нравственном отношениях.

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. (Кстати говоря, в делении возрастных периодов за пределами детства в современной психологической науке нет единства точек зрения, что лишний раз свидетельствует о недостаточной исследованности проблем возрастной психологии). 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».

Такое подчеркивание психологического аспекта обучения и воспитания оказывается необходимым для усвоения психологического смысла этих процессов, так как у студента с детских лет прочно укоренилось представление об обучении и воспитании как о воздействии на учащегося и воспитуемого только извне, со стороны родителей, учителей и вообще всей образовательно-воспитательной системы, а о том, что при этом происходит самое главное – внутреннее, психологическое преобразование личности обучаемого и воспитуемого, –

никто не говорил. К такому одностороннему, только педагогическому представлению об обучении и воспитании должно прибавиться психологическое: внешнее воздействие может дать эффект только тогда, когда оно учитывает внутренние условия и достигает психологических изменений в личности.

Возрастная и педагогическая психология как прикладные отрасли психологической науки служат и для объяснения конкретных психологических фактов в области своей научной компетенции (т. е. фактов развития, обучения и воспитания), и для их преобразования (т. е. для организации реального процесса обучения и воспитания в соответствии с законами развития). Это значит, что студентам нужно овладеть методами научного исследования фактов с целью их объяснения (например, чтобы узнать, чем объясняется трудность усвоения одних знаний и легкость усвоения других или какие причины лежат в основе успешного воспитания ребенка в период подросткового кризиса и т. д.). Кроме этого, он должен уметь применить психологические знания для преобразования обнаруженного факта, т. е. знать методы формирующего эксперимента. 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 активных методов, стимулирующих собственные самостоятельные мыслительные и практические действия студентов.

Лекции и различные формы практических занятий с применением названных активных методов должны обеспечить творческое усвоение теоретических и практических проблем возрастной и педагогической психологии всеми студентами – будущими педагогами.

Чтобы запрограммировать учебные действия студентов, сориентировать их мышление на основные вопросы изучаемых курсов, нужно составить серию учебных задач (заданий с вопросами, требующими активного мышления). Например:

– Педагогическая психология – отрасль психологической науки, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания, а возрастная психология – возрастные этапы развития психики человека. *Объясните, почему эти две отрасли психологии часто бывают объединены и преподаются в ряде вузов как одна учебная дисциплина.*

– Фундаментальным понятием отечественной психологии (со времен Л. С. Выготского, внесшего это понятие в психологическую науку) 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 переход личности в следующий возрастной период.

Какие ведущие типы деятельности приводят к качественному изменению в психике ребенка, обуславливают его переход в следующий возрастной период развития: от младенчества (0–1 год) – к раннему детству (от 1 до 3 лет); от раннего детства – к дошкольному детству (от 3 до 6 лет), от дошкольного детства – к младшему школьному детству (от 6 до 10 лет), от младшего школьного – к подростковому возрасту (младшему – до 12 и старшему – до 15 лет) и от него – к старшему школьному возрасту (до 17 лет)?

– *Чем объясняются периодические кризисы, так называемые «кризис новорожденности», «кризис 1 года», «кризис 3 лет», «кризис 6–7 лет», «кризис переходного возраста» (подросткового)? Правомерно ли, с точки зрения психологии, называть последний «кризисом полового созревания»?*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В методике преподавания социальной психологии не может не учитываться относительная молодость этой науки. Первые упоминания о ней относятся к началу XX века, когда первые попытки создания социально-психологической теории предпринимались представителями психологической школы в социологии (Г. Тард, Г. Лебон, У. Макдугалл, Э. Дюркгейм). Вышедшая в 1908 г. книга Макдугалла (английского психолога, работавшего позже в США) «Введение в социальную психологию» была первой публикацией по социальной психологии. Поэтому иногда эту дату (1908) считают началом истории социальной психологии. В попытках найти некие всеобщие законы, позволяющие объяснить социальные явления

(например, истоки солидарности и сплоченности людей), ученые изучали поведение толпы, факты заражения, имитации и подражания, «коллективные представления», «законы духовного единства» и т. п. Но при этом законы социальные подменялись или подчинялись законам психологии, личность растворялась в человеческой общности, теряя способность самостоятельно действовать и принимать решения.

Постепенно пришло понимание, что надо изучать личность, но не изолированно, а в связи с другими людьми в группе, в процессе взаимодействия людей с группами и внутри групп, рассматривать черты личности как производные от взаимоотношений человека с социальными группами. Уже тогда было признано, что личность нельзя изучать вне социальной среды. Однако само понятие социальной среды было тогда настолько узким, что не охватывало взаимоотношения людей за пределами малой группы, т. е. относилось только к группам, где взаимоотношения сводились к контактам непосредственным, лицом к лицу. А само общество в свете таких представлений трактовалось как совокупность психологических связей. Таким образом, социальные отношения полностью психологизировались, что не позволяло понять подлинные отношения личности и социальной среды, всесторонне изучить личность как продукт общественных отношений в широком смысле слова.

На Западе (в США, Англии, Германии, Франции, Японии) в 20-х годах социальная психология становится ведущим направлением в психологической науке. Исследования и положительного, и отрицательного влияния первичных групп на своих членов, на их деятельность, на производительность труда людей, на трудовую дисциплину и изучение вообще роли психологических факторов в современном производстве, в частности неформальных отношений в группе и т. д., – все это имело большое практическое значение. Особо активизировались исследования социально-психологических явлений (процессов группового развития) в годы Второй мировой войны (сплоченность и боеспособность подразделений, устойчивость внутригрупповых связей в условиях воздействия на них экстремальных ситуаций боя и т. д.). Исследования психологии групп вышли за рамки чисто научных поисков и стали широко использоваться в управлении промышленностью, в подготовке персонала, научной ор-

ганизации труда, комплектовании рабочих бригад, научных групп, в создании управленческих структур и т. п.

В нашей стране судьба социальной психологии была драматической. В самом начале, в 20-х годах XX в., рефлексология пыталась представить социальную жизнь как совокупность рефлексов («суперрефлексов»), затем был фактический запрет на психотехнику, а значит и на любые прикладные психологические исследования, в том числе на социально-психологические, а с 1936 г. в связи с критикой педологии и вовсе стала невозможной какая-либо прикладная психологическая наука. Гораздо позже, уже в 50-е годы, из-за искусственной, административной «павловизации» психологии социально-психологическая проблематика тоже не могла стать полем исследований уже по другой причине: она стала «непсихологичной», так как не приходила ни в какое соприкосновение с физиологией высшей нервной деятельности, физиологической функцией мозга. Таким образом, все те годы (начиная с 20-х) в стране практически отсутствовали исследования социально-психологических явлений, а само понятие «социальная психология» употреблялось только с прилагательным «буржуазная».

Только в 60-х годах социальную психологию признали как науку (и то вначале многие авторы избегали данного термина, а называли науку «общественной психологией») и появились первые публикации (отечественная и переводная): Б. Ф. Поршнев (1966), Б. Д. Парыгин (1967), Т. Шибутани (1969–1998) и др. И только тогда термин «социальная психология» был признан, а с самой науки было снято клеймо «буржуазной науки», «служанки империализма».

Таким образом, отечественная социальная психология начала развиваться как самостоятельная прикладная отрасль психологической науки только немногим более 30 лет назад, и естественно, что в ее развитии еще много белых пятен. Нет ничего удивительного в том, что до настоящего времени не прекратились научные споры о ее предмете. Нет пока и общепринятого определения социальной психологии как науки, не очерчен тот круг проблем, который всеми специалистами был бы признан как от носящийся бесспорно к ее компетенции.

Поэтому 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. Однако для начинающих изучать социальную психологию данное обстоятельство может создать определенные трудности, которые нужно учитывать в методике преподавания.

Во-первых, разнообразие мнений, толкований, объяснений одних и тех же явлений, разные подходы к их классификации ни в коем случае не должны его смущать. Наоборот, обнаружив такое разномыслие, нужно внимательно сопоставить каждое мнение одно с другим, попытаться понять аргументы и принять решение, которое наиболее импонирует. Такой подход будет означать самый эффективный способ познания истины, существенно превосходящий простое запоминание одной-единственной и бесспорной точки зрения. Так что не нужно огорчаться при обнаружении различия в объяснении некоторых социально-психологических явлений, а скорее радоваться, что есть повод поразмышлять и выработать свой собственный взгляд на проблему.

Во-вторых, в методическом отношении будет полезно, если преподаватель перечислит имеющиеся в научной литературе разные точки зрения со своими комментариями, что станет для студента ключом для серьезной и увлекательной работы по анализу проблемы. 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. Эти примеры подскажут студенту, как сопоставлять и анализировать различные теоретические подходы к ней, какую из имеющихся научных позиций поддержать и почему. Из приведенных ниже вопросов самый первый как раз относится к этой категории.

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

Социальная психология изучает человеческую психологию с точки зрения того, что каждая отдельная личность является продуктом общественных отношений, складывающихся в процессе деятельности, которая изначально выступает как взаимодействие индивидов в группах. Поэтому социальная психология и должна изучать условия, в которых складываются отношения человека в группе.

Такая интерпретация показывает не только сам предмет, но и объясняет, почему изучает именно его, а не что-нибудь другое, что содержится в определениях предмета другими авторами. Если преподаватель раскроет смысл такого определения предмета науки, то он убедит студентов.

Контрольные вопросы

1. Каковы методические особенности преподавания возрастной и педагогической психологии?
2. Назовите основные особенности преподавания социальной психологии.
3. Каковы цели преподавания прикладной психологии?
4. В чем особенность преподавания педагогической и возрастной психологии?
5. Назовите функции возрастной и педагогической психологии.
6. Назовите объект изучения социальной психологии.

Литература

Основная: 1.

Дополнительная: 1, 2, 3, 4.

11. СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Формирование личности обучающегося в курсе преподавания психологии. Воспитательные функции преподавания психологии. Изучение личности студента психолога.

Формирование личности обучающегося в курсе преподавания психологии. Термин «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает «усердно работающий», «занимающийся», т. е. овладевающий знаниями.

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

– с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне – психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с тем особенности каждого данного индивида, его психических процессов и состояний;

– с социальной стороны, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т. д.;

– с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т. д. Эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Так, если подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков.

Сравнительно с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т. д. Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Если же изучить студента как личность, то возраст 18–20 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

Студенческий возраст характеризует и то, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но нередко одновременно проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт, – процесс, анализируемый в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, З. Ф. Есарева и др. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах, – целеустремленность, решительность, на-

стойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17–19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В. Т. Лисовский отмечает, что 19–20 лет – это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений.

Юность – пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным. Но идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонимания.

Юношеский возраст, по возрастной периодизации Эрика Эриксона, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

- уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;
- размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;
- размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;
- формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.

Опираясь в основном клиническими данными, Э. Эриксон не пытался выразить описываемые явления количественно. Канадский психолог Джеймс Марша в 1966 г. восполнил этот пробел, выделив четыре этапа развития идентичности, измеряемые степенью профес-

сионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека.

1. «Неопределенная, размытая идентичность» характеризуется тем, что индивид еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности.

2. «Досрочная, преждевременная идентификация» имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету.

3. Этап «моратория» характеризуется тем, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.

4. «Достигнутая, зрелая идентичность» определяется тем, что кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации.

Обследовав свыше 5 тыс. старшеклассников (15–18 лет), американский психолог Морис Розенберг (1965) нашел, что для юношей с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образов «Я» и мнений о себе. Они больше других склонны «закрывать» от окружающих, представляя им какое-то «ложное лицо» – «представляемое Я». С суждениями типа «Я часто ловлю себя на том, что разыгрываю роль, чтобы произвести на людей впечатление» и «Я склонен надевать „маску“ перед людьми» юноши с низким самоуважением соглашались в 6 раз чаще, чем обладатели высокого самоуважения.

Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их самооценку. Они болезненнее других реагируют на критику, смех, порицание. Их больше беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они болезненно реагируют, если у них что-то не получается в работе или если они обнаруживают в себе какой-то недостаток. Вследствие этого многим из них свойственны застенчивость, склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, причем этот уход отнюдь не добровольный. Чем ниже уровень самоуважения личности, тем вероятнее, что она страдает от одиночества.

Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности. По данным, приводимым В. Т. Лисовским, лишь 64 % обследуемых старшекурсников из четырех вузов решили для себя, что их будущая профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам. Зачастую наблюдаются сдвиги в настроении студентов – от восторженного в первые месяцы учебы в вузе до скептического при оценке вузовского режима, системы преподавания, отдельных преподавателей и т. д.

Довольно часто профессиональный выбор человека определяют случайные факторы. Это явление особенно нежелательно при выборе вуза, так как такие ошибки дорого обходятся и обществу, и личности. Поэтому профориентационная работа с молодыми людьми, поступающими в высшую школу, чрезвычайно важна.

Для определения способностей, необходимых для овладения той или иной профессией, которой обучают в вузе, требуется предварительное описание профессиограмм. В соответствии с требованиями, предъявляемыми профессиограммой к психике человека, выделяются три уровня: 1) абсолютно необходимые; 2) относительно необходимые; 3) желательные. Использование этих профессиограмм дает положительные результаты.

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных

интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т. д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен.

Для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта, превышающим невербальный в среднем на 16 условных единиц интеллекта. Гуманитарии должны характеризоваться широтой познавательных интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высокоразвитое абстрактное мышление. Специалисты гуманитарного профиля постоянно живут, образно выражаясь, «в мире слов», в то время как специалисты технического и естественного профиля относительно чаще обращаются к предметному и конкретному миру вещей.

Молодые люди, претендующие на поступление на естественные факультеты, должны обладать в первую очередь высокоразвитым логическим и абстрактным мышлением, способностью произвольно управлять собственными мыслительными процессами, т. е. быстро и активно сосредоточиваться на интересующем объекте, полностью отвлекаясь от всего остального. Последнее возможно лишь при наличии высокой степени концентрации внимания. Строгость и логичность суждений у них должна быть безупречной.

Качества ума, необходимые для овладения естественными профессиями, должны быть хорошо сформированы уже ко времени поступления в вуз.

Студенты естественных специальностей отличаются повышенной серьезностью и независимостью суждений. Однако им присущ низкий уровень социабельности, т. е. недостаточно развитое умение общаться с людьми. Интровертированность личности высокозначимо коррелирует с уровнем успеваемости студентов-математиков. Значит, интровертированность – необходимое условие успешного обучения в вузе, и ее также следует включить в структуру специальных способностей абитуриентов естественных факультетов. Обнаружена еще

одна характерная черта личности студентов этих специальностей – самооценочные суждения у них (особенно о своих социальных свойствах) в основном неадекватны. Себя они знают плохо, и в этом плане нуждаются в помощи.

Ведущие компоненты в структуре умственных способностей будущих инженеров – высокий уровень развития пространственных представлений и быстрота сообразительности. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т. е. действенно-практического интеллекта.

По экспериментальным данным оказалось, что пространственные представления достигают высокого уровня развития уже у первокурсников. Этот уровень является индивидуальным максимумом к моменту поступления во вуз и в процессе обучения развивается очень незначительно. Значит, при поступлении во вуз абитуриент должен обладать высокоразвитой способностью к пространственным представлениям. Очевидно, это качество больше зависит от природных свойств индивида в отличие от других умственных способностей, например, понятливости, сообразительности и т. п.

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И. П. Павловым психофизиологическое явление – динамический стереотип, иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других – ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной

деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которого строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой, неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки повседневного контроля педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Социальная адаптация студентов в вузе делится на:

а) профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

б) социально-психологическую адаптацию – приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения.

Иначе говоря, «под адаптационной способностью понимается способность человека приспособливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой». Адаптация – это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом положительное значение адаптации для успешного

функционирования индивида в той или иной социальной роли. Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

1) адаптация формальная, касающаяся познавательного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;

2) общественная адаптация, т. е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

3) дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Успешность обучения студентов зависит от многих факторов, среди которых одним из важнейших является его интеллектуальное развитие, как показатель умственной деятельности, и внимание – функция регуляции познавательной деятельности.

Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как: готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки. Приученные к ежедневной опеке и контролю в школе, некоторые первокурсники не умеют принимать элементарных решений. У них недостаточно воспитано трудолюбие, не развита способность к самообразованию и самовоспитанию.

Известно, что методы обучения в вузе резко отличаются от школьных, так как в средней школе учебный процесс построен так, что он все время побуждает ученика к занятиям, заставляет его работать регулярно, иначе очень быстро появятся двойки. В иную обстановку попадает вчерашний школьник, переступив порог вуза: лекции, лекции, лекции. Когда же начинаются семинары, к ним тоже оказывается можно не всегда готовиться. В общем, не надо каждый день что-то учить, решать, запоминать. В результате нередко возникает мнение о кажущейся легкости обучения в вузе в первом семестре, формируется уверенность возможности все наверстать и освоить

перед сессией, возникает беспечное отношения к учебе. Расплата наступает на сессии.

Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли.

Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функций психики) заканчивается в конце 2-го – начале 3-го учебного семестра. Одной из главных причин, затрудняющих адаптацию к условиям обучения в вузе, свыше 50 % опрошенных назвали недостаток времени для самостоятельной работы при подготовке заданий. В связи с этим почти 25 % студентов приходят на занятия неподготовленными.

Одной из основных задач работы с первокурсниками является разработка и внедрение методических рекомендаций самостоятельной работы.

Существующая система контроля за самостоятельной работой студентов через семинарские, практические и лабораторные занятия отнюдь не исключает пассивности и уклонения от выполнения соответствующих требований со стороны некоторой части студентов.

Большие резервы для повышения качества подготовки специалистов открывает совершенствование контроля знаний студентов. Система контроля успеваемости на экзаменационных сессиях порождает нередко лишь штурмовщину, когда студент в течение нескольких дней зазубривает записанные в конспекте основные положения данного учебного курса, а после экзамена забывает их. Неслучайно часть студентов не умеет работать с книгой, систематически заниматься в течение всего семестра. Для усиления контроля за учебной работой студентов в течение каждого семестра устанавливаются три срока, к каждому из которых преподаватель обязан лично сообщить в деканат о текущей успеваемости своих питомцев.

Информация, полученная деканатами, распределяется по степени ее важности и содержанию и используется ими непосредственно или передается кафедрам и общественным организациям для оказания помощи отстающим студентам, поощрения успевающих, наказания

нерадивых. Деканатам и кафедрам, по представлению преподавателей, дано право хорошо успевающих в течение семестра студентов освобождать от зачетов и экзаменов, переводить их на индивидуальный график обучения.

Еще в школе формируется своего рода «психология тройки», стремление «учиться не уча». Этот настрой переходит и в вузы. Уверенность в том, что учеба на «тройки» не помешает стать настоящим специалистом, растет от курса к курсу.

Социологическое исследование бюджета времени показывает, что рабочий день студента достаточно уплотнен, и в соединении с аудиторными занятиями превышает 8–9 часов. Однако при этом обнаруживается очень большой «разброс» и разнობой в рабочем времени, определяемый различным отношением к учебе. В основном студенты ежедневно тратят от 2 и свыше 3 часов на подготовку по профилирующим предметам и только 22,8 % расходуют на это меньше 1 часа. По непрофилирующим предметам картина несколько иная. До 1 часа тратят 50 %, до 2 – 25 %. Система обучения в вузе в значительной степени рассчитана на высокий уровень сознательности, построена на интересе студентов, ибо формально в ней отсутствует жесткая система ежедневной школьной проверки, «страх» перед учителем, необходимость ежедневно готовить «уроки». Некоторые студенты, выдержав сложный и трудный вступительный конкурс, потом оказываются не подготовленными к ответственному отношению к учебе, «берут в руки гитару» и забывают о занятиях. Система вузовского контроля допускает возможную не ритмичность в работе, нередко ориентируя на штурм во время экзаменационной сессии.

Изучение личности студента-психолога. Ведение психологического кружка, проблемной группы по психологии. Для выработки тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию студента к вузу, важно знать жизненные планы и интересы первокурсника, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку способность к сознательной регуляции поведения и т. д. Успешное решение этой проблемы связано с развитием психологической службы вуза.

Преподавателю, работающему в вузе, необходимо знать основные психологические особенности юношеского возраста, уметь использовать свои знания в педагогической деятельности.

ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Ранняя юность (14–18 лет). Формируется самосознание – представление о себе самом, самооценивание внешности, умственных, моральных, волевых качеств; происходит соотношение себя с идеалом, появляется возможность самовоспитания; возрастает волевая регуляция, концентрация внимания, объем памяти, логизация учебного материала. Сформировалось абстрактно-логическое мышление, появляется умение самостоятельно разбираться в сложных вопросах. Формируется собственное мировоззрение как целостная система взглядов, знаний, убеждений, своей жизненной философии. Наблюдаются: увлечение псевдонаучными теориями; создание собственных теорий жизни, любви, политики; максимализм суждений; стремление к самоутверждению своей независимости, оригинальности; пренебрежение к советам старших, критиканство, проявление недоверия, сухой рационализм, практицизм; стремление к самоуправлению; право осмыслить все окружающее. Происходит жизненное самоопределение человека, приобретение определенной степени психологической зрелости. Стремление приобрести профессию – основной мотив познавательной деятельности. Однако имеют место отсутствие подлинной самостоятельности, подверженность влиянию сверстников, повышенная внушаемость и конформизм по отношению к сверстникам. Завершено половое созревание. Формируется отношение к зарождающимся сексуальным желаниям. Возникает первое чувство любви, дружбы. Происходит существенная перестройка эмоциональной сферы. Недостаточное осознание последствий своих поступков.

Поздняя юность (18–25 лет). Появляется зрелость в умственном, нравственном отношении, убежденность, сложившееся мировоззрение; смелость, решительность, способность к увлечению, самостоятельность, критичность и самокритичность. Самооценка противоречива, что вызывает внутреннюю неуверенность, сопровождающуюся резкостью и развязностью. Скептическое, критическое, ироническое отношение к преподавателям и режиму учебного заведения. Сохраняются максимализм и критичность, отрицательное отношение к мнению старших. Неприятие лицемерия, ханжества, грубости, стремления воздействовать окриком. Пик интеллектуальных и познавательных

возможностей. Принятие ответственных решений: выбор и овладение профессией, выбор стиля и своего места в жизни, выбор спутника жизни, создание своей семьи, активность в сексуальной сфере.

Преподаватель, читающий лекцию потоку, естественно, не может учитывать индивидуальный темп усвоения каждого студента, способность каждого к анализу и синтезу, уровень развития мышления. Преподавателям труднее заметить изменения психических состояний студента в стрессовых ситуациях, к примеру зачета или экзамена, уже хотя бы потому, что им не с чем сравнивать их – при слушании лекции студент «растворен» в общей массе аудитории. Не случайно, многие студенты-первокурсники, чувствовавшие еще вчера внимание и опеку школьных учителей, в условиях вуза чувствуют себя на первых порах дискомфортно. Новые условия деятельности их в вузе – это качественно иная система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своего поведения, наличие тех степеней свободы в организации своих занятий и быта, которые еще недавно были им недоступны. Процесс адаптации каждого студента идет по-разному. Юноши и девушки, имеющие трудовой стаж, легче и быстрее адаптируются к условиям студенческой жизни и быта, вчерашние школьники – к академической работе. Задача студенческой группы – не поиск усредненного варианта включения учащихся в новые виды деятельности, а создание условия для общей оптимальной деятельности.

Во всех вузах обычно специально планируется система мероприятий, способствующая адаптации первокурсников к условиям вуза. К числу наиболее важных мероприятий относятся: работа по формированию и комплектованию академических групп; ритуал «Посвящение в студенты» и чтение курса «Введение в специальность»; выступления ведущих преподавателей в группах; знакомство с историей вуза и выпускниками, прославившими его; организациях консультационных пунктов в общежитии силами преподавателей и студентов-первокурсников; введение ежемесячной аттестации, что позволяет контролировать самостоятельную работу студентов, вовремя оказывать им необходимую помощь. Поведение студентов различных курсов отличается степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям.

Второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все фор-

мы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен.

Третий курс – начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности.

Отныне формы становления личности в вузе в основных чертах определяются фактором специализации.

Четвертый курс – первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры.

Пятый курс – перспектива скорого окончания вуза – формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т. п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

Поиски друга жизни играют на старших курсах большую роль, оказывая влияние и на успеваемость, и общественную деятельность студентов. Интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов. Но было бы ошибкой видеть в этом негативное явление. Интимные отношения нередко способствуют повышению желания лучше учиться, рабочему настроению, творческой активности. Данные социологов говорят, что, как правило, после некоторого «затишья» семейные пары не остаются в стороне от общественной работы и не выпадают из коллектива. Вступление в брак большинства студентов к концу учебы не ведет к распаду студенческих коллективов, хотя число непосредственных межличностных и межгрупповых контактов среди его членов несколько уменьшается.

В целом же развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в ряде направлений:

- укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности;

- совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт;
- повышаются чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента;
- растут притязания личности студента в области его будущей профессии;
- на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента;
- повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту;
- крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

Психологическое развитие личности студента – диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой.

Б. Г. Ананьев представлял развитие личности как возрастающую по масштабам и уровню интеграцию: образование подструктур и их усложняющийся синтез. С другой стороны, происходит параллельный процесс возрастающей дифференциации психических функций (развитие, усложнение, «разветвление» психических процессов, состояний, свойств).

Контрольные вопросы

1. Назовите формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза.
2. Когда заканчивается адаптация студентов к учебному процессу?
3. Назовите основные особенности юношеского возраста.
4. Охарактеризуйте особенности личности студента-психолога.
5. Чем отличается поведение студентов различных курсов?
6. В каких направлениях идет развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием?

Литература

Основная: 1.

Дополнительная: 1, 2, 3, 4.

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Карандашов В. Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009.

Дополнительная

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М., 2008.

2. Глушкова Н. И. Методика преподавания психологии: учебно-методическое пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Ставрополь: СГУ, 2008.

3. Лызь Н. А. Методика преподавания психологии: учебное пособие. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2009.

4. Ляудис В. А. Методика преподавания психологии: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2010.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
1. Предмет, задачи, цели курса. Педагог как субъект профессиональной деятельности. Деятельность преподавателя в системах: «человек – человек», «человек – общество». Функциональные особенности преподавательской работы	5
2. Характеристика методов обучения	14
3. Активные методы обучения: программированного, проблемного, интерактивного обучения	32
4. Формы учебных занятий и методика их проведения. Лекционная форма обучения	62
5. Методика чтения лекции. Формирование научных понятий, доказательность, проблемность	64
6. Практические, семинарские и лабораторные занятия в учебных группах	72
7. Урок как форма организации обучения	76
8. Таксономия учебных задач – инструмент опережающего управления процессом развития познавательной деятельности	79
9. Методические особенности преподавания теоретической психологии: общей и истории психологии	89
10. Особенности преподавания прикладной психологии	102
13. Студент как субъект учебной деятельности	111
ЛИТЕРАТУРА	126

Учебное издание

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ
В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Учебное пособие

Автор-составитель
Медведева Нина Ильинична

Редактор, технический редактор Н. Б. Копнина
Компьютерная верстка Ю. Г. Ибрагимова

Формат 60x84 ¹/₁₆
Бумага офсетная

Усл.печ.л. 7.44
Тираж 20 экз.

Подписано в печать 10.12.14
Уч.-изд.л. 6.82
Заказ 314

Отпечатано в Издательско-полиграфическом комплексе
Северо-Кавказского федерального университета
г. Ставрополь, пр-т Кулакова, 2

И.Б. Шуванов
В.П. Шуванова

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Учебное пособие



БИБЛИОТЕКА ПСИХОЛОГА

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Сочинский государственный университет»

И.Б. Шуванов
В.П. Шуванова

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ
В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

Учебное пособие
для студентов, обучающихся по направлению
37.03.01 «Психология»

Сочи - РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ» - 2018

УДК 373

Рекомендовано к печати
кафедрой общей психологии и социальных коммуникаций
(протокол № 12 от 14.06.2018)

Рецензент
кандидат психологических наук, доцент
Е.В. Щетинина

Шуванов И.Б., Шуванова В.П.

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В СРЕДНИХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ:** учеб. пособие / авт.-сост.: И.Б. Шуванов,
В.П. Шуванова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 162 с.

Целью данного издания является изложение теоретических и методических вопросов преподавания психологии в средних учебных заведениях. Центральное место занимают вопросы технологии разработки учебного курса по психологии. Подробно рассматриваются методические проблемы лекций, семинарских, лабораторных и практических занятий, уроков по психологии, особенности их подготовки и проведения, даются рекомендации по методическому руководству самостоятельной работой студентов. Характеризуются методы и приемы обучения психологии, а также способы проверки и оценки знаний.

Пособие соответствует Федеральному образовательному стандарту высшего образования, уровень высшего образования – бакалавриат.

Адресовано студентам, обучающимся по направлению 37.03.01 «Психология», преподавателям, всем кто интересуется проблемами психологии.

УДК 373

© ФГБОУ ВО «СГУ», 2018
©Шуванов И.Б., Шуванова В.П., авт.-сост., 2018
©Оформление. РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018

Оглавление

Введение	5
Тема 1. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕНИЯ	7
1.1. Учение и обучение	7
1.2. Проблемы обучения	7
1.3. Содержание образования, проблемы контроля эффективности образования, принципы государственной политики в области образования	8
1.4. Особенности обучения взрослых: психолого-педагогические аспекты	11
1.5. Организация обучения взрослых	12
Тема 2. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	15
2.1. Структура учебной деятельности	18
2.2. Проблема мотивации учебной деятельности	20
2.3. Учебная деятельность студентов	21
2.4. Формирование учебной деятельности студентов	27
2.5. Теория обучения и преподавание в ссузе	27
Тема 3. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ	29
3.1. Государственный стандарт	34
3.2. Учебные программы	34
Тема 4. ФОРМЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ И МЕТОДИКА ИХ ПРОВЕДЕНИЯ	38
4.1. Лекция и методика чтения лекций	39
4.2. Практические, семинарские и лабораторные занятия	41
4.3. Методика организации и управления дискуссией	46
Тема 5. ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ	50
5.1. Цель преподавания психологии	53
5.2. Методические особенности преподавания теоретической и прикладной психологии	53
Тема 6. КОНТРОЛЬ И КОРРЕКЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	57
6.1. Сущность, цели и функции контроля обучения	59
6.2. Проблема управления процессом обучения	61
6.3. Обратная связь в обучении	61
6.4. Содержание и формы педагогического контроля	62
6.5. Создание диагностических методик, контролирующих успешность и выявляющих причины неуспешности в обучении	66
6.6. Критериально-ориентировочные тесты (КОРТы): сущность, технология создания	69
6.7. Содержание коррекционной работы	70
Тема 7. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ	73
7.1. Психология активных методов обучения	73
7.2. Методы программированного обучения	76

7.3. Методы проблемного обучения	79
7.4. Интерактивные методы обучения	83
Тема 8. УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ	87
8.1. Особенности организации работы с литературой	
8.2. Самостоятельная работа студентов	90
8.3. Особенности организации самостоятельной работы при заочном обучении	99
Тема 9. ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ	102
9.1. Общерегуляторные составляющие педагогического процесса и психолого-педагогические проблемы	
9.2. Личность преподавателя в учебном процессе	105
9.3. Проблема стилей педагогической деятельности	108
9.4. Взаимодействие субъектов образовательного процесса	111
9.5. Педагогическая деятельность и ее психологическая характеристика	114
Тема 10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	118
10.1. Общение как деятельность	
10.2. Мотивы общения	120
10.3. Анатомия диалога	121
10.4. Позиции, роли в общении	124
10.5. Формальный аспект педагогического общения	127
10.6. Уровни общения (конвенциональный, манипулятивный, стандартизированный, игровой и деловой).	132
10.7. Индивидуальные особенности и стратегии педагогического общения	138
10.8. Барьеры педагогического общения	142
10.9. Проблема учебных конфликтов и способы их предупреждения	144
Литература	157

Введение

Традиционно выделяются три основные цели психологии как дисциплины и деятельности психологов:

1. Поиск новых психологических знаний.
2. Применение психологических знаний для решения практических проблем.
3. Передача психологических знаний.

На достижение первой цели направлена научная психология, второй - прикладная и практическая психология, третьей - методика преподавания психологии.

Научная психология как самостоятельная наука сформировалась во второй половине XIX в. и в течение XX в. проделала огромный путь развития. Она стала одной из признанных отраслей научного знания; психологические кафедры и лаборатории заняли достойное место в университетской науке многих стран.

Практическая психология как сфера профессиональной деятельности начала формироваться в 60-е гг. XX в. в США, в 70-е гг. - в Европе, в 80-е гг. - в Советском Союзе. Несмотря на трудности первоначального развития и утверждения собственного статуса, она постепенно стала признанной областью профессиональной деятельности. Устойчивое положение психологических служб во многих сферах здравоохранения и образования является подтверждением этому.

Методика преподавания психологии во многих странах находится только в начальном периоде своего становления, несмотря на то, что само преподавание психологии имеет столь же долгую историю, как и сама психология. Работы по методике преподавания психологии публиковались на протяжении всего XX в., но появлялись они достаточно редко и касались лишь отдельных аспектов данной сферы деятельности.

В соответствии с полученными знаниями, умениями и навыками психолог должен быть готов к участию «в решении комплексных задач в системе народного хозяйства, образования, здравоохранения, управления, социальной помощи населению». При этом он должен уметь осуществлять следующие виды профессиональной деятельности:

- диагностическую и коррекционную деятельность;
- экспертную и консультативную;
- учебно-воспитательную;
- научно-исследовательскую;
- культурно-просветительную.

Обращаем внимание на то, что два вида деятельности из перечисленных выше - *учебно-воспитательная* и *культурно-просветительная* - непосредственно связаны с теми или иными формами преподавательской деятельности. Именно этим обусловлено значение

курса методики преподавания психологии при подготовке психологов.

В настоящее время существенно расширились возможности преподавания психологии. Связано это с тем, что в последние десять лет произошло значительное расширение масштабов психологического образования, как в России, так и за рубежом.

Методика преподавания психологии в данном пособии рассматривается в широком смысле этого понятия как методика обучения психологическим знаниям и умениям, методика психологического просвещения и обучения практическим психологическим учениям. Психологи, работающие в научных учреждениях, часто совмещают научные исследования с педагогической деятельностью. Поэтому неслучайно уже многие десятилетия существует достаточно устойчивое выражение — научно-педагогическая деятельность. Психологи, работающие в службе практической психологии образования, очень часто получают заявки на проведение бесед или лекций для родителей, педагогов, учащихся по различной психологической тематике. К психологам, работающим в производственных или коммерческих организациях, обращаются с просьбами о проведении обучающих семинаров по вопросам психологии труда и личности работника, деловых отношений в коллективе, а также по различным психологическим аспектам коммерческих отношений.

Одной из важнейших форм обучения психологии являются психологические тренинги различного типа и тематики. Практические психологи очень часто включаются в такие обучающие виды деятельности.

Методика преподавания психологии является дисциплиной, развивающейся на пересечении таких предметных областей, как психология и дидактика. Содержание, формы, методы и приемы обучения психологии, проверка и оценка знаний опираются на общедидактические принципы. Однако специфика психологии как научной и практической дисциплины неизбежно отражается на особенностях ее преподавания.

В пособии приводится информация об истории преподавания психологии в средних и высших учебных заведениях, о системе современного психологического образования в России и за рубежом, о правовом и нормативном обеспечении образовательной деятельности и статусе психологии как учебного предмета. В пособие также рассматриваются структура и содержание психологического образования, раскрываются цели, задачи, тематика занятий, которые могут проводиться с учащимися и студентами. Особое внимание уделяется характеристике таких видов учебных занятий, как лекция, семинарское, лабораторное и практическое занятия, урок по психологии, а также методическому руководству самостоятельной работой учащихся и студентов. Характеризуются методы и приемы обучения психологии в разных типах учебных заведений, а также способы проверки и оценки знаний.

Тема 1. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕНИЯ

1.1. Учение и обучение

Учение - процесс приобретения и закрепления или изменения наличных способов деятельности индивида. Результат учения - индивидуальный опыт (знания, умения, навыка).

Обучение - необходимое условие учения человека. В процессе учения перестраиваются, формируются психологические механизмы, которые составляют основу возникновения и развития способностей индивида. Таким образом, учение – это необходимое условие и основной механизм психического развития человека.

Дидактика (т. е. теория обучения) как наука имеет свой *предмет* изучения: это закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы и средства обучения. **Обучение** – это процесс управляемого познания явлений окружающего мира, их закономерностей, истории развития и освоения способов деятельности в результате взаимодействия преподавателя со студентом (обучаемым).

Взаимодействие преподавателя с обучаемыми включает в себя следующие звенья:

1) *деятельность педагога:*

- › разъяснение студентам целей и задач обучения;
- › ознакомление с новыми знаниями;
- › управление процессом осознания и приобретения знаний и умений;
- › управление процессом познания научных закономерностей и законов, перехода от теории к практике;
- › организация эвристической и исследовательской деятельности;
- › проверка и оценка изменений в обученности и развитии обучаемых;

2) *деятельность обучаемых:*

- › собственная деятельность по созданию положительной мотивации учения;
- › восприятие новых знаний, умений, анализа, синтеза, сопоставления и систематизирования закономерностей и законов;
- › понимание причинно-следственных связей; приобретение умений и навыков, их мотивация;
- › практическая деятельность по самостоятельному решению возникающих проблем; самоконтроль и самооценка достижений.

1.2. Проблемы обучения

Соотношение обучения и развития – одна из стержневых проблем педагогики. Изучив вопрос влияния обучения на развитие, Л. С Выготский сделал следующие выводы:

1) обучение создает зону ближайшего развития, которая затем переходит в сферу актуального развития;

2) обучение двигает вперед развитие, опираясь не только на созревшие функции, но и на те, которые еще созревают.

Обучение должно идти впереди развития. Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день, т.е. зону ближайшего развития.

В российской педагогике существует две группы *концепций развивающего обучения*, по-разному трактующих закономерности и принципы этого процесса:

1) концепции, ориентированные на *психическое развитие* (Л.В. Занков, З.И. Калмыкова, Е.Н. Кабанова-Меллер);

2) концепции, учитывающие *личностное развитие* (П.А. Цукерман, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, С.А. Смирнов).

Учение должно быть *самообучением, самообразованием*. И только тогда, когда это невозможно или требует слишком больших и ненужных усилий, непроизводительных и неэффективных затрат времени и сил, только тогда – с помощью педагога. Но и в этом случае действует принцип: как можно более самостоятельно.

1.3. Содержание образования, проблемы контроля эффективности образования, принципы государственной политики в области образования

В образовании утверждается *личностно-ориентированный* подход к выявлению сущности содержания образования, при котором абсолютной ценностью является сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности; гуманное отношение к развивающейся личности, становлению ее индивидуальности; создает возможность для самореализации личности в культурно-образовательном пространстве.

Понятие **содержания образования** включает в себя следующие компоненты.

1. **Когнитивный опыт личности** – система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности. Знания как основной элемент содержания общего образования – это результат познания действительности, законов развития природы, общества и мышления.

2. **Опыт практической деятельности**, т.е. опыт осуществления способов деятельности. Знания о способах осуществления деятельности содержатся уже в первом компоненте содержания общего образования и базовой культуры личности. Однако одних знаний недостаточно, необходимо усвоить опыт их применения, т.е. умения и навыки,

выработанные человечеством. Внешние (практические) и внутренние (интеллектуальные) умения и навыки могут быть общими для всех учебных предметов (составить план, выделить существенное, сравнить, сделать выводы и т. д.) и специфическими, формирующимися и проявляющимися только в рамках учебных предметов (решение математических задач, постановка опытов по химии и др.).

3. **Опыт творческой деятельности**, который обеспечивает готовность обучающегося к поиску решения новых проблем, творческому преобразованию действительности. Содержанием опыта творческой деятельности и ее основными чертами являются:

- › самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- › видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- › самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый способ;
- › нахождение различных способов решения проблемы и альтернативных доказательств;
- › построение принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией уже известных способов.

4. **Опыт отношений личности**. Этот компонент содержания образования представляет собой систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений личности. Его специфичность состоит в оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям.

Долгое время общее образование понималось упрощенно: лишь как звено, предшествующее профессиональному образованию и составляющее базу последнего. В содержание образования входят **три основных цикла предметов**: естественно-научный, гуманитарный, трудовой и физической подготовки.

Контроль эффективности образования. Важным компонентом образовательного процесса выступает **диагностика**, с помощью которой определяется достижение поставленных целей и без которой невозможно эффективное управление учебной деятельностью.

Диагностика включает в себя контроль, проверку, оценивание (оценку), накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дидактического процесса.

Продуктивность обучения зависит от количества, качества, полноты, своевременности (оперативности), глубины и объективности контроля. Под **контролем** понимается наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков. Составным компонентом контроля является *проверка*.

Основная дидактическая функция проверки заключается в обеспечении обратной связи между обучающим и обучающимися, получение педагогом объективной информации о степени усвоения учебного материала, своевременное выявление недостатков и проблем в знаниях. Проверка ставит целью определение не только уровня и качества обученности, но и объема учебного труда.

Помимо собственно проверки контроль содержит *оценивание* (как процесс) и *оценку* (как результат) проверки. Оценка фиксируется в классных журналах, табелях, банках данных и т. п. в виде отметки – условных обозначений, кодовых сигналов и т. д. Итоги контроля составляют основание для оценивания успеваемости обучаемого.

Функция оценки не ограничивается только констатацией уровня обученности, это и средство стимулирования учения, мотивации, влияния на личность. Под влиянием оценивания у обучающего складывается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам.

Виды, формы и методы контроля обучения.

В педагогической практике сложились и применяются несколько *видов контроля*. *Предварительный контроль* проводится к началу обучения и имеет целью выявление имеющихся в наличии знаний, умений и навыков. Он позволяет обучающему выбрать наиболее эффективные методы и формы работы. *Текущий контроль* осуществляется по ходу обучения и дает возможность определить степень сформированности знаний, умений и навыков, их глубину и прочность. *Периодический контроль* подводит итог работы за определенный период времени. *Тематический контроль* позволяет определить конечные результаты обучения. Он охватывает всю систему знаний, умений по предмету. *Отсроченный контроль* проводится спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса и позволяет судить об эффективности процесса по конечному его результату.

По *форме* контроль подразделяется на *индивидуальный, групповой и фронтальный*.

Методы контроля – это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающихся. В педагогической практике используются методы *устного, письменного, практического, компьютерного контроля и самоконтроля*.

К контролю в процессе обучения предъявляют следующие педагогические требования:

- › индивидуальный характер контроля, который должен осуществляться за работой каждого обучаемого;
- › систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах обучения;
- › всесторонность контроля, которая должна обеспечить возможность проверки теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений обучаемых;
- › объективность контроля, позволяющая исключить субъективные и ошибочные суждения и выводы;
- › дифференцированный подход с учетом индивидуальных личностных качеств обучаемых;
- › единство требований со стороны обучающихся.

В последнее время распространен *тестовый контроль*.

1.4. Особенности обучения взрослых: психолого-педагогические аспекты

Гуманистическая психология признает человека как уникальную целостную систему, способную к возможной самоактуализации. Основные положения этой теории сводятся к следующему.

1. Человек должен изучаться в целостности, каждый человек уникален.
2. Переживания человеком мира и себя в мире составляют его личностный опыт, который становится самоценным и достаточным.
3. Жизнь человека – это единый процесс его становления и бытия.
4. Человек наделен потенциалами к непрерывному развитию и самореализации.
5. Человек должен быть свободен от внешних обстоятельств, чтобы в своем выборе руководствоваться собственными смыслами и ценностями.
6. Человек – существо активное, интенциональное, творческое.

В *андрагогической модели* обучения ведущая роль в организации процесса обучения на всех его этапах принадлежит *самому обучающемуся*: взрослый обучающийся – активный элемент, равноправный субъект процесса обучения. Эта посылка означает необходимость строить такую деятельность по обучению взрослых, главными характеристиками которой являются активная ведущая роль самого обучающегося в построении и осуществлении программы обучения и вместе с тем совместная деятельность обучающегося и обучающего в подготовке и реализации учебного процесса. Главная цель (параметром) обучения взрослых – развитие *критического, творческого мышления*. Ключевые положения их теоретических подходов сформулированы следующим образом.

1. Адекватным социальным существом является взрослый человек, критически мыслящий, способный к обучению.
2. Потенциальные возможности развития мышления, чувство «самости» у взрослых выражается в качественных изменениях мыслительных структур.
3. Наиболее предпочтительны творческий и критический типы мышления, способствующие полному развитию взрослого.
4. Комбинирование коллективного обучения и самообучения способствует развитию творческого и критического мышления в наибольшей степени.
5. Обучение включает в себя мышление, поисковое открытие, критическое размышление и творческий ответ.
6. Образование – это не передача знаний, а, скорее, отбор, синтез, открытый диалог.

Характерные черты обучения взрослых:

- 1) неприказной, недирективный характер обучения;
- 2) ориентация обучения на достижение результатов в решении проблем;

- 3) постановка проблем и создание необходимых знаний;
- 4) связь с практикой и проверка с ее помощью полученных результатов обучения;
- 5) постоянное обсуждение содержания, форм и методов обучения в учебной группе;
- 6) принятие на себя ответственности за процесс обучения всеми членами группы и преподавателем, без права контроля за обучением каждого члена группы;
- 7) процесс оценивания результатов обучения с участием всех членов группы;
- 8) диалог между членами учебной группы.

С точки зрения андрагогики взрослые обучающиеся испытывают глубокую потребность в самостоятельности, самоуправлении, они должны играть ведущую, определяющую роль в процессе обучения. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного определения обучающимися параметров обучения и поиска знаний, умений, навыков и необходимых им качеств.

В андрагогической модели *готовность* обучающихся учиться определяется их *потребностью* в изучении чего-либо для *решения их конкретных жизненных проблем*. В этом случае задача обучающего сводится к тому, чтобы снабдить обучающегося необходимыми методами и критериями, которые помогли бы ему выяснить свои потребности в обучении.

1.5. Организация обучения взрослых

В соответствии с принятой ЮНЕСКО терминологией по степени организованности различают образование формальное, внеформальное и неформальное.

Формальное образование предполагает организацию обучения, отвечающую следующим требованиям. Во-первых, это должно быть образование, приобретенное обучающимся в *специально предназначенных* для обучения учреждениях. Во-вторых, обучение должен осуществлять *специально подготовленный* персонал. В-третьих, данный вид образования должен привести к *получению общепризнанного документа* об образовании. В-четвертых, в рамках формального образования осуществляется *систематизированное обучение*, т. е. систематическое овладение классифицированными знаниями, умениями и навыками. Наконец, это обучение характеризуется *целенаправленной деятельностью* обучающихся. Это – *общепринятый, традиционный вид образования*, представленный традиционными же системами образования.

Внеформальное обучение отличается двумя параметрами: *систематизированностью* обучения и *целенаправленной деятельностью* обучающихся. Это обучение, организованное вне стен учебных заведений,

оно не всегда осуществляется профессиональными преподавателями (например, коллегами по работе) и не всегда завершается получением общепризнанного документа об образовании. Здесь уместно вспомнить различного рода кружки, секции, курсы, лектории и т. п.

Неформальное обучение – это неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из названных параметров. Иначе говоря, это любое *приобретение информации* о различных сторонах жизни, полученных из средств массовой информации, от друзей, знакомых, при посещении театров, кино, если даже это новое знание не всегда соответствует действительности, приблизительно или поверхностно. Такие знания не систематизированы, случайны, не всегда научно обоснованы, а выработка определенных навыков и умений, формирование привычек, качеств и ценностей неосознанны.

По *способу организации индивидуальной работы* обучающихся образование подразделяется на институциональное, групповое и самостоятельное.

Институциональное обучение – наиболее принятый вид. Его отличают *наличие опытных преподавателей и добротных источников* обучения. Сильная сторона этого вида обучения состоит в стабильности, основательности подготовки, достаточной глубине и высокой степени гарантированности достижения результатов. К недостаткам можно отнести высокую степень диктата обучающихся, ощущение зависимости у обучающихся, значительную стандартизацию, консервативность, негибкость.

Групповое обучение – в нем участвуют на равных несколько обучающихся, избравших и совместно создавших одну программу, при этом цели, план реализации и основное содержание принимаются всеми членами группы обучающихся. Данный вид обучения эффективен в тех случаях, когда его программа интересна нескольким людям. Однако здесь могут быть и свои опасности, такие, как неудачное лидерство, межличностные конфликты, плохие взаимоотношения.

Самостоятельное обучение характеризуется большей степенью автономности, независимости обучающегося от внешних взаимодействий, *гибкостью обучения*. Его применение адекватно тогда, когда обучающийся проявляет заинтересованность и ответственность в обучении, когда программа не столь сложна и затруднены другие виды обучения. В самообучении также возможны неудачи, например, затруднены доступ к необходимым источникам обучения, осуществление собственных учебных действий, лимитировано установление обратной связи, т. е. критической оценки результатов деятельности обучающегося.

По *основному способу взаимодействия* обучающегося и обучающего образование подразделяется на очное и дистантное (или дистанционное). Преимущества очного обучения состоят в том, что этот вид образования обеспечивает непосредственный контакт, непосредственное *общение*

обучающегося с обучающим. Это позволяет достигать высокой эффективности обучения.

Дистантное обучение возникло и развивалось в рамках обучения по переписке. Помимо письменных работ и источников обучения в дистантном обучении используются теле– и радиопередачи, видео– и аудиокассеты, компьютерные программы, различного рода консультации преподавателей (компьютерные, телефонные, очные).

С развитием дистанционного обучения связано появление концепции «открытого» обучения (по-русски его лучше обозначить как свободное обучение). Отличием *свободного обучения* является практически неограниченное разнообразие курсов и программ обучения, причем неограниченное ни по содержанию, ни по срокам изучения, ни по формам обучения, ни по видам образования. Данный вид обучения строится на следующих философских, психологических и андрагогических посылках:

- 1) самостоятельная и ведущая роль личности в процессе ее обучения;
- 2) предоставление образовательными институтами обучающемуся возможностей и помощи для осуществления процесса обучения;
- 3) преодоление негативных аспектов дистанцирования обучающихся от обучающихся;
- 4) использование различных форм связи между обучающимся и обучающими.

Главным принципом этого вида обучения является принцип *свободного выбора*. С развитием свободного обучения видоизменились взаимосвязи между обучающимися и обучающими и самим обучением: появилось реальное вовлечение обучающегося в процесс обучения.

Вопросы для самоподготовки

1. Охарактеризуйте основные тенденции современного психологического образования в мире.
2. Какие типы базового психологического образования существуют в европейских странах и США?
3. Какие типы базового психологического образования существуют в России?
4. Какова типичная длительность и структура базового психологического образования?
5. Какие три типа психологических специальностей и квалификаций существует в высшем психологическом образовании в России?
6. Какие уровни психологического образования существуют в многоуровневой системе подготовки психологов в России?
7. Студентам, каких других специальностей преподается психология?
8. В чем заключаются два основных направления последиplomного психологического образования?
9. Какие типы последиplomного психологического образования существуют за рубежом?

10. Какие типы последипломного психологического образования существуют в России?
11. Какие формы повышения психологической квалификации и дополнительного психологического образования существуют в России?
12. Что в 1990-е гг. способствовало повышению качества преподавания психологии в школах США?
13. Существуют ли стандарты преподавания психологии в России?
14. На каких ступенях школьного образования психология преподается в школах России?
15. Какие два основных типа программ обучения психологии школьников используется в России?

Тема 2. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

2.1. Структура учебной деятельности

Человек формируется и проявляется в деятельности. На протяжении всей своей жизни он осуществляет множество видов деятельности: читает, рисует, занимается наукой, кройкой и шитьем, умственным и физическим трудом, обучается в школе и др. Каждая деятельность в определенные периоды жизни человека бывает ведущей, доминирующей. Например, для студента ведущей является учебная деятельность. В научной литературе *учебная деятельность* рассматривается как особая деятельность учащегося, сознательно направляемая им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых в качестве своих личных целей. В результате учебной деятельности в самом ученике происходят изменения, следовательно, это деятельность субъекта по самоизменению.

В своих исследованиях психологи и педагоги выделяют следующие особенности учебной деятельности.

1. Учебная деятельность ориентирована на изменение самого учащегося, на его развитие, а не на получение иных результатов. В этом заключается основная функция учебной деятельности.

2. Должны быть определены общие способы решения различных классов задач обучения. Учебная деятельность должна быть направлена на овладение учащимися этими способами.

3. Учащийся не должен получать знания в «готовом виде». Для того чтобы он мог сознательно овладеть новыми понятиями и способами действий, изучение нового понятия должно начинаться с мотивационного введения (т. е. объяснения учащемуся, для чего и почему ему необходимо изучать данное понятие).

4. Формирование учебной деятельности должно основываться на принципе обобщения: знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера.

5. Учебная деятельность составляет основу любой другой деятельности, так как, прежде чем осуществлять какую-либо деятельность, необходимо овладеть ею в условиях учебной деятельности.

В исследованиях психологов предпринимаются попытки определить и структурный состав учебной деятельности. Помимо потребности в учебной деятельности первым ее компонентом является мотивация учения. Вторым компонентом выступают учебные задачи. В свою очередь, учебная задача включает в себя цель, учебные действия, условия достижения цели, т. е. самоконтроль и самооценку, и результат. При объединении этих компонентов получится следующий ряд:

учебная деятельность = потребность + мотив + цель + учебные действия + самоконтроль + самооценка.

В современных условиях учебной деятельности принадлежит огромная роль: это та деятельность, которая должна выполняться человеком на протяжении всей жизни. Но чтобы овладеть самой деятельностью, необходимо знать ее структуру. Как и любая другая, учебная деятельность имеет свои предмет, продукт, операции (учебные действия) и ориентировочную основу. *Предметом* учебной деятельности выступает опыт самого учащегося, который изменяется путем присвоения им элементов социального опыта, *продуктом* – сам учащийся, его способности, результат его развития. В учебной деятельности цель направлена на учащегося, который сам сознательно ставит цель развить в себе умения, способности или какое-либо качество. К *операциям*, или системе учебных действий, относятся *планирующие* и *исполнительские* действия, которые обеспечивают решение учебных задач.

Планирующие действия – это та система ориентиров и указаний, пользуясь которой учащиеся выполняют усваиваемые действия. Это и есть **ориентировочная основа действия (ООД)**, которая позволяет спланировать предстоящую деятельность: в какой последовательности действовать; что сделать сначала; какие действия требуется выполнить. Выделяют три типа ориентировочной основы действия.

Особенность первого типа ООД заключается в том, что учащимся дается неполная система ориентиров и указаний. Для того чтобы действие было выполнено правильно, необходима более полная система. Следовательно, учащийся выполняет действие методом проб и ошибок. На основе такой ориентировки учебное действие усваивается с большими затруднениями, оно остается не полностью осознанным. Перенос такого учебного действия на новые объекты практически остается затруднительным.

Второй тип ООД: учащимся дается полная ориентировочная основа действия в форме либо инструкции, либо программы работы за компьютером, либо алгоритма решения задачи и т. п. Иными словами, преподаватель (автор учебника) выполняет планирующие действия, а учащийся только копирует их по образцу.

Третий тип ООД состоит в том, что преподаватель дает обобщенные ориентиры. В этом случае ориентировочная основа действия составляется учащимся самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается. С помощью общего алгоритма решения учебной задачи, предлагаемого преподавателем, учащийся составляет свой конкретный алгоритм действия.

Исследователи предлагают самый *общий алгоритм решения учебной задачи*: 1) вычленив данные, условия, факты, основания, дефиниции; 2) сличить и сгруппировать (систематизировать) эти данные 3) перефразировать и переосмыслить учебную задачу; 4) преобразовать ситуацию для определения искомого.

В состав *исполнительских действий* входят:

› действия, связанные с уяснением содержания учебного материала, который предъявляется преподавателем в устной форме. Возможны также самостоятельный поиск и решение проблемы;

› действия, связанные с уяснением содержания учебного материала из письменных сообщений, т. е. чтение и декодирование учебного материала; уяснение содержания; выделение основных положений; конспектирование. Также сюда относятся действия, связанные с самостоятельным получением новых знаний выводением следствий, доказательств, выводов;

› действия отработки учебного материала путем заучивания либо отработки в предлагаемых преподавателем упражнениях;

› действия, предполагающие самостоятельное построение знаний. К данной группе можно отнести анализ решения учебной задачи и проверку найденного решения.

В состав *контрольных действий* входят контроль усвоения и контроль отработки. Данные действия предполагают сравнение учащимися своих действий с образцами и входят в состав исполнительских действий. Действия контроля постепенно переходят в самоконтроль. Самооценка своих действий предполагает осознание учащимися всех компонентов учебной деятельности.

1. Осознание учащимся учебной задачи: что такое учебная задача; какие действия следует выполнить, чтобы решить любую задачу; что нужно сделать, чтобы решить конкретную задачу?

2. Осознание индивидом цели учебной деятельности: чему я научился на данном занятии? Оценивание учащимся результатов деятельности в зависимости от реализации ее целей.

3. Оценка способов деятельности, специфичных для различных учебных предметов; уяснение учащимся общих способов действий, умение выделить общее, инвариантное в различных учебных предметах. Сюда же следует отнести осознанность учащимся конкретных операций, необходимых для решения познавательных задач.

2.2. Проблема мотивации учебной деятельности

Слово «мотив» (от франц. *motif* – двигаю) может трактоваться двояко. С одной стороны, мотив понимается как побуждение человека к деятельности. С другой стороны, мотив – это осознанная потребность, являющаяся источником активности человека, следовательно, мотив выражает направление его активности. Мотивы связаны с целями, которые ставит человек.

В исследованиях психологов *мотив* определяется как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта. Совокупность таких побуждений, вызывающих активность субъекта, и есть мотивация. Мотивы – обязательный компонент любой деятельности. Типичный признак мотива – множество действий вокруг одного предмета. Мотив может удовлетворяться набором разных действий. С другой стороны, действие может побуждаться разными мотивами. В качестве мотивов могут выступать потребности, интересы, чувства, знания и др. Мотивы осознаются далеко не всегда, поэтому выделяют два больших класса мотивов – *осознаваемые и неосознаваемые*.

В составе мотивационной сферы выделяют потребности, мотивы и цели. Потребность человека представляет собой желание действовать: потребность требует выполнения действий, в результате которых она удовлетворяется. Например, хочу спать, не хочу есть, не хочу учиться, хочу мороженого и т. д. Самая значимая из потребностей – интеллектуальная. По действиям можно судить о потребностях человека. Потребность, как правило, имеет две стороны – процессуальную (действие) и содержательную (нужда). Некоторые потребности могут быть и без нужды, например потребность общаться, размышлять, спать и т. д. Человек не только чего-то желает, но и обозначает свои потребности словом. Таким образом, потребности характеризуются следующими признаками: смыслом (идея), содержанием (нужда), процессуальной стороной (деятельность).

Мотивы учебной деятельности – это движущая сила, которая направляет ученика к активному овладению знаниями, умениями, навыками. Такого рода мотивы могут побуждаться разными источниками: внешними (учебными ситуациями), внутренними (социальными потребностями, потребностью в активности, в получении информации), личностными (успех, удовольствие, самоутверждение). Источники мотивов создадут положительное отношение к учебной деятельности, если будут «включены» в нее, т. е. будут ее целью и результатом. Среди мотивов учения можно выделить, например, предвидение результатов учения (получу зачет, сдам экзамен, овладею иностранным языком и др.), предвидимые переживания, которые связаны с результатами учебной деятельности.

В структуре мотивов важно найти доминирующий, действующий реально, и выделить его. Наибольшей силой среди мотивов учебной деятельности обладает *познавательный интерес*, т. е. интерес к познанию. Побуждение познавательного интереса связано с единством трех его сторон: познавательной, эмоциональной и волевой, которые составляют его структуру. Единство интереса, чувства и воли – мощный стимул учения. С возрастом познавательный интерес превращается из неустойчивого в доминирующий. Развитие мотивационной основы заключается в увеличении в ней удельного веса познавательного мотива. У слабоуспевающих учащихся проявляются отсутствие или запаздывание познавательного интереса, неустойчивость учебных мотивов, преобладание мотивов принуждения над мотивами побуждения.

Мотивационная основа учебной деятельности представляет собой последовательность мотивов, поддерживающих ее непрерывность и стабильность. Мотивационная основа деятельности учащегося организует (сплачивает) учебную деятельность в одно целое. Система мотивационной основы учебной деятельности учащегося состоит из следующих элементов: сосредоточение внимания на учебной ситуации (осознание смысла предстоящей деятельности), осознанный выбор мотива (целеполагание), стремление к цели (осуществление учебных действий), стремление к достижению успеха (осознание уверенности в правильности своих действий), самооценка процесса и результатов деятельности (эмоциональное отношение к деятельности).

Формирование мотивации учебной деятельности замедляют бедность сообщаемого учебного материала, некомпетентность учителя, его неумение разобраться в профессиональных вопросах, незаинтересованность в работе, однообразии приводимых примеров и заданий, повторяемость приемов, отсутствие оценки, недоброжелательное отношение преподавателя к учащимся, приемы принуждения к деятельности.

Учебные курсы призваны создать у студентов мотивацию к овладению знаниями по изучаемой дисциплине, способствовать процессу их профессионального самоопределения и личностной рефлексии.

В процессе обучения существуют три группы мотивов, в зависимости от того, что лежит в основе мотивации, – побуждение или потребность познания. Эти мотивы связаны с традиционными и активными методами обучения:

1) *непосредственно побуждающие мотивы*. Они могут возникать у студентов за счет педагогического мастерства преподавателя, формируя интерес к данному предмету;

2) *перспективно побуждающие мотивы*. Познавательная активность является лишь средством достижения цели, находящейся вне самой учебной деятельности. Например, у студентов формируется мотив к обучению, поскольку им необходимо сдать сессию на «отлично»;

3) *познавательные-побуждающие мотивы* бескорыстного поиска знаний, истины. Они появляются при применении активных методов обучения и, возникнув, превращаются в фактор активизации учебного процесса и эффективности обучения.

Приобретение знаний должно носить творчески активный характер. Важно, чтобы деятельность студентов предусматривала овладение знаниями посредством использования разнообразных источников информации и умения работать с ними. Результатом успешного прохождения курса будут хорошие знания основных понятий изучаемой дисциплины и свободное владение материалом.

2.3. Учебная деятельность студентов

Учебная деятельность осуществляется, как правило, во взаимодействии учащегося (студента) и обучающего (преподавателя). Студент может занимать позицию обучаемого или обучающегося. В первом случае он является *объектом* учебной деятельности, во втором – ее *субъектом*. Позицию обучаемого чаще всего занимает школьник (ребенок), обучающегося – студент (взрослый). Отсюда следуют две модели взаимодействия педагога и учащихся – педагогическая, ориентированная на обучение детей, и андрагогическая, направленная на обучение взрослых.

В отличие от школьника студенту принадлежит ведущая роль в процессе обучения, т. е. он не обучаемый, а обучающийся. Студент стремится к самостоятельности и самореализации. Он обучается для достижения конкретной цели – применения полученных в процессе обучения знаний, умений и навыков непосредственно по окончании обучения.

В традиционной *педагогической* модели обучения доминирующее положение занимает учитель (обучающий): он определяет цели, содержание, методы, средства и источники обучения. Обучаемый (школьник) занимает в рассматриваемой модели подчиненное положение и не влияет на процесс обучения. Его участие в учебной деятельности сводится к восприятию социального опыта, передаваемого обучающим. Основное влияние на готовность обучаемого к обучению оказывают внешние причины: принуждение, давление семьи, общества или друзей и т. д. Главная задача обучающего в этой модели – создание искусственной мотивации. Цель обучаемых – заучивание как можно большего учебного материала для получения большего количества знаний, умений и навыков, не связанных с практикой.

В *андрагогической* модели студент – один из равноправных субъектов процесса обучения. Задача обучающего сводится к тому, чтобы оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации, в отборе необходимых ему знаний, умений и навыков; в том,

чтобы поощрять его стремление к обучению; создавать студенту благоприятные условия и снабжать его необходимыми методами и критериями. Основной деятельностью студента становится процесс самостоятельного поиска знаний, умений, навыков и качеств. Основными формами занятий при этом служат дискуссии, решение конкретных задач, деловые игры и т. п. Студент играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. Курс обучения в рамках андрагогической модели строится на основе развития определенных аспектов компетенции обучающихся, для того чтобы более эффективно действовать в профессиональной деятельности.

2.4. Формирование учебной деятельности студентов

Для преподавателей высшей школы представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее формирования у студентов. Речь идет о том, чтобы научить студентов, особенно младших курсов, учиться, при этом наибольшую сложность составляет умение самостоятельно отобрать материал, подлежащий усвоению. Формирование учебной деятельности из процесса случайного должно преобразоваться в очень важную задачу, причем как для преподавателя, так и для самого учащегося. Сущность формирования учебной деятельности студентов заключается в создании условий, при которых индивид становится субъектом процесса обучения.

Описание процесса формирования учебной деятельности, как и любого педагогического процесса, исследователи связывают с понятием «технология» (от греч. *techné* – искусство, мастерство, умение и *logos* – слово, учение). Технология – это совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. *Педагогическая технология* представляет собой совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание обучаемых.

Педагогическая технология имеет свои сущностные признаки: цели, т. е. для чего необходимо ее применять; наличие диагностических средств; закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся, позволяющие проектировать педагогический процесс; систему средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей; средства анализа процесса и результатов деятельности учителя и учащихся. Построенный на основе педагогической технологии педагогический процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. В этом заключается специфика педагогической технологии.

Условия формирования учебной деятельности. Анализ понятия «педагогическая технология» позволяет выделить условия формирования учебной деятельности, такие, как диагностика сформированности учебной деятельности студентов; выбор целей деятельности преподавателя; структурирование деятельности преподавателя в процессе обучения в

соответствии со структурой учебной деятельности студентов; отбор и конструирование средств формирования учебной деятельности; анализ процесса и результатов формирования учебной деятельности.

1. Прежде чем ставить цели, преподаватель должен выяснить состояние подготовленности учащихся к учению, т. е. провести *диагностику сформированности учебной деятельности*. Иными словами, важно выяснить, насколько сформированы все ее компоненты, т. е. каков уровень развития мотивации учения; умеют ли студенты ставить перед собой цели, осознавать мотивы учения в целом, а также цели отдельных занятий; понимают ли они учебную задачу, различают ли учебную и практическую задачу; какими учебными навыками и умениями они владеют; могут ли студенты ставить вопросы, находить аргументы, иллюстративный материал (примеры); сформировалось ли у них умение конспектировать, реферировать и т. п.; умеют ли студенты контролировать свои учебные действия, оценивать свои действия и действия других; развито ли у них умение анализировать, корректировать и совершенствовать познавательные процессы.

Диагностика учебной деятельности необходима именно на начальном этапе обучения, для того чтобы преподаватель смог определить свои цели и задачи в организации занятия. Кроме того, знание возможностей учащихся в учебной деятельности позволяет управлять учебной деятельностью, ее развитием. Диагностика важна не только для преподавателя, но и для студента.

2. От результатов диагностики зависят *определение целей и постановка задач* учебной деятельности. Выбор целей и задач обеспечивает целостность учебной деятельности.

При формировании учебной деятельности студентов на первом месте стоит понимание учащимися учебной цели – здесь мы говорим о процессах *целеобразования*, которые предопределяют готовность студента к работе. Целеобразование тесно связано с формированием мотивов учения. По наблюдениям психологов, мотивы характеризуют учебную деятельность в целом, а цели – отдельные учебные действия. Цели без мотивов не определяют учебную деятельность. Мотив дает направленность к действию, а поиск цели предполагает, что действие будет выполнено.

Выделяют компоненты целеобразования: интеллектуальный (умение отличать практическую задачу от учебной); мотивационный (желание овладеть способами); эмоциональный (удовлетворение от планирования деятельности); волевой (проявление настойчивости в достижении цели). Психологи выделяют также две особенности целеобразования: 1) цели не изобретаются – они даны в объективных обстоятельствах; 2) цель должна быть конкретной, необходимо определить условия ее достижения.

Недостаточные успехи в учении обусловлены тем, что не каждый студент обладает умением сопоставить цель и свои возможности. Процессы целеобразования также не всегда соответствуют

усложняющимся задачам учебной деятельности. Исследователи считают, что целеполагание имеет две формы: самостоятельное определение цели в ходе выполнения деятельности и определение цели на основе выдвигаемых кем-то требований, задач. Вторая форма целеполагания является ведущей, так как учащийся переопределяет цель, поставленную педагогом, в зависимости от того, какие мотивы являются у него ведущими. Следовательно, необходимо, чтобы такими мотивами оказались учебно-познавательные. Если ведущим мотивом является познавательный интерес, то цель преподавателя станет собственной целью учащегося.

На отбор средств большое влияние оказывают цели формирования учебной деятельности, возрастные особенности учащихся и уровень их реальных учебных возможностей. Многие также зависят от изучаемого учебного предмета и специфики обучения в образовательном учреждении (общеобразовательная школа, вуз и т. д.). К *общим целям* формирования учебной деятельности относятся

› развитие всех компонентов учебной деятельности (мотивация учения, учебные действия, самоконтроль, самооценка); интеллектуальной сферы (мышление в его различных видах, познавательные процессы, мыслительные операции, учебные умения, активизация механизмов самостоятельной интеллектуальной деятельности); мотивационной (интеллектуальная, познавательная потребности, потребность в достижении и общении, умение ставить цели учебной деятельности и стремление добиваться их выполнения) и эмоциональной сфер (гармоничное развитие различных чувств и эмоций, формирование адекватной самооценки, развитие умений понимать собственные эмоциональные состояния и причины, их порождающие, преодоление излишней эмоциональной напряженности и повышенной тревожности);

› формирование целеустремленности, самостоятельности в выполнении учебных действий – в волевой сфере;

› развитие творческих способностей в области педагогической теории и практики (способности к постановке проблем, нахождению способов их решения, анализу ситуаций и др. – в предметно-практической сфере;

› выработка ценностных ориентаций, жизненной позиции – в экзистенциальной сфере;

› формирование независимости взглядов, суждений, подходов и т. п., свободы выбора и определения учебных задач, способов их решения, контроля результатов своей деятельности; развитие рефлексивных процессов (анализ учебных и познавательных действий, самоконтроль и самооценка), способности управлять своими состояниями (эмоциональными, волевыми, мотивационными и др.), поведением – в сфере саморегуляции.

3. Основным условием формирования учебной деятельности является *структурирование взаимодействия преподавателя и учащегося* во время занятий (т. е. процесс *планирования и организации* учебной деятельности).

Деятельность преподавателя должна структурироваться в соответствии с формированием учебной деятельности студента и с учетом уровня развития последнего. При структурировании взаимодействия преподавателю необходимо, во-первых, прогнозировать ситуации учебной деятельности и, во-вторых, разрабатывать специальные задания, отражающие компоненты учебной деятельности. В качестве примера исследователи приводят такие задания:

- › определите собственные цели занятия (его этапа);
- › подумайте, ради чего вы хотите сегодня работать на занятии;
- › определите важность, значимость изучаемого материала;
- › проанализируйте свои мысли, не возникли ли у вас дополнительные предложения по изучению учебного материала;
- › сформулируйте свои учебные задачи (или выберите из предложенных);
- › определите способ решения своей учебной задачи;
- › ответьте себе, удалось ли вам решить свою учебную задачу;
- › определите свои затруднения во время занятия;
- › оцените свою работу (результаты выполнения заданий);
- › поставьте преподавателю вопросы, которые у вас возникли;
- › представьте себя на месте преподавателя: что бы вы предложили для получения ответов на свои вопросы, нерешенные задачи и др.

4. Следующее условие – *отбор и конструирование средств* формирования учебной деятельности. Отбор педагогических средств помогает преподавателю достичь целей формирования учебной деятельности. К таким средствам относятся: а) содержание учебного материала и учебные задачи; б) методы и формы обучения; в) наглядные, компьютерные и другие средства обучения; г) личностные и профессиональные качества преподавателя; д) общественное мнение коллектива, внутриколлективные отношения.

В качестве учебных задач для студентов предлагаются следующие: научиться определять свои цели (для всего занятия или отдельных его этапов); при слушании преподавателя научиться думать вместе с ним; научиться выделять в учебном материале самые важные мысли (в первую очередь – для себя лично); научиться основным приемам конспектирования (сокращениям слов, условным обозначениям, аббревиатурам, выделениям и пр.); научиться контролировать свои психические состояния и управлять ими; оценивать собственные действия (учебные и познавательные); ставить вопросы и формулировать их по ходу занятия или в конце его; научиться, немного опережая преподавателя, находить свой способ решения проблемы или делать вывод (чтобы проверить свои познавательные возможности).

5. Еще одно условие – *анализ преподавателем процесса и результатов* формирования учебной деятельности. Всякая деятельность предполагает анализ либо самоанализ результатов действий. При решении очередной

педагогической задачи преподаватель изменяет уровень сформированности учебной деятельности, при этом он получает или воспринимает сигналы обратной связи, которые несут информацию о результатах. Эта информация дает представление о том, достигнута ли цель, решена ли учебная задача. Анализ (самоанализ) учебной деятельности является неотъемлемым ее компонентом, таким же, как постановка цели и применение средств ее достижения.

Каким образом преподаватель может осуществить обратную связь, т.е. получить информацию о функционировании учебной деятельности? Наиболее простой способ – наблюдение за деятельностью педагога на уроке и последующий ее анализ (либо самонаблюдение и самоанализ). Наблюдение за деятельностью педагога позволит получить данные о результатах формирования учебной деятельности путем сравнения действий педагога с теми изменениями в учебной деятельности студентов, которых ему удалось добиться. Задача наблюдения (или самонаблюдения) действий преподавателя заключается в том, чтобы определить эффективность тех или иных действий их рациональность и целесообразность (т. е. насколько оптимальным было решение тех или иных педагогических задач). Это даст возможность преподавателю своевременно корректировать свои действия.

На основе учета развития интеллектуальной сферы студентов разработаны рекомендации для анализа (самоанализа) деятельности преподавателя на занятии. Для этого ему предлагается ответить на следующие вопросы

- › в какой мере учебное занятие развивает у студентов составляющие интеллектуальной сферы?
- › соответствуют ли действия преподавателя на занятии закономерностям мыслительной деятельности студентов?
- › формируются ли в ходе урока рефлексивные компоненты мыслительной деятельности?
- › в какой мере у студентов формируются общие приемы мыслительной деятельности?
- › обучаются ли студенты в ходе урока приемам логической, смысловой обработки учебного материала?
- › учатся ли студенты оценивать и анализировать работу своих товарищей, свою мыслительную деятельность?
- › какие критерии понимания использует преподаватель для того, чтобы установить, как понят материал?
- › используется ли на занятии коллективная мыслительная деятельность?
- › в какой мере формируются элементы творческого мышления?
- › учитываются ли различия студентов по основным качествам их интеллектуальной сферы (сообразительность, гибкость, самостоятельность, осознанность и др.)?

Подобные рекомендации ориентируют преподавателя на осмысление своих действий и действий студентов, обуславливают взаимодействие преподавателя со студентами и становятся показателем того, насколько целенаправленной является деятельность преподавателя.

Дидактические основы формирования учебной деятельности. Учебную деятельность можно рассматривать как одну из сторон практической деятельности. Она не существует вне практической деятельности, развиваясь только в ее процессе. Овладев учебной деятельностью, человек успешно овладевает и практической деятельностью, следовательно, учебная деятельность имеет для него самостоятельное значение. Наряду с дидактическими условиями исследователи выделяют следующие дидактические основы формирования учебной деятельности.

1. *Принцип целостности* означает, что учебная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы обеспечить единство учебно-познавательных мотивов, целей, учебных действий, результатов.

2. *Приоритет самостоятельного обучения.* Под этим понимается самостоятельное осуществление обучающимися своего обучения (но не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности). Организация учебной деятельности в соответствии с этим принципом осуществляется как построение трудовой модели с опорой на жизненный опыт обучающегося.

3. *Принцип элективности обучения* означает предоставление обучающемуся свободы определения целей, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

4. *Принцип единства деятельности* предполагает обеспечение единства предметной и учебной деятельности. В соответствии с данным принципом следует так структурировать процесс преподавания, чтобы он соответствовал структуре учебной деятельности учащихся.

5. *Принцип рефлексии* означает, что и преподаватель, и учащиеся должны отдавать себе отчет в своих действиях, т. е. осмысливать все составляющие процесса обучения, а также свои действия по его организации. Рефлексивные процессы у учащихся будут развиваться значительно эффективнее, если преподаватель будет обучать их самоанализу деятельности.

Всеми компонентами учебной деятельности студент может овладеть только с помощью преподавателя. Решение проблемы формирования учебной деятельности студентов будет успешным, если преподавателю удастся развить у студентов такие качества, которые характеризуют индивидуальность и личность человека: организованность, ответственность, целенаправленность, самостоятельность, инициативность и др.

2.5. Теория обучения и преподавание в ссузе

Обучение – это целенаправленное, заранее запроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усвоение им отдельных сторон опыта человечества. Обучение как процесс представляет собой совместную деятельность преподавателя и студентов (обучаемых). Цель обучения – развитие обучаемых, формирование у них знаний, умений, навыков учебной деятельности.

Для того чтобы понять сущность обучения, необходимо определить основные компоненты этого процесса. В качестве двух первых компонентов выделяют взаимообусловленные процессы *преподавания* и *учения*. Как виды деятельности преподавание и учение направлены на усвоение определенного содержания. Отсюда можно дифференцировать третий элемент обучения – *содержание изучаемого*. Указанные компоненты представляют внешнюю сторону обучения. В чем же состоит сущность обучения, т. е. внутреннее содержание?

Важнейшая социальная функция обучения заключается в *формировании личности*, источником которого служит мировая культура, отражающая все богатство накопленного человечеством опыта. Содержание обучения определяется составом человеческой культуры. Исследователи выделяют элементы этого содержания: знания; установленные и выведенные в опыте способы деятельности; опыт творчества; эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и реальной действительности, в том числе и отношение к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, профессиональной деятельности.

Таким образом, *процесс обучения* – это целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности. Обучение представляется как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых выступают учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная деятельность преподавателя и студентов, осуществляемая при помощи способов и методов обучения. Принципы обучения соединяют теоретические представления об обучении с педагогической практикой. Они рассматриваются как рекомендации для осуществления педагогической деятельности и учебного процесса.

При выделении системы принципов обучения в ссузе учитывают особенности учебного процесса вузов. Так, в высшей школе изучается наука, а не основы наук. Здесь происходит сближение самостоятельной работы студентов и научно-исследовательской работы преподавателей. В деятельности преподавателей высшей школы объединяются научная и учебная работа. Учебная деятельность ссузов направлена на профессионализацию. В связи с этим формулируются принципы обучения,

отражающие особенности учебного процесса в высшей школе, такие, как обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов; профессиональная направленность и профессиональная мобильность; проблемность; эмоциональность и мажорность всего процесса обучения. На основе синтеза этих принципов выделяют *группы принципов обучения в ссузах*:

- › ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- › соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- › оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- › рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- › соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, предъявляемым конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

Учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, результат обучения в высшей школе зависят от методов (от греч *methodos* – путь, способ продвижения к истине) обучения как способов организации познавательной деятельности. Под *методом обучения* понимают способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, направленный на решение задач образования.

В научной литературе выделяют пять методов обучения. Их классификация построена таким образом, что в каждом следующем методе возрастает степень активности и самостоятельности обучаемых.

1. *Объяснительно-иллюстративный метод* заключается в том, что учащиеся получают знания на лекции, из учебной, методической литературы в «готовом» виде. В вузе данный метод предполагает передачу учащемуся большого количества информации.

2. *К репродуктивному методу* относят применение изученного на основе образца или правила. Обучаемые в процессе обучения действуют по инструкциям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

3. *Метод проблемного изложения* состоит в использовании педагогом самых разных источников и средств. Прежде чем излагать материал, педагог ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения. Студенты при этом становятся участниками научного поиска. Данный подход широко используется в вузовской практике.

4. *Частично-поисковый, или эвристический* (от греч. *heurisko* – отыскиваю, открываю), метод используется в процессе открытия нового. Его суть состоит в организации педагогом активного поиска решения

выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач. Поиск решения может проходить либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Такой метод способствует активизации мышления, возбуждению интереса к познанию на семинарах.

5. *Исследовательский метод* состоит в том, что после анализа материала, постановки проблем и задач, краткого инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и выполняют другие действия поискового характера. Этот метод способствует развитию у учащихся инициативы, самостоятельности, творческого поиска в исследовательской деятельности.

Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

Вопросы для самоподготовки

1. В чем сходство и различие науки и учебного предмета?
2. Какие два компонента включает в себя учебная дисциплина?
3. От каких факторов зависят особенности построения учебной дисциплины?
4. Приведите примеры фундаментальных психологических дисциплин.
5. Приведите примеры прикладных психологических дисциплин.
6. Какие отрасли психологических исследований породили связи психологии с другими науками?
7. Назовите психологические дисциплины, которые определяются методами исследования или практики.
8. От каких условий зависит включение отраслей психологической науки и практики в число учебных дисциплин по конкретной образовательной программе?
9. Назовите три типа психологических дисциплин, выделяемых на основе разных дидактических критериев.
10. В чем проявляется сходство и различие учебных дисциплин, которые преподаются в рамках разных образовательных программ в России и в других странах?
11. Как основные тенденции развития современной психологии отражаются на психологическом образовании?

Тема 3. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Государственный стандарт

Содержание образования – это специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере. Под содержанием образования понимают также

систему знаний, умений и навыков. Кроме того, понятие «образованный человек» включает в себя такие компоненты, как развитие и воспитание.

При отборе критериев содержания образования следует учитывать не только потребности общества по отношению к ссузам, но и нужды индивида, т. е. потребности человека в образовании. С учетом этих потребностей в соответствии с п. 1 ст. 10 Закона об образовании образовательные программы могут быть в следующих формах: в очной, очно-заочной (вечерней), заочной – в образовательном учреждении; в форме семейного образования, самообразования, экстерната. Допускается сочетание различных форм получения образования.

Статья 14 Закона об образовании содержит общие требования к содержанию образования.

1. Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства.

2. Содержание образования должно обеспечивать: а) адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; б) формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; в) интеграцию личности в национальную и мировую культуру; г) формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; д) воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

3. Профессиональное образование любого уровня должно обеспечивать получение обучающимся профессии и соответствующей квалификации.

4. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

5. Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно.

Государственные органы управления образованием обеспечивают разработку на основе государственных образовательных стандартов примерных образовательных программ.

6. Образовательное учреждение в соответствии со своими уставными целями и задачами может реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать дополнительные образовательные услуги (на договорной основе) за пределами определяющих его статус образовательных программ.

7. Образовательное учреждение при реализации образовательных программ использует возможности учреждений культуры.

Содержание образования должно обеспечить освоение учащимися социального опыта старших поколений. Выделяют четыре элемента, которые включает в себя этот опыт: а) знания о природе, обществе, технике, мышлении; б) опыт осуществления известных способов деятельности; в) опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, формирование новых способов деятельности на основе уже известных; г) опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру. Кроме того, содержание образования призвано обеспечить индивидуальный способ существования человека и должно включать систему педагогических средств, во-первых, способствующих развитию интеллектуальной сферы студента и, во-вторых, содействующих адаптации студента, его свободе и интеграции с обществом.

Каждая учебная дисциплина должна способствовать овладению названными выше элементами. Выделяют следующие критерии отбора содержания образования: 1) научная и практическая значимость; 2) соответствие содержания возрастным возможностям; 3) соответствие объема содержания объему имеющегося времени; 4) соответствие содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе.

В Российской Федерации установлены *государственные образовательные стандарты*, включающие в себя федеральный и региональный (национально-региональный) компоненты, а также компонент образовательного учреждения (п. 1 ст. 7 Закона об образовании). Стандарт является нормативным документом, который в обязательном порядке содержит: а) минимум содержания основных образовательных программ; б) максимальный объем учебной нагрузки обучающихся; в) требования к уровню подготовки выпускников.

Можно выделить следующие функции образовательного стандарта. С одной стороны, стандарт позволяет оценить уровень образованности учащегося. С другой стороны, он призван обеспечить равные возможности для получения образования, а также стимулировать достижение каждым более высокого результата при получении образования.

Государственный образовательный стандарт отражает общественные цели и учитывает потребности каждого гражданина в образовании. В связи с этим стандартом образования предусмотрены следующие аспекты: а) выделение ядра образования, обязательного для всех образовательных учреждений; б) усиление значимости гуманитарных аспектов содержания образования; в) сохранение внимания к естественно-математическому циклу предметов; г) ориентация содержания образования на общечеловеческие ценности. Помимо этого в образовательные стандарты вузов введены требования общего развития студентов, сформированности

их учебной деятельности, коммуникативных умений, культуры поведения, усвоения этических норм.

Таким образом, содержание образования, которое определяется государственным стандартом, позволяет формировать не только предметные знания и умения, но и качества, обуславливающие развитие индивидуальности. Выполнение требований образовательных стандартов свидетельствует о формировании у студентов необходимых знаний, умений и навыков, а также ценностных ориентаций, обеспечивающих овладение разными видами деятельности, адаптацию к окружающей природной и социальной среде, уровень общей эрудиции, сформированность личностного отношения к окружающему миру и усвоение этических норм.

Государственный образовательный стандарт представлен *базисным учебным планом*. В структуре базисного учебного плана общеобразовательных учреждений выделяются: а) инвариантная часть (ядро), обеспечивающая приобщение к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам; б) вариативная часть, обеспечивающая также индивидуальный характер развития учащихся, учитывающая их индивидуальные и личностные особенности. В результате в учебном плане выделяют три вида учебных занятий: 1) обязательные занятия, составляющие ядро образования; 2) обязательные занятия по выбору учащихся; 3) факультативные занятия.

План не сводится к описанию отдельных учебных предметов, а представляет собой набор образовательных областей. Это открывает возможности для создания разнообразных учебных планов с альтернативным набором учебных дисциплин, а также обеспечивает внутри- и меж предметные связи.

В соответствии с государственным образовательным стандартом в учебном плане высшего учебного заведения выделяется федеральный, национально-региональный и собственно вузовский компоненты. Федеральный компонент обеспечивает единство образования и включает в себя учебные дисциплины общекультурного и общегосударственного значения. Национально-региональный компонент обеспечивает потребности и интересы народов страны в лице субъектов Российской Федерации в области образования. Этот компонент включает в себя учебные дисциплины, в которых отражено национальное и региональное своеобразие культуры. Вузовский компонент, предполагающий как обязательные занятия по выбору, так и факультативные занятия, отражает специфику конкретного образовательного учреждения и позволяет ему самостоятельно разрабатывать и реализовывать образовательные программы и учебные планы.

Выделяют следующие характеристики учебных планов:

1) *гибкость* – она предполагает включение в учебный план нескольких самостоятельных, независимых курсов учебных дисциплин;

2) *дифференциация*, т. е. варьирование состава дисциплин и времени на их изучение, введение свободно выбираемых предметов, факультативов;

3) *интеграция*, предполагающая объединение смежных предметов (например, психологии, педагогики и истории развития наук; математики и информатики и т. д.);

4) *унификация*, когда содержание и объем учебных дисциплин разрабатываются в зависимости от их функционального назначения для определенных профилей;

5) *гуманизация*, предполагающая разные уровни усвоения студентом отдельных предметов, а также ориентацию на знания как на условия развития учащегося.

В образовательный стандарт входит перечень сведений и умений по каждой учебной дисциплине, обязательный для усвоения студентами. При необходимости этот перечень пересматривается и изменяется.

Общий объем (количество часов) учебного времени, отводимого студентам дневной формы обучения на выполнение учебного плана, рассчитывается на 54-часовую учебную неделю (девять часов в день за исключением воскресных и праздничных дней). В среднем на работу студентов с преподавателем в форме обязательных аудиторных занятий отводится не более 50 % времени учебной недели. Остальное время предназначено для самостоятельной работы, встреч с преподавателями (индивидуальные занятия), консультаций по самостоятельному изучению учебного материала.

Среднему учебному заведению разрешено самостоятельно определять форму учебного плана, устанавливать график учебного процесса, наличие и продолжительность экзаменационных сессий, сроки начала и окончания семестров; переносить при необходимости изучение отдельных дисциплин с одного периода обучения на другой, а также изменять их объем (при условии, что будет охвачен весь диапазон научных знаний, предусмотренных программой) и соотношение аудиторных, индивидуальных занятий, самостоятельной работы студентов; распределять объемы отдельных видов учебных занятий (лекции, лабораторные работы, практические и семинарские занятия) в пределах объема аудиторных занятий, предусмотренных типовым учебным планом; устанавливать формы итогового контроля для дисциплин, вводимых вузом, а также вводить дополнительные занятия для повышения культурно-образовательного уровня студентов.

Единая основа учебных планов представляет собой реализацию принципа преемственности, в силу которого основные изучаемые единицы содержания получают в дальнейшем свое развитие и обогащение.

3.2. Учебные программы

На теоретическом уровне содержание образования представлено в учебных планах, свое конкретное воплощение оно получает в учебных дисциплинах (курсах). *Учебная дисциплина* – это система научных знаний, умений и навыков, которые позволяют студенту усвоить основные положения науки, культуры, труда и производства. Содержание научной дисциплины должно изучаться в последовательности его исторического возникновения. Ее изложение должно быть основано на структуре современного состояния научной дисциплины и соответствовать познавательным возможностям студентов. Содержание учебной дисциплины реализуется и фиксируется в учебных программах.

Учебная программа – это нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков по учебной дисциплине. Она представляет собой логическую структуру изучения материала с указанием последовательности изучаемых тем и вопросов. Критерий успешности и эффективности процесса обучения – усвоение знаний, предусмотренных программой учебной дисциплины.

Исследователи выделяют функции учебной программы: *описательную* (программа описывает содержание учебной дисциплины); *идейно-мировоззренческую* (знания, предусмотренные программой, направлены на формирование научного мировоззрения и духовности студента); *регулирующую*, или *организационно-методическую* (учебная программа организует деятельность и преподавателя по подготовке к занятиям, и студента по самостоятельному изучению дисциплины). Последнюю функцию учебная программа выполняет во взаимодействии с программами других дисциплин, что позволяет создать общее мировоззрение студента и сформировать у него духовно-ценностное отношение к явлениям действительности.

Учебные программы могут быть типовыми, рабочими и авторскими. *Типовые* учебные программы разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта в той или иной области образования. Они утверждаются Министерством образования и науки Российской Федерации и носят рекомендательный характер.

По мере социального, научно-технического прогресса, развития науки и практики периодически возникает необходимость пересмотра учебных программ. На основе типовой программы разрабатываются и утверждаются *рабочие* учебные программы, которые должны соответствовать требованиям государственного стандарта. В рабочей программе очерчивается национально-региональный компонент, учитываются возможности методического, информационного, технического обеспечения учебного процесса.

Авторские учебные программы также учитывают требования государственного стандарта, но могут иметь иную логическую структуру

построения учебной дисциплины, авторскую точку зрения на изучаемые явления и процессы, собственные подходы к изучению тех или иных теорий. Подобного рода программы должны иметь внешние рецензии (от специалистов в данной области, педагогов, психологов, методистов). Такие программы в основном используются в преподавании курсов по выбору.

Существует два способа построения учебных программ: концентрический и линейный. Если одни и те же разделы, темы учебной программы изучаются на разных ступенях обучения либо происходит возвращение к уже пройденному учебному материалу на разных этапах изучения одной и той же дисциплины, имеет место *концентрический* способ развертывания содержания учебного материала. При *линейном* способе не происходит возвращения к изучавшимся разделам, темам дисциплины; учебный материал излагается последовательно, с постепенным усложнением, новое знание излагается на основе уже изученного материала. Эти два способа построения учебных программ взаимно дополняют друг друга.

Структура учебной программы содержит три элемента: 1) объяснительную записку, в которой определены основные задачи учебной дисциплины; 2) содержание дисциплины, т. е. тематический план, содержание тем, задачи их изучения, основные понятия, умения и навыки, виды занятий; 3) некоторые методические указания, касающиеся оценки знаний, умений, навыков.

Содержание учебных программ находит свое отражение в учебной литературе, к которой относятся учебники и учебные пособия.

Расписание учебных занятий – это документ, обеспечивающий организацию учебно-воспитательного процесса, определенный режим работы ссуза. Его составляют на семестр. Задача разработки расписания состоит в том, чтобы обеспечить методически правильный порядок изучения дисциплин в семестре, их взаимную увязку, педагогически обоснованную последовательность и чередование всех видов занятий с учетом психологических возможностей обучающихся. Составление расписания – сложный процесс, требующий большой подготовительной работы, глубокого знания и понимания учебных планов и графиков, педагогических кадров и всей учебно-лабораторной базы вуза.

Исходными данными для планирования расписания являются: а) время, отводимое учебным планом на изучение предмета, и распределение часов по видам занятий; б) количество лекционных аудиторий (количество лекционных потоков); в) количество учебных групп в потоке; г) распределение преподавателей по формам учебной работы, перечень лекций и практических занятий, планируемых в специализированных классах (лабораториях); д) педагогические требования (чередование технических и гуманитарных предметов, необходимость соблюдения определенных интервалов между лекционными и практическими занятиями и т. д.).

Расписание занятий на семестр должно отвечать трем основным группам требований: методическим, организационным и требованиям, обеспечивающим самостоятельную и научно-исследовательскую работу студентов.

К *методическим требованиям* относятся соблюдение последовательности проведения занятий в соответствии с программой; равномерность учебной нагрузки студентов по неделям в семестре; планирование лекций только на первые два-четыре часа занятий (так как после четырех часов работоспособность студента падает на 30–35 % и лекционная форма обучения становится малоэффективной); чередование проведения двухчасовых лекций в одном и том же потоке для некоторой психофизиологической разрядки в работе студентов; планирование занятий, требующих большого нервного либо физического напряжения, вызывающих сильные эмоции (физкультура, работа в некоторых типах лабораторий), на последние часы; проведение практических занятий по каждой теме не раньше, чем на следующий день после теоретических (лекций); планирование занятий по одному и тому же предмету не более чем на два часа в день (за исключением лабораторных работ).

Организационные требования предусматривают четкое распределение часов занятий для каждого преподавателя, помещений для занятий, учет занятости преподавателей на смежных курсах или факультетах, разнесение по времени лекций по одному и тому же предмету для обеспечения взаимозаменяемости лекторов на случай болезни одного из них, отсутствие свободных часов в проведении занятий в течение дня.

Требования по обеспечению *самостоятельной и научно-исследовательской работы* студентов имеют в виду разнесение лекций по одному и тому же предмету не менее чем на один-два дня, обеспечение между семинарами по одному и тому же предмету интервалов не менее чем в одну неделю (для равномерности нагрузки студентов), планирование на один день не более двух практических занятий с трудоемкой подготовкой.

При составлении расписания учебных занятий необходимо учитывать пожелания студентов. Стабильность расписания обеспечивается тем, что его утверждает директор: без его ведома никто не имеет права вносить в расписание какие-либо изменения.

Вопросы для самоподготовки

1. Какими документами регламентируется организация учебного процесса в вузе?
2. Какие основные документы регламентируют образование в школе?
3. Какая часть учебного плана дает возможность включить психологию в качестве учебного предмета в систему школьного образования?

4. Какие возможности для преподавания психологии дает профильное обучение?
5. Какие виды образовательных программ относятся к профессиональным?
6. Какие документы регулируют обучение в высших учебных заведениях?
7. Какие ступени высшего профессионального образования существуют в России?
8. Каковы условия признания высшего образования, полученного за границей?
9. Что определяют федеральные компоненты государственных образовательных стандартов?
10. В рамках, каких образовательных программ в России может быть получено послевузовское образование?
11. Что описывается в учебном плане образовательной программы?
12. Что включает в себя учебный план основной образовательной программы послевузовского образования?
13. Какие компоненты содержатся в учебной программе?
14. Что характеризует тематический план?
15. Какие два фактора определяют цели преподавания психологии?
16. Назовите цели преподавания психологии в основных образовательных программах высшего профессионального образования по специальности «психология» (базовое психологическое образование).
17. Назовите цели преподавания психологии в основных образовательных программах послевузовского профессионального образования по психологическим специальностям.
18. Назовите цели преподавания психологии в основных образовательных программах высшего профессионального, а также среднего специального образования специалистов по работе с людьми (учителя, воспитатели и другие работники школьных, дошкольных и внешкольных учреждений, врачи, младший и средний медицинский персонал, юристы, менеджеры, социальные работники, и т. п.).
19. Назовите цели преподавания психологии в основных образовательных программах высшего профессионального образования специалистов естественнонаучного и технического профиля.
20. Назовите цели преподавания психологии в основных образовательных программах послевузовского профессионального образования по различным научным специальностям.
21. Назовите цели преподавания психологии в программах средней (полной) общеобразовательной школы.
22. Назовите цели преподавания психологии в программах начальной и основной школы.
23. Назовите три способа построения учебных программ.
24. Охарактеризуйте принципы обучения психологии.

Тема 4. ФОРМЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ И МЕТОДИКА ИХ ПРОВЕДЕНИЯ

Эффективное образование возможно только на основе применения разнообразных форм и методов организации педагогического процесса. Метод обучения выступает в роли *способа организации* процесса освоения обучающимися новых знаний, формирования умений и навыков, развития их психических (психологических) функций и личных качеств. Понятие «метод» характеризует содержательную, или внутреннюю, сторону учебного процесса. Методы обучения – это способы совместной деятельности обучающихся и обучаемых, направленные на достижение ими образовательных целей.

Понятие формы организации обучения отражает *характер взаимосвязи* участников педагогического процесса. Форма обучения связана с внутренней, содержательной стороной процесса обучения: одна и та же форма может применяться в различных методах обучения и наоборот. В дидактике выделяют следующие организационные формы обучения:

- › способы обучения;
- › формы организации всей системы обучения;
- › формы (виды) учебной деятельности обучаемых;
- › формы организации текущей работы обучаемых групп.

Форма как внешняя сторона организации учебного процесса зависит от целей, содержания, методов и средств обучения, материальных условий, состава участников учебного процесса и других его элементов. Формы обучения подразделяются по количеству обучающихся времени и месту обучения.

В дидактике принято выделять формы обучения индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные, парные, аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные. Индивидуальная форма обучения подразумевает взаимодействие преподавателя с одним учеником. В групповых формах работа осуществляется в группах, формируемых на различной основе. Фронтальная форма обучения предполагает работу преподавателя одновременно со всеми обучаемыми в едином темпе и с общими задачами. Коллективная форма рассматривается как работа целостного коллектива, обладающего своими особенностями взаимодействия. Парная форма обучения предполагает основное взаимодействие между двумя обучаемыми. Остальные формы обучения связаны с местом осуществления занятий.

По дидактическим целям формы организации обучения подразделяются на теоретические, практические, трудовые, комбинированные (В.А. Онищук). Выделяют также три группы организации обучения: индивидуальные, коллективно-групповые и индивидуально-коллективные занятия (А.В. Хуторский). Индивидуальные

занятия включают репетиторство, гувернерство, семейное обучение, самообучение. К коллективно-групповым занятиям относят урок, лекции, семинары, конференции, олимпиады, экскурсии, деловые игры. Индивидуально-коллективные занятия – это проекты, научные, творческие недели, погружения.

4.1. Лекция и методика чтения лекций

Лекция (от лат. *lectio* – чтение) представляет собой систематическое устное изложение учебного материала. С учетом целей и места в учебном процессе различают лекции вводные, установочные, текущие, обзорные и заключительные. В зависимости от способа проведения выделяют лекции:

› *информационные*. Они проводятся с использованием объяснительно иллюстративного метода изложения; это традиционный для высшей школы тип лекций;

› *проблемные*. В них при изложении материала используются проблемные вопросы, задачи, ситуации. Процесс познания происходит через научный поиск, диалог, анализ, сравнение разных точек зрения и т. д.;

› *визуальные*. Они предполагают визуальную подачу материала техническими средствами обучения, аудио– и видеотехники, мультимедийных технологий, с кратким комментированием демонстрируемых материалов;

› *бинарные* (лекция-диалог). Они предусматривают изложение материала в форме диалога двух преподавателей (например, ученого и практика, представителей двух научных направлений и т. д.);

› *лекции-провокации*, т. е. занятия с запланированными заранее ошибками. Это делается с расчетом на то, чтобы стимулировать обучающихся к постоянному контролю предлагаемой им информации и поиску неточностей в ней. Диагностика знаний слушателями и разбор сделанных ошибок осуществляются в конце лекции;

› *лекции-конференции*. Данный вид представляет собой научно-практическое занятие с заслушиванием докладов и выступлений студентов по заранее поставленной проблеме в рамках учебной программы. Итоги подводит преподаватель, он дополняет и уточняет информацию, формирует основные выводы;

› *лекции-консультации*. В них материал излагается в виде вопросов и ответов или вопросов, ответов и дискуссий.

Лекции могут подразделяться и по другим основаниям. Например, по общим целям выделяют лекции учебные, агитационные, пропагандистские, развивающие, воспитывающие. По *содержанию* дифференцируют академические и научно-популярные лекции. По *способу воздействия* на слушателей различают лекции, действующие на уровне эмоций, пониманий, убеждений.

В структуре лекций обычно различают три части: вводную, основную и заключительную. В первой части формулируется тема лекции, сообщаются ее план и задачи указывается литература (основная и дополнительная) к лекции, устанавливается связь с предшествующим материалом, указывается теоретическая и практическая значимость темы. В основной части раскрывается содержание проблемы, обосновываются ключевые идеи и положения, осуществляется их конкретизация, обозначаются связи, отношения, анализируются явления, дается оценка сложившейся практике и научным исследованиям, раскрываются перспективы развития. В заключительной части подводится итог лекции, кратко повторяются и обобщаются ее основные положения формулируются выводы, факты; здесь же могут быть ответы на вопросы слушателей.

Формирование умения грамотного проведения лекционных занятий является одной из практических целей обучения в курсе методики преподавания психологии. Предпосылкой для достижения этой цели является усвоение теоретических знаний о структуре учебно-воспитательной деятельности, целях преподавания психологии, принципах обучения и воспитания, наконец, о знаниях форм взаимодействия преподавателя и студента. Вместе с общей профессиональной культурой будущего преподавателя психологии эти методические знания создают основу для формирования умений самостоятельно подготавливать, проводить и создавать собственную «методическую копилку» по различным формам занятий: лекциям, семинарам, практикумам и т. п. Процесс формирования таких умений необходимо рассматривать как *одну из важнейших задач в обучении преподавателя психологии*, поскольку:

1) формируемое действие наиболее успешно строится и корректируется при решении продуктивной, или творческой, задачи, а не репродуктивной. Воспроизведение готовых методических наработок лишает студента возможности освоить всю полноту операций действия методического проектирования;

2) условие успешной подготовки занятия, дающее широкие возможности для самокоррекции и самоконтроля в отношении ко всем операциям действия методического проектирования, заключается в широком использовании студентом письменной речи на всех этапах составления проекта учебной лекции. Начиная от этапа, связанного с выбором темы лекции и поиском замысла методической реализации темы, и кончая последним этапом – записью готового варианта лекции, – письменный текст будет помогать студенту охватить всю сложную систему действий организации лекции.

Существуют готовые планы, которые используются при разработке учебных лекций, они призваны помочь студенту эффективно подготовиться к занятию, полнее использовать все имеющиеся методы и средства обучения. Методическая разработка учебной лекций представлена ниже.

Методическая разработка учебной лекции

I. Тема лекции. Обоснование выбора темы.

1. *Определение места и значения темы в системе целого курса (контекст).*

2. *Отбор библиографии по теме (литература для преподавателя, литература, рекомендуемая студентам).*

II. Формы организации лекции.

1. *Аудитория (характер и уровень подготовленности слушателей).*

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

3. *Задачи лекции, реализующие основной замысел: а) состав и последовательность задач; б) характер задач (информационные, аналитические, систематизирующие, проблемные); в) средства, необходимые студентам для решения указанных задач (категории, системы представлений, функциональные, генетические, структурные, вероятностные, причинные связи); г) эмоциональные позиции и отношения, которые формируются преподавателем у слушателей при решении поставленных задач.*

4. *Организационная форма лекции: а) монологическое высказывание; б) монолог с опорой на аудиовизуальные средства; в) монолог с элементами эвристической беседы; г) эвристическая беседа; д) диалог-дискуссия (двух преподавателей, выражающих противоположные точки зрения по обсуждаемой проблеме).*

III. Содержание лекций.

1. *План и конспект содержания лекции.*

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

IV. Целостный образ преподавателя в процессе лекции.

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

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

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

4.2. Практические, семинарские и лабораторные занятия

Лабораторно-практические занятия, практикумы, – это форма организации обучения, при которой обучающиеся выполняют лабораторные и практические задания под руководством преподавателя. Местом проведения такого рода занятий являются учебные кабинеты, лаборатории, мастерские, учебно-опытные участки, учебно-

производственные комбинаты. Дидактические цели практических и лабораторных занятий заключаются в экспериментальном подтверждении изученных теоретических положений; овладении техникой эксперимента, навыками решения практических задач посредством постановки опытов; формировании умений работать с различными приборами, аппаратурой, установками, другими техническими средствами. Практические лабораторные занятия применяются также для проверки степени усвоения теоретического материала, крупных разделов программы.

Углубленное изучение учебных предметов по выбору и желанию учащихся обеспечивают *факультативные занятия*. Они направлены на расширение научно-теоретических знаний и практических умений. В соответствии с образовательными задачами выделяют факультативы по углубленному изучению учебно-базовых предметов; изучению дополнительных дисциплин (логика, риторика, иностранный язык); изучению дополнительной дисциплины с приобретением специальности (стенография, программирование). Направленность факультатива может быть теоретической, практической или комбинированной.

Учебная экскурсия – это форма организации обучения в условиях музея, выставки, производства, природного ландшафта. Целью экскурсии является наблюдение и изучение учащимися различных объектов и явлений действительности. Экскурсии подразделяются по объектам наблюдения – производственные, природоведческие, краеведческие, литературные, географические и др.; по образовательным целям – тематические и обзорные. Тематические экскурсии проводятся в связи с изучением одной или нескольких тем учебного предмета, обзорные экскурсии охватывают более широкий круг тем. По месту в изучаемом разделе различают экскурсии вводные (предваряющие), текущие (сопутствующие) и итоговые (заключительные).

Коллективное обсуждение изучаемых вопросов, докладов и рефератов проводится на *семинарских занятиях*. Отличие семинаров от других форм обучения состоит в том, что они ориентируют обучаемых на большую самостоятельность в учебно-познавательной деятельности. В ходе семинарских занятий знания учащихся углубляются, систематизируются и контролируются в результате самостоятельной внеаудиторной работы с первоисточниками, документами, дополнительной литературой; укрепляются их мировоззренческие позиции; формируются оценочные суждения. Методика подготовки и проведения семинарских занятий соответствует тем же целям обучения, что и в случае подготовки лекционного занятия, но приемы и план занятия в данном случае будут выглядеть несколько иначе.

Методическая разработка семинарского занятия

1. Тема занятия.

1. Обоснование выбора темы.

2. Определение места темы в программе курса.

3. *Цель занятия. Задачи: познавательные, воспитательные, методические.*

4. *Литература. Обоснование отбора рекомендуемой литературы с учетом объема чтения, сложности текстов.*

II. Форма организации семинара.

1. *Обоснование выбора формы проведения семинара в связи с характером подготовки аудитории: а) вопросно-ответная (опрос); б) развернутая беседа на основе плана; в) доклады с взаимным рецензированием; г) обсуждение письменных рефератов с элементами дискуссии; д) групповая дискуссия (направляемая, свободная); е) учебно-ролевая игра.*

2. *Программа предварительной ориентировки студентов в теме, задачах, объектах, операциях, характере занятия, в литературе. Распределение ролей участников обсуждения, требования к докладам, рефератам, форме и характеру обсуждения темы.*

III. План и конспект хода занятия.

1. *Программа содержания занятия: основные разделы темы, основные задачи каждого раздела темы, фиксация основных противоречий в ходе решения рассматриваемой проблемы.*

2. *Конспект содержания разделов программы. Выделение дидактических приемов, обеспечивающих выявление противоречий, доказательность и обоснованность рассматриваемых точек зрения. Выделение положений и задач, предполагающих групповые формы обсуждения. Приемы групповой коммуникации на разных этапах занятия.*

3. *Резюме обсуждения темы на семинарском занятии.*

4. *Анализ хода семинарского занятия после его проведения.*

Наиболее распространенным видом семинарских занятий является *семинар-беседа*. Его проводят в форме развернутой беседы по плану с кратким вступлением и подведением итогов преподавателем. Такой вид семинарских занятий предлагает подготовку к семинару по всем вопросам плана всех обучающихся, что позволяет организовать активное обсуждение темы. По конкретным вопросам плана заслушиваются выступления отдельных докладчиков, которые обсуждаются и дополняются другими участниками семинара. Возможно и предварительное распределение вопросов между участвующими в семинаре, по которым они готовят доклады, сообщения. Непосредственно на семинаре идет заслушивание, обсуждение этих докладов (семинар-заслушивание).

Семинар-диспут предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей ее решения. Цель такого рода занятий состоит в формировании оценочных суждений, утверждении мировоззренческих позиций, развитии умений студентов вести полемику, защищать свои взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать мысли.

Курсовое проектирование – это вид творческой деятельности студентов; важнейшая составляющая учебного процесса в техническом вузе, завершающая изучение целого ряда общеинженерных и специальных дисциплин. В ходе курсового проектирования закрепляются и углубляются, приводятся в систему навыки самостоятельного подхода к решению инженерных задач, совершенствуются умения, полученные на практических занятиях, лабораторных работах.

Курсовой проект представляет собой самостоятельную работу, в которой студент разрабатывает прогрессивные решения, применяя научные принципы и методы проектирования, использует исходные типовые, нормативные или перспективные материалы. Тематика курсового проектирования вытекает из задач современного производства и перспектив его развития. Это могут быть производственные агрегаты, машины, механизмы, несложные инженерные сооружения и системы, технологические процессы.

Темы курсовых проектов, выполняемых студентами за весь период обучения по каждой специальности, подбираются таким образом, чтобы они вместе с дипломным проектом составляли единую систему последовательно усложняемых и взаимосвязанных проектов, способствующих более глубокой проработке определенного объекта проектирования. Цель проектирования – создание производственного объекта, процесса более прогрессивного, чем лучшие отечественные и зарубежные аналоги.

Задачи реального курсового проекта заключаются в обосновании создания (строительства) нового или модернизации, реконструкции действующего производственного объекта на основе технико-экономического сопоставления объективных данных, возможностей реализации проекта: разработке комплекса проектных решений технического, организационно-экономического и социального характера; технической документации – рабочих чертежей на создание объекта проектирования. Выполненный творчески, с использованием различных научных и практических источников курсовой проект – это, в сущности, универсальный показатель сформированности знаний и умений, полученных студентами в процессе обучения при овладении комплексом определенных дисциплин.

Законченный курсовой проект студент защищает на кафедре перед комиссией из нескольких преподавателей, включая руководителя проектирования. Защита курсовых проектов, выполненных по заданиям предприятий, производится непосредственно на этих предприятиях. При защите проекта студент учится не только правильно излагать свои мысли, но и аргументировано отстаивать, защищать выдвигаемые решения, результаты проектирования, рекомендации.

Производственная практика – это специальная форма учебного процесса, которая обеспечивает студентам возможность получения

профессиональных знаний, навыков и умений непосредственно на производстве при выполнении обязанностей работника соответственно их специальности. Главная цель производственной практики – закрепление теоретических знаний студентов в процессе освоения ими производственной деятельности.

На производственной практике студенты знакомятся со структурой предприятия, функциями различных служб и отдельных работников, взаимосвязью цехов и отделов, с основными технологическими процессами, вспомогательным производством. Осваивая современное производство, студент получает практические знания по вопросам организации труда и производства, управления, материально-технического снабжения, охраны труда и техники безопасности, подготовки технической документации.

Подготовка к проведению производственной практики включает изучение кафедрой конкретных видов профессионального труда на базовых предприятиях, рабочих местах; определение перечня и объема необходимых для будущей продуктивной деятельности навыков и умений, которыми должен овладеть каждый студент; выявление уровня сформированности и достаточности профессиональных умений; определение показателей качества труда, характеризующих профессиональную обученность студентов на тех или иных рабочих местах.

До начала производственной практики студент должен усвоить ряд категорий, без которых его практическая подготовка не может быть успешной: цель труда на конкретном рабочем месте, признаки и свойства конкретного трудового процесса (предмет и средства труда), формы социального взаимодействия работников в трудовом процессе, функциональные возможности организма субъекта труда применительно к конкретной деятельности, нормативные требования к условиям труда и его результатам, специфика и закономерности формирования профессиональных навыков и умений.

Во время производственной практики студент должен вести дневник, в котором он фиксирует свои наблюдения, замечания, различные соображения по поводу протекания производственного процесса. Одновременно с этим он должен собирать материалы для курсового или дипломного проекта, подбирать данные по тому специальному вопросу, который предусмотрен для разработки на практике. Отчет по производственной практике студенты защищают на кафедре перед комиссией.

Консультации предназначены для оказания педагогически целесообразной помощи студентам в их самостоятельной работе по каждой дисциплине учебного плана, а также при решении различных задач теоретического или практического характера. Будучи своего рода обратной связью, с помощью которой можно выяснить степень усвоения студентами

программного материала, консультации помогают не только студентам, но и преподавателю. Обычно консультации связывают с лекционными, семинарскими и практическими занятиями, лабораторными работами, подготовкой к зачетам и экзаменам.

Консультации проводят по желанию студентов или по инициативе преподавателя. Можно устанавливать и определенные дни для обязательных консультаций, когда преподаватели кафедр специально встречаются со студентами, отвечая на их вопросы по различным темам курса. Студентов необходимо приучать к мысли, что к консультациям нужно тщательно готовиться, прорабатывать конспект, литературу, чтобы быть в состоянии задавать вопросы по существу. Нельзя превращать консультации в натаскивание студентов, они должны пробуждать в них стремление к углублению знаний.

Вопросы, задаваемые на консультациях, можно разделить на четыре группы:

- 1) обусловленные пробелами в знаниях или несформированностью учебных умений;
- 2) вызванные неточным, неадекватным восприятием и осмыслением материала, неверно сформированным способом деятельности;
- 3) нацеленные на получение дополнительной информации, расширяющей границы учебного курса;
- 4) проблемные, ориентированные на обсуждение, полемику, выяснение точек зрения и предполагающие собственную поисковую деятельность обучаемого.

В настоящее время, когда значение самостоятельной, индивидуальной работы студентов существенно возрастает, роль консультаций повышается.

4.3. Методика организации и управления дискуссией

Определенный эффект дает хорошо организованное обсуждение материала, такое, как *дискуссия*, – метод обучения, основанный на обмене мнениями по определенной тематике. Высказываемая в ходе обсуждения точка зрения обучаемого может отражать как его собственное мнение, так и опираться на мнение других лиц. Хорошо проведенная дискуссия учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, но считаться с мнением других. Использовать дискуссию в учебном процессе целесообразно в том случае, когда обучаемые обладают значительной степенью самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения.

К проведению дискуссии обучающихся необходимо подготовить. Обучаемые должны знать заранее тему обсуждения; предложенные для дискуссии вопросы; рекомендуемую литературу по теме и вопросам, предложенным для обсуждения; расписание консультаций с

преподавателями; основные требования культуры спора, требования к участникам дискуссии (ознакомиться с различными точками зрения на объявленную тему спора, определить собственную позицию).

В ходе дискуссии необходимо соблюдать два основных правила: 1) не переносить негативное отношение обучаемых к тому или иному способу решения обсуждаемых вопросов на себя, т. е. не обижаться на замечания; 2) доказывать правильность своего мнения словами, фактами и примерами.

Существенным моментом учебной дискуссии является ее *критический разбор*. Для этого подводятся итоги занятий, анализируются выводы, к которым пришли участники дискуссии, подчеркиваются основные моменты правильного понимания проблемы, показывается ложность, ошибочность высказываний, несостоятельность отдельных позиций. Подробно рассматриваются выступления полемистов, оцениваются их умение отвечать на вопросы, правильность употребления понятий, использование приемов доказательств и опровержений, даются рекомендации по дальнейшему совершенствованию полемических навыков и умений.

Во время дискуссии участники семинара или диспута нередко попадают в затруднительное положение. Ниже приведены наиболее распространенные ситуации, встречающиеся в подобных спорах.

1. Трудно найти достойный ответ на приведенный довод. В таких случаях незаметно для оппонента надо «оттянуть возражение». С этой целью ставят вопросы в связи с приведенным доводом, как бы для выяснения его. Ответ нужно начать издали, с чего-нибудь не имеющего прямого отношения к данному вопросу, например, сначала опровергнуть второстепенные аргументы, а затем, собрав силы, разбить главные доводы противника. Способом «оттягивания возражения» рекомендуется воспользоваться и в том случае, когда возникает растерянность или нервная обстановка в группе, когда «пропали» все мысли. Для того чтобы не выдать себя, надо постараться обмануть противника, но не самим убеждением, а голосом, интонацией.

2. Другой вариант сложной ситуации – это когда в процессе обсуждения полемист замечает, что совершил ошибку. Если ошибка не замечена, то в системе заключений останутся неточная информация, неправильная мысль. Свою ошибку трудно признать открыто, но можно смягчить ситуацию, а в некоторых случаях и исправить ее фразой: «Я не то хотел сказать», «Позвольте уточнить...». Эти приемы вполне допустимы в дискуссии, они не мешают выяснению истины.

Участники учебной дискуссии в пылу полемики нередко прибегают к различным нечестным приемам и средствам. Такого рода приемы в основном базируются на хорошем знании особенностей психологии, слабостей человеческой натуры. Как правило, эти уловки содержат элементы хитрости и прямого обмана. В них проявляется грубое,

неуважительное отношение к оппоненту. В споре и диспуте такие уловки считаются непозволительными.

Рассмотрим их подробнее.

1. Продуцирование и распространение ложных стереотипов, мифов:

а) методом «сверкающих обобщений» (используется с целью исказить действительное положение дел, скрыть вопиющие противоречия);

б) методом «приклеивания ярлыков» (внедрение негативных стереотипов; дискредитация идей, планов, личности; инициирование чувства предубеждения, страха и т. д. без объективной оценки или анализа);

в) методом подмены через усиление (когда недостатки проблемы называются «крахом», «гибелью», «катастрофой», а неточности – «чудовищной ложью»).

2. Лингвистический механизм – эвфемизм, т. е. способ высказывания, когда прямолинейные выражения заменяются другими, смягчающими (так во время войны отступление или даже бегство называют «выравниванием линии фронта»).

3. «Подтасовка карт» – откровенная дезинформация, одностороннее освещение фактов, жонглирование цифрами.

4. Фигура умолчания (или отвлечения) – один из способов лжи, когда, желая обмануть аудиторию, сознательно замалчивают одни проблемы и «раздувают» другие, не имеющие отношения к обсуждаемому вопросу.

5. Отвлечение внимания смакованием скандальной хроники, детальным описанием какого-либо происшествия. В основе этой методики лежит психологический механизм переноса проекции.

6. Перенос проблемы с «больной» головы на «здоровую». Этот способ характеризуется полным отсутствием фактов, но психологический эффект имеет максимальный.

7. Представление субъективного мнения как реального факта.

8. Игра в «авторитеты» – выдергивание цитат и спекулятивное использование авторитета личностей, обладающих престижем в данной аудитории (намеренное искажение цитат, ссылка на несуществующие книги или мысли авторитетных источников).

9. Ссылка на свидетельства (реальные, анонимные): «по мнению одного авторитетного лица», «из осведомленного источника» и т. п.

10. Игра в цифры и детали по принципу «любая ложь пройдет, если ее оснастить набором подробностей».

11. «Аксиоматичность» доказательства – прием, рассчитанный на бездумное восприятие измышлений, переданных в форме «аксиом» (например, «никому не суждено изменить человеческую натуру...»).

12. «Убийство посредством мягкости» – фарисейский прием игры в «объективность», на словах признающий некоторые достоинства другой точки зрения, но на деле – попытка обмануть, уничтожить и т. д.

В заключение несколько практических рекомендаций.

Во-первых, будьте психологически готовы к различного рода накладкам и уловкам со стороны оппонентов в споре и диспуте. Не всегда доверяйте словам и доводам оппонента. Сохраняйте выдержку и самообладание.

Во-вторых, имейте в виду, что характер используемых уловок в определенной степени зависит от личности противника, его индивидуальных особенностей. Так, одни студенты, участвующие в научном споре или дискуссии, «предпочитают» уловки, основанные на лести, другие чаще всего прибегают к логическим ухищрениям и т. д. Чтобы противостоять нечестным приемам противника, следует не поддаваться на его хитрости, нужно стараться предвидеть его возможные уловки.

И помните, что нечестные приемы так или иначе связаны с отступлением от законов правильного мышления, с нарушением основных правил, которым подчиняется спор, со стремлением увести разговор от предмета обсуждения.

Вопросы для самоподготовки

1. Какими документами регламентируется организация учебного процесса в вузе?
2. Какие формы обучения существуют в высших учебных заведениях?
3. Перечислите основные виды учебных занятий в вузе.
4. Охарактеризуйте специфику задач, на решение которых направлены разные виды учебных занятий.
5. Какие три основных вида учебной работы существуют в средних учебных заведениях?
6. В чем заключаются основные функции лекции как вида учебных занятий?
7. Охарактеризуйте основные методические аспекты подготовки и проведения лекции.
8. В чем заключаются основные функции семинара как вида учебных занятий?
9. Охарактеризуйте основные методические аспекты семинарского занятия репродуктивного и продуктивного типа.
10. В чем заключается подготовка преподавателя к проведению семинара?
11. В чем заключается подготовка студента к семинару?
12. В чем заключаются особенности семинарского занятия репродуктивного и продуктивного типа?
13. Перечислите основные функции лабораторных работ и практических занятий по психологии.
14. Какие типичные задания могут даваться на лабораторных и практических занятиях по психологии?
15. По какому плану обычно проводится практическое занятие?

16. В чем особенность проведения лабораторных работ и практических занятий репродуктивного, частично-поискового и поискового характера?

17. В чем заключаются особенности разных форм организации работы студентов на практических занятиях?

18. Назовите основные характеристики урока как формы учебных занятий.

19. В чем состоит типичная дидактическая структура урока?

20. В чем заключаются особенности разных типов уроков?

21. В чем заключается подготовка преподавателя к уроку психологии?

22. Что должен включать в себя конспект урока?

23. Охарактеризуйте разные формы организаций учебной работы на уроке.

24. Назовите цели самостоятельной учебной деятельности по психологии.

25. Перечислите типичные виды самостоятельной работы по психологии.

26. Какие виды заданий могут использоваться для освоения студентами умений чтения учебной и научной литературы?

27. Каким умениям необходимо обучать студентов при конспектировании первоисточников?

28. В чем может заключаться подготовка студентов к лекциям, семинарам и практическим занятиям?

29. В чем может заключаться домашняя работа по психологии, выполняемая школьниками?

30. Охарактеризуйте эффективные способы подготовки студентов к экзаменам.

31. Какие умения должен освоить студент при выполнении реферативной учебной и научно-исследовательской работы?

32. Какие умения должен освоить студент при выполнении эмпирической научно-исследовательской работы?

33. В чем особенность целей практики как вида учебной работы студента?

34. Какие типы заданий по психологии могут даваться студентам?

35. Какие виды внеклассной и внеаудиторной работы по психологии могут проводиться в средних и высших учебных заведениях?

Тема 5. ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ

5.1. Цель преподавания психологии

Методика преподавания психологии – это дисциплина, исследующая процесс преподавания психологии, ее закономерности, связь с другими науками в целях повышения эффективности обучения. Цель данной

дисциплины – перевод теоретических положений психологии в плоскость конкретных явлений. Методика преподавания психологии помогает ответить на вопросы, для чего учить (т. е. цели обучения), чему учить (содержание обучения и образования), как учить (приемы, методы и средства обучения).

Итак, *для чего учить?* Приступая к изучению всякой научной дисциплины, следует, прежде всего, уяснить себе ее предмет. Психология (от греч. *psyche* – душа) – это учение о душе, или, говоря более научным языком, о психике. Однако необходимо учесть, что определение предмета психологии претерпевало изменения в зависимости от того, какие проявления психики избирались в качестве объекта исследования: сознание, факты поведения или неосознаваемые психические процессы. Раскрывая само понятие психики как особой формы отражения субъектом объективной реальности, важно обратить внимание на функцию психики как регулятора деятельности, связанную с ее свойством отражать одновременно и состояние окружающего мира, и состояния самого субъекта.

Определяя критерий психического, необходимо отметить, что, являясь особой формой отражения как всеобщего свойства материи, психическое отражение связано согласно гипотезе психолога А. Н. Леонтьева с таким свойством живых организмов, как чувствительность, т. е. способность отражать абиотические воздействия среды, связанные с биологически значимыми. Чувствительность вызывает высшую форму активности живых организмов – сигнальное поведение.

Рассматривая деятельность как направленную полимотивированную активность субъекта, уместно остановиться подробнее на основных психологических свойствах субъекта, таких, как его активность, способность к развитию и саморазвитию, наличие у него внутренних противоречий. Поскольку субъект является воспринимающим и познающим объективную реальность, постольку объект есть то, что имеет устойчивые и постоянные признаки, воспринимаемые всем сообществом субъектов независимо от их индивидуальных желаний.

Таким образом, прослеживается взаимосвязь понятий «деятельность», «субъект», «объект», «отражение».

При решении вопроса о предмете психологии встает еще одна проблема методологического характера, получившая название *психофизиологической*. Нужно уметь раскрыть ее суть в дискусионности соотношения физиологических и психических процессов. Важно также понять, почему окончательного решения этой проблемы не существует, несмотря на утверждение в научном сознании материалистического взгляда на психику. Психофизиологическая проблема порождает определенные трудности при осмыслении предмета психологии.

В частности, встают вопросы, возникает ли психика как свойство мозга или как функция деятельности; допустимо ли говорить о

материальности образа как единицы психического восприятия; что понимать под объективным методом изучения в психологии, если специфика психических явлений – их субъективность.

Студентам необходимо составить себе представление о современной психологии как о разветвлённой системе специальных дисциплин или отраслей научного знания, классификация которых возможна по различным основаниям.

Наиболее значимы среди них два критерия:

а) вид (содержание) деятельности субъекта (инженерная психология, юридическая психология и др.);

б) сам субъект, характер его развития и связей с обществом (возрастная психология, психология индивидуальных различий, социальная психология и др.).

Психология призвана познакомить студентов с основами общей психологии и некоторыми социально-психологическими дисциплинами. У студентов должно быть сформировано четко дифференцированное представление о предметах и объектах изучения обеих отраслей психологической науки.

Цель преподавания психологии в общеобразовательной школе определена как формирование у учащихся способности к самопознанию и саморегуляции. Педагоги отмечают, что полученные знания положительно влияют не только на поведение ребенка, но и помогают ему в учебной деятельности. Преподавание психологии в высшей школе исходит из того факта, что студенты в будущем – это научные работники, преподаватели, руководители, ведущие специалисты разных производственных и других организаций, поэтому структура курса психологии ориентирована на предоставление им тех знаний и умений по психологии, которые касаются указанных ролей и профессионального направления. Это, в частности, современные научные и научно-гипотетические представления о природе психических явлений, их психофизической, информационно-энергетической сущности; психология научно-исследовательской деятельности; психология творчества, развития, обучения и воспитания (возрастная и педагогическая); психология личности, группы и межличностного общения.

Таким образом, целью преподавания психологии в высшей школе является предоставление будущим научным работникам и преподавателям вузов знаний о закономерностях возникновения, особенностях функционирования психики, развитии и формировании свойств и характеристик личности как «элементарной части» общества, без ориентации в которых невозможно понимание индивидуального поведения человека и поведения людей в социальных группах.

5.2. Методические особенности преподавания теоретической и прикладной психологии

Проблемы, связанные с методикой преподавания психологии, оказались в современной психологической науке незаслуженно отодвинутыми на задний план, занимающими скромное положение на периферии психологического знания. Но сегодня круг лиц, слушающих учебные курсы по психологическим дисциплинам, расширяется: среди них не только студенты-психологи и будущие учителя, но и слушатели специальных курсов и факультетов повышения квалификации, руководители, учащиеся старших классов средней школы. Следовательно, можно прогнозировать возрастание потребности и в знаниях по методике преподавания психологии. Между тем, как отмечают специалисты в этой области, уровень разработанности методики преподавания психологии далек от совершенства. Обращает на себя внимание слабое или недостаточное использование в методике преподавания психологии открытых в психологической науке закономерностей, существующих подходов. В этой связи отмечается тот большой разрыв, который существует на сегодняшний день между степенью обоснованности и использования активных методов в преподавании самой психологии и теми ее положениями, которые в полной мере реализуются лишь в научных исследованиях психологов, но не в практике преподавания психологии.

По поводу оценки перспектив развития данного направления и его места в системе психологического знания имеются разные точки зрения. Так, среди активно работающих профессиональных психологов достаточно распространено убеждение в преждевременности написания методик по преподаванию психологии. Это связано со значительными затруднениями, возникающими при поиске ответа на один из ключевых вопросов методики «*чему учить?*», отражает проблемность, дискуссионность многих положений, составляющих основы психологической теории. Методические проблемы тесно связаны с методологическими: недостаточный уровень разработанности методологии блокирует и пути решения проблем методики. По-видимому, предполагается, что методика преподавания психологии должна «*подождать*», пока сама психологическая наука достигнет должного уровня развития и будут решены важнейшие методологические проблемы. Другое возможное направление развития методики связано с поиском ответа на вопрос «*как учить?*», например, с обоснованием использования определенной системы активных методов обучения психологии. Препятствием здесь является и недостаточная разработанность вопроса о специфике психологического знания, его внутренней структуре, которую необходимо реально учитывать, используя общедидактические подходы. Таким образом, направления в разработке методики преподавания

психологии оказываются в тесной зависимости от уровня решения методологических проблем психологической науки и, следовательно, в состоянии «консервации» на неопределенный срок.

Тем не менее, существует еще одно достаточно перспективное направление в разработке проблем методики преподавания психологии. Оно связано с отказом от традиционной ориентации преимущественно на дидактические проблемы (содержание, формы, методы обучения и т. п.), с пересмотром места методики преподавания психологии в системе психологического знания. Изменение социально-экономических условий жизни современного общества, обновление системы образования требуют качественно нового уровня профессионализма специалистов. В этой связи особое значение приобретает проблема подготовки высококвалифицированных кадров, готовых теоретически и практически решать профессиональные задачи, умеющих создавать, применять и корректировать систему профессиональной деятельности. Необходимость непрерывного совершенствования системы подготовки квалифицированных кадров, недостаточная их компетентность ставят в повестку дня вопросы создания целостной концепции профессионализации, совершенствования форм и процесса, в которых она происходит. В существующей же системе профессиональной подготовки концепция подготовки педагога-психолога недостаточно разработана.

Усиление научного интереса к профессиональной подготовке молодых специалистов обусловлено целым рядом объективных проблем в их деятельности, ее природе, в наборе решаемых задач и технических подходах к их решению, в неоправданных ожиданиях со стороны других субъектов воспитательно-образовательного процесса. Существуют расхождения, несоответствия между содержанием деятельности, требованиями государственного стандарта и реальной профессиональной подготовкой специалистов в период обучения в вузе. Исследовательское разрешение проблемы заключается в том, чтобы найти пути и способы устранения данного противоречия. При этом основной детерминантой, обуславливающей развитие профессионального образования педагогов-психологов, должна быть система потребностей общества и государства относительно всего образования как целостной системы.

Сложная системная связь между содержанием профессионального образования и содержанием деятельности специалиста осознается современными учеными, и именно она определяет логику современных теоретических подходов и решений к поиску путей повышения качества профессиональной подготовки. В настоящее время идет активный поиск содержания и технологий профессионального образования, способных содействовать эффективному решению профессиональных задач. Анализ используемых при этом учебных планов и программ, а также содержание и объем требований государственных образовательных стандартов последних двух поколений показывают тенденцию поиска гибкого баланса

между теоретическим и прикладным аспектами образования. По-видимому, решение лежит где-то посередине: резервом совершенствования профессиональной подготовки является сближение ценностей традиционной академической и практической направленностей содержания профессионального психологического образования в целях достижения единства теоретической и практической готовности педагога-психолога решать профессиональные задачи.

Безусловно, проблема соотношения теоретической и практической составляющей профессиональной подготовки, которая в наибольшей степени привлекает исследователей, является методологически важной, но, с нашей точки зрения, не системообразующей. За рамками поиска остается проблема детерминант, которые напрямую обуславливают наполнение конкретным содержанием практической и теоретической подготовки, определяют логику ее выстраивания.

Содержание и структура образования имеют только две основные детерминанты – инвариант структуры содержания деятельности человека и инвариант совокупного объекта изучения. От соотношения этих детерминант на разных ступенях образования зависят структура и состав учебных предметов. При этом если рассмотрение инвариантной структуры деятельности человека не имеет принципиальных разночтений, хотя и существуют различные подходы, то выделение инвариантного объекта изучения в системе высшего образования требует особого внимания. Дело в том, что его выделение связано с целевой направленностью в данном случае профессиональной подготовки педагогов-психологов, а здесь существует немало противоречий. Подготовка психологов в педагогическом вузе отличается от подготовки психологов, осуществляемой в классических университетах. Так, если целью во втором случае выступает подготовка преимущественно психолога-исследователя, то в первом – специалиста-практика, призванного осуществлять превентивную, предупреждающую систему действий, направленную на обеспечение полноценного личностного и интеллектуального развития детей на каждом возрастном этапе. Поэтому основной целью профессиональной подготовки школьных психологов в период обучения в педагогическом вузе является не только и не столько вооружение будущего специалиста фундаментальными знаниями, хотя и это важно, сколько обеспечение его профессиональной готовности решать практические задачи, умение выделять их инвариантную составляющую.

Необходимо подчеркнуть, что анализ профессиональной подготовки педагогов-психологов предполагает выявление не всех потенциально имеющихся в практике недостатков, а лишь той их части, которая в первую очередь и может быть реально устранена в результате реализации предлагаемой концепции.

Таким образом, для повышения качества профессиональной подготовки педагогов-психологов необходимо через изучение содержания

деятельности школьного психолога и анализ решаемых им практических задач, входящих в общую систему задач воспитательно-образовательного процесса школы, дать методолого-теоретическое обоснование совершенствования содержания и структуры теоретической и практической подготовки в период обучения в вузе. При этом профессиональная теоретическая и практическая подготовка педагогов-психологов в период их обучения в педагогическом вузе может быть поднята на принципиально новый качественный уровень. Это станет возможно, если будет выявлена и сформулирована совокупность целей, на достижение которых направлено профессиональное обучение; раскрыта совокупность условий, определяющих целевую направленность воспитательно-образовательного процесса вуза; выделена система детерминант, которая обуславливает взаимосвязь общего и специального в целевой направленности профессиональной подготовки; если в качестве детерминант, обуславливающих содержание и структуру профессиональной подготовки педагогов-психологов, будут использоваться инвариантная структура содержания деятельности человека и инвариантный объект изучения; если будет выделена в качестве инвариантного объекта изучения система инвариантных практических задач, решаемых в профессиональной деятельности школьного психолога, для решения которых необходимы проектные знания и умения; осуществлено моделирование структуры и содержания профессиональной подготовки, основу которого составит парадигма проектирования; разработана необходимая технологическая база для реализации модели теоретической и практической подготовки педагогов-психологов в период обучения в педагогическом вузе.

Вопросы для самоподготовки

1. В чем сходство и различие науки и учебного предмета?
2. Какие два компонента включает в себя учебная дисциплина?
3. От каких факторов зависят особенности построения учебной дисциплины?
4. Приведите примеры фундаментальных психологических дисциплин.
5. Приведите примеры прикладных психологических дисциплин.
6. Какие отрасли психологических исследований породили связи психологии с другими науками?
7. Назовите психологические дисциплины, которые определяются методами исследования или практики.
8. От каких условий зависит включение отраслей психологической науки и практики в число учебных дисциплин по конкретной образовательной программе?
9. Назовите три типа психологических дисциплин, выделяемых на основе разных дидактических критериев.

10. В чем проявляется сходство и различие учебных дисциплин, которые преподаются в рамках разных образовательных программ в России и в других странах?

11. Как основные тенденции развития современной психологии отражаются на психологическом образовании?

Тема 6. КОНТРОЛЬ И КОРРЕКЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

6.1. Сущность, цели и функции контроля обучения

Контроль знаний учащихся является составной частью процесса обучения. По определению контроль – это соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения. Некоторые преподаватели традиционно подходят к организации контроля, используя его в основном ради показателей достигнутого. Однако проверка знаний учащихся должна давать сведения не только о правильности или неправильности конечного результата выполненной деятельности, но и о самой деятельности, т. е. соответствует ли форма действий данному этапу усвоения. Правильно поставленный контроль учебной деятельности позволяет преподавателю оценивать получаемые учащимися знания, умения, навыки, вовремя оказать им необходимую помощь и добиваться поставленных целей обучения. Все это в совокупности и создает благоприятные условия для развития познавательных способностей учащихся и активизации их самостоятельной работы. С другой стороны, хорошо поставленный контроль позволяет преподавателю увидеть свои собственные удачи и промахи.

Основная цель контроля знаний и умений состоит в обнаружении достижений, успехов учащихся; в указании им путей совершенствования, углубления знаний, умений, с тем чтобы создать условия для последующего включения учащихся в активную творческую деятельность. Эта цель в первую очередь связана с определением качества усвоения учащимися учебного материала, т. е. уровня овладения знаниями, умениями и навыками, предусмотренными учебной программой. Во-вторых, конкретизация основной цели контроля связана с обучением приемам взаимоконтроля и самоконтроля, формированием потребности в данных видах деятельности. Наконец, она предполагает воспитание у учащихся таких качеств личности, как ответственность за выполненную работу, проявление инициативы.

Если перечисленные цели контроля знаний и умений учащихся удастся успешно реализовать, то можно говорить о том, что контроль выполняет следующие *функции*:

1) *контролирующую*, которая заключается в выявлении состояния наличных знаний и умений учащихся, уровня их умственного развития;

изучении степени усвоения ими приемов познавательной деятельности, навыков рационального учебного труда;

2) *обучающую*, которая состоит в совершенствовании знаний и умений, их систематизации. В процессе проверки учащиеся повторяют и закрепляют изученный материал; они не только воспроизводят ранее изученное, но и применяют знания и умения в новой ситуации;

3) *диагностическую*, сущность, которой заключается в получении информации об ошибках, недочетах и пробелах в знаниях и умениях учащихся и порождающих их причинах затруднений в овладении учебным материалом, о числе и характере ошибок. Результаты диагностических проверок помогают выбрать наиболее интенсивную методику обучения, а также уточнить направление дальнейшего совершенствования содержания методов и средств обучения;

4) *прогностическую*, которая служит получению опережающей информации об учебно-воспитательном процессе. В результате проверки получают основания для прогноза о ходе определенного отрезка учебного процесса, т. е. достаточно ли сформированы конкретные знания, умения и навыки для усвоения последующей порции учебного материала (раздела, темы);

5) *развивающую*, которая состоит в стимулировании познавательной активности учащихся, развитии их творческих способностей. Контроль обладает исключительными возможностями в развитии учащихся. В процессе контроля не только развиваются речь, память, внимание, воображение, воля и мышление учащихся, но и формируются такие качества личности, как способности, склонности, интересы и потребности;

б) *ориентирующую*, сущность которой заключается в получении информации о степени достижения цели обучения, как отдельным учащимся, так и группой в целом: насколько усвоен и как глубоко изучен учебный материал. Контроль ориентирует учащихся в их затруднениях и достижениях;

7) *воспитывающую*, которая состоит в формировании у учащихся ответственного отношения к учению, дисциплины, аккуратности, честности. Проверка побуждает учащихся более серьезно и регулярно контролировать себя при выполнении заданий; она является условием воспитания твердой воли, настойчивости, привычки к регулярному труду.

Реализация выделенных функций на практике делает контроль более эффективным. С другой стороны, повышается результативность самого учебного процесса, однако для этого контроль должен быть целенаправленным, объективным, всесторонним, регулярным и индивидуальным.

Сущность, цели и функции контроля обучения в вузе те же, что и в средней школе.

6.2. Проблема управления процессом обучения

Применительно к учебному процессу *управление* представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельного учащегося для достижения заданных результатов обучения. Но управлять – не значит подавлять или навязывать определенному процессу ход, противоречащий его природе. Наоборот, это значит максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой.

Управление – это непрерывный и последовательный процесс, который продолжается в течение всего времени обучения. Начинается он с определения целей и задач управления обучением, а завершается их решением, т. е. достижением поставленной цели. По достижении цели ставится новая цель, и управленческий цикл повторяется. Схематично картина непрерывного управленческого процесса выглядит так: цель ? действие ? результат ? новая цель. Эта схема применима как к научному, так и к учебно-воспитательному процессу.

Управление учебно-познавательной деятельностью учащихся в процессе обучения иногда понимается узко: как управление *усвоением* в рамках отдельных познавательных задач, т. е. на уровне оперативного управления (например, процессом открытия неизвестного в различных типах проблемных ситуаций). Средствами управления в этом случае являются «наводящие» задачи, подсказки разной интенсивности, переформулировка задачи и т. п. В широком смысле управление учебным познанием трактуется как процесс *предъявления* учащимся такой системы учебных задач, которая предусматривает в ходе их решения постепенное и последовательное продвижение обучаемых по ступеням познания – от низкого уровня проблемности заданий и познавательной самостоятельности к творческой, исследовательской деятельности. Тем самым проектируется определенный уровень сформированности свойств, качеств знаний (системность, динамичность, обобщенность и т. п.). Деятельность преподавателя направлена на выявление условий организации учебной работы, соблюдение которых позволит обучаемому сознательно ориентироваться в предмете, актуализировать полученные знания и умения, осуществлять самоконтроль.

Важнейшим условием организации процесса управления учебной деятельностью выступает система типовых *учебных задач*, применение которой способствует целенаправленному формированию у учащихся умения и потребности систематически пользоваться обязательным минимумом знаний как инструментом открытия новых знаний, новых связей и закономерностей. Через систему учебных задач, соответствующих конкретным целям обучения, преподаватель создает благоприятные условия для принятия таких задач учащимися, инструктирует их о способах предстоящей деятельности, оказывает им своевременную

помощь, побуждает у них любознательность, чувство долга и ответственность.

Каждый акт педагогического управления должен вносить определенные изменения не только в характер деятельности обучаемого, но и в процесс становления обучаемого как личности. Для этого преподаватель проводит тщательный анализ целей обучения применительно к различным ситуациям обучения, конкретному учебному предмету и каждому его разделу. Цели обучения на каждом занятии формируются как определение типовых задач, ради решения которых и организуется обучение. Без определения таких задач цели занятия оказываются недостаточно конструктивными, их достижение затруднено, они не поддаются педагогическому контролю. Не имея четкого представления о том, для решения каких учебных задач предназначаются знания, обучающий не сможет определить, какую деятельность должны совершать обучаемые. Также трудно определить и эффективность обучения, осуществить текущий и итоговый контроль за ходом и уровнем усвоения учебного материала, оценить рациональность избранного варианта организации учебной деятельности обучаемых и способов педагогического управления, внести необходимые коррективы в процесс обучения, объективно установить причины имеющихся пробелов в знаниях и умениях учащихся. Иначе говоря, педагог должен не только иметь четкую программу того, чему надо научить, но и сформулировать те задачи, в которых обучаемые должны будут *использовать* усваиваемое содержание.

При разработке программы обучения преподаватель должен оценить, какие знания, с какой целью, и в какой степени он предполагает сформировать у учеников в результате изучения ими конкретного материала. Для этого необходимо учесть особенности отдельных видов деятельности обучаемых. Существенное значение имеют также последовательность действий обучающихся, операциональный состав этих действий (исполнительских, оценочных и ориентировочных), нахождение способов мотивации обучаемых к участию в познавательной деятельности. В определении данных параметров учебной деятельности и заключается *первая задача* педагогического управления в структуре обучения.

Вторая задача сводится к осуществлению принципа активности и самоуправления в познавательной деятельности обучаемых. Она реализуется в такой организации учебных занятий, при которой преподаватель с помощью программ обеспечения и организации учебно-познавательной деятельности направлял бы и интенсифицировал процесс активной, самостоятельной и результативной работы каждого обучаемого по овладению основами теории и методами ее применения при решении учебно-познавательных задач.

6.3. Обратная связь в обучении

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов. Этот процесс включает в себя контроль за поведением объекта управления: от управляющего органа (преподавателя) к управляемому объекту (студенту) поступают сигналы управления, от объекта к регулятору (преподавателю) идут сигналы обратной связи, несущие сведения о фактическом состоянии управляемого объекта. Роль преподавателя заключается в переработке получаемой информации, ее осмыслении и выработке решения по внесению в учебный процесс коррективов.

Осуществление обратной связи применительно к учебному процессу предполагает решение двух задач: 1) определение *содержания* обратной связи – выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей обучения и психологической теории обучения, которая принимается за базу при составлении обучающих программ; 2) определение *частоты* обратной связи.

В процессе управления усвоением знаний преподавателю нужно установить, научились ли студенты обобщать и сопоставлять факты, делать выводы, критически анализировать полученные сведения. Кроме того, ему необходимо знать, как учащиеся усваивают материал учебника, хватает ли им времени на усвоение и т. п.

Для эффективного управления обучением нужна такая теория, которая рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, располагая системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального. Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований, таких, как формулирование целей обучения; установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса; разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения; получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь); переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка и внесение в учебный процесс корректирующих воздействий.

Важным этапом управления процессом обучения является организация не только содержательной, но и эмоциональной обратной связи. Содержательная обратная связь дает информацию об уровне усвоения учащимися учебного материала. Она осуществляется с помощью фронтального и оперативного индивидуального опроса, периодической постановки вопросов на выяснение понимания и анализа выполненных заданий. Эмоциональная обратная связь устанавливается педагогом через чувствование настроения группы, уловить который можно только по поведению учащихся, выражениям их лиц и глаз, по отдельным репликам

и эмоциональным реакциям. Содержательная обратная связь в единстве с эмоциональной дает педагогу информацию об уровне восприятия материала и познавательно-нравственной атмосфере проводимого занятия.

6.4. Содержание и формы педагогического контроля

Согласно теории дидактики оценочная деятельность порождается потребностью обучающегося или обучающего получить информацию о том, соответствует ли качество знаний и умений обучающегося по предмету требованиям учебной программы. Таким образом, целью оценочной деятельности является контроль успеваемости учащихся и формирование у них адекватной самооценки. Как показала практика, попытки частично или полностью исключить контроль из учебного процесса приводят к снижению качества обучения. Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения неизбежно ведут к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и появлению его новых форм, например таких, как рейтинг.

В силу многогранности воздействия оценки на обучающегося она может выполнять различные функции. Так, оценка может быть *ориентирующей*, воздействующей на умственную работу обучающегося, содействующей осознанию им процесса этой работы и пониманию собственных знаний; *стимулирующей*, воздействующей на аффективно-волевую сферу посредством переживания успеха и неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений; *воспитывающей*, когда под непосредственным влиянием отметки происходят ускорение или замедление темпов умственной работы, качественные сдвиги (изменение приемов работы), изменение в структуре апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов. Благодаря этому оценка воздействует на интеллектуальную и волевую сферы, т. е. на личность обучаемого в целом.

Формы педагогического контроля. Систему контроля образуют экзамены, зачеты, устный опрос (собеседование), письменные контрольные работы, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные контрольные работы, проектные работы, дневниковые записи, журналы наблюдений. Каждая из форм педагогического контроля имеет свои особенности. Например, во время устного опроса контролируются не только знания, но тренируется устная речь, развивается педагогическое общение. Письменные работы позволяют документально установить уровень знания материала, но требуют от преподавателя больших затрат времени. Экзамены создают дополнительную нагрузку на психику ученика. Рефераты способствуют формированию творческого мышления. Умелое сочетание разных видов контроля выступает показателем уровня постановки учебного процесса в школе и является

одним из важных показателей педагогической квалификации преподавателя.

По времени проведения педагогический контроль бывает текущим, тематическим, рубежным, итоговым, заключительным. *Текущий* контроль помогает дифференцировать учащихся на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные, задания, проверка данных самоконтроля). *Тематический* контроль является оценкой результатов определенной темы или раздела программы. *Рубежный* контроль служит для проверки учебных достижений каждого обучающегося перед тем, как преподаватель переходит к следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части. *Итоговый* контроль направлен на подведение итогов изучения пройденной дисциплины, кроме того, здесь выявляется способность ученика к дальнейшей учебе. *Заключительный* контроль проводится для сравнения полученных результатов с требуемыми. Он дает педагогу информацию, которая необходима для коррекции собственной деятельности. Кроме того, заключительный контроль способствует мотивации студентов в будущем.

Оценка и отметка. Результатами проведенного педагогического контроля являются оценка и отметка. *Оценка* – это способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний, умений и навыков учащегося целям и задачам обучения. Она предполагает выявление причин неуспеваемости, способствует организации учебной деятельности: преподаватель выясняет причину ошибок в ответе, подсказывает учащемуся, на что он должен обратить внимание при передаче, доучивании. *Отметка* – это численный аналог оценки. Абсолютизация отметки ведет к формализму и безответственности по отношению к результатам обучения.

Оценка знаний – один из существенных показателей, определяющих степень усвоения студентами учебного материала, развития у них мышления, самостоятельности. Кроме того, оценка служит одним из оснований для решения вопроса о назначении стипендии и ее размере (повышении за высокие учебные достижения), переводе с курса на курс, выдаче диплома. Оценка должна побуждать студента к повышению качества учебной деятельности.

Важная проблема учета знаний заключается в определении *критериев* оценки, т. е. за какие ответы ставить высший балл или неудовлетворительную оценку. В целом о качестве знаний судят на основании анализа раз личных факторов ответа: полноты, глубины, систематичности, оперативности, гибкости, обобщенности, свернутости, конкретности, осознанности, прочности. *Полнота* ответа измеряется знанием программного материала. *Глубину* характеризует совокупность осознанных студентом существенных связей между изучаемыми и соотносимыми явлениями. *Систематичность* заключается в осознании иерархии и последовательности некоторой совокупности знаний.

Оперативность предполагает использование какого-то числа ситуаций, в которых студент может применить свои знания. Гибкость проявляется в готовности студента к самостоятельному поиску способов решения проблемы.

Существуют общепедагогические приемы оценки, отражающие определенный уровень качества знаний и практической подготовленности студента, т. е. четырех-балльная система оценок: «неудовлетворительно» – 2, «удовлетворительно» – 3, «хорошо» – 4 и «отлично» – 5.

Неудовлетворительная оценка выставляется, если учащийся показал отрывочные, несистематизированные знания, не смог выстроить ответ на вопрос (письменно или устно) и ответить на дополнительные вопросы.

Оценка *«удовлетворительно»* выставляется, если учащийся смог самостоятельно подготовить ответы на вопросы преподавателя, но в этих ответах содержатся серьезные ошибки, ответы неполны, нарушена логика изложения, на дополнительные вопросы даны неверные или неполные ответы. Эта оценка выставляется также в случае, если ученик дал исчерпывающий ответ на один вопрос преподавателя, но не смог ответить на второй и дополнительные вопросы (отказался отвечать или содержание ответа не соответствует заданию).

Оценка *«хорошо»* выставляется, если учащийся развернуто ответил на вопросы преподавателя и дополнительные вопросы, но допустил неточности или нарушил логику раскрытия темы; показал прочное знание предмета при малозначительных неточностях, пропусках, ошибках.

Наконец, оценка *«отлично»* выставляется в случае, если учащийся дал исчерпывающие, развернутые ответы на вопросы преподавателя, показал способность уверенно оперировать понятийно-категориальным аппаратом и конкретными ситуациями, логически выражать мысли, гибко и мобильно осуществлять мыслительные операции. В письменной работе учащегося, претендующего на такую оценку, не должно быть ошибок. При устном опросе речь учащегося должна быть логически обоснована и грамматически правильна.

Преимуществом описанной шкалы оценок является ее простота, а следовательно, широкая распространенность. К недостаткам можно отнести, во-первых, личное понимание преподавателем успешности знаний обучающегося, когда «срабатывают» субъективизм преподавателя, его реакция на текущую успеваемость, посещение, поведение, внешний вид, манеру держаться, стиль одежды и речи учащегося, и, во-вторых, слабую дифференцирующую способность (всего четыре степени градации). В связи с этим в настоящее время перед преподавателем стоит задача повышения *объективности* оценки уровня знаний студентов по изучаемому предмету применительно к его будущей деятельности специалиста; усиление требовательности к знаниям студентов.

Пути повышения объективности педагогического контроля. Эффективный контроль результатов учебной деятельности можно

осуществить с помощью технических средств, что позволяет сокращать время проверки знаний в несколько раз по сравнению с традиционным устным опросом. Однако большинство технических средств контроля обладает ограниченными возможностями для анализа ответов студентов на контрольные вопросы. В частности, общий недостаток компьютерного контроля заключается в выдаче студентам заданий в альтернативной форме, что не исключает возможности угадывания правильного ответа. Вероятность угадывания снижается, если в задании указано несколько вариантов ответа, один из которых является правильным, но в этом случае остальные варианты несут в себе (или могут нести) ложную информацию, что нежелательно. Увеличению объективности контроля результатов учебной деятельности может способствовать использование стандартных тестовых программ технического контроля или проведение экспертных опросов, когда мнения специалистов оцениваются количественными методами.

Критерий объективности оценки результатов учебной деятельности можно рассматривать с нескольких сторон. Так, *этический* аспект объективности играет роль морального регулирования: списывают и подсказывают только там, где это не расценивается как нарушение учебной этики. Преподавателю нельзя иметь «любимчиков» и «нелюбимых» учащихся и соответственно этому оценивать знания. Погоня за формальными показателями ведет к увеличению незаслуженных хороших оценок. Стремление приукрасить несовершенные показатели, так называемая реификация (овеществление) показателя, оборачивается снижением требований к качеству обучения.

Ценностный аспект критерия объективности затрагивает вопрос справедливости оценки: в сознании учащихся необъективная оценка ассоциируется с несправедливой. Мнение преподавателя воспринимается как справедливое, если оно подкреплено рациональными доводами, поэтому учащихся нужно убедить в справедливости решения преподавателя. В представлении учащихся преподаватели делятся на «строгих» и «добрых», поскольку каждый преподаватель руководствуется своими собственными критериями оценки и объективность зависит от его педагогического опыта и личностных качеств.

Решение преподавателя о том, что считать критерием той или иной оценки, определяется еще и психологическими факторами. Отношение учащихся к преподавателю, его предмету, посещаемость, характер и качество задаваемых вопросов формируют «образ» ученика в сознании преподавателя. В этом проявляется *психологический* аспект критерия объективности.

Субъективность преподавателя в оценке знания накладывается на субъективность восприятия этой оценки учеником. Поэтому для достижения объективности важно психологическое обоснование оценки знаний. Преподаватель во многих случаях должен объяснить, почему

выставляется та или иная отметка. Если аргументация будет убедительной, отметка будет воспринята учеником как объективная оценка его знаний.

6.5. Создание диагностических методик, контролирующих успешность и выявляющих причины неуспешности в обучении

С помощью *диагностических методик* преподаватель получает данные о состоянии педагогического процесса, качестве обучения и/или воспитания, обученности и воспитанности учащихся. Обработывая, анализируя и соответствующим образом оценивая эти данные, он может корректировать и прогнозировать развитие педагогического процесса и формирование учащихся.

На теоретическом и прикладном уровнях диагностика решает следующие задачи: что и какими методами изучать, как измерять состояние педагогического процесса и степень подготовки учащихся, как фиксировать и использовать результаты. (Заметим, что на практике учителя это дела ли всегда, но лишь в XX в. педагогическая диагностика встала на научную основу.)

Содержание и методы диагностики педагогического процесса. Применительно к педагогике измерения представляют собой сложную теоретическую и практическую проблему. Надежная система измерения качества обучения и его результатов («качества» выпускников) позволила бы сделать этот процесс более эффективным. *Диагностированию* (периодическому изучению) подлежат уровень знаний учащихся, степень их социального и психического развития, т. е. все то, что соответствует трем функциям учебно-воспитательного процесса: обучающей, воспитывающей и развивающей.

Содержание диагностики составляют демографические данные об ученике и его семье, здоровье и физическом развитии; познавательные способности (особенности внимания, памяти, воображения мышления); характеристики эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сфер; направленность личности (интересы, отношения ценности, Я-концепция); наконец, поведение и поступки. Кроме того, педагог изучает своих учеников в целом как группу, коллектив: его интересуют межличностные отношения в группе, сплоченность, общественное мнение, единство ценностей и др.

Выделяют следующие *методы диагностики*.

1. *Наблюдение*. Этот метод более всего доступен преподавателю и дает много сведений об учащихся. Наблюдение состоит в сборе, описании фактов, случаев, особенностей поведения учащихся. Методика его проведения требует определения цели и объекта наблюдения (какие именно качества и особенности необходимо изучать), а также длительности и способов фиксации результатов. Наблюдение дает возможность видеть ученика в естественных условиях. Педагогу

рекомендуется вести дневник, где можно предусмотреть место для записей наблюдений за каждым учащимся. В вузе, как правило, вести дневник наблюдений за студентами преподавателю-предметнику нет необходимости, но куратору учебной группы это делать нужно для налаживания контакта, знания о достоинствах и проблемных зонах студентов, эффективной работы с ними. *Дневник куратора* содержит краткую психологическую характеристику студента, его функции, лидерские качества, виды деятельности, выполняемые студентом, его кружковую работу, анализ успеваемости и т. д.

2. *Анкет*ы и другие *опросные методы* дают разные сведения о личностных качествах, ценностях, отношениях, мотивах деятельности обучающихся. По форме анкеты бывают *открытые* (свободный ответ формулирует сам учащийся) и *закрытые* (когда нужно выбрать подходящий вариант среди предложенных ответов). Составление анкеты – дело непростое, оно требует определения перечня качеств учащегося или других сведений о нем, которые педагогу необходимо знать. Вопросы должны быть однозначно понимаемыми, понятными и соответствующими возрасту обучающихся, но их не должно быть очень много. Анкетирование позволяет быстро собрать много легкообрабатываемых сведений.

3. *Беседа* – более гибкий, чем опрос, способ изучения учащихся. Она может быть *стандартизованной* и *свободной*. При стандартизованной беседе заранее сформулированные вопросы задаются в определенной последовательности, так, чтобы их легче было обрабатывать. Свободная беседа позволяет варьировать вопросы с целью получения более точных, развернутых сведений, но требует известного навыка.

Психологи рекомендуют задавать открытые вопросы, которые стимулируют свободные, развернутые ответы. Педагог должен осознанно определить, что он хочет узнать об ученике и как лучше спросить об этом. Следует избегать грубых поучений, не путать диагностическую беседу с воспитательной, хотя в практике это часто совмещается. Вести себя при проведении беседы надо непринужденно, внимательно, уважительно относиться к учащимся любого возраста. Ученик должен чувствовать, что им искренне интересуются и хотят помочь. Беседуя, надо не только слышать слова и интонации, но и видеть невербальные знаки: жесты, мимику, настроение. Результаты беседы следует письменно зафиксировать в краткой форме.

4. Для изучения личностных особенностей используются также *анализ документов* (библиотечный формуляр и др.), *творческие работы* учащихся (сочинения, рефераты и т. п.).

5. Для выявления межличностных отношений в группе и обнаружения личностных качеств используют *социометрию*. Социометрическая техника, разработанная Дж. Морено, применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать

типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп.

6. В психологической диагностике широкое распространение получил психодиагностический метод, представленный *критериально-ориентировочными тестами*. Их особенностью является направленность на измерение качеств личности, которое стало возможным благодаря стандартизации инструмента измерения, исходящей из понятия нормы. Тесты должны соответствовать требованиям надежности и валидности.

7. В исключительных случаях как метод тестирования применяется *психодиагностический эксперимент*. Это происходит в основном, когда выявление и оценка нужного качества иным способом невозможны.

Организация диагностики, оформление и использование результатов. Результатом диагностики могут быть различные по форме характеристики как отдельных учащихся, так и группы в целом.

Широкое внедрение получили разработанные *диагностические карты*, представляющие собой таблицу, в которую на пересечении столбцов и линеек заносят данные о каждом учащемся в сокращенном и/или кодированном виде. Это делает данный документ содержательным, информативным и одновременно удобным для обозрения и анализа: по горизонтали можно увидеть все об одном ученике, по вертикали – обо всей группе по одному показателю.

В таблице отражаются демографические, медицинские, психологические и педагогические данные. К медицинским данным относятся сведения о заболеваниях, степени физического развития учащихся. Психологические сведения – это способности, увлечения, интересы, доминирующие черты личности (главное достоинство и основной недостаток), специальные умения. Педагогические данные – успеваемость, поведение, отношение к учению, труду, положение в группе, отношения с товарищами, социальная активность и др.

Для получения указанных сведений используется комплекс методов, таких, как разовый письменный опрос, беседы, анализ документов и письменных работ, наблюдение, социометрические и проективные методики, анкеты. Данные используются для обнаружения проблем в воспитании, обучении и развитии отдельных учащихся, групп, для постановки задач и разработки плана, программ воспитания.

Большую часть данных следует сообщать ученикам, обсуждать и вести с ними работу по саморазвитию, самовоспитанию – это благотворно скажется на их самооценке и отношению к другим людям и пр.

Необходимо помнить, что изучение обучающихся – не самоцель, а средство для улучшения учебно-воспитательной работы. На основании данных диагностики педагог оценивает состояние воспитанности учеников и формулирует возможные проблемы в их дальнейшем развитии. На основе данных диагностики и других источников он должен уметь

выделить приоритетные задачи воспитания на определенный период. При этом под проблемой следует подразумевать какой-либо недостаток в развитии, воспитании учащегося, а под задачей – описание желаемого состояния, качественного изменения, новообразования в личности учащегося или группы. В педагогике это, собственно, и называется *педагогической задачей*. Например, такой задачей может быть формирование навыков межличностного взаимодействия.

6.6. Критериально-ориентировочные тесты (КОРТы): сущность, технология создания

Тест – это стандартизованное испытание, своеобразный «прибор», измеряющий или обнаруживающий интересующие исследователя свойства личности. Тесты обладают следующими признаками: 1) стандартизованностью предъявления и обработки результатов; 2) независимостью результатов от влияния экспериментальной ситуации и личности психолога; 3) сопоставимостью индивидуальных данных с нормативными (полученными в тех же условиях в достаточно репрезентативной группе).

Разработка тестов предполагает их статистическую проверку по критериям валидности, надежности, однородности, дифференцирующей силы, достоверности и прогностичности. Как к методам точной диагностики к ним предъявляются особые требования, такие, как *адаптированность* к конкретным условиям; *простота* формулировок и однозначность тестовых заданий; ограниченное время выполнения заданий; наличие *тестовых норм* для данного теста. Кроме того, к ним предъявляются требования, типичные для всех психодиагностических методик (валидность, надежность, однозначность и точность). Помимо указанных требований существуют и определенные строгие правила проведения тестирования, обработки и интерпретации результатов.

Критериально-ориентировочный тест – это методика психодиагностики, выявляющая, насколько испытуемый владеет знаниями, навыками умственных действий, необходимыми и достаточными для выполнения определенных классов учебных или профессиональных заданий. Критерием служит наличие или отсутствие этих знаний. Критериально-ориентировочное тестирование позволяет обнаружить при анализе результатов конкретные недочеты умственного развития как отдельных учащихся, так и целых групп и наметить меры для их устранения.

По своей сущности эти тесты представляют собой инструмент обратной связи в организации процессов обучения. Они конструируются на базе анализа логико-психологической структуры выбранного критерия. Между методикой проведения теста и критерием заранее предусматриваются психологическое соответствие, релевантность.

Результаты тестирования, проведенного с помощью указанной методики, оцениваются не по порядковому месту испытуемого в выборке и не по отношению к статистической норме, а по отношению этих результатов ко всей сумме тестовых задач. Каждая из задач состоит из ключевых понятий и терминов критерия, с которыми испытуемому и предлагается выполнить некие логические операции. Этим индивидуальные оценки по таким тестам отличаются от оценок, получаемых при традиционном тестировании интеллекта и способностей.

Первые сообщения о критериально-ориентировочных тестах появились на Западе в начале 1960-х гг. Позднее проблемы данного вида тестирования обсуждались во многих монографиях и руководствах, посвященных психодиагностике. Положительно оценивались результаты применения критериально-ориентировочных тестов в школе. Однако западные авторы подобного рода тестов уделяют недостаточно внимания собственно психологическим аспектам методик. Отечественные психологи, работающие в этой области, руководствовались в исследованиях принципом единства формы и содержания мышления. Было показано, что успех индивида в работе с каким-то одним предметным содержанием (например, заданиями по математике) не означает, что он столь же успешно будет работать с другим предметным содержанием (например, заданиями по языку или биологии). В каждом случае можно обнаружить специфику выделения в предметном содержании признаков, нужных для успешного выполнения задания. При этом успех зависит не только от предшествующего обучения, но и от природных данных индивида.

6.7. Содержание коррекционной работы

Коррекционная работа – это система специальных приемов и мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития личности. Термин появился в конце XIX – начале XX в. и долгое время использовался применительно к работе лишь с умственно отсталыми детьми. В отечественной педагогике это понятие стало более широким: коррекционная работа направлена не только на исправление отдельных нарушений, но и на формирование личности учащегося. Она осуществляется в совместной деятельности. Содержание коррекционной работы состоит в оказании помощи студенту в решении проблем и задач, стоящих перед ним. Соответственно главными задачами коррекционной работы являются:

- › содействие студенту в решении его учебных проблем;
- › изменение отношения студента к социальному окружению и самому себе;
- › успешная адаптация и преодоление возникающих затруднений.

Методы коррекции поведения. Содействие студенту в решении его учебных проблем состоит в диагностике сформированности предпосылок учебной деятельности и направлено на определение готовности студента-первокурсника к новому для него виду учебной деятельности. В отличие от школьной, учебная деятельность в вузе имеет ряд специфических особенностей. Она предполагает ориентацию на результат; произвольность и обязательность. Большая часть учебных заданий, с которыми сталкивается первокурсник, направлена на выполнение ряда условий, некоторых требований, ориентацию на правило и образец. Именно эти умения относятся к так называемым *предпосылкам учебной деятельности*, т. е. к тем, которые еще не являются в полной мере учебными действиями, но необходимы для начала ее усвоения. В связи с этим на первом курсе целесообразно проводить исследование вышеперечисленных умений, от которых в значительной степени зависит успешность обучения на первых порах усвоения знаний и требований школы.

Одним из действенных методов организаторского и воспитательного влияния на личность и коллектив является метод *критики*. Давно известно, что в здоровой атмосфере товарищеской критики отношения между людьми строятся наиболее оптимальным образом, в коллективе отсутствует захваливание одних и нигилирование других, учащиеся стремятся использовать коллегиальные способы работы. Следует отметить, что этот метод наиболее полно соответствует коллективистскому характеру совместной учебной деятельности. Для его воздействия характерны следующие психологические и педагогические особенности.

1. Каждый человек воспринимает те или иные факты, события по-своему. Его суждения нередко бывают субъективны, односторонни и ошибочны. Зрелость проявляется в том, чтобы, совершая ошибки, учиться впредь избегать их.

2. Человеку не всегда видны его промахи, недостатки, слабости, которые более отчетливо видны со стороны. В то же время он не всегда может правильно оценить и свои положительные качества, свои достоинства. Иногда их преуменьшают, раскрывая такое качество личности, как скромность, или, наоборот, преувеличивают, проявляя самоуверенность, зазнайство. Да и сами достоинства, не сдерживаемые определенными рамками, могут превратиться в недостатки.

3. О человеке наиболее полно можно судить не только по тому, что он сам о себе говорит, но и по тому, что знает о нем его близкое окружение. Поэтому конструктивная критика, замечания в его адрес, объективный анализ его взглядов и поступков организуют и воспитывают его, помогают правильно оценить себя, развить и проявить лучшие социально значимые качества личности. Однако такое суждение о человеке полезно не только лично ему, но и другим, так как на его ошибках окружающие учатся, а положительные поступки и действия стараются воспринять.

В применении данного метода организаторского воздействия существует вполне реальная опасность. Критика нужна, но она должна быть социально выдержанной, т. е. такой, которая учит и корректирует индивида, позитивно сказывается на его сознании, привычках, поведении и деятельности. Такая критика требует доброжелательного, справедливого и всестороннего анализа деятельности учащегося. Нужно вместе с недостатками отмечать и положительные стороны его личности, указывать пути коррекции и устранения изъянов.

Умело пользующийся данным методом педагог сможет объективно оценивать достоинства и недостатки ученика, вовремя замечать и поддерживать в нем хорошее, нужное, предостерегать от ошибок, помогать их устранению. Тогда будет больше смелости у критикующих и меньше обиды у критикуемых. Критика как метод организаторского воздействия будет полностью выполнять свою корректирующую поведение функцию.

Вопросы для самоподготовки

1. Как организуется проверка и оценка знаний учащихся в школах и студентов в вузах и каковы ее формы?
2. Какие три вида аттестации учащихся и студентов используются в средних и высших учебных заведениях?
3. Опишите основные функции проверки и оценки знаний по психологии.
4. В чем заключаются основные принципы проверки и оценки знаний?
5. В рамках, каких программ обучения психологии оценивание используется, а в каких нет?
6. Что такое нормативное оценивание и что такое оценивание на основе распределения результатов?
7. Что должен предусмотреть преподаватель относительно проверки и оценки знаний при планировании курса по психологии?
8. Какие виды проверки знаний могут использоваться преподавателем и в чем их особенности?
9. В чем состоят особенности устной и письменной проверки знаний?
10. В чем состоят особенности свободной и программированной проверки знаний?
11. В чем состоят особенности индивидуальной и фронтальной проверки знаний?
12. В чем состоят особенности персональной и экспертной проверки знаний?
13. Что такое рейтинговое оценивание?
14. Какие формы проверки знаний могут использоваться преподавателем?
15. Что такое коллоквиум, каковы его достоинства и недостатки?
16. Что такое зачет, каковы его достоинства и недостатки?
17. Что такое экзамен, каковы его достоинства и недостатки?
18. Какие критерии могут использоваться при оценивании студента на экзамене?

19. Что такое контрольная работа, каковы ее достоинства и недостатки?
20. Что такое поурочное оценивание, каковы его достоинства и недостатки?
21. Что такое тестирование, каковы его достоинства и недостатки?
22. Какие виды заданий могут использоваться в тестах?
23. Какие критерии могут использоваться при оценке реферата или реферативной части дипломной работы?
24. Какие критерии могут использоваться при оценке эмпирической части квалификационной работы?
25. Какие критерии могут использоваться при оценке разработки в области практической психологии?
26. Что представляет собой итоговая аттестация студентов?

Тема 7. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

7.1. Психология активных методов обучения

В современной дидактике существуют различные подходы и варианты классификаций методов обучения. Это объясняется как сложностью самого объекта исследования, так и значимостью методического оснащения педагогического процесса. Неоднозначна и сама трактовка термина «активные методы обучения» и близких по содержанию понятий, таких, как «активное социально-психологическое обучение», «инновационное обучение», «интенсивные методы обучения».

Здесь уместно отметить условность названия «активные методы обучения», поскольку любое обучение предполагает активность со стороны субъекта (без нее обучение вообще невозможно), однако степень и содержание этой активности неодинаковы и зависят от используемых подходов. Способы, прямо ориентированные на вмешательство в развитие группы или личности с целью оказать планируемое воздействие, и составляют суть активных методов работы практического психолога, реализующихся прежде всего в развивающих программах для работы с детьми разного возраста. Активные методы предполагают не только серьезную разработку психологического содержания работы с детьми разного возраста, но и глубокое обоснование формы ее осуществления. Так, например, в работе с подростками наиболее эффективной является групповая форма проведения развивающих программ. Важность групповых форм работы не исключает возможности проведения индивидуальной работы с отдельными обучаемыми и, конечно, не умаляет значения индивидуального подхода к каждому учащемуся в процессе групповой работы.

В психолого-педагогических исследованиях фиксируются различные уровни активности обучаемого:

1) *репродуктивно-подражательная* активность, при помощи которой опыт деятельности накапливается через опыт другого. Усвоение образцов сопровождает человека всю жизнь, но уровень собственной активности здесь недостаточен;

2) *поисково-исполнительская* активность представляет более высокий уровень, поскольку здесь имеет место большая степень самостоятельности;

3) *творческая* активность – высший уровень, поскольку сама задача может ставиться учащимся, а пути ее решения избираются новые, оригинальные. В характеристике творчества психологией выделены такие показатели, как новизна, оригинальность, отход от шаблона, ломка традиций, неожиданность, целесообразность, ценность.

Разноуровневый подход к анализу активности обучаемого позволяет увидеть продвижение и перспективы ее развития в деятельности. В современных условиях для повышения эффективности вузовского образования значительный интерес представляют активные методы обучения, сущность которых заключается в создании дидактических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной и социальной активности обучаемых. Под *активными* методами обучения имеются в виду те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе (по сравнению с традиционными подходами), обеспечивая интенсивное развитие познавательных мотивов, интереса, творческих способностей.

Понимая учение как полиморфную, преобразующую деятельность, под *активными методами обучения* (АМО) следует понимать методы, которые позволяют формировать учение как продуктивную творческую деятельность, обеспечивающую обучаемым возможность достижения социально полноценного продукта в условиях как совместной, так и индивидуальной учебной деятельности.

Среди современных АМО можно выделить три группы методов, наиболее интересных в плане их использования в преподавании психологии в целях управления формированием разных видов мышления (предметно-ситуативного, наглядно-образного, понятийного). Это методы *программированного* обучения, *проблемного* обучения, *интерактивного* (*коммуникативного*) обучения. Каждая из этих групп методов создает присущий ей инструментарий воздействия, которым выражаются сущность метода и границы его влияния (как средства управления процессом развития познавательной деятельности обучаемых). Так, в систему методов программированного обучения входят дозированный шаг программы, алгоритм; проблемного обучения – проблемная ситуация, эвристические программы; интерактивного обучения – коллективные дискуссии, имитационные и деловые игры, ролевые упражнения и тренинги, анализ ситуаций и игровое проектирование в процессе коллективного решения проблем.

Не вдаваясь в историю разработки данных методов, отметим, что каждый из них возникал как попытка преодоления ограниченности традиционных методов обучения вновь созданным активным методом. Ряд важных преимуществ есть в каждом из указанных методов, в том числе и в традиционном обучении. Преемственность дидактических систем – это общая закономерность развития теории и практики обучения. Системы не отрицаются, а эволюционируют к более совершенным. Главное состоит в том, что каждый из названных подходов вносит свой необходимый элемент в формирование познавательной активности. Так, алгоритм упорядочивает действие, способствует его логике и последовательности. Программирование содействует самостоятельному движению обучаемого по главной магистрали по знания, быстрому получению обратной связи. Проблемность (когда акцент делается на личность обучаемого, включенного в проблемную ситуацию) и коллективные формы работы (когда в центре управления обучением находится сам студент в его реальных взаимодействиях и отношениях с другими участниками учебного процесса) активизируют мыслительные и эмоциональные процессы, развивают творческие способности.

Реализация требований активных методов обучения психологии в условиях совместной учебной деятельности (т. е. посредством организации системы учебных взаимодействий преподавателя со студентами и взаимодействий студентов друг с другом) обусловлена особенностями ее содержания как гуманитарной дисциплины. Как известно, в центре гуманитарного познания находится познание не вещи, но личности (отношения субъект – субъект). Исходя из особенностей гуманитарного познания, целью обучения психологии (как для специалистов-психологов, так и для людей, овладевающих психологией в системе обучения педагогической деятельности) является теоретическое и практическое овладение знаниями и методами построения общения и взаимодействия с людьми в различных условиях их жизнедеятельности. Особенность психологического знания – в единстве знания и действия. Единство способов психологического познания и способов действия реализуется в целях достижения единства познания других людей и себя. Обучение психологии направлено не только на овладение способами преобразования поведения и образа мыслей других людей, но и на умение преобразовывать себя. Методы активного обучения лишь в системе могут обеспечить управление всеми формами познавательной деятельности, связанными с усвоением психологического знания и достижением цели обучения психологии, сложность которой заключается в особом сращении способов познания и преобразования поведения, мыслей других людей и себя.

Выделяют следующие основные *пути повышения активности* обучаемого и эффективности учебного процесса (применительно ко всем дисциплинам):

1) усиление учебной мотивации учащегося за счет внутренних и внешних мотивов (мотивов-стимулов);

2) создание условий для формирования новых и более высоких форм мотивации (стремление к самоактуализации, самовыражению и самопознанию личности в процессе обучения);

3) предоставление учащемуся новых, более эффективных, средств для реализации установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;

4) обеспечение большего соответствия организационных форм и средств обучения его содержанию;

5) повышение напряженности умственной работы учащегося за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения ученика с учителем и учеников между собой;

6) обеспечение научно обоснованного отбора подлежащего усвоению материала на основе его логического анализа и выделения основного (инвариантного) содержания;

7) всесторонний учет возрастных возможностей и индивидуальных особенностей учащихся.

Ни один из известных методов не может в равной степени использовать все вышеперечисленные приемы. В конкретных вариантах активных методов обучения акцент делается на одном или нескольких приемах повышения эффективности обучения. Под *активизацией учебной деятельности* понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствовали бы повышению творческой активности студента в усвоении и применении знаний и умений, а также в формировании способностей прогнозировать личную и профессиональную ситуацию и принимать самостоятельные решения.

7.2. Методы программированного обучения

Существует мнение, что с элементами программированного обучения можно было встретиться еще в древние времена. В качестве свидетельства приводится описанный выдающимся мыслителем Античности Платоном (427–347 до н. э.) диалог Сократа (469 – ок. 399 до н. э.) с мальчиком о том, как можно рассчитать площадь четырехугольника. В этом диалоге Сократ, искусно пользуясь эвристической беседой, заставлял собеседника сразу же давать оценку каждому ответу на заданный вопрос, требовал *исправления допущенных ошибок*, подчеркивал *логические связи* между отдельными шагами на пути от незнания к знанию, учил *мыслить самостоятельно* и критически, сохраняя при этом подходящий для мальчика *темп работы*. До полного перечня важнейших особенностей современной концепции программированного обучения сократовской эвристике не хватает только

двух: *самоконтроля* и *постепенного повышения уровня сложности* работы учащегося за счет рационального уменьшения числа наводящих указаний.

Программированное обучение (ПО) возникло в начале 1960-х гг. на основе новых дидактических, психологических, кибернетических идей. Название метода происходит от взятого из словаря электронно-вычислительной техники термина «программа», обозначающего систему последовательных действий (операций), выполнение которых ведет к заранее запланированному результату. В основе программированного подхода лежат три представления об обучении: как процессе управления, информационном процессе и процессе индивидуализированном.

Методы ПО направлены на повышение эффективности управления учебным процессом за счет *структурирования* объективного знания (уточнения и операционализации целей, задач, способов решения, форм поощрения и контроля применительно к предметному содержанию знаний), значительного увеличения доли *самостоятельной работы* обучаемых (осуществляемой в индивидуальном темпе и под контролем).

Теоретические основы любого ПО составляют следующие общие *принципы*: а) *деления* материала на небольшие, тесно связанные между собой части (шаги, порции); б) *активизации* деятельности учащихся, изучающих программированный текст; в) *немедленной оценки* каждого ответа учащегося; г) *индивидуализации* темпа и содержания учения; д) *эмпирической верификации* (проверки) программированных текстов.

Программированные тексты (образовательные программы) могут быть:

› *линейными* (каждый обучаемый изучает одинаковую для всех последовательность учебных доз – шагов, порций);

› *разветвленными* (каждый обучаемый приходит к заданной цели обучения различным путем в зависимости от своих индивидуальных особенностей);

› *адаптивными* (программы предусматривают возможность перехода на менее или более трудные участки (ветви) программы, причем этот переход происходит на основе учета всех предыдущих ответов обучаемого).

Сложность программно материала возрастает по принципу от простого к сложному как в самих вопросах, так и в связанных с ними ответах (выборочных или конструируемых). В каждом случае прямая и обратная связь педагога с обучаемыми осуществляется с использованием специальных средств (программированных учебных пособий разного вида, компьютера)

Необходимо отметить, что программирование обучение не является универсальным методом. Программированию наиболее поддаются дисциплины, содержание которых можно *алгоритмизировать*, когда необходима выработка автоматизированных навыков, крепких однозначных знаний и умений. Для изучения материала, дробление которого на порции приводит к нарушению целостности, а также для

образного, эмоционального материала ПО непригодно, поскольку ограничивает возможности организации коллективной деятельности, лишает восприятие эмоциональности, снижает роль преподавателя.

Программированное обучение стимулировало развитие и применение технических средств обучения (ТСО), *информационных технологий обучения* (ИТО). Последние определяются как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности. На II Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика» (1996) информационные технологии объявлены стратегическим ресурсом образования.

Эффективность использования средств *научно-информационных технологий* (НИТ) в подготовке специалистов вуза во многом зависит от успешности решения методических задач, связанных с информационным содержанием и способом использования *автоматизированных обучающих систем* (АОС). Применяемые в конкретной учебной программе АОС целесообразно рассматривать как *программно-методические комплексы* (ПМК) – совокупность программно-технических средств и реализованных с их использованием методов обучения, предназначенных для решения конкретных задач учебного процесса. Имеется тесная взаимосвязь между методами обучения, методическим содержанием и педагогическим назначением ПМК того или иного типа. В современных условиях возможно создавать программно-методические комплексы обучения как совокупность учебных фрагментов, объединенных алгоритмическими средствами, задающими направление обучения.

Существуют различные *виды ПМК*: моделирования процесса или явления; моделирования функционирования технической системы (обучение ее использованию и (или) управлению); экспертные ПМК; сборники и генераторы задач; справочные информационные системы; игровые учебные программы; интегрированные обучающие системы. Так, *ПМК поддержки лекционного курса* представляет собой последовательное создание иллюстративных фрагментов (текстовые материалы, статические и динамические изображения, аудио– и видеофрагменты, контрольные задания и т. д.), состав которых определяется целевым назначением занятия. Соответственно в состав ПМК должны входить программно-технические средства, позволяющие эффективно подготавливать необходимые материалы (сканеры, графические редакторы, средства анимационной графики) и отображать лекционную информацию специализированными мультимедийными средствами. Особый интерес представляет вариант реализации подобного типа ПМК с обеспечением на занятии обратной связи с обучаемыми.

Тестовые и контролирующие ПМК предназначены для реализации функции контроля усвоения знаний на различных этапах обучения: от текущего контроля до итоговой оценки готовности обучаемого. В соответствии со спецификой и целями контроля, а также с особенностями

предметной области созданию ПМК должны предшествовать следующие этапы разработки: 1) формирование тестовых заданий и вопросов, обеспечивающих надежную оценку; 2) выбор алгоритма опроса и способов предъявления заданий обучаемому; 3) выбор метода обработки статистических данных оценивания;

4) определение системы правил, обеспечивающих принятие решений об уровне знаний. Подходы и методы решения перечисленных задач могут быть разными.

Создание *электронных учебников* является задачей, методически сходной с задачей создания обычного качественного учебника, в который включены не только теоретические разделы, но и практические примеры, задачи, методические рекомендации по изучению дисциплины. Индустриализация обучения, т. е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, позволяет создавать и использовать новые модели обучения и проверки результативности его содержания (например, ПО). Компьютеризация образовательного процесса имеет и другие позитивные возможности.

Следует учитывать изменяющуюся роль и место преподавателя в обучении и воспитании. Необходимо определить оптимальное сочетание ЭВМ с другими средствами обучения (прежде всего с учебником); найти способы устранения возможной перегрузки и утомляемости обучаемых, работающих с дисплеем, а также поддержания необходимой эмоционально-психологической обстановки на занятиях, стимулирующие общение обучаемых друг с другом; рациональное сочетание индивидуальных и коллективных форм организации учебной деятельности.

7.3. Методы проблемного обучения

Истоки проблемного обучения можно видеть уже в эвристических беседах величайшего древнегреческого философа и учителя Сократа, который при помощи вопросов и логики построения беседы подводил своих учеников к противоречиям и последовательно вел их к необходимому выводу. В основе современного проблемного обучения лежит идея известного отечественного психолога Сергея Леонидовича Рубинштейна (1889–1960) о способе развития сознания через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия, поэтому проблемное обучение раскрывается через постановку педагогом и разрешение учащимся (школьником, студентом) проблемного вопроса, задачи, ситуации.

Главная задача современного образования видится в овладении специалистами методологией творческого познания и преобразования действительности. Для творчества характерно прежде всего открытие нового: новых объектов, знаний, проблем, методов их решения. В процессе

творчества у человека проявляются такие качества, как оригинальность мышления, умение видеть проблему, быстрота ориентировки в новых условиях, интуиция, т. е. все то, что связано с решением нестандартных задач. Этому условию и направленности обучения отвечает *проблемное обучение* (ПБО), которое рассматривается в качестве одного из действенных средств решения таких сложнейших задач, как развитие познавательной активности, самостоятельности и творческого мышления. В связи с этим *проблемное обучение как творческий процесс* представляется в виде решения нестандартных научно-учебных задач нестандартными же методами.

Ключевое понятие ПБО – *учебная проблемная ситуация* – означает психическое состояние мыслительного взаимодействия студента, группы студентов с проблемой под руководством преподавателя. *Проблема* – это сложный теоретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие и вызывающий разные (зачастую противоположные) позиции при его решении. Учебная проблемная ситуация характеризуется: а) типом противоречия, выявляемого преподавателем совместно с учащимися; б) наличием известных способов решения подобных проблем;

в) дефицитом новых данных или теоретических знаний;

г) возможностями обучаемых при выполнении поставленного задания. Среднее по уровню задание (не слишком трудное и не слишком легкое) не вызовет проблемной ситуации.

Проблемные ситуации подразделяют по ряду оснований, таких, как *область* научных знаний, или дисциплина (математика, история, психология и т. д.); *направленность* на поиск нового (новые знания, способы действия, перенос известных знаний и способов действия в новые условия); *уровень* проблемности (в зависимости от остроты противоречий). Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность при условии, что в процессе выполнения учебного задания она позволяет отделить известное от неизвестного (искомого) и побуждает у студентов желание решить возникшее противоречие. Важно, чтобы содержательная сторона проблемной ситуации представляла для обучаемых интерес и соответственно стимул к поиску новых знаний и способов деятельности.

Для конкретного психологического содержания важна специальная методическая разработка различных типов проблемных ситуаций, включающих разные группы и подгруппы задач, предполагающих воспроизведение знаний, простые мыслительные операции, сложные мыслительные операции (аргументация, объяснение), сообщение знаний и сочинение (реферат, резюме, оригинальный научный текст), продуктивное мышление (решение проблемных ситуаций). Решение этих задач может проводиться на всех учебных занятиях (лекциях, семинарах, в практикуме и при самостоятельной работе студентов). Проблемные ситуации третьего типа подводят студентов к групповым докладам, коллективным

дискуссиям, групповой оценке совместных решений. Это помогает переходить к самообучению в той или иной области психологического знания.

Наиболее существенным моментом проблемной учебной ситуации выступает исходный пункт – введение в проблему. Разделяют *две тактики* построения проблемной ситуации:

а) «от знаний к проблеме». Движение к проблеме от предметного содержания знания («потребление» готовых достижений науки) недостаточно способствует выработке у студентов умений и навыков самостоятельного научного поиска;

б) «от проблемы к знаниям». Движение от субъективного опыта аудитории, включаемого в логику решения научной проблемы, побуждая искать пути и средства ее решения, целенаправленно формирует активного субъекта познавательной деятельности.

Различные тактики введения в проблему в конечном счете и определяют большие или меньшие возможности формирования у студентов умений увидеть проблему и успешность формирования других компонентов анализа и решения проблемы.

Психологический механизм процессов, происходящих при ПБО, заключается в следующем. При столкновении с новой, противоречивой, непонятной проблемой у человека в условиях интеллектуального затруднения возникает состояние недоумения, удивления. Далее мыслительный процесс проходит по схеме: выдвижение гипотез ? их обоснование ? проверка. Обучаемый либо самостоятельно осуществляет мыслительный поиск (открытие неизвестного), либо с помощью педагога. Большинство проблемных ситуаций можно свести к случаям нехватки или избытка теоретической или фактической информации (выделяют проблемные ситуации с неопределенностью условий, с противоречивыми, недостающими, избыточными, частично неверными данными и т. п.). Проблемная ситуация на основе анализа преобразуется в проблемную задачу, которая вызывает интерес: «Как разрешить данное противоречие?» Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в модель поисков решения, где рассматриваются различные пути, средства и методы решения. Далее следуют этапы решения проблемы, верификации (проверки) полученных результатов, сопоставления с исходной гипотезой, систематизации и обобщения добытых знаний, умений. Таким образом, проблемный метод предполагает следующие шаги: проблемная ситуация ? проблемная задача ? модель поисков решения ? решение. В отечественной педагогике различают три основных метода ПБО:

1) проблемное изложение учебного материала в монологическом режиме лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает, а студенты мысленно включаются в процесс поиска решения;

2) частично-поисковая деятельность (в ходе проблемных семинаров, практических занятий, эвристических бесед). Она постепенно приобщает обучаемых к самостоятельному решению проблем под руководством преподавателя, который составляет систему проблемных вопросов (возможных «подсказок», наводящих вопросов), вызывающих у студентов интеллектуальные затруднения и целенаправленный мыслительный поиск;

3) самостоятельная исследовательская деятельность.

Наибольшая эффективность проблемного подхода реализуется через НИРС (научно-исследовательскую работу студентов) и УИРС (учебно-исследовательскую работу студентов), при выполнении которых студент проходит все этапы формирования профессионального мышления. В каждом случае основной целью является развитие творческих умений и навыков, формирование творческого профессионально ориентированного мышления.

Выделяют основные *условия успешности* ПБО, такие, как обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес студентов к содержанию проблемы; обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного); значимость, важность в учебно-профессиональном плане для обучаемого информации, получаемой при решении проблемы; реализация ПБО при демократическом стиле общения между преподавателем и обучаемыми, направленном на поддержание познавательной, мыслительной активности студентов. От преподавателя при этом требуется большая методическая работа, связанная с конструированием учебного материала для разработки проблемных ситуаций (представления их в виде проблемных задач, вопросов и тем). Система практических задач, связанная с использованием ПБО, должна отражать мировоззренческие аспекты изучаемого курса, обеспечивать усложняющуюся последовательность подачи материала, возможность дифференциации обучения, объективного контроля и самоконтроля, предусматривать использование наглядности, совместной учебной деятельности. Применяя ПБО, преподавателю необходимо знать не только общую структуру проблемных ситуаций, обуславливающих стратегию обучения, но и их типологию, владеть способами разрешения познавательных противоречий.

Использование ПБО связано с объективными трудностями: это и особый подбор учебного материала, и создание «банка» проблемных ситуаций, и большие затраты времени (на подготовку к занятиям, создание проблемной ситуации и предоставление возможности самостоятельного решения ее каждым учащимся).

Основой для создания проблемных ситуаций может служить не всякий материал. К неproblemным элементам материала относят всю конкретную информацию с цифровыми и количественными данными, даты, наименования и т. п. Непроблемны и задачи, решаемые по образцу,

известному способу, алгоритму, а также тренировочные задачи для закрепления знаний и отработки навыков.

Методы ПБО в расчете на индивидуальный процесс учения поставили в центр организации и управления мотивы и способы мыслительной деятельности личности обучаемого, включенного в проблемную ситуацию. В условиях как индивидуальной, так и совместной учебной деятельности ПБО является одним из наиболее перспективных направлений развития творческих способностей обучаемых, проявления их интеллектуальной, личностной и социальной активности, столь необходимых современному специалисту.

7.4. Интерактивные методы обучения

К *интерактивным* (от англ. interaction – взаимодействие, взаимное воздействие) относятся такие обучающие и развивающие личность методы, которые построены на целенаправленной, специально организованной групповой (межгрупповой) деятельности, обратной связи между всеми участниками. По сравнению с традиционными технологиями в интерактивном обучении наполняются новым содержанием роли педагога (учителя, преподавателя) и учащихся (школьников, студентов). Организуя взаимодействия и отношения, педагог ставит в центр управления обучением самого обучаемого в его реальных взаимодействиях с другими участниками учебного процесса.

Исходя из того что обучение является процессом социальным, коллективным, а не сугубо индивидуальным, инструментарий воздействия в системе интерактивных методов представлен групповыми методами обучения. Под *активным групповым методом* (АГМ) обычно понимают любой способ планируемой активизации коммуникативных процессов в учебной группе, независимо от содержания поставленных задач (учебно-познавательных, творческих, психокоррекционных).

АГМ условно объединяют в три основных блока:

1) дискуссионные методы (групповая дискуссия, разбор случаев из практики, анализ ситуаций морального выбора, моделирование практических ситуаций, метод кейсов и др.);

2) игровые методы: а) дидактические, имитационные и творческие игры, в том числе деловые (управленческие); б) ролевые игры (поведенческое научение, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция); в) мозговой штурм; г) контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения);

3) сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства).

Интерактивные технологии стимулируют развитие творческих способностей в результате активной совместной учебной деятельности. Особо следует заметить, что активность – это не спонтанное проявление

личности, а социальное образование, которое черпает ресурсы в общении и деятельности. Как показывают исследования, активность в сотрудничестве личностью всегда расценивается очень высоко. Совместная деятельность для обучаемых необходима не только в целях обмена информацией, приобретения опыта. Главное заключается в том, что человек «смотрится» в другого человека как в зеркало и этим многое соотносит в себе. В этой связи необходимо отметить социализирующую функцию интерактивных методов обучения.

Активность обучаемых обладает социальной значимостью, от нее зависит успех общего дела. Это школа коллективных отношений, пробуждающих у обучаемых весь спектр переживаний, связанных с конкуренцией и лидерством, взаимоотношениями с людьми, решением профессиональных и личных проблем.

Деловые игры. В последнее время все большее распространение получают игровые методы обучения. В практике высшей школы успешно применяют имитационные деловые игры, основанные на психолого-педагогических принципах.

Деловая игра (ДИ) представляет собой форму деятельности в условной обстановке, направленной на воссоздание предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. Создавая в обучении имитацию конкретных условий и динамики профессиональной деятельности, а также действий и отношений специалистов, ДИ служит средством развития теоретического и практического мышления, актуализации, применения и закрепления знаний, усвоения профессиональных норм и правил взаимоотношения будущих специалистов.

Методически правильно построенные деловые игры служат эффективным средством обучения. Их можно проводить перед изложением лекционного материала, после него или организовать на основе ДИ весь учебный процесс. Следует отметить, что при опоре на имеющиеся знания деловая игра проходит более качественно и содержательно.

Основными *компонентами* ДИ служат сценарий, игровая обстановка и регламент. Сценарий включает характеристику игровой организации, правила игры и описание профессиональной обстановки. В правилах фиксируют состав и описание ролей участников игры, регламентирующие деятельность игроков материалы (методики, приказы, должностные инструкции по каждой из ролей). Основным *инструментом* игры является поведение участников. Очень важен правильный выбор временного режима проведения игры и воссоздания реальной обстановки. Регламент игры определяет общие требования к режиму ее проведения и к инструкциям.

Для достижения поставленных учебных целей на этапах разработки и реализации ДИ следует соблюдать следующие взаимообусловленные психолого-педагогические принципы:

а) имитационного моделирования содержания профессиональной деятельности, конкретных условий и динамики производства;

б) воссоздания проблемных ситуаций, типичных для данной профессиональной деятельности через систему игровых заданий, содержащих некоторые противоречия и вызывающих у студентов состояние затруднения;

в) совместной деятельности участников в условиях субъект-субъектного взаимодействия имитируемых в игре производственных функций специалистов;

г) диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимого условия решения учебных задач, подготовки и принятия согласованных решений (в ситуации неоднозначного реагирования на одинаковую информацию участников игры);

д) двуплановости игровой учебной деятельности (ДИ решает «серьезные» задачи по развитию личности специалиста, обучению профессиональной и социальной компетенции в игровой форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», проявить творческую инициативу).

По уровню сложности деловые игры разделяют на следующие виды: 1) «анализ конкретных производственно-профессиональных ситуаций»; 2) «разыгрывание ролей»; 3) полномасштабная деловая игра, имитирующая профессиональную деятельность и последствия принимаемых профессиональных решений (часто с использованием ЭВМ для расчета и анализа близких и отдаленных последствий принимаемых решений).

Накопленный ссузами (и школами) опыт свидетельствует о том, что учебные игры можно успешно применять при изучении самых разных дисциплин. У деловых игр есть свои достоинства, недостатки, определенные области применения. Игровая форма учебной деятельности имеет много преимуществ по сравнению с традиционной технологией обучения. Это и большая эффективность учебного процесса, и высокая активность и работоспособность студентов, и интенсификация межличностного общения, и наличие ярких эмоциональных переживаний, и обеспечение условий появления познавательно-профессиональной мотивации и творческой направленности личности. Однако не любое содержание профессиональной деятельности подходит для игрового моделирования, а лишь то, которое содержит в себе проблемность и не может быть усвоено индивидуально. Негативная сторона ДИ связана с недостаточно глубоким пониманием их сущности прежде всего как педагогического явления, главное в котором – не внешняя форма, а сложные психолого-педагогические факторы, действующие через нее и

благодаря ей. Применение ДИ требует от преподавателя серьезной подготовки в специальных областях.

Интерактивные технологии в сочетании с проблемностью имеют особую ценность в преподавании психологии. Обучение психологии направлено на достижение единства знания и действия, т. е. овладение способами психологического познания других людей и себя и практической реализацией методов построения взаимодействий с целью преобразования поведения и образа мыслей других людей и себя. Сложность достижения цели психологии заключается в особом переплетении способов познания и преобразования, познавательного и личностно-преобразующего типов отношений.

Вопросы для самоподготовки

1. Охарактеризуйте особенности научной психологии и возможности ее использования в преподавании психологии.

2. Охарактеризуйте особенности практической психологии и возможности ее использования в преподавании психологии.

3. Охарактеризуйте особенности житейских психологических знаний и возможности их использования в преподавании психологии.

4. Охарактеризуйте особенности психологических знаний в искусстве и возможности их использования в преподавании психологии.

5. Охарактеризуйте особенности иррациональной психологии и возможности ее использования в преподавании психологии.

6. Что такое поп-психология?

7. Перечислите основные типы печатных и электронных источников, используемых при подготовке учебного курса по психологии.

8. Назовите важнейшие дидактические критерии учебника по психологии.

9. В чем заключается особенность научной литературы, достоинства и недостатки ее использования в преподавании психологии?

10. В чем заключается особенность словарей и справочников, каковы достоинства и недостатки их использования в преподавании психологии?

11. В чем заключается особенность научно-популярной литературы, каковы достоинства и недостатки ее использования в преподавании психологии?

12. В чем заключается особенность электронных ресурсов для преподавания психологии, каковы достоинства и недостатки их использования?

13. Охарактеризуйте основные технологические этапы разработки учебного курса по психологии.

14. На какие критерии необходимо ориентироваться при выборе учебника и учебных пособий?

15. Какие критерии отбора содержания учебного курса могут быть взяты за основу?

16. Приведите примеры постановки учебных целей при изучении психологии.

17. На какие вопросы следует обратить внимание при разработке формата проведения учебного курса?

18. На какие вопросы важно обратить внимание при разработке оценочной системы, которая будет использоваться в процессе проведения курса?

19. Как следует планировать учебные занятия и самостоятельную работу студентов?

20. Что должна содержать рабочая программа учебного курса?

21. Что представляет собой тематический план занятий и как он оформляется?

22. На что важно обратить внимание при разработке критериев оценки знаний и умений по дисциплине?

23. На что важно обратить внимание при подготовке к отдельным занятиям?

24. Какие задачи решаются преподавателем при составлении конспекта занятий?

25. Как следует завершать проведение учебного курса?

Тема 8. УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

8.1. Особенности организации работы с литературой

Работа с литературой организуется преподавателем: учащийся читает рекомендованный или самостоятельно отобранный текст во внеаудиторное время. Контроль над прочтенной литературой осуществляется на занятии или во внеаудиторное время. Текст, как правило, подчиняется теме занятия. Восприятие текста обеспечивается методической простотой написания и обилием терминологии. Преподавателю следует знать и учитывать содержание рекомендуемой научной литературы и соотносить его с уровнем подготовки учащихся. При отборе литературы также имеют значение функциональный стиль, актуальность тематики для той или иной группы студентов.

В ходе самостоятельной работы студентам необходимо более глубоко изучить взаимосвязанные проблемы и вопросы, затрагивающие тематику проведенных занятий. Навыки самостоятельной работы (предполагается, что студент овладел техникой личной работы, умением работы с книгой, навыками доработки лекций и подготовки к ним, умением контролировать

психологические аспекты своей деятельности) гарантируют активное и творческое отношение к процессу обучения, возможность достижения поставленных целей.

Студентам следует понимать, что самостоятельная познавательная деятельность, рационально организуемая и систематически выполняемая, не только оказывает положительное влияние на качество знаний и выработку умений и навыков учебного труда, но и дисциплинирует, воспитывает серьезное отношение к учебным занятиям, потребность в знаниях, интерес к учению.

Обычно самостоятельная работа студентов предусматривает разработку рефератов, выполнение расчетно-графических задач, вычислительных работ, моделирования и других творческих заданий в соответствии с учебной программой (тематическим планом изучения дисциплины). Основная цель преподавателя состоит в обучении студентов методам самостоятельной работы с учебным материалом. Вместе с тем достижение целей эффективной работы студентов с литературой, безусловно, невозможно без живого общения и консультирования со стороны профессорско-преподавательского состава.

Материал, подлежащий изучению самостоятельно студентами, намечается при разработке учебной программы. Педагогическая практика вузов в организации самостоятельной работы под руководством преподавателя свидетельствует о том, что материал, выделяемый для самостоятельного изучения, должен удовлетворять следующим требованиям:

а) быть изложенным в учебнике достаточно полно и с примерами. Наличие достаточного количества литературы, учебных пособий, учебно-методических материалов, образцов техники по избранной тематике является непременным и обязательным условием для успеха подобных занятий;

б) содержать сведения, углубляющие знания, полученные на лекции;

в) по возможности не вводить новые понятия, а расширять представления об уже усвоенных понятиях и определениях;

г) содержать проблемные, еще не полностью решенные вопросы;

д) требовать настойчивой углубленной работы и обдумывания.

Первоначальный объем учебного материала, выносимого на один час самостоятельной работы, не должен превышать того объема, который преподаватель планировал бы на один час лекции (практического, группового или иного занятия) по данной теме. По продолжительности самостоятельная работа под руководством преподавателя может быть от двух до четырех часов. Считается, что на два часа самостоятельной работы можно выделять в учебнике отдельные параграфы или тему объемом не более 20 страниц технического текста.

Задание на самостоятельную работу должно быть выдано заблаговременно, с тем, чтобы студенты имели время на поиск в

библиотеке необходимых учебных материалов (учебников, пособий и т. п.). Одновременно с подготовкой задания преподаватель разрабатывает план проведения занятия, являющийся основным рабочим и отчетным документом.

Для контроля усвоения учебного материала целесообразно проводить на следующем занятии групповое собеседование или обсуждение изучаемого материала, контрольную работу и т. п. Такие мероприятия при должной их организации позволяют не только оценить у студентов знание материала, но углубить и закрепить его.

Дипломное проектирование – завершающий этап в подготовке специалиста, его профессиональном становлении – это одновременно проверка умения работать с научной литературой. При выполнении дипломного проекта студент должен проявить умение квалифицированно ориентироваться в теоретических и прикладных разделах основных, профилирующих дисциплин, способность активно использовать полученные знания, в том числе в области компьютеризации, работать с различной литературой, использовать современные методы анализа и технико-экономических расчетов, умение ставить эксперимент и использовать современные методы исследования, обосновывать инженерные решения, прогнозируя их последствия.

Темы дипломных проектов определяются выпускающими кафедрами, как правило, с учетом потребностей производства, по заказам конкретных предприятий. Студенту предоставлено право выбора темы. Он может и сам предложить тему дипломного проекта с необходимым обоснованием целесообразности ее разработки.

В задании на выполнение дипломного проекта выдаются исходные данные (объекты наблюдений, исследования и т. п.), а так же методика сбора материалов, основная литература по теме проектирования, перечень подлежащих разработке вопросов по экономике и организации труда и производства, по охране труда и окружающей среды, гражданской обороне, рекомендуется при мерный перечень графических материалов. Задание на дипломное проектирование составляет преподаватель – руководитель проекта и утверждает заведующий отделением.

Процесс дипломного проектирования проходит в логической последовательности по таким этапам, как изучение исходных материалов и данных для проектирования, выполнение собственно проекта производственного или научного объекта, проверка качества и оценка проекта.

Полная самостоятельная разработка новых, особенно комплексных, тем (систем) может оказаться непосильной для студента и вследствие уровня его подготовки, и вследствие того, что решение подобных задач требует совместных коллективных усилий высококвалифицированных работников. Однако студент-дипломник обязан максимально изучить все новое, что появилось в теории и практике, и по мере возможности использовать эти

достижения в своем проекте. Опыт показывает, что наиболее способные студенты самостоятельно и глубоко разрабатывают отдельные вопросы комплексной системы, особенно в тех случаях, когда разработка общей темы осуществляется коллективом предприятия, научного учреждения.

Защита дипломных проектов происходит на заседании государственной аттестационной комиссии (ГАК). Председателя ГАК назначает Министерство образования и науки РФ из числа ведущих специалистов данного ссуза, а также представителей промышленности или крупных ученых. Персональный состав ГАК утверждает директор ссуза и утверждается учредителем ссуза.

Защита дипломного проекта должна состоять в кратком изложении сущности выполненной работы, аргументированных доводах в защиту своих решений, четких ответах на вопросы членов ГАК. В заключение заметим, что защита дипломных проектов позволяет оценить не только качество подготовки специалиста, но и педагогическую деятельность учреждения в целом.

8.2. Самостоятельная работа студентов

Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредовано через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее, прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения.

В современной дидактике самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства, но под руководством преподавателя, а с другой – как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, формирования у них методов организации такой деятельности. Эффект от самостоятельной работы студентов можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе.

Типы самостоятельной работы студентов. По частно-дидактической цели можно выделить четыре типа самостоятельных работ.

1-й тип. Формирование у обучаемых умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется, на основе данного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условии задания. Познавательная деятельность обучаемых при этом состоит в узнавании объектов данной области знаний при повторном восприятии информации о них или действий с ними.

В качестве самостоятельных работ этого типа чаще всего используются домашние задания: работа с учебником, конспектом лекций и др. Общим для самостоятельных работ первого типа является то, что все данные искомого, а также сам способ выполнения задания обязательно должны представляться в явном виде или непосредственно в самом задании, или в соответствующей инструкции.

2-й тип. Формирование знаний-копий и знаний, позволяющих решать типовые задачи. Познавательная деятельность обучаемых при этом заключается в чистом воспроизведении и частичном реконструировании, преобразовании структуры и содержания усвоенной ранее учебной информации, что предполагает необходимость анализа данного описания объекта, различных путей выполнения задания, выбора наиболее правильных из них или последовательного определения логически следующих друг за другом способов решения.

К самостоятельным работам такого типа относятся отдельные этапы лабораторных работ и практических занятий, типовые курсовые проекты, а также специально подготовленные домашние задания с предписаниями алгоритмического характера. Особенность работ этой группы заключается в том, что в задании к ним необходимо сообщать идею, принцип решения и выдвигать к обучаемым требование развивать этот принцип или идею в способ (способы) применительно к данным условиям.

3-й тип. Формирование у обучаемых знаний, лежащих в основе решения нетиповых задач. Познавательная деятельность обучаемых при решении таких задач заключается в накоплении и проявлении во внешнем плане нового для них опыта деятельности на базе усвоенного ранее формализованного опыта (действий по известному алгоритму) путем переноса знаний, навыков и умений. Задания этого типа предполагают поиск, формулирование и реализацию идеи решения, что всегда выходит за пределы прошлого формализованного опыта и требует от обучаемого варьирования условий задания и усвоенной ранее учебной информации, рассмотрения их под новым углом зрения. Самостоятельные работы третьего типа должны выдвигать требование анализа незнакомых обучаемым ситуаций и генерирования субъективно новой информации. Типичными для самостоятельной работы студентов третьего типа являются курсовые и дипломные проекты.

4-й тип. Создание предпосылок для творческой деятельности. Познавательная деятельность обучаемых при выполнении этих работ заключается в глубоком проникновении в сущность изучаемого объекта, установлении новых связей и отношений, необходимых для нахождения новых, неизвестных ранее принципов, идей, генерирования новой информации. Этот тип самостоятельных работ реализуется обычно при выполнении заданий научно-исследовательского характера, включая курсовые и дипломные проекты.

Организация самостоятельной работы студентов. В процессе самостоятельной деятельности студент должен научиться выделять познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять операции контроля за правильностью решения поставленной задачи, совершенствовать навыки реализации теоретических знаний. Формирование умений и навыков самостоятельной работы студентов может протекать как на сознательной, так и на интуитивной основе. В первом случае исходной базой для правильной организации деятельности служат ясное понимание целей, задач, форм, методов работы, сознательный контроль за ее процессом и результатами. Во втором случае преобладает смутное понимание, действие привычек, сформировавшихся под влиянием механических повторений, подражание и т. п.

Самостоятельная работа студента под руководством преподавателя протекает в форме делового взаимодействия: студент получает непосредственные указания, рекомендации преподавателя об организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления через учет, контроль и коррекцию ошибочных действий. Опираясь на современную дидактику, преподаватель должен установить требуемый тип самостоятельной работы студентов и определить необходимую степень ее включения в изучение своей дисциплины.

Непосредственная организация самостоятельной работы студентов протекает в два этапа. Первый этап – это период начальной организации, требующий от преподавателя непосредственного участия в деятельности обучаемых, с обнаружением и указанием причин появления ошибок. Второй этап – период самоорганизации, когда не требуется непосредственного участия преподавателя в процессе самостоятельного формирования знаний студентов.

В организации самостоятельной работы студентов особенно важно правильно определить объем и структуру содержания учебного материала, выносимого на самостоятельную проработку, а также необходимое *методическое обеспечение* самостоятельной работы студентов. Последнее, как правило, включает программу работ (проведение наблюдений, изучение первоисточников и т. п.), варианты задачи, нестандартные индивидуальные задания для каждого студента, инструментарий для их выполнения. Применяемые сейчас различные методические пособия по самостоятельной работе студентов носят обычно информационный характер. Студента же необходимо ориентировать на творческую деятельность в контексте дисциплины. Следовательно, нужны принципиально новые методические разработки.

Принципы организации самостоятельной работы студентов. Анализируя сложившееся в вузах положение с самостоятельной работой студентов, В.А. Кан-Калик выдвигает свои соображения о принципах, на которых должна строиться такая деятельность студентов. Планируя самостоятельную работу по тому или иному курсу, прежде всего,

необходимо выделить его так называемое фундаментальное древо, включающее в себя ту основную систему методологического, теоретического знания, которую нужно вынести на обязательную лекционную проработку. Так, из 100-часового курса фундаментальный объем его займет половину. Далее в качестве производных от этого «фундаментального древа» предлагается образовывать разнообразные виды самостоятельной работы студентов, предусмотрев для них темы, характер изучения, формы, место проведения, вариативные способы реализации, систему контроля и учета, а также различные приемы отчетности. По убеждению Кан-Калика, вне такой системы ни один вид самостоятельной работы студентов не даст учебно-профессионального эффекта.

Успешность самостоятельной работы в первую очередь определяется степенью подготовленности студента. По своей сути самостоятельная работа предполагает максимальную активность студентов в различных аспектах: организации умственного труда, поиске информации, стремлении сделать знания убеждениями. Психологические предпосылки развития самостоятельности студентов заключаются в их успехах в учебе, положительном к ней отношении, заинтересованности и увлеченности предметом, помимо того, что при правильной организации самостоятельной работы приобретаются навыки и опыт творческой деятельности.

Одним из условий регуляции активности человека как основной предпосылки успешности любого вида деятельности является психическая саморегуляция, представляющая собой замкнутый контур регулирования. Это информационный процесс, носителями которого служат различные психические формы отражения действительности. Общие закономерности саморегуляции в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий, а также от характера нервной деятельности, личностных качеств человека и его системы организации своих действий, формируется в процессе воспитания и самовоспитания. Создавая систему самостоятельной работы студентов, необходимо, во-первых, научить их *учиться* (это следует делать с первых занятий в вузе, например, в курсе введения в специальность) и, во-вторых, ознакомить с психофизиологическими основами умственного труда, техникой его научной организации.

Правила рациональной организации самостоятельной работы студентов. Напряженность учебного труда особенно возрастает в условиях быстрого переключения с одного вида учебной деятельности на другой, а также при неожиданных сменах учебных ситуаций (действий) в процессе проявления высокой эмоциональности и ее перемены в ходе обучения.

Высокая степень умственного напряжения при низкой двигательной активности может повлечь за собой своеобразную патологию – изменения

вегетативных функций (усиление частоты сердечных сокращений), повышенное кровяное давление, гормональные сдвиги, а иногда и резкие изменения, доходящие до состояния стресса. Умственные перегрузки, особенно в ситуациях, когда студент занимается самостоятельно, без контроля преподавателя, могут привести к истощению нервной системы, ухудшению памяти и внимания, потере интереса к учебе и общественной работе. Справиться с умственными перегрузками помогают физические упражнения, рациональное питание, правильный режим учебного труда, использование рациональных приемов работы.

Применительно к организации самостоятельной работы как преподавателю, так и студентам полезно знать сформулированные крупнейшим русским ученым Н.А. Введенским (1852–1922) правила рациональной организации умственной работы.

1. Входить в работу нужно не сразу, не рывком, а постепенно втягиваясь в нее. Физиологически это обосновывается тем, что в основу всякой деятельности положено образование динамического стереотипа – относительно устойчивой системы условно-рефлекторных связей, образующихся при многократном повторении одних и тех же воздействий внешней среды на органы чувств.

2. Необходимо выработать ритм труда, равномерное распределение работы на протяжении всего дня, недели, месяца и года. Ритм служит средством психического побуждения человека и играет в его жизни исключительно высокую роль.

3. Нужно соблюдать последовательность в решении всяких дел.

4. Разумно сочетать чередование труда и отдыха.

5. Наконец, важным правилом плодотворной умственной деятельности является общественное значение труда.

Со временем навыки культуры умственного труда переходят в привычки и становятся естественной потребностью личности. Внутренняя собранность и организованность есть результат четко организованного режима труда, волевых проявлений и систематического самоконтроля.

Самостоятельная работа как часть учебной деятельности студентов. Самостоятельная работа представляет собой особую, высшую степень учебной деятельности. Она обусловлена индивидуальными психологическими различиями учащегося и личностными особенностями и требует высокого уровня самосознания, рефлексивности. Самостоятельная работа может осуществляться как во внеаудиторное время (дома, в лаборатории), так и на аудиторных занятиях в письменной или устной форме.

Самостоятельная работа обучающихся является составной частью учебной работы и имеет целью закрепление и углубление полученных знаний и навыков, поиск и приобретение новых знаний, в том числе с использованием автоматизированных обучающих систем, а также выполнение учебных заданий, подготовку к предстоящим занятиям,

зачетам и экзаменам. Организуется, обеспечивается и контролируется данный вид деятельности студентов соответствующими кафедрами.

Самостоятельная работа предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т. д. Значимость самостоятельной работы выходит далеко за рамки отдельного предмета, в связи с чем выпускающие отделения должны разрабатывать стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы. При этом следует исходить из уровня самостоятельности абитуриентов и требований к уровню самостоятельности выпускников, с тем чтобы за весь период обучения достаточный уровень был достигнут.

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, 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 (исследователь, проектировщик, конструктор, технолог, ремонтник, менеджер и др.).

Главными особенностями организации обучения в вузе являются специфика применяемых методик учебной работы и степень самостоятельности обучаемых. Преподаватель только направляет познавательную активность студента, который сам осуществляет познавательную деятельность. 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. Формы такой работы могут быть разными – 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.

Особенности групповой самостоятельной работы студентов. В высшем учебном заведении совмещаются различные виды индивидуальной самостоятельной работы, такие, как подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на последнем, завершающем, этапе – выполнение дипломного проекта. Самостоятельную работу преподавательский состав вуза может сделать более эффективной, если организовать студентов парно или в группы по три человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю и самоконтролю.

Участие партнера существенно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и завершённую, 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 сам может выполнить индивидуальную часть работы и продемонстрировать ее партнеру-сокурснику.

Технология организации самостоятельной работы студентов. Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1: 3,5. Такая пропорция основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов. Самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей. В соответствии с этим самостоятельная работа студентов становится одним из основных резервов повышения эффективности подготовки молодых специалистов в вузе.

Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество. Современные требования к процессу преподавания предполагают, что коллективами кафедр своевременно разрабатываются: а) система заданий для самостоятельной работы; б) темы рефератов и докладов; в) инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, тренировочных упражнений, домашних заданий и т. д.; г) темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов; д) списки обязательной и дополнительной литературы.

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной деятельности студентов: 1) репродуктивный (тренировочный); 2) реконструктивный; 3) творческий, поисковый.

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы, во-первых, комплексный подход к организации такой деятельности по всем формам аудиторной работы, во-вторых, сочетание всех уровней (типов) самостоятельной работы, в-третьих, обеспечение контроля за качеством выполнения (требования, консультации) и, наконец, формы контроля.

Активизация самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа выполняется студентами в разных звеньях процесса обучения: при получении новых знаний, их закреплении, повторении и проверке. Систематическое уменьшение прямой помощи преподавателя служит средством повышения творческой активности обучающихся.

Эффективность творческой деятельности студентов зависит от организации занятий и характера влияния преподавателя. В педагогической литературе описаны и практически применяются разнообразные приемы активизации самостоятельной работы студентов. Вот наиболее действенные из них.

1. Обучение студентов методам самостоятельной работы (временные ориентиры выполнения самостоятельной работы для выработки навыков планирования бюджета времени; сообщение рефлексивных знаний, необходимых для самоанализа и самооценки).

2. Убедительная демонстрация необходимости овладения предлагаемым учебным материалом для предстоящей учебной и профессиональной деятельности во вводных лекциях, методических указаниях и учебных пособиях.

3. Проблемное изложение материала, воспроизводящее типичные способы реальных рассуждений, используемых в науке и технике.

4. Применение операционных формулировок законов и определений с целью установления однозначной связи теории с практикой.

5. Использование методов активного обучения (анализ конкретных ситуаций, дискуссии, групповая и парная работа, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры).

6. Разработка и ознакомление студентов со структурно-логической схемой дисциплины и ее элементов; применение видеоряда.

7. Выдача студентам младших курсов методических указаний, содержащих подробный алгоритм; постепенное уменьшение разъяснительной части от курса к курсу с целью приучить студентов к большей самостоятельности.

8. Разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретический материал, методические указания и задачи для решения.

9. Разработка учебных пособий междисциплинарного характера.

10. Индивидуализация домашних заданий и лабораторных работ, а при групповой работе – четкое ее распределение между членами группы.

11. Внесение затруднений в типовые задачи, выдача задач с избыточными данными.

12. Контрольные вопросы к лекционному потоку после каждой лекции.

13. Чтение студентами фрагмента лекции (15–20 мин) при предварительной подготовке его с помощью преподавателя.

14. Присвоение статуса студентов-консультантов наиболее продвинутым и способным из них; оказание таким студентам всесторонней помощи.

15. Разработка и внедрение коллективных методов обучения, групповой, парной работы.

Пути повышения эффективности самостоятельной работы студентов. Выход на новое качество подготовки специалистов ведущие ученые-педагоги российских вузов видят в переориентации учебных планов на широкое использование самостоятельной работы, в том числе и на младших курсах. В этой связи заслуживают внимания определенные конструктивные предложения, такие, как:

› организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к научно-исследовательской работе и по возможности к реальному проектированию по заказам предприятий;

› включение самостоятельной работы студентов в учебный план и расписание занятий с организацией индивидуальных консультаций на кафедрах;

› создание комплекса учебных и учебно-методических пособий для выполнения самостоятельной работы студентов;

› разработка системы интегрированных межкафедральных заданий;

› ориентация лекционных курсов на самостоятельную работу;

› рейтинговый метод контроля самостоятельной работы студентов;

› коллегиальные отношения преподавателей и студентов;

› разработка заданий, предполагающих нестандартные решения;

› индивидуальные консультации преподавателя и перерасчет его учебной нагрузки с учетом самостоятельной работы студентов;

› проведение форм лекционных занятий типа лекции-беседы, лекции-дискуссии, где докладчиками и содокладчиками выступают сами студенты, а преподаватель выполняет роль ведущего. Такие занятия предполагают предварительную самостоятельную проработку каждой конкретной темы выступающими студентами по учебным пособиям, консультации с преподавателем и использование дополнительной литературы.

В целом же ориентация учебного процесса на самостоятельную работу и повышение ее эффективности предполагает, во-первых, увеличение числа часов на самостоятельную работу студентов; во-вторых,

организацию постоянных консультаций и консультационной службы, выдачу комплекта заданий на самостоятельную работу студентов сразу или поэтапно; в-третьих, создание учебно-методической и материально-технической базы в вузах (учебники, учебно-методические пособия, компьютерные классы), позволяющей самостоятельно освоить дисциплину; в-четвертых, доступность лабораторий и мастерских для самостоятельного выполнения лабораторного практикума; в-пятых организацию постоянного (лучше рейтингового) контроля, позволяющего свести до минимума традиционные процедуры контроля и за счет сессионного времени увеличить бюджет времени самостоятельной работы студентов; в-пятых, отмену большей части сложившихся форм практических и лабораторных занятий с целью высвобождения времени на самостоятельную работу и обслуживание консультационных пунктов.

8.3. Особенности организации самостоятельной работы при заочном обучении

Учебные материалы для самостоятельной работы со студентами-заочниками методически организуются таким образом, чтобы компенсировать отсутствие контакта с преподавателем и, следовательно, возложить на них функции управления самостоятельной работой студентов. Набор заданий должен обеспечивать возможность индивидуального выбора и определения объема материала, необходимого для достижения учебной цели. Задания, предназначенные для самостоятельной работы, должны носить активный и творческий характер, стимулировать поиск самостоятельных решений. Овладение приемами самостоятельной работы является обязательным условием развития навыков самообразования.

Различают следующие виды самостоятельной работы студентов-заочников: лабораторная работа, самостоятельная работа в аудитории, домашнее задание, домашнее чтение и др. Широкие возможности в самостоятельной работе над учебным материалом открываются с использованием компьютеров и сети Интернет. Их использование в самостоятельной работе студентами заочного обучения позволяет, во-первых, расширить информационную базу студентов; во-вторых, повысить их активность, из пассивных «поглотителей информации» превратить в ее «добытчиков»; в-третьих, развивать их способности к анализу и обобщению, улучшать связанность, широту и глубину мышления; в-четвертых, облегчить усвоение абстрактного материала, представить его в виде конкретных образов; в-пятых, приучить студентов к точности, аккуратности, последовательности действий и, наконец, развивать самостоятельность.

В целом ориентация учебного процесса в вузе на самостоятельную работу обучающихся на заочном отделении и повышение ее

эффективности предполагает: 1) увеличение часов на самообразование студентов; 2) организацию постоянных консультаций, выдачу комплектов заданий на самостоятельную работу заранее или поэтапно; 3) создание учебно-методической и материально-технической базы вуза (учебники, учебные и учебно-методические пособия, компьютерные классы и т. п.), позволяющие самостоятельно осваивать дисциплину;

4) развитие систем дистанционного и открытого образования;

5) доступность лабораторий и специальных аудиторий для самостоятельной работы студентов-заочников и др.

При разработке заданий для самостоятельной работы студентов заочного отделения преподаватели должны руководствоваться требованием профилирования своей дисциплины в соответствии со специальностью студента.

Это позволяет сформулировать ряд четких требований к профессиональной ориентации дисциплины в вузе:

1) отбор и подача материала должны обеспечивать достижение целей, изложенных в квалификационной характеристике, и понимание значения данной дисциплины для будущей профессии;

2) материал заданий должен быть методологичен, осознаваем и служить средством выработки обобщенных умений;

3) в теоретической части любой дисциплины должно быть выделено фундаментальное ядро знаний. Выявление и демонстрация множественных связей между «ядрами» помогут создать в сознании студентов научную картину мира и современную методологию познания;

4) при составлении задач и заданий следует формулировать их содержание в контексте специальности, а также учить студентов формированию мысленной модели объекта и обоснованию выбора расчетной схемы.

Самостоятельная работа студентов, выполняемая на внеаудиторных занятиях по темам курса в соответствии с учебно-тематическим планом, входит органичной частью во все звенья процесса обучения. Это означает, что самостоятельная работа студентов-заочников должна тщательно планироваться, обеспечиваться учебно-материальными средствами и методическим руководством.

Исключительно важное значение для правильной организации самостоятельной работы студентов имеет рациональная постановка всей подготовительной работы, предваряющей выполнение студентами учебного задания самостоятельно. В связи с этим организация самостоятельной работы студентов-заочников не снижает руководящей роли преподавателя. Правильная организация самостоятельного умственного труда требует от преподавателя ознакомления студентов-заочников с темами курса, предназначенными для самостоятельного изучения, советов по применению рациональных приемов усвоения

знаний, рекомендаций по использованию соответствующей основной и дополнительной литературы.

Современные учебники по дисциплине, обращение к словарям и справочникам, использование разработанных на кафедре учебных пособий, вопросов для самоконтроля дают достаточно возможностей для самостоятельной работы студентов.

В то же время для самостоятельного изучения тем дисциплины необходима определенная система, облегчающая процесс самостоятельного овладения обширным материалом и позволяющая его внутренне упорядочить.

В процессе самостоятельного изучения тем дисциплины студентам-заочникам рекомендуется:

1) более глубоко изучить понятийно-категориальный аппарат (основные общие и частные понятия, с помощью которых описываются изучаемые явления);

2) изучаемые феномены точно классифицировать и выявить зависимости между ними;

3) обобщить и представить эти зависимости в наиболее рациональном для восприятия и запоминания виде (наглядное изображение систематизированных представлений дает возможность более продуктивно и на длительный срок запечатлеть в сознании усвоенные знания);

4) закреплять знания в области изучаемой дисциплины практическим их применением в процессе коммуникативного общения, принятия решений.

Вопросы для самоподготовки

1. Какие функции имеет самостоятельная работа при обучении психологии?

2. Какое соотношение самостоятельной работы и аудиторной считается наиболее целесообразным?

3. Какие основные формы самостоятельной работы при обучении психологии вы знаете?

4. Какие трудности возникают у обучающихся при чтении научной литературы?

5. В каких учебных ситуациях обучающиеся используют такую форму самостоятельной работы, как чтение первоисточников, монографий, статей по психологии?

6. Какие задания способствуют формированию осмысленного чтения литературы по психологии?

7. Какие условия должны соблюдаться, чтобы конспектирование научной литературы способствовало осмысленному освоению знаний?

8. С какой целью необходимо стимулировать учащихся к прочтению пройденного лекционного материала?

9. Какие задания целесообразно включать в самостоятельную работу при подготовке к лекции, кроме чтения литературы и повторения пройденного материала?

10. Какие аргументы можно привести за то, чтобы не выставлять «автоматом» оценки за экзамены и зачеты по учебным курсам?

11. Какие умения развивает подготовка к курсовой работе?

12. Какие группы умений развиваются при написании рефератов, курсовых работ и дипломных работ?

13. В чём специфика домашней работы школьников при самостоятельной подготовке к занятиям по психологии?

14. Приведите примеры заданий к письменным домашним заданиям.

Тема 9. ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

9.1. Общерегуляторные составляющие педагогического процесса и психолого-педагогические проблемы

Педагогический процесс – это движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания. Важнейшей характеристикой педагогического процесса является его целостность (синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий участвующих в нем субъектов), подчеркивающая подчинение всех составляющих его процессов единой цели.

Педагогический процесс представляют как систему из пяти взаимосвязанных элементов: 1) цель обучения (Ц) (т. е. для чего учить); 2) содержание учебной информации (С) (чему учить); 3) методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации (М) (как учить); 4) преподаватель (П); 5) учащийся (У). Педагогический процесс как способ организации воспитательных отношений заключается в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников.

Где бы ни протекал педагогический процесс, каким бы педагогом ни создавался, он будет иметь одну и ту же структуру:

Цель → Принципы → Содержание → Методы →
→ Средства → Формы.

Педагогическая цель – это предвидение педагогом и студентом результатов их взаимодействий в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем соотносятся все остальные

компоненты педагогического процесса. Совпадение целей педагога и учащегося – важнейшее условие успеха педагогического процесса.

Принципы педагогического процесса предназначены для определения основных направлений достижения цели. В контексте целостного педагогического процесса целесообразно выделить две группы принципов: организации педагогического процесса и руководства деятельностью воспитанников.

Содержание педагогического процесса – это часть опыта поколений (система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей в области общественных отношений, идеологии, производства, труда, науки, культуры), которая в виде информации передается обучаемым для достижения поставленной цели. Оно тщательно отбирается, подвергается педагогическому анализу, обобщается, оценивается с позиций мировоззрения, приводится в соответствие с возрастными возможностями обучаемых.

Ядром организационно-управленческого комплекса педагогического процесса являются *методы, средства и формы* педагогической коммуникации. Методы выступают как упорядоченный способ организации взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся по достижению определенных учебно-воспитательных целей. В единстве с методами используются средства обучения и воспитания как материализованные предметные способы работы с содержанием. Формы организации педагогического процесса придают ему логическую завершенность.

Субъектами и объектами педагогического процесса являются педагог и учащийся, образующие целостную динамическую систему.

Управление педагогическим процессом. На практике взаимодействие основных структурных компонентов педагогического процесса наполняется личностным содержанием, действует через сознание, волю, эмоции, индивидуальности педагогов и обучаемых. Однако для того, чтобы педагогический процесс «заработал», необходим такой компонент, как управление. Применительно к педагогическому процессу управление представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на отдельного студента и коллектив студентов для достижения заданных результатов обучения. При управлении педагогическим процессом, как и любым другим, осознанной необходимостью выступает свобода (но не подавление).

Выделяют следующие отличительные черты управления педагогическим процессом в вузе:

1) сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;

2) наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (студент);

3) динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое;

4) надежность, т. е. способность системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;

5) устойчивость – способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать режим функционирования (несмотря на различные внешние и внутренние возмущения).

Процесс управления одновременно и циклический, и непрерывный, что создается синхронным и последовательным выполнением многих *циклов управления*. Схематично картина непрерывного управленческого процесса выглядит так: цель ? действие ? результат ? новая цель.

Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении следующих требований:

1) формулирования целей обучения;

2) установления исходного уровня управляемого процесса;

3) разработки программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения;

4) получения по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);

5) переработки информации, полученной по каналу обратной связи, выработки и внесения корректирующих воздействий.

Управление педагогическим процессом предусматривает также определение в нем места каждого участника, его функций, прав и обязанностей, создание благоприятных условий для наилучшего выполнения задач.

Процесс управления состоит из подготовительного, основного и заключительного этапов (логических звеньев), включающих взаимосвязанные компоненты. На *подготовительном* этапе решаются следующие задачи: постановка цели; информационное обеспечение (диагностирование особенностей обучаемых и диагностика условий); формулировка задач в зависимости от цели и особенностей учащихся; прогнозирование достижений; проектирование и планирование развития процесса по достижению цели. Этап *осуществления* педагогического процесса (реализация проекта) включает в себя постановку и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности; взаимодействие педагогов и обучаемых; использование намеченных методов, средств и форм педагогической коммуникации; создание благоприятных условий; осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности обучаемых, контроль за ходом выполнения процесса. На *заключительном* этапе осуществляются анализ достигнутых результатов и подведение итогов. Педагогическая диагностика позволяет устанавливать с помощью специальных методик состояние «здоровья» (т. е. эффективность) педагогического процесса, как в целом, так и отдельных его частей.

Эффективность педагогического процесса обусловлена наличием постоянной обратной связи, позволяющей педагогу своевременно получать информацию о соответствии полученных результатов планировавшимся задачам. Единицей педагогического процесса, для решения которой на каждом его этапе организуется педагогическое взаимодействие, является *педагогическая задача* (педагогическая ситуация обучения и воспитания, характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее осуществления).

Задачи разного класса, типа и уровня сложности имеют общее свойство: они являются задачами социального управления. Педагогический процесс представляется как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых выступают учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная деятельность педагога и обучаемых по решению задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения.

Любая познавательная задача противоречива по своей природе. Решение противоречия между достигнутым и непознанным вызывает интерес, рождает стремление к активной деятельности и является движущей силой педагогического процесса. При этом всегда необходимо учитывать, что своеобразие и сложность обучения как системы управления состоит, прежде всего, в том, что управляемый объект, т. е. процесс учения, усвоения, осуществляется всегда конкретной личностью.

9.2. Личность преподавателя в учебном процессе

Социальная значимость педагогической деятельности предъявляет особые требования к *личности педагога* (учителя, преподавателя), его интеллектуальному потенциалу и моральному облику. Исторически каждая теория обучения и воспитания выдвигает свои собственные требования к личности и деятельности педагога. Так, для современного этапа образования важно не только и не столько научить известному (определенному) количеству знаний, сколько воспитать желание и умение приобретать эти знания и пользоваться ими. Это актуальное требование кардинально меняет роль педагога. От преподавателя вуза сегодня требуется больше, чем быть носителем и «передатчиком» научной информации («предметником»). Целесообразно стать организатором познавательной активности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества.

Если педагогический процесс – это прежде всего взаимодействие личностей, то и основным средством воздействия педагога становится он сам как личность, а не только как специалист, владеющий необходимыми знаниями и умениями. Человеческие качества педагога, требовательность к

себе и окружающим играют решающую роль в его деятельности и профессиональных качествах.

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «человек – человек» со свойственными этой профессиональной схеме характеристиками человека. Структура профессионально необходимых качеств педагога может быть представлена блоками *объективных* (профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания) и *субъективных характеристик* (психологические позиции, установки, личностные особенности).

Психологический портрет педагога любой учебной дисциплины включает следующие структурные компоненты:

1) индивидуальные качества человека, т. е. его особенности как индивида (темперамент, задатки и т. п.); 2) личностные качества, т. е. его особенности как личности (социальной сущности человека); 3) коммуникативные (интерактивные) качества; 4) статусно-позиционные, т. е. особенности положения, роли, отношений в коллективе; 5) деятельностные (профессионально-предметные); 6) внешнеповеденческие показатели.

В структуре *общих педагогических способностей* выделяют три группы:

1) *личностные способности*, связанные с осуществлением воспитательной функции учителя (перцептивные способности, педагогическое воображение, способность саморегуляции психических процессов, эмоциональной сферы и поведения);

2) *организационно-коммуникативные способности*, связанные с осуществлением организаторской функции и общением (коммуникативные способности, педагогический такт, организаторские, суггестивные способности);

3) *дидактические способности*, связанные с передачей информации обучаемым, формированием у них активного, самостоятельного, творческого мышления (способность передавать информацию детям, экспрессивно-речевые способности, академические (познавательные) способности, распределение внимания).

В основе определенных педагогических действий педагог активизирует не одну, а группу способностей.

Педагогическая культура. Под педагогической культурой понимают часть общей культуры человека, которую можно рассматривать как динамическую систему педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения педагога. Это тот уровень образованности, с помощью которого передают профессиональные знания. Выделяют четыре группы компонентов педагогической культуры.

1. *Педагогическая позиция* и профессионально-личностные качества педагога – это личное отношение к определенным сторонам действительности, проявляющейся в соответствующем поведении. Педагогическая позиция – это определенный моральный выбор, который делает преподаватель. Для нее характерны две стороны:

мировоззренческая (осознание педагогом общественной значимости профессии, убежденность в правильности выбора, ориентация на гуманистические принципы) и поведенческая (способности педагога нести ответственность за принятые решения, создавать условия для самореализации личности обучаемого). Педагогическая позиция реализуется через личностно-профессиональные качества педагога, его интересы и духовные потребности. Она включает в себя направленность личности, нравственные качества, отношение к педагогическому труду.

2. *Педагогические знания* и отношение к ним, а также мышление. Знания бывают методологические, теоретические, общепедагогические, прикладные (т. е. знания в отдельных областях педагогического процесса), частно-прикладные (знания по отдельным дисциплинам). Отношение к знаниям определяется уровнем мышления. Педагогическое мышление включает в себя критическое мышление (необходимость анализировать свое взаимодействие с обучаемым); творческую созидательную направленность мышления; проблемно-вариативное мышление.

3. *Профессиональные умения* и творческий характер педагогической деятельности. Выделяют такие группы умений, как информационные умения (умение отобрать и структурировать информацию); умения ставить цели и планировать учебно-воспитательную деятельность; организаторские умения; коммуникативные умения; умения проводить анализ и самоанализ; владение педагогической техникой и др.

Показателями опыта творческой деятельности являются, во-первых, ярко выраженное умение анализировать ситуацию с позиции учащегося и, во-вторых, умение создавать новые элементы педагогических знаний и идей, разрабатывать метод и средства, отличные от традиционных.

4. *Саморегуляция личности* и культура профессионального поведения (в первую очередь педагогический такт). Саморегуляция – это поведение в соответствии с педагогическими требованиями, активность в направлении удовлетворения потребностей и интересов обучаемых. Она реализуется через нормативные (совокупность знаний, понятий и требований к личности педагога), регулятивные (чувства, отношения, убеждения, реализуемые педагогом в своем поведении) и деятельностно-поведенческие компоненты (реализация волевых процессов в направлении контроля и коррекции своего поведения).

Степень сформированности компонентов педагогической культуры характеризуют три вида ее *уровней*: высокий (профессионально-творческий), профессионально-адаптивный и низкий (репродуктивно-профессиональный).

Творческая педагогическая индивидуальность всегда опосредована личностными качествами педагога, которые в учительской профессии неотделимы от профессиональных. Результаты специальных исследований фиксируют изменения в представлениях студентов об идеале преподавателя, авторитетном преподавателе и источниках этого

авторитета. Возросла значимость личностных свойств педагога и соответственно уменьшился вклад других («инструментальных») качеств, необходимых для деятельности преподавателя. В личности педагога студенты отвергают низкий уровень культуры, невежество, нетерпимость, фальшь, унижение достоинства студента, высокомерие, жестокость, злость, агрессивность. И напротив, высоко ценят чисто человеческие качества, такие, как доброжелательность, чувство такта, широкий кругозор, увлеченность преподаваемым предметом и знание его, интерес к личности студента, уважение, терпимость, понимание, общительность, справедливость.

Передовая педагогическая практика переводит учебно-воспитательный процесс на уровень межличностных взаимоотношений, т. е. превращает его во взаимодействие, диалог как источник личностного роста обоих участников процесса. Педагогический процесс воплощает в себе специфическую диалектику субъективного и объективного. С одной стороны, здесь предполагается строго объективный анализ педагогических явлений, с другой стороны, этот анализ субъективируется личностью педагога как носителя определенной творческой индивидуальности, которая, в свою очередь, объективируется условиями воздействия при одной и той же психолого-педагогической ситуации и при прочих равных показателях у разных преподавателей. Таким образом, этот субъективный фактор имеет большое значение в творческом процессе педагога.

9.3. Проблема стилей педагогической деятельности

Педагогическая деятельность, как и любая другая, характеризуется определенным стилем. *Стиль педагогической деятельности* – это устойчивая система способов, приемов деятельности, манеры поведения педагога, проявляющаяся в разных условиях ее существования, профессионально выработанная, но сопряженная с его индивидуальностью. Стиль обуславливается спецификой деятельности, индивидуально-психологическими особенностями ее субъектов – учителя (преподавателя) и учащихся (школьников, студентов). В психолого-педагогической литературе существует большое количество классификаций стилей деятельности преподавателей. Представим две такие классификации.

I. Первое экспериментальное психологическое исследование стилей руководства было проведено в 1938 г. немецким психологом Куртом Левиным. Не вдаваясь в суть эксперимента, дадим краткую характеристику выделенным им авторитарному, демократическому, попустительскому стилям педагогической деятельности.

1. Для *авторитарного* стиля характерна общая тенденция к жесткому и всеобъемлющему контролю, единоличному решению вопросов, касающихся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого

учащегося. Исходя из собственных установок, педагог определяет положение и цели взаимодействия, указывает способы выполнения задания. В оценках деятельности и личности учащихся педагог авторитарного стиля стереотипен и субъективен, он недооценивает значение самостоятельности и инициативы учащихся. Этот стиль реализуется с помощью тактики диктата и опеки, тона приказа. Противодействие учащихся властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций. Подобный стиль воздвигает в общении и отношениях непроницаемую стену, смысловой и эмоциональный барьеры между педагогом и учащимися («с таким лучше не связываться»).

Хотя в целом подобный стиль педагогического общения заслуживает негативной оценки, современная социальная психология справедливо отмечает, что существуют такие обстоятельства и задачи, когда наиболее адекватным будет именно авторитарный стиль.

2. Главная особенность *попустительского* (или *либерального*) стиля руководства заключается в том, что педагог стремится минимально включаться в деятельность (самоустраниться), что объясняется сложением им с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Данный стиль предполагает тактику невмешательства, основу которого составляют равнодушие и незаинтересованность в учащихся. Либеральный стиль не формулирует должных требований к учащимся, не видит необходимости в постепенном усложнении требований в учебном процессе, а потому и не может рассчитывать на перспективы продвижения учеников, довольствуясь минимальными достижениями.

Специальные исследования и педагогическая практика убедительно свидетельствуют, что это наиболее вредный для дела и разрушительный стиль. Он порождает неопределенность ожиданий учащихся (школьников, студентов), вызывает у них напряженность и тревогу. В общении и отношениях с учителями учащиеся постепенно становятся либо на путь панибратства («Это свой парень, все равно „двойку“ не поставит»), либо на путь полного отчуждения («Не интересно с таким учителем, как бы ни сделал – все сойдет!»).

3. При *демократическом* стиле педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля – взаимопринятие и взаимоориентация. Для педагогов, исповедующих подобный стиль, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач, глубокое понимание учащегося, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. В результате у учащихся развиваются уверенность в себе и своих силах, общительность, доверительность взаимоотношений,

групповая сплоченность. Преподаватель, владеющий таким стилем, осознанно ставит задачи перед учащимися, избегает негативных установок, он объективен в оценках, разносторонен и инициативен в общении.

Наиболее эффективно решать педагогические задачи позволяет именно демократический стиль, при котором преподаватель учитывает индивидуальные особенности учащихся, их личный опыт, специфику их потребностей и возможностей. Выработать такой стиль может человек, имеющий высокий уровень профессионального самосознания, способный к постоянному анализу своего поведения и адекватной самооценке.

Данную классификацию стилей руководства можно считать универсальной.

II. Другая классификация в основе различия стилей педагогического труда имеет следующие основания: а) содержательные характеристики стиля (ориентация учителя на процесс или результат своего труда, оценка этапов своего труда); б) динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); в) результативность (уровень знаний, навыков, интереса к учебе). На основе указанных критериев выделяют индивидуальные стили деятельности педагога: *эмоционально-импровизационный* (ЭИС); *эмоционально-методический* (ЭМС); *рассуждающе-импровизационный* (РИС); *рассуждающе-методический* (РМС).

1. Учителей с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение учебного материала такой педагог строит логично и интересно, однако у него зачастую отсутствует диалогический контакт с учениками. Кроме того, он ориентируется на ряд сильных учеников, обходя вниманием остальных. Уроки проходят в быстром темпе. Учителя с ЭИС не дают ученикам самостоятельно формулировать ответ. Для учителей с подобным стилем педагогической деятельности характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Как правило, на их уроках прорабатывается наиболее интересный учебный материал, а на дом задается менее интересный. Контроль за деятельностью учащихся со стороны таких учителей недостаточен. Учителя с ЭИС используют большой арсенал разнообразных методов обучения, часто практикуют коллективные обсуждения, стимулируют спонтанные высказывания учащихся. Для учителя, владеющего подобным стилем деятельности, характерна интуитивность, зачастую выражающаяся в неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке. По отношению к ученикам такой учитель чуток и внимателен.

2. Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результат обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, контроль знаний и умений всех учащихся, использование разнообразных видов работ на уроке и коллективных

обсуждений. Используя богатый арсенал методических приемов, учителя с ЭМС стремятся прежде всего заинтересовать учеников самим предметом, не злоупотребляя при этом яркими, но поверхностными образами.

3. Для учителей с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательной деятельности, сочетание интуитивности и рефлексивности. Учителя с РИС проявляют меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, они не всегда способны обеспечить высокий темп работы, реже практикуют коллективные обсуждения, предпочитают воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т. п.), давая им возможность детально оформить ответ. Таким учителям присущи традиционность и осторожность в поступках.

4. Учителя с РМС ориентируются преимущественно на результаты обучения и адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, проявляя консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения, контроля знаний учащихся) сочетается у них со стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. Во время опроса учителя с РМС обращаются к небольшому количеству учеников, давая каждому достаточно времени на ответ, особое внимание уделяется слабым ученикам. Для учителей подобного стиля в целом характерна рефлексивность.

Конкретный преподаватель вряд ли может быть однозначно отнесен к какому-то одному из перечисленных типов. У учителя-мастера стиль руководства может обладать целесообразной вариативностью. *Оптимальный индивидуальный стиль* – это такой стиль педагогической деятельности, который позволяет максимально полно использовать сильные стороны преподавателя и по возможности компенсировать слабые стороны его темперамента, характера, способностей и личности в целом. Для каждого профессионального педагога важнейшей задачей является выработка своего собственного индивидуального стиля в педагогической деятельности с устойчиво положительным типом взаимоотношений между студентами и преподавателями.

9.4. Взаимодействие субъектов образовательного процесса

Педагогическое взаимодействие представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и обучаемых, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Педагогическое взаимодействие составляет сущностную характеристику *педагогического процесса*, который является специально организованным взаимодействием педагогов и обучаемых, по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания

(педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение как потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Педагогическое взаимодействие – более широкое понятие, чем «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние», «педагогическое отношение». Являясь следствием взаимодействия педагогов и воспитуемых, педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Педагогическое взаимодействие всегда имеет два взаимообусловленных компонента – педагогическое *воздействие* и *ответную реакцию* учащегося (школьника, студента). Воздействия могут быть прямыми и косвенными, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, наличию или отсутствию обратной связи и т. п. Ответные реакции воспитанников также многообразны: это активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональные переживания или безразличие, поступки и т. п.

Различают следующие *виды* педагогических взаимодействий: собственно *педагогические* (отношения воспитателей и воспитанников); *взаимные* (отношения со взрослыми и сверстниками); *предметные* (отношения воспитанников с предметами материальной культуры); *самоотношения* (отношения к самому себе).

Эффект педагогического взаимодействия зависит от содержания и способов самого воздействия, а также от индивидуально-психологических особенностей субъектов образовательного процесса. При оптимальном педагогическом общении выделяют следующие основные функции взаимодействия обучающего и обучаемого:

› *конструктивную*, проявляющуюся при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости предмета;

› *организационную*, которая реализуется через организацию совместной учебной деятельности обучающего и обучаемого, взаимную личностную информированность и общую ответственность за успехи учебно-воспитательной деятельности;

› *коммуникативно-стимулирующую*, представляющую собой сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организации взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества, осведомленности учащихся о том, что они должны знать, понять на занятии, чему научиться;

› *информационно-обучающую*, реализующуюся через показ связи учебного предмета с практикой для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни; через подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полноту в

сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу обучаемых;

› *эмоционально-корректирующую*, которая реализуется в процессе обучения через принципы «открытых перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности, доверительного отношения между обучающим и обучаемым;

› *контрольно-оценочную*, проявляющуюся в организации взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместном подведении итогов, самоконтроле и самооценке.

Целостную структуру взаимодействия студентов и преподавателей образуют субъект-объектные и субъект-субъектные отношения. Первый тип взаимоотношений («субъект объект») характеризует отношение студента к изучаемой им дисциплине, второй тип («субъект – субъект») – к другим студентам. В системе данных отношений важна взаимосвязь между всеми ее компонентами, такими, как отношение студентов к целям и содержанию обучения; отношения студентов между собой и к преподавателям; условия, в которых протекает учебный процесс.

Требования, предъявляемые к участникам педагогического процесса. Поскольку образовательный процесс – это специфическая форма субъект-субъектных отношений, совершенно очевидно, что оба участника этого процесса вносят в него свой вклад. К каждому участнику образовательного процесса в рамках личностно-ориентированного подхода, предполагающего, что в центре обучения и воспитания находится обучающийся с его индивидуально-психологическими, возрастными, половыми и национальными особенностями, предъявляются соответствующие требования. Перечислим их.

Требования, предъявляемые к педагогу:

1) создание условий для безопасного проявления личности каждого учащегося в различных учебных ситуациях, что требует от педагога в первую очередь находиться не в традиционной позиции педагога-информатора, источника знаний и контролера, а в позиции ведущего партнера, помогающего саморазвитию личности обучаемого;

2) развитие внутренней мотивационной сферы ученика, формирование у него собственной познавательной потребности не только в получении и усвоении новых знаний, но и в выработке обобщенных способов учебной деятельности, умение получать удовольствие и удовлетворение от познания;

3) большая внутренняя работа педагога по личностному и профессиональному саморазвитию (развитие творческого потенциала, позволяющего адекватно решать общую задачу обучения и развития с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося и учебной группы).

Требования, предъявляемые к учащемуся:

1) активность обучаемого, его готовность к учебной деятельности;

2) согласование внешних (в первую очередь мотивов достижения) и внутренних (познавательных) мотивов;

3) большая самостоятельность обучающегося, определенный уровень саморегуляции и самосознания (целеполагания, самоконтроля и самооценки).

Общей особенностью взаимодействия субъектов образовательного процесса является преобразование позиций личности как в отношении к усвоенному содержанию, так и к собственным взаимодействиям. Это выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и способов взаимодействия и отношений между участниками обучения. Изменение позиций личности опосредует переход студентов на новый уровень усвоения деятельности и к новым формам взаимодействия с преподавателем и с другими студентами. Система учебных взаимодействий преподавателя со студентами определяет и характер взаимодействий студентов друг с другом.

9.5. Педагогическая деятельность и ее психологическая характеристика

Педагогическая деятельность – это особый вид социальной (профессиональной) деятельности, которая направлена на реализацию целей образования.

Традиционно основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются *обучение* и *воспитание*. Обучение, осуществляемое в рамках любой организационной формы, имеет обычно жесткие временные ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим критерием эффективности обучения является достижение учебной цели. Воспитательная работа, также осуществляемая в рамках любой организационной формы, не преследует прямого достижения цели, поскольку она недостижима в ограниченные временными рамками организационной формы сроки. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Важнейшим критерием эффективного решения воспитательных задач являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в эмоциональных реакциях, поведении и деятельности. Также трудно в развивающейся личности выделить результат деятельности именно педагога-воспитателя.

Выявление специфики основных видов педагогической деятельности показывает, что преподавание и воспитание в их диалектическом единстве имеют место в деятельности педагога любой специальности. Цели обучения и воспитания являются по отношению к системе обучения и воспитания *внешним* компонентом: их задает общество, которое определяет эффективность функционирования этой системы.

Принципы осуществления и функции педагогической деятельности. Педагогическую деятельность направляют принципы, которые определяют основные требования к организации, содержанию, формам и методам педагогической деятельности и рассматриваются как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса. Сформированные дидактикой для средней школы принципы (наглядность обучения, активность и сознательность, прочность, систематичность и последовательность, доступность, проблемность обучения, единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения) не противоречат принципам обучения в вузе. Однако необходимость отразить специфические особенности учебного процесса в высшей школе позволила выделить следующие группы *принципов*:

1) ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;

2) соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);

3) оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;

4) рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;

5) соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

Основное содержание деятельности вузовского преподавателя состоит в выполнении следующих *функций*: обучающей, воспитательской, развивающей, организаторской, исследовательской, психологической подготовки (процесс формирования у людей внутренней готовности к преодолению трудностей, встречающихся на их пути).

Требование психологизации образовательного процесса становится особенно важным в современных условиях. В программах обучения и воспитания учащихся (школьников, студентов) акцент делается на развитие мыслительных качеств (психолого-педагогическая задача), которые позволят обучаемому получать знания и умения. Также важно не просто привлечь внимание педагога к профессиональной рефлексии, но и научить его, как это можно делать. Без использования психологических знаний нельзя выработать всестороннюю подготовленность и готовность студентов к успешной профессиональной деятельности, обеспечить высокий уровень их обучения и воспитания, единство теоретической и практической подготовки с учетом профиля вуза и специализации выпускников. Эти и другие факторы требуют повышения уровня подготовки педагогов.

Перечисленные выше функции взаимосвязаны. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической (побуждающей к глубокому обобщению и систематизации материала) и научной работы (исследовательская деятельность обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний, позволяет приобщать студентов к научно-исследовательской работе).

Структура педагогической деятельности. Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, взаимосвязь ее основных компонентов, с помощью которых она осуществляется, педагогические действия, профессионально-важные умения и психологические качества (ПВУ и К), необходимые для ее реализации. В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов *деятельности* педагога. Рассмотрим оба подхода.

1. В структуре педагогической деятельности выделяют следующие компоненты (с соответствующими способностями, которые проявляются в умениях):

› *конструктивная деятельность* – конструктивно-содержательная (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса) конструктивно-оперативная (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальная (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса);

› *организаторская деятельность* – выполнение системы действий, направленных на активное включение студентов в различные виды деятельности, организацию совместной деятельности, самоорганизацию собственной деятельности преподавателя в вузе;

› *коммуникативная деятельность* – установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами, родителями, представителями общественности;

› *гностический компонент* – система знаний и умений преподавателя, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность;

› *контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент.*

Все компоненты, или функциональные виды, деятельности проявляются в работе педагога любой специальности.

2. В психологии принято анализировать деятельность в единстве ее структурных компонентов, таких, как цель, мотив, действия (операции), результат.

Системообразующей характеристикой деятельности, в том числе педагогической, является цель. Если *мотив* – это внутренняя побудительная причина деятельности, то цель есть предвосхищение в мышлении результата деятельности и способов ее реализации. Иначе говоря, цель является «идеальным» предметом деятельности и непосредственно связана с мотивами деятельности. Общая стратегическая цель (формирование гармонично развитой личности) достигается решением конкретных задач обучения и воспитания по различным направлениям. Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, выступает *педагогическое действие* как единство целей и содержания. Педагогическое действие учителя сначала выступает в форме познавательной задачи. Опираясь на имеющиеся знания, педагог теоретически соотносит средства, предмет и предполагаемый результат своего действия. Познавательная задача, будучи решенной психологически, затем переходит в форму практического преобразовательного акта. Деятельность педагога-воспитателя по своей природе есть процесс решения множества задач различных типов, классов и уровней. Поиск эффективных новых решений педагогических задач связан с творчеством педагога.

При анализе деятельности педагога можно использовать различные модели, но при этом важно помнить, что педагогическая деятельность является сов местной, а не индивидуальной. Специфичен и объект педагогической деятельности – личность обучаемого с присущими ему индивидуальными качествами, находящаяся под воздействием многих факторов и людей, преобразующих ее. В связи с этим к числу актуальных в психологии педагогической деятельности относятся проблемы творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов, профессионализма педагога, его психологической подготовленности, повышения квалификации преподавателей, их готовности к системам развивающего обучения, восприимчивости к инновационным процессам и др.

Вопросы для самоподготовки

1. Какие требования предъявляются к образованию и профессиональной квалификации преподавателя?
2. Какие преподавательские должности существуют в высших учебных заведениях?
3. Где осуществляется подготовка преподавателей психологии для высших учебных заведений?
4. Какими критериями определяется профессиональная квалификация научно-педагогических работников вузов?
5. Какие ученые степени существуют в Российской Федерации для характеристики научной квалификации преподавателей психологии?

6. Какие ученые знания существуют в Российской Федерации для характеристики научно-педагогической квалификации преподавателей психологии?

7. Какие формы повышения квалификации научно-педагогических работников используются в России?

8. Какие особенности и проблемы профессиональной квалификации преподавателей психологии существуют в средних учебных заведениях?

9. Перечислите и охарактеризуйте функции преподавателя психологии.

10. Какие трудности и страхи часто возникают у молодых преподавателей в начале их преподавательской деятельности?

11. В чем проявляется сходство и различие в деятельности преподавателя и актера?

12. Охарактеризуйте ролевые позиции, в которых может оказаться преподаватель психологии.

13. Перечислите знания, умения и способности, необходимые для успешной работы преподавателя психологии.

14. Каково соотношение знаний предмета и методических умений в деятельности преподавателей средней и высшей школы?

15. Завершите фразу: «Кто ясно мыслит, тот...».

16. Насколько необходимы для преподавателя артистизм и ораторские умения?

17. В чем проявляются позитивные и негативные педагогические установки преподавателя?

18. В чем проявляются доброта и уважение преподавателя к студентам?

19. Как должен относиться преподаватель к критике со стороны студентов?

20. Возможны ли личные отношения преподавателя и студентов?

21. Охарактеризуйте три классических стиля педагогического общения преподавателя со студентами.

Тема 10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

10.1. Общение как деятельность

Исторически общение между людьми возникало и складывалось прежде всего непосредственно в совместной трудовой деятельности. Для объединения усилий и организации совместной деятельности людям было необходимо понимать ее смысл, свое место и свою роль в ней, а также умело сотрудничать с другими ее участниками. А это было возможно только благодаря общению с партнерами с помощью слов, жестов, мимики и других вербальных и невербальных средств.

В большинстве случаев межличностное общение оказывается вплетенным в ту или иную деятельность, выступает в качестве

существенного и неотъемлемого ее атрибута, важного условия ее успешности. Вне общения людей друг с другом немислимы не только трудовые процессы, но также учение, игра и многие другие виды деятельности. Вид и характер деятельности, которую обслуживает общение, оказывают определенное влияние на содержание, форму и особенности протекания самого процесса общения между ее участниками.

Поскольку любая деятельность предполагает конкретное распределение ролей между участниками, наделение их определенными правами и обязанностями, то общение конкретного учителя со своими учениками будет существенно отличаться от общения этого учителя в кругу сверстников в игровой деятельности на досуге. Так, на уроке будет преобладать деловое общение, которое нацеленное на то, чтобы помочь учащимся усвоить новые понятия, овладеть более сложными умениями и навыками. Учитель здесь выступает в роли компетентного специалиста и организатора деятельности учащихся, отвечающего по закону перед своими учениками, их родителями и обществом за качество своей работы. Наряду с этим общение может протекать как самостоятельный процесс, не обслуживающий никакую деятельность. Через это общение происходит удовлетворение потребности человека в контакте с другими людьми, в результате чего создаются условия, при которых внутренний мир одного человека раскрывается для другого.

Деятельность и общение могут рассматриваться как две примерно равнозначные категории, отражающие две стороны социального бытия человека. Общение может быть представлено как сторона деятельности, выступающая в роли ее предпосылки, условия, внутреннего или внешнего фактора. Но справедливо и обратное: деятельность может служить предпосылкой, условием или фактором общения. Следовательно, общение можно рассматривать и как особого рода *деятельность*, и как один из *атрибутов* той или иной деятельности. Вместе с тем наряду с материальным общением, предусматривающим, что духовная активность субъекта имеет целью лишь управление его практическими действиями, имеет место и общение духовное, целью которого является духовное единение партнеров, достижение их духовной общности.

Педагогическое общение – это специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты. Педагогическое общение – это совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей,

сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения. Анализ уже первых профессиональных шагов преподавателей обнаруживает явление, которое можно было бы назвать педагогическим *импринтингом* (мгновенным запечатлением): результаты самых первых контактов с учащимися определяют выбор направления, по которому пойдет дальнейшая эволюция профессионально-педагогического общения. Причем такая эволюция может разворачиваться от пассивно-информационного стиля к авторитарно-монологическому или доверительно-диалогическому.

10.2. Мотивы общения

Согласно концепции деятельности разработанной выдающимся советским психологом А. Н. Леонтьевым (1903–1979), деятельность складывается из совокупности действий и операций, а основное отличие одной деятельности от другой состоит в специфике их предметов. Осуществить анализ деятельности – значит выяснить ее мотивы, описать разновидности действий и операций, составляющих эту деятельность. Мотивы деятельности могут как осознаваться, так и быть неосознанными. Действие же побуждается осознаваемой целью, т. е. тем результатом, который может быть получен данным действием.

Как коммуникативная деятельность общения может быть представлено как процесс активности человека, направленный на другого человека (на его чувства, мотивы, поступки), выражаемый с помощью различных коммуникативных средств (слов, жестов, мимики) и побуждаемый соответствующими мотивами (познать другого человека как личность) для реализации той или иной коммуникативной потребности (вступить в контакт с другим человеком, приобщить партнера к своим ценностям). Коммуникативные *действия* – это активность человека по отношению к другому человеку, преследующая определенные цели: передать информацию, изменить поведение, воздействовать на чувства партнера. Коммуникативные *операции* – это способы осуществления коммуникативных действий.

Мотивы педагогического общения. Поскольку активность в общении направлена на партнера по общению, то можно утверждать, что *предметом* коммуникативной деятельности является другой человек – партнер по общению. Более того, предметом активности в общении может быть не просто абстрактный партнер, а та или иная особенность конкретной личности, выступающей в качестве партнера по общению. Это особенно важно учитывать при анализе общения педагога со своими воспитанниками, поскольку их взаимодействие всегда носит конкретный характер.

Очевидно, что учащегося притягивает к себе либо отталкивает от себя не просто человек с дипломом преподавателя, а конкретная личность. Так,

в общении с одним учителем предметом коммуникативной активности учащегося может быть высокая компетентность педагога в конкретной области знаний. Ученика привлекают начитанность и эрудированность преподавателя, его умение решить любую математическую задачу или проанализировать ту или иную историческую ситуацию. Поэтому в качестве внутреннего побуждения к общению ученика с таким учителем будут выступать прежде всего познавательные мотивы: ученик вступает в общение, чтобы узнать что-то новое и интересное, чтобы проверить уровень своей компетентности в определенной области знаний, научиться решать более сложные задачи.

В общении с другим учителем в качестве предмета коммуникативной активности ученика могут выступать высокая нравственность, отзывчивость педагога, его способность понять внутренний мир своего воспитанника и оказать ему необходимую помощь и поддержку в решении его личностных вопросов. Вероятнее всего, ученик в коммуникативной деятельности с этим учителем будет побуждаться главным образом нравственными мотивами. Поскольку учащийся вступает в общение не столько для того, чтобы узнать что-то интересное, освоить какие-либо новые способы интеллектуальной и практической деятельности, его будет притягивать педагогический такт учителя, уважительное отношение к его (ученика) личности, заинтересованность в его судьбе.

Для педагогического анализа определяющее значение имеет нравственный смысл общения педагога и воспитанников, педагогическая целесообразность используемых учителем методов и приемов, а так же те нравственные новообразования, которые формируются в процессе их общения. Важно, чтобы педагог не только обращал внимание на внешне видимые проявления активности своих подопечных, но и понимал причины этой активности, видел те мотивы, которые побуждают учащихся совершить тот или иной поступок, проявлял заботу о нравственных смыслах этих поступков.

10.3. Анатомия диалога

Диалог является наиболее распространенным видом коммуникативной деятельности; он организует межличностное общение равноправных партнеров, обладающих равной активностью. Характер диалога зависит от личностей, которые его ведут.

Как сложное социальное явление диалог может быть познан только с позиции системного подхода. Методологический анализ сущности диалога вскрывает его природу, полемический характер, многообразие форм, диалектику основных компонентов. Характеристика структуры диалога представлена диалогическими отношениями, диалогическими позициями субъектов общения, предметом диалога, действиями диалога и т. д. Гносеологический аспект диалога проявляется в познавательной ценности

разнообразных его форм. Логический аспект диалога выдвигает его как форму мышления двух взаимодействующих субъектов. Социологический аспект диалога относится, прежде всего, к его социальной природе, к роли диалога как принципа социального взаимодействия на межличностном, личностно-групповом и личностно-массовом уровнях. Лингвистический аспект системной характеристики диалога вскрывает его сущность как принципа речевого, словесного творчества взаимодействующих людей. Наконец, с позиции психологического аспекта диалог представляют как взаимовлияние, взаимодействие, взаимное психологическое «событие».

Суть характеристики диалога как принципа социального взаимодействия раскрывается в своеобразии исполнения тех психотехнических действий, которые и составляют сущность данной формы общения. Это своеобразие заключается в сопрягаемости и одновременности действия-воздействия одного партнера на другого и действия-отражения как ответного «хода»; в сменяемости позиций воздействующего и отражающего; во взаимной интеллектуально-волевой активности; в обменном характере действий. Таким образом, диалог как *принцип коммуникативной деятельности* определяет характер идеологического общения как последовательную смену качеств субъекта и объекта у партнеров. Для реального диалога необходимы следующие условия: 1) наличие желания и готовности двух партнеров выразить свою позицию по отношению к актуальной проблеме; 2) готовность воспринять и оценить позицию партнера; 3) готовность к активному и наступательному взаимодействию; 4) наличие у партнеров общей основы и определенных различий в решении обсуждаемой проблемы.

Основой диалога являются проблема и различие в позициях на ее разрешение. Диалог можно рассматривать как систему вопросно-ответного взаимодействия, где происходит смена позиций задающего вопросы и отвечающего на них. По характеру диалог может представлять интеллектуальное состязание, битву идей, столкновение мыслей и т. д.

Существует несколько модификаций диалога. Рассмотрим их подробнее.

Самокритический диалог представляет собой внутреннее самообщение с целью самооценки, самоанализа. Критический самоанализ как форма внутреннего диалога обеспечивает самооценку через взаимодействие двух «Я». Самокритический диалог развивается до или после критического диалога. Если человек стремится стать инициатором критического диалога, то, готовясь к общению, он вступает в диалог со своим вторым «Я». В ходе такого внутреннего диалога происходит самооценка своего права на инициативу в критическом диалоге. Иногда предшествующий критическому внутренний самокритический диалог носит характер диагноза и прогноза развития последующей стадии общения. В самокритическом диалоге оцениваются позиции и поступки личности со

стороны внутреннего «Я». Также объектом оценивания могут быть критические оценки других людей.

Самокритический диалог – это условие самопознания, закономерность успешной управленческой работы. Он может быть не только внутренним, но и внешним. В таком случае данный вид диалога выступает как принцип управленческого общения или стимулирования активности других людей.

Критический диалог представляет собой коммуникативно-оценочные действия по отношению к отрицательным явлениям или сторонам другого человека, его деятельности, а также всего многообразия общественной жизни. В критическом диалоге можно выделить такие фазы, как постановку проблемы, анализ причин, ее породивших, оценку действий, приведших к отрицательным последствиям проблемы, конструктивное предложение или изложение позиции на решение проблемы, ответную реакцию критикуемого или поддержку другим позиции критикующего.

Критический диалог эффективен, если в нем диалектическое отрицание сочетается с позитивным освещением проблемы, составляющей объект критики. Необходимым условием критического диалога является соблюдение нравственно-этических требований к нему: честность, бескорыстие участников, взаимоуважение и взаимопонимание позиций участвующих в таком диалоге сторон. Существенным является и то, чтобы критикуемому не приписывалась позиция, которую он не разделяет, не искажался смысл его слов и взглядов, не «выдергивались» из общего контекста отдельные идеи и не унижалось человеческое достоинство критикуемого.

Критический диалог необходимо строить на принципах взаимной требовательности, доверия. Важными условиями такого рода диалога являются откровенность и открытость. Ведение критического диалога требует не только серьезной интеллектуально-аналитической мобилизации, но и психологической готовности к его осуществлению.

В критическом диалоге возможно проявление таких *форм реагирования* с критикуемой стороны, как сопротивление, решительный отпор, эмоциональный взрыв и др. По своим психологическим качествам критический диалог представляет метод *психологической демаскировки* негативных качеств личности. Такая демаскировка чаще всего ведет к эмоционально-психологической мобилизации критикуемого. К этому надо быть готовым, следует учитывать как возможные линии развития ситуации критического диалога, так и психологические характеристики критикуемого.

Критический диалог – это «драма с открытым финалом», который чаще всего трудно точно предсказать. Но, используя четкую систему аргументации, ее безупречность, найдя верный тон взаимодействия с критикуемым, можно сделать критический диалог нормальной формой управленческого общения.

Дискуссия как форма диалога предполагает управленческое общение на основе доводов и аргументов с целью найти истину путем всестороннего сопоставления различных мнений. Сущность действий в дискуссии состоит в защите или опровержении тезиса. При движении тезиса участники дискуссионного диалога исходят из трех технологических условий: а) тезис должен быть четко сформулирован и ясен оппоненту; б) он должен оставаться неизменным в ходе всего диалога; в) он не должен содержать в себе логических противоречий.

Дискуссия как сложная социально-технологическая система диалогического общения ставит перед ее руководителем три группы взаимосвязанных задач: 1) по отношению к проблеме; 2) по отношению к группе участников; 3) по отношению к каждому отдельному участнику. Решение этих задач требует от педагога выбора адекватных средств. На основе соотнесения задач и средств их реализации формируется психотехническая программа действий руководителя дискуссии.

10.4. Позииии, роли в общении

Выполняя определенные общественные функции, человек следует той социальной роли, которую он реализует в данный момент. Осуществление различных функций будет связано с различным поведением одного и того же человека. Ему придется вести себя не только так, как он хочет, а так, как «хочет» окружающая среда: общество, класс, спортивная команда, партнер по общению и др. Таким образом, *социальная роль* – это нормативно одобренное, ожидаемое окружающими людьми поведение человека в определенных обстоятельствах.

Выделяют четыре *типа* социальных ролей: формальные, внутригрупповые, межличностные и индивидуальные. Рассмотрим их подробнее.

1. Под *формальной ролью* понимается линия поведения, которую выстраивает человек в соответствии с усвоенными им ожиданиями общества при выполнении конкретной социальной функции.

У каждого из нас в процессе жизни формируются определенные представления о том, как должны вести себя те или иные представители общества: родители, воспитатели детского сада, учителя школы, продавцы, врачи, начальники и подчиненные. О том, что подобные представления обязательно формируются у каждого человека, свидетельствуют детские игры «в маму и папу», «в школу», «в больницу», «в магазин»... В этих играх мы можем видеть не только «ласковую маму», «отца-дебошира», «строгую учительницу», «грубого продавца», но и отношение детей к тому, «что такое хорошо и что такое плохо». Дети позитивно относятся к добрым персонажам своих игр и осуждают многие негативные проявления своих «героев». Поэтому по мере взросления каждый из нас довольно хорошо представляет себе, чего могут ждать от него окружающие, если он

станет исполнять конкретную социальную функцию. Каждый исполнитель конкретной социальной функции будет учитывать эти ожидания и в известной степени стремиться соответствовать им.

Следует отметить, что выход за рамки формальной роли при выполнении определенной социальной функции может быть истолкован окружающими людьми как нетактичность, невоспитанность, несдержанность или глупость.

Характерной особенностью формальных ролей в процессе взаимодействия преподавателя и ученика является то, что довольно часто многие требования к выполнению конкретных социальных функций (директора школы или ректора, преподавателя-предметника, классного руководителя или куратора) находят отражение в различных нормативных документах: законах, уставах, приказах, правилах. Например, поведение руководителя учебного заведения регламентируется Законом об образовании, уставом учебного заведения, приказами Министерства образования и науки РФ, другими нормативными документами. Поведение преподавателей и студентов, школьников и учителей также регулируется положениями уставов, правилами внутреннего распорядка, приказами и иными документами.

Таким образом, исполнение формальных ролей связано с тем, что исполнитель знает определенные требования общества к выполнению конкретных социальных функций и стремится учитывать эти требования при выполнении той или иной функции.

2. Под *внутригрупповой ролью* понимается линия поведения, которую выстраивает человек с членами конкретной группы на основе сложившихся в ней взаимоотношений. Каждый человек в течение жизни проходит через различные группы и коллективы. В каждой из групп он ведет себя далеко не одинаково. Формирование той или иной внутригрупповой роли конкретного человека зависит от целого ряда факторов: особенностей его интеллектуального, физического и нравственного развития, черт характера, компетентности в различных сферах деятельности, особенностей данной группы. Так, сильная воля, стремление к лидерству, высокая компетентность способствуют укреплению человека в роли лидера группы. Напротив, безволие, нерешительность, низкая компетентность являются препятствием к роли лидера. Высокая общительность способствует тому, что человек легко вступает в контакт, легко завязывает отношения с окружающими и в силу этого способен занять в группе роль интересного рассказчика, эдакого балагура, стать душой компании. Хорошо сформированное чувство справедливости, стремление к защите слабого, умение аргументировано отстаивать свои взгляды и убеждения могут стать предпосылкой к утверждению человека в роли мудреца, защитника и арбитра.

Существенным является и то, что члены группы запоминают роли входящих в нее представителей и при последующих контактах ждут

подтверждения этих ролей. Однако это не означает, что человек должен всю жизнь исполнять одну и ту же роль. Напротив, переход в другие группы и коллективы часто бывает связан с изменением внутригрупповых ролей. Например, перед педагогом, у которого не сложились отношения с учениками в одной школе, открываются возможности изменить эту ситуацию при переходе в другую школу. Правда, для этого ему необходимо не только сменить место своей работы, но прежде всего подвергнуть тщательному анализу особенности своего взаимодействия с учащимися, увидеть причины формирования нежелательных отношений, настроить себя на иной стиль общения с ними. А самое главное – суметь реализовать свои задумки в новом коллективе.

Таким образом, исполнение внутригрупповых ролей связано с тем, что группа «помнит» предысторию взаимоотношений своих членов, а исполнитель знает об этом и стремится учитывать это в общении с членами данной группы.

Поведение человека в группе может задаваться теми или иными приказами, инструкциями и правилами. В общении педагога и воспитанников нормативная составляющая также имеет место: учитель выступает как полномочный представитель системы образования, имеющий право на обучение и воспитание учеников. Однако его внутригрупповая роль не должна ограничиваться лишь нормативной стороной. Ведь учащихся интересует не столько формальное право человека с дипломом преподавателя объяснять им новый материал, спрашивать и оценивать их знания, сколько сама личность педагога, его умение быть интересным рассказчиком, умелым организатором их деятельности, защитником их интересов.

3. Межличностная роль – это линия поведения, которую мы выстраиваем в общении со знакомым человеком на основе сложившихся между нами отношений. Всегда существует некая предыстория отношений двух людей. Еще не вступив в контакт, собеседники уже выстраивают возможную линию поведения друг с другом с учетом прежних отношений.

Предыстория отношений людей может быть сравнительно небольшой (на уровне одной-двух встреч) и сравнительно недавней (например, вчерашнее знакомство). Но и в этом случае при ожидании новых контактов с человеком или при неожиданной встрече с ним собеседники обязательно выстраивают свое поведение с учетом прежних отношений. Если же отношения людей складываются в течение ряда лет, то их межличностные роли непременно будут отражать самые различные особенности их взаимоотношений, учитывать как светлые, так и темные «пятна» их прежних контактов. При этом многие важные особенности их прошлых встреч будут известны только этим двоим и скрыты от посторонних лиц, поэтому их межличностные роли, которые могут разыгрываться не только один на один, но также и на фоне группы, останутся загадкой для окружающих.

4. Под *индивидуальной ролью* понимается поведение, которое выстраивает человек в соответствии с собственными ожиданиями. У каждого из нас есть набор представлений о себе, которые формируются в результате общения в первую очередь со значимыми для нас людьми. Эти представления могут носить как положительный, так и отрицательный характер. Представление о себе переживается каждым человеком по-разному. Переживания человека относительно присущих ему черт характера, задатков, способностей могут носить как положительный, так и отрицательный оттенок. Человек либо принимает себя со знаком «плюс», рассматривает свои черты характера и другие особенности как достоинства, считает, что он в порядке или как минимум не хуже других. Либо он воспринимает себя со знаком «минус», тревожится, что у него много недостатков, что он не такой, как все. Человек настраивает себя на определенную линию поведения, и это в известной степени предопределяет его поступки в конкретных ситуациях.

Очевидно, что каждый педагог также исполняет самые различные индивидуальные роли, в которых он стремится утвердить себя в своих способностях успешно взаимодействовать со своими учениками и коллегами, в своих умениях решать стоящие перед ним задачи по обучению и воспитанию учащихся. Таким образом, исполнение индивидуальной роли связано с тем, что человек настраивает себя на определенную линию поведения, и это в значительной степени предопределяет его поступки в конкретных ситуациях.

10.5. Формальный аспект педагогического общения

Согласно культурологическому взгляду на воспитание ребенок рассматривается в качестве субъекта, являющегося не только продуктом, но также творцом и продолжателем культуры. Воспитание понимается как целенаправленное, построенное на разных основах, отражающих природу ребенка и природу развития личности, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного ему общества, вхождение его с помощью педагога в контекст культуры и развитие способности жить в современном обществе, сознательно строить свою жизнь, достойную человека. В процессе вхождения педагога и учащегося в контекст культуры особое значение имеет взаимодействие этих субъектов, характер которого должен продумываться и регулироваться педагогом как профессионалом в сфере обучения и воспитания.

Субъект-субъектное взаимодействие – это особые отношения, при которых педагог и его воспитанник воспринимают друг друга в качестве равноправных партнеров общения. Однако такое равноправное восприятие вовсе не означает схожести и одинаковости их мнений. Напротив, равноправность позволяет каждому из них иметь свое, отличное от противоположной стороны мнение, а так же право как у учителя, так и у

его ученика на отстаивание и защиту этого мнения в их диалоге. Благодаря этому у каждого из них появляется возможность для раскрытия и трансляции своего индивидуального «Я» партнеру по общению. Отсюда следует, что общение педагога со своими воспитанниками должно совершаться на уровне современных культурных достижений не столько потому, что педагог должен быть примером для своих воспитанников, сколько в силу того, что само взаимодействие с детьми является воссозданием культуры. Каждый педагог как представитель общества, человечества, мира взрослых в каждый момент своего взаимодействия с учениками воссоздает культурный вариант взаимодействия с миром.

Рассмотрение общения как взаимодействия субъектов предполагает, что педагог всегда общается с индивидуальной и своеобразной личностью, активным участником совместного процесса, являющимся партнером учителя в их общем деле. И хотя партнером педагога может быть и ученик, и родитель ученика, и коллега по работе – каждого из них необходимо рассматривать как собеседника, соучастника, соиздателя.

По мнению Л.И. Божович, осознание себя как субъекта, самостоятельного «Я» происходит на втором году жизни ребенка. «Центральным новообразованием, возникающим к концу раннего детства, является „система Я“ и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому». Затем в трехлетнем возрасте происходит «выделение ребенком самого себя в качестве субъекта в мире объектов, на которые он может воздействовать и которые может изменять. Здесь ребенок уже осознает свое „Я“ и требует возможности проявлять свою активность („Я сам!“). Позднее, в семилетнем возрасте, у ребенка возникает осознание себя как существа социального и своего места в системе доступных ему общественных отношений». Следовательно, понятие «субъект» применимо для каждого ребенка школьного возраста и тем более для каждого взрослого человека.

Общение – это субъект-субъектное взаимодействие, и, по мнению М. С. Кагана, является таковым лишь до тех пор, пока субъект сохраняет свою субъективность во взаимоотношениях с другими субъектами, а этот последний ориентируется на своего партнера именно как на партнера по совместной деятельности, т. е. как на субъекта же, а не как на объект. Этим общение как специфический вид человеческой деятельности отличается от различного рода действий и операций, производимых субъектом с объектом, а также от коммуникации, где информация передается от отправителя к получателю. Возникает вопрос: можно ли считать правомерными встречающиеся в обиходе выражения «общение с книгой», «общение с телевизором», «общение с компьютером»? Очевидно что, в этих случаях правомерно говорить не об общении как взаимодействии реальных субъектов, а о передаче информации, заложенной в книгу, телевизионный сюжет или компьютерную программу. В отдельных случаях речь может идти об общении реальных субъектов, конкретных

личностей посредством телевизионных или компьютерных сетей. Например, интервью известного ученого в прямом телевизионном эфире или в Интернете.

Если при передаче сообщения информация течет только в одну сторону и ее количество уменьшается в процессе движения от отправителя к получателю, то в общении информация циркулирует между партнерами и, поскольку оба они равно активны, информация не убывает, а увеличивается, обогащается, расширяется в процессе ее циркуляции. Соответственно происходит и обогащение каждого из партнеров по общению. Здесь уместно вспомнить слова Б. Шоу: «Если у вас есть яблоко и у меня есть яблоко и если мы обмениваемся этими яблоками, то и у вас, и у меня останется по одному яблоку. А если у вас есть идея и у меня есть идея и мы обмениваемся этими идеями, то у каждого из нас будет по две идеи».

Практика показывает, что не всякое обращение одного чело века к другому, в частности не каждое обращение учителя к своему ученику, так же как и ученика к учителю, можно считать общением. Ведь порой учитель говорит, а ученик не слышит, так как занят другим делом. А иногда учитель «вещает» так громко и так «правильно», что ученики сознательно не желают слышать своего наставника. Очевидно, условием преобразования воздействия в межличностное общение является способность воспринимать партнера в качестве субъекта, т. е. как личность, обладающую определенным жизненным опытом, сумевшую создать собственную систему ценностей, имеющую право на свою точку зрения, даже если жизненный опыт личности учащегося в несколько раз меньше, чем у педагога, а система его ценностей не совпадает с таковой у учителя. Подобное восприятие обучаемого в качестве субъекта, способность слышать, видеть и понимать его требуют от учителя определенной позиции, а также некоторых духовных усилий и профессиональных умений. Это особенно характерно для гуманистической педагогики, интерес к которой со стороны российских учителей постоянно растет.

Как известно, в школах гуманистической ориентации акцент в обучении смещается с передачи знаний на создание педагогических условий для развития творческого потенциала каждого ученика. Поэтому характер учебно-воспитательного процесса изменяется в сторону ориентации на особенности личности ученика, максимальный учет его индивидуальных возможностей, способностей, интересов.

Гуманистическое общение *диалогично*, т. е. основано на диалоге, имеет множество смыслов или разные смыслы. Общение через диалог рассматривается как условие реализации субъект-субъектных отношений. Оно предполагает не поочередный обмен информацией, а совместный поиск общих позиций, понимание точек зрения партнера, уважительное отношение к иному мнению, взаимную дополняемость позиций

участников общения, соотнесение которых и является целью диалога. В диалоге каждое сообщение, каждое послание рассчитано на его интерпретацию собеседником и обратное возвращение в обогащенном, интерпретированном виде для дальнейшей аналогичной работы другим партнером.

Монолог в отличие от диалога предполагает использование отдельных сообщений, направленных от источника информации к ее потребителю. Монологическое общение подразумевает доминирование во взаимодействии единого смысла, единой воли одного из участников общения (например, учителя), что должно быть безоговорочно принято остальными участниками (учениками). Следовательно, если в монологическом общении активен в основном лишь один из участников, направляющий свою активность на другого участника, который может быть менее активным и даже пассивным, то в диалогическом общении активны все участники, все субъекты общения.

Важно отметить, что в системе диалогического общения активность педагога направляется и на личность партнера по общению, и на предмет общения, в качестве которого могут выступать учебные задачи, теоремы, исторические факты, особенности литературных героев и т. п. В этом заключается один из существенных педагогических смыслов диалогического общения, его гуманистический характер. В таком общении учитель непременно учитывает личностные особенности ученика: его интересы, способности, настроение в момент взаимодействия. Наряду с этим, вступая в диалог относительно тех или иных исторических событий или природных явлений, учитель и ученик могут не соглашаться с точкой зрения партнера и вступать в полемику. Однако в диалогическом общении они не задевают личностных особенностей друг друга, не обижают и не оскорбляют личного достоинства партнера и, следовательно, не создают условий для взаимных уколов и обид.

Не следует путать монологическое общение как способ взаимодействия с партнерами и монолог как способ изложения учебного материала учителем или учеником. Ведь в учебном процессе школы (как высшей, так и средней), монолог как один из дидактических приемов занимает определенное место и широко используется преподавателями, особенно в таких организационных формах обучения, как лекция и семинар. Аналогично в учебном процессе имеет место и передача сообщения как информационная связь обучающего с каждым из своих обучаемых (школьников или студентов). Особенно это характерно для заочной формы обучения и получившей распространение в последнее время дистанционной формы обучения.

Очевидно, что когда мы говорим о педагогической деятельности, речь должна идти не о том, чтобы сводить смысл каждого педагогического действия только к общению-диалогу, а о том, чтобы отчетливо понимать, в каких случаях можно оптимально использовать простое сообщение,

монолог, а в каких наиболее эффективен диалог как непосредственное взаимодействие всех субъектов педагогического процесса. Важно, чтобы учитель не рассматривал своих учеников в качестве пассивных объектов приложения своих усилий, а подходил бы к ним как к активным участникам совместного учебного процесса. Тогда любая исходящая от него информация будет приобретать личностный смысл для каждого ученика. Ведь это не про сто какая-то абстрактная информация, а информация «для меня». Она исходит не от какого-то безликого источника (например, от динамика), а от «моего» учителя, заинтересованного в том, чтобы донести до моего понимания, помочь мне в ее усвоении и применении.

Человеческие взаимоотношения, в том числе и в учебном процессе, должны строиться на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общаются на равных, как личности, как равноправные участники процесса общения. При соблюдении этого условия устанавливается межролевой контакт «учитель – ученик», а межличностный контакт, в результате которого и возникает диалог, а значит, и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого. Создается оптимальная база для позитивных изменений в каждого из участников общения. Таким образом, замена межролевого общения общением межличностным способствует отходу от формализма и догматизма в обучении. Но переход от директивно-императивного к демократическому, равноправному способу общения, от монологического – к диалогическому общению никогда не произойдет, если к нему не готовы обе участвующие стороны. Чтобы такой вид общения стал реальностью, необходима сформированность гуманистического по своему характеру *коммуникативного ядра личности* как у педагога, так и у учащегося.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений с учащимися педагог должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса. Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственное «Я», проявляют формализм в отношении к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с централизацией «Я – другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме. Такое взаимодействие объективно способствует гуманизации отношений «учитель – ученик» и всего обучения в целом.

10.6. Уровни общения (конвенциональный, манипулятивный, стандартизированный, игровой и деловой).

Под уровнями общения понимают определенные поведенческие проявления, позволяющие судить об особенностях и характере взаимодействия партнеров по общению. Так, *конвенциональный уровень* предполагает, что партнеры по общению достигают определенного негласного соглашения и придерживаются этих правил во взаимоотношениях.

Довольно часто общение на конвенциональном уровне осуществляется с людьми, с которыми мы систематически встречаемся, но которых предпочитаем держать на определенном расстоянии. Например, довольно многие городские жители ограничивают контакты со своими соседями по дому или даже по этажу определенным набором фраз типа «Доброе утро!» – «Здравствуйте!», «Хорошая погода сегодня!» – «Да, приятно выйти на улицу!», «Ну, бывайте здоровы!» – «До свидания!». Люди как бы отдают определенную дань вежливости своим соседям (все-таки они поговорили друг с другом). В то же время такое общение осуществляется в рамках «заключенной конвенции», по условиям которой можно приветствовать друг друга, можно говорить о погоде и других неопределенных вещах, но нельзя вторгаться в ряд сфер: говорить о работе, личной жизни, семейных отношениях. Конвенциональное общение – это когда я делаю вид, что «меня это не касается», что «это не мое дело».

На *манипулятивном уровне* по крайней мере один из партнеров пытается прибегнуть к различного рода ухищрениям и уловкам с целью получения определенной выгоды для себя. Независимо от используемых приемов всех манипуляторов объединяет нечто общее: благодаря своим манипуляциям они вынуждают партнера по общению совершать выгодные им шаги. Манипуляции – это обман. Но не обычный, примитивный обман, а более тонкая игра.

Американский психолог Э. Шостром в своей книге «Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор» утверждает, что практически каждый человек прибегает к манипуляциям в тех или иных ситуациях своей жизни, чтобы добиться для себя того или иного блага. Описывая различные способы манипулирования, автор выделяет четыре типа манипулятивных систем: активный, пассивный, соревнующийся и безразличный манипулятор.

Активного манипулятора отличает использование активных методов воздействия на партнера по общению. Он энергичен, инициативен. У него всегда есть вопросы и предложения к партнеру, есть варианты необходимых действий и решений. Он сам ищет и, как правило, находит возможности для встречи с партнером с целью решения своих проблем. Активный манипулятор максимально использует свое социальное положение: директора, начальника, учителя, попечителя, родителя, старшего по возрасту или званию. Философия активного манипулятора

заключается в том, чтобы главенствовать и властвовать любой ценой, чтобы строить общение с партнером путем пристройки «сверху». Поэтому он довольно часто использует атрибуты авторитарного стиля воздействия: приказной тон, строгий голос, сердитый взгляд, категоричные высказывания, угрозы наказаний или других нежелательных для партнера последствий.

Активным манипулятором может быть не только взрослый человек, но также школьник или даже дошкольник, умело использующий активные методы воздействия на своих сверстников, учителей или родителей.

Пассивный манипулятор – это полная противоположность манипулятору активному. Он получает свой выигрыш не за счет активного давления на партнера, не за счет пристройки «сверху», а благодаря разыгрыванию пристройки «снизу». Пассивный манипулятор предстает перед партнером то беспомощным, то глупым, то бестолковым. Всем своим видом он дает понять, что у него сейчас очень сложные проблемы, что он несчастен, что у него не хватает ни способностей, ни сил, чтобы справиться с конкретной учебной задачей или жизненной ситуацией. Демонстрируя свою вялость, пессимизм и пассивность, такой манипулятор подвигает своего более активного партнера (сверстника или взрослого) думать и работать за себя, а следовательно, и на себя.

Соревнующийся манипулятор выбирает довольно гибкую тактику взаимодействия со своими партнерами. Для него жизнь – это постоянный турнир, состоящий из серии побед и поражений. В этой жизни он отводит себе роль бдительного бойца, внимательно изучающего сильные и слабые стороны своих партнеров по общению. И в зависимости от особенностей того или иного партнера он умело пускает в ход активные или, напротив, пассивные методы взаимодействия с ним. Если партнер слаб, то соревнующийся манипулятор энергично использует активные методы воздействия, если же партнер является сильным соперником, то в ход идут пассивные методы взаимодействия. Главное – получить свой выигрыш и добиться желаемого результата, а средства достижения не имеют существенного значения для такого манипулятора.

Безразличный манипулятор «играет» в безразличие и индифферентность. Всем своим видом он демонстрирует, что его мало волнуют происходящие события, не интересуют окружающие люди, что он безразличен к конкретному партнеру по общению и готов с легкостью расстаться с ним. На самом деле это безразличие искусственное, напускное. И происходящие события, и окружающие люди, и конкретный партнер по общению далеко не безразличны такому манипулятору. Манипулирование безразличностью как раз и затевается с определенной целью – удержать партнера возле себя, заставить его поугovarивать себя, подчинить его себе.

Таким образом, *манипуляциями* в общении называют систему действий одного партнера по отношению к другому с целью получения

определенной выгоды. Это довольно искусная игра, ловкие подделки и ухищрения. Манипуляция в общении – это ловкость поведения, осуществляемая с помощью слов, мимики, жестов и иных средств общения.

Можно говорить о двух принципиально важных *признаках* манипулятивного общения. Первый – это наличие *выигрыша*, к которому стремится манипулятор в общении с конкретным партнером. Таким выигрышем может быть что-то материальное, например та или иная вещь, понравившаяся манипулятору, которую он хочет заполучить «в подарок». В качестве выигрыша может выступать и нечто житейское: особое отношение партнера по общению к манипулятору, поддержка в решении каких-то конкретных вопросов, возможность войти в контакт с нужными людьми, уход от ответственности и многое другое. Это может быть также определенная психологическая выгода, которая позволяет манипулятору безнаказанно подшучивать над партнером по общению, ставить его в неловкое положение, наносить скрытые «уколы», иметь психологическую уверенность. Вторым признаком – это специальные манипулятивные *приемы-манипуляции*, с помощью которых манипулятор направляет поведение партнера в нужное русло или пытается предстать перед партнером в выгодном для себя свете.

Наблюдения показывают, что значительное число людей используют манипуляции в общении друг с другом. Педагоги и школьники в этом смысле не являются исключением. Более 60 % опрошенных нами учителей и учащихся ответили, что им нередко приходится прибегать к манипулированию своими партнерами по общению. Среди причин использования манипуляций учениками наиболее часто указывались такие: «С целью уклониться от ответа», «Для получения более высокой отметки», «Для оказания помощи своему однокласснику», «Чтобы выручить класс». Педагоги обращались к манипуляциям в иных целях: «Чтобы обеспечить рабочую обстановку на уроке», «Чтобы пресечь нарушения дисциплины», «Для того чтобы заинтересовать учащихся». Несмотря на то что причины, побуждающие учителей и учащихся к использованию манипуляций, существенно отличаются, сам факт манипулирования со стороны взрослых и детей остается. Поэтому феномен манипулирования представляет определенный интерес для профессионального общения. Рассмотрим некоторые особенности различных манипуляций.

В зависимости от *сложности* манипулятивных приемов можно выделить простые и сложные манипуляции. *Простые* манипуляции представляют собой небольшое действие или несложную систему манипулятивных приемов. Такие манипуляции затеваются с целью отвлечения партнера по общению от нежелательной для манипулятора проблемы, для переключения его внимания на другой объект. *Сложные* манипуляции представляют собой достаточно тонкую игру, искусное сплетение различных манипулятивных приемов. Основная цель

манипуляции при этом тщательно скрывается, маскируется с помощью всевозможных средств. Это – интересная комбинация слов и действий, подготавливающая почву для решающего шага, ради которого манипулятор предпринимает отвлекающие ходы. Таким шагом может быть обращение манипулятора с просьбой, в которой после столь тонкой игры ему будет сложно отказать. Это может быть также действие, ставящее партнера в затруднительное положение.

Как простые, так и сложные манипуляции отличаются характером выигрыша, получаемого в результате манипулирования, выгодой, извлекаемой манипулятором. На этой основе можно говорить о корыстных, бескорыстных (безобидных) и благородных манипуляциях.

Корыстные манипуляции направлены на получение манипулятором определенной материальной выгоды для себя. В качестве выигрыша могут выступать какие-либо предметы, значимые для манипулятора, деньги, билеты на то или иное мероприятие и что-то иное.

Бескорыстные (безобидные) манипуляции – это очевидные действия, где манипулятор не очень-то пытается скрыть свои цели, свое желание получить определенный выигрыш. Здесь манипулятор, как правило, играет в открытую: говорит комплименты, улыбается, делает то, что нравится партнеру. При этом он отлично понимает, что его замысел партнеру понятен, что партнер видит истинное назначение комплиментов и улыбок, видит цель, к которой стремится манипулятор. Но манипулятор также осознает и то, что партнер не будет в обиде на него, не будет против выигрыша манипулятора, особенно если хорошо сыграть. Поэтому манипулятор и играет почти не маскируясь, доставляя удовольствие и себе, и партнеру. Ну а если не удастся получить желаемый выигрыш, то можно спокойно разойтись без обид и злости на партнера, ведь впереди еще много возможностей для новых попыток. Иногда манипулятор обнажает свои цели и раскрывает свои приемы лишь после получения своего выигрыша. Однако данные манипуляции также можно считать бескорыстными, так как манипулятор не хотел зла своему партнеру, а затевал свои действия ради шутки или желания преподать партнеру определенный жизненный урок.

Благородные манипуляции – это действия, осуществляя которые манипулятор преследует благородные цели: защитить слабого, помочь наладить отношения, оградить от негативных поступков, помочь преодолеть какой-либо личностный недостаток. Здесь цели манипуляций не обнажаются и не демонстрируются партнеру, а манипулятивные приемы исполняются искренне и искусно. И чем искуснее игра, тем искреннее принимается выигрыш, который записывается не только в актив манипулятора, но также и в актив его «жертвы».

Стандартизированный уровень общения иначе называют *кон т актом масок*. При общении на этом уровне хотя бы один из партнеров стремится скрыть свое истинное состояние, как бы спрятать свое лицо за

воображаемой маской. Стараясь каким-то образом оградить себя от нежелательных контактов или, по крайней мере, ограничить их, человек и пытается «надеть маску», т. е. спрятать свое истинное состояние за неким известным стандартом.

Одной из масок, позволяющей ограничить общение с нежелательным партнером, может служить «маска шута». Например, спрятавшись за такую маску, ученик станет реагировать на предложения учителя включиться в учебную работу несерьезными репликами, шутка ми, усмешками и прочими атрибутами шутовства, поэтому педагог будет испытывать серьезные затруднения в общении с учеником в такой маске.

Возможно также использование и других масок. Так, «маска тигра» позволяет демонстрировать агрессивность и держать партнера на расстоянии. За «маской зайца» можно спрятаться, чтобы не навлечь на себя гнева или насмешек со стороны более сильного партнера. Этой же цели могут служить «маска робости», «маска послушания», «маска угодливости».

Контакт масок означает ограничение, накладываемое на участие собственной личности в диалоге, поскольку вместо себя человек предлагает партнеру общаться с той или иной маской. Подлинного общения с партнером в маске не получится. Поэтому если мы хотим общаться с человеком, а не с маской, то надо добиться снятия маски.

Особенностью *игрового уровня* общения является то, что на него мы выходим с теми людьми, общение с которыми нам доставляет приятные чувства. На игровом уровне человеку хочется быть интересным для своего партнера, хочется произвести на него впечатление, понравиться ему. В отличие от манипулятивного уровня, где манипулятор равнодушен или недружелюбен к своему собеседнику, общение на игровом уровне строится на неравнодушии к партнеру, на определенной симпатии к нему, желании продолжать с ним общение, которое здесь выходит на первое место: оно доставляет радость обоим партнерам и игра принимается обеими сторонами. В этой игре могут быть обмены не только «поглаживаниями», но и «уколами». Однако эти «уколы» носят мирный характер, легко распознаются партнерами и прощаются друг другу.

На *деловом уровне* для партнеров по общению на первый план выступают деловая или умственная активность, компетентность в совместно решаемых вопросах, способность делать дело. При общении на деловом уровне «Я» человека как бы отодвигается на задний план, а на первый план выходит дело, отношение к нему. Из общения на деловом уровне люди выносят не только зримые плоды совместной деятельности в виде созданных материальных или духовных ценностей, но и стойкие чувства взаимного доверия, привязанности, теплоты. А иногда, напротив, неприязни и антипатии друг к другу.

В реальных ситуациях партнеры обычно не задумываются о том, на каком уровне протекает их общение, и, как правило, этот процесс

протекает на нескольких уровнях. При этом один из партнеров может быть не заинтересован в том, чтобы проинформировать другого о своих истинных намерениях. Чтобы не попасть впросак, педагог должен суметь распознать уровень общения, найти адекватные способы поведения.

Контакт и обратная связь в педагогическом общении.

Общение содержит в себе все те регуляторно-содержательные аспекты, которые свойственны деятельности вообще. Специфика же структурно-содержательных характеристик общения состоит в том, что побудительно-оценочный компонент в общении будет существовать как информирование субъектом других участников общения о своих намерениях, мотивах, стремлениях, ожиданиях, состояниях, возникающих в ходе общения, как способность субъекта к открытой демонстрации своей индивидуальности, личностных особенностей, нравственных предпочтений. Такой процесс в общении будет называться *контактом*, выражающим степень информационной «открытости» и «закрытости» человека для партнера.

Вместе с тем, поскольку для любого индивида характерна тенденция к сохранению своей внутренней целостности и осуществлению коррекции усилий в ситуации реализации активности, то существует и другой аспект взаимодействия, который реализуется как *обратная связь*. Под обратной связью в общении понимается процесс получения его участниками информации о ходе общения, об изменениях, происшедших в ситуации взаимодействия или же в самом партнере в результате активности субъекта, о том, как эти изменения соотносятся с его потребностями или с прогнозируемыми, желаемыми результатами, нацеленность на получение этой информации и способность перестраивать взаимодействие в соответствии с ней. Причем обратная связь будет зависеть не только от того, кто воспринимает, но и от партнера, так как он может влиять на эту информацию, определяя меру «открытости» или «закрытости», что может существенно сказаться на эффективности процесса взаимодействия.

Поскольку участники общения являются активными субъектами, то процессы контакта и обратной связи, организующие общение, необходимы как одному, так и другому участнику общения. Причем если для одного участника общения это информация контакта, то для другого она же выступает обратной связью, и наоборот.

Исходя из анализа специфики педагогического общения, можно предположить, что контакт в процессе педагогического общения будет выступать как особое качество учителя, как способность открыто демонстрировать другим, в том числе и учащимся, свою индивидуальность, информировать учащихся о себе, своих состояниях, предпочтениях, стремлениях, позициях, взглядах. Открытость педагога (контакт), вероятно, будет создавать у учащихся возможность спрогнозировать действия педагога, определить возможные его отношения к ученику и его поступку, повышать коммуникативную компетентность учащихся.

Обратная связь в педагогическом общении должна выражаться в наличии у педагога чувствительности к внешним влияниям (информации, поступающей от учеников и содержащей их реакцию на действия учителя) как способности педагога наладить информационный поток об изменениях, происходящих на уроке у детей, в результате его активности, об их эмоциональных состояниях, возникающих в процессе взаимодействия, и способности учителя изменять свое поведение, перестраивать содержательные характеристики взаимодействия, с учетом поступающей от учеников информации.

10.7. Индивидуальные особенности и стратегии педагогического общения

Индивидуальный стиль общения может быть рассмотрен на разных уровнях. На первом уровне – как *стиль реакций* общения, содержащий индивидуальные особенности речевых реакций, например импульсивность, скорость, громкость, тембр речи, индивидуальный спектр фонем и т. д. На втором уровне – как *операциональная характеристика* общения. В качестве операций общения мы рассматриваем высказывания и действия, которые служат для установления контакта. Степень напряжения общения зависит от сочетания темпераментов в паре, личных качеств партнеров, межличностных отношений, навыков общения, времени, которым располагают партнеры для выполнения деятельности, значимости, которую имеет деятельность для них, и т. д. Чем выше уровень напряжения, тем больше требований деятельность предъявляет к психодинамическим и личностным свойствам человека. Это объясняет, почему у одного и того же человека в разных ситуациях операции общения связаны с разными уровнями индивидуальных свойств.

Третий уровень индивидуального стиля общения – *целевой*. Субъект-субъектные отношения в совместной деятельности складываются на основе связи «субъект – субъект – объект». Операции общения теперь сами могут одновременно выступать в роли промежуточных целей для достижения определенного предметного результата. Такую функцию выполняют межличностные отношения, которые устанавливаются в группе для достижения более общей цели.

Выбор способов действия в совместной деятельности зависит от объема заданных операций, от того, какими операциями и действиями владеют партнеры, от характеристики индивидуального стиля деятельности. Вклад каждого участника в совместную деятельность зависит не только от взаимного приспособления межличностных отношений, но и от тех возможностей, которые предоставляет совместная деятельность для индивидуального стиля предметной деятельности каждого. Можно предположить, что взаимное приспособление опосредует

индивидуальный стиль деятельности, разворачивающейся в совместной деятельности.

Стратегии педагогического общения. Под *стратегией* следует понимать, осознаваемый выбор стилевых и содержательных характеристик деятельности, обусловленный не только особенностями ситуации, в которых она разворачивается, но и личностными предпочтениями субъекта (К. А. Абульханова-Славская). Причем, по-видимому, это характеристика организационно-операционной стороны деятельности, т. е. содержание стратегий определяется характером прогноза, существующего как желаемые результаты и изменения ситуации, и характером обратной связи как способности субъекта реагировать на информацию, поступающую по каналу обратной связи.

Любая стратегия педагогического общения приобретает в конкретных условиях определенные воплощения, которые могут обуславливать характер взаимодействия между участниками общения. Так, характер отношений с учащимися учителей со стратегией педагогического общения «*Фасад*» отличается довольно большим формализмом, стремлением к организации стереотипно-ролевого взаимодействия. Такие педагоги строят управление деятельностью учащихся в командно-предписывающем стиле. Они очень требовательны к жесткой дисциплине на уроке, используя при этом угрозы. Преподавание ведется ими в форме монолога (они избегают диалогов с учащимися), после чего может быть только опрос услышанного. Такой преподаватель сторонится личного контакта, заменяя открытое, «контактное» и спонтанное взаимодействие общением предметным, деловым, закрытым.

Педагог с подобной стратегией общения ведет себя таким образом, как если бы только он и был полноправным субъектом и носителем истины, учащийся для него лишь объект приложения сил. Такой педагог стремится к формированию четко очерченных знаний, навыков, т. е. приобщает учащихся к нормативным знаниям, способам действий, ценностным ориентациям. Он постоянно стремится получить от учащихся стандартные, правильные ответы. Его формы работы на уроке не отличаются большим разнообразием. В основном он использует фронтальный опрос домашнего задания, объяснение нового материала. При оценивании учащихся у такого педагога отсутствует качественная характеристика деятельности учеников. Такой учитель стремится работать по заранее созданному плану урока, избегая каких-либо отклонений, лирических отступлений, импровизаций. Он не поощряет вопросы от учеников не по теме урока. В целом у такого педагога наблюдается безразличие к воспитанникам и их особенностям.

Чаще всего как средство воздействия на учеников педагоги с данной стратегией используют наказание и порицание, тем самым подавляя инициативу учащихся. В связи с тем, что процесс обратной связи существенно представлен во взаимодействии такого педагога с учениками, он без труда улавливает и оценивает состояние учащегося, однако его

собственные реакции подчинены лишь деловым, формально правильным целям. Он равнодушен к каким-либо событиям вне класса; все, что не касается урока, его как бы не интересует; его взаимоотношения подчинены педагогическому процессу, делу. Такой учитель избегает личных контактов с учениками, поэтому у них не формируется по отношению к подобному преподавателю доверительного отношения, они испытывают к нему настороженность, отчужденность, что иногда выливается в конфликтные ситуации.

Работа учителей со стратегией педагогического общения «Арена» характеризуется тем, что они не склонны к мелочной опеке учебной деятельности своих подопечных, больше стимулируют их творчество. Достигается это за счет использования диалогичной формы работы, т. е., рассуждая, учитель привлекает учащихся к диалогу, ставя проблему перед ними или же задавая наводящие вопросы. На уроке у такого учителя царит дружественная атмосфера. Он не скупится на поощрения и положительные отзывы о действиях своих учеников, ориентируя их на положительную перспективу. Такой педагог применяет различные формы работы: письменные, устные ответы, работу в группе или паре, творческие задания, мини-сочинения, защиту собственных проектов, разработку каких-либо тем, использование демонстрационного материала, например показ видео, картин, репродукций и т. п. Эти формы он использует, чтобы могли реализоваться и отличиться все учащиеся, в зависимости от их индивидуальных особенностей. При затруднениях в ответе такие учителя стараются подбодрить ученика, помочь ему в выражении своих мыслей (пусть и неправильных). Они стремятся, чтобы учащиеся рассуждали сами, а не использовали стандартные ответы из учебника.

Учитель с подобной стратегией общения сам может выразить свое отношение к происходящим событиям, свое видение проблемы, сообщает о собственном состоянии и эмоциях. Он способен отойти от плана урока, изменить его ход, если этого требует сложившаяся ситуация. Такой преподаватель поощряет вопросы, допускает «лирические отступления» от урока. Он проявляет заинтересованность в детях, интересуется их мнением, старается учитывать их индивидуальные особенности. У него преобладает качественная оценка деятельности учащихся. Открытость таких учителей, с одной стороны, и способность улавливать, учитывать состояния детей – с другой, помогают педагогу легко устанавливать контактные отношения с учащимися, создают у последних переживание доверительности, комфортности, и это может быть дополнительной положительной стимуляцией к учению. Такой учитель чаще стимулирует спонтанность, а через нее и творчество. Он не приказывает, а создает условия, чтобы ученики сами захотели выполнить то, что нужно по логике учебного процесса.

Учителя со стратегией педагогического общения «Слепая зона» слишком заняты реализацией своих целей, демонстрацией собственных

состояний, отношений и претензий. Они часто не замечают состояний учащихся, их реакций на поведение учителя, приписывают собственные состояния ученикам, что способствует возникновению конфликтных ситуаций. Такие учителя находятся в стороне от той жизни, которой живут их ученики. Их воспитанники не получают возможности полно выразиться, так как учитель, зная больше, пытается досказать, закончить за ученика или, подсказывая при затруднениях, так увлекается, что забывает, о чем спрашивал до этого ученика. Учащиеся в этом случае остаются непонятыми, тем самым не реализуется их потребность в самовыражении, в собственной интеллектуальной активности. Такие учителя не используют наказаний, но и не прибегают к частым поощрениям. Учитель занят собой и своими мыслями. В этой ситуации у учеников не удовлетворяется потребность в защищенности или в самопринятии, что порождает дискомфорт и состояние фрустрации. Дети являются объектом, перед которым такой учитель может реализовывать свою открытость, причем состояния учащихся в этом момент его мало интересуют.

Проблемы взаимоотношений. В ходе общения его участники не только воспринимают и понимают друг друга, не только обмениваются информацией, но и осуществляют взаимодействие, т. е. планируют общую деятельность, обмениваются действиями, вырабатывают формы и нормы совместных действий. Описывая те или иные ситуации общения, мы чаще всего используем термины действий, например: «мы пришли к единому мнению», «он на меня давил, но я не поддался», «мы топтались на месте» и т. д. Между тем речь идет об общении, а не о борьбе, и то, что оно передается такими фразами, – обычно не приукрашивание, а главный смысл, который партнеры увидели в общении.

Взаимодействие в общении – это система взаимно обусловленных действий партнеров по общению, направленных на взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок и др. с целью обеспечения результативности общения и выработки единой стратегии. В процессе взаимодействия каждый стремится ориентироваться на свои цели и цели партнера. В зависимости от степени учета во взаимодействии этих целей различают следующие стратегии поведения:

- › *сотрудничество*, предполагающее максимальное достижение участниками взаимодействия своих целей;
- › *противодействие*, предполагающее ориентацию лишь на свои цели без учета целей партнера;
- › *компромисс*, предполагающий частное, промежуточное (зачастую временное) достижение целей партнеров ради сохранения условного равенства и сохранения отношений;
- › *уступчивость*, предполагающая принесение в жертву собственных потребностей для достижения целей партнера;

› *избегание (уклонение)*, предполагающее уход от контакта, отказ от стремления к достижению своих целей для исключения выигрыша другого.

Среди изложенных стратегий нет плохих или хороших. Все зависит от конкретной ситуации общения, от целей, которые ставят перед собой партнеры, и ряда других факторов.

10.8. Барьеры педагогического общения

Всякая информация является способом внушения чего-либо. Однако часто мы являемся свидетелями и встречной психологической активности, называемой противовнушением, т. е. человек как бы защищается от неумолимого действия речи другого человека. Механизм противовнушения воздвигает на пути речи, информации коммуникативные барьеры, которые являются психологическими преградами на пути адекватной информации между партнерами по общению. Различают следующие виды коммуникативных барьеров.

1. Барьер *«авторитет»*. Разделив всех людей на авторитетных и неавторитетных, человек доверяет только первым и отказывает в доверии другим. Таким образом, доверие и недоверие как бы персонифицируются и зависят не от особенностей передаваемой информации, а от того, кто говорит. Например, пожилые слабо прислушиваются к советам молодых.

Отнесение человека к авторитетным зависит от социального положения (статуса), принадлежности к реальной *«авторитетной»* группе; от привлекательного внешнего вида, доброжелательного отношения к адресату воздействия (улыбка, приветливость, простота в обращении и др.); от компетентности; искренности.

2. Барьер *«избегание»*. Человек избегает источников воздействия, уклоняется от контакта с собеседником. Если уклониться невозможно, то он прилагает все усилия, чтобы не воспринимать сообщение (невнимателен, не слушает, не смотрит на собеседника, использует любой предлог для прекращения разговора). Иногда избегают не только источников информации, но и определенных ситуаций (например, стремление закрыть глаза при просмотре *«страшных мест»* из фильмов ужасов).

Чаще всего барьер избегания предстает в той или иной степени невнимания, поэтому только управляя вниманием собеседника, аудиторией, можно преодолеть данный вид коммуникативного барьера. Главное при этом – разрешить две взаимосвязанные проблемы: привлечь внимание и удержать его. На наше внимание больше всего влияют следующие факторы: актуальность и важность информации, ее новизна, нестандартность подачи, неожиданность, интенсивность передачи информации, звучность голоса и его модуляция.

3. Барьер «непонимание». Зачастую источник информации заслуживает доверия, авторитетен, однако информация «не доходит» (не слышим, не видим, не понимаем). Почему это происходит и как можно эти проблемы решить? Обычно выделяют четыре барьера непонимания: фонетический, семантический, стилистический, логический.

Фонетический (от фонема – звук) барьер непонимания возникает, когда говорят на иностранном языке, или используют много иностранных слов либо специальную терминологию, или говорят быстро, невнятно и с акцентом. *Семантический* (от семантика – смысловое значение слов) барьер непонимания возникает, когда фонетически язык «наш», но по передаваемому смыслу «чужой». Например, такой барьер возникает, когда слово имеет не одно, а несколько значений; или «смысловые» поля у разных людей разные; или используются жаргонные слова, тайные языки, часто употребляемые в какой-либо группе образы, примеры. Для преодоления этого барьера необходимо, во-первых, говорить максимально просто, во-вторых, заранее договариваться об одинаковом понимании каких-то ключевых слов, понятий и др. (если надо, разъяснить их в начале разговора).

Стилистический (от стилистика – стиль изложения, соответствие формы и содержания) барьер непонимания возникает, когда стиль изложения неуместный, слишком тяжелый, излишне легковесный, в общем, не соответствует содержанию, поэтому слушающий его не понимает или отказывается, не хочет понимать. С определенными оговорками можно признать, что стиль – это отношение формы сообщения к его содержанию. Поэтому главное при преодолении этого барьера – правильно структурировать передаваемую информацию.

Логический барьер непонимания. Если человек, с нашей точки зрения, говорит или делает что-то в противоречии с правилами логики, то мы не только отказываемся его понимать, но и эмоционально воспринимаем отрицательно. При этом неявно предполагаем, что логика есть только одна – правильная, т. е. наша. Однако ни для кого не секрет, что существуют разные логики – женская, детская, возрастная и т. д. Каждый человек думает, живет и действует по своей логике, но вот в общении, если только эти логики не соотнесены или если у человека нет ясного представления о логике партнера, возникает барьер логического непонимания. Преодоление логического барьера возможно:

а) *при учете логики и жизненной позиции собеседника.* Для этого необходимо примерно представлять себе позицию партнера, собеседника (кто он, с чем пришел, на каких позициях стоит и др.), а также индивидуальные и социально-ролевые особенности, так как приемлемость или неприемлемость той или иной логики для партнера в основном зависит от его исходной направленности;

б) *при правильной аргументации.* Существуют различные виды аргументации: возрастающая, когда сила аргументов к концу общения

возрастает (к ней целесообразно обращаться при высокой заинтересованности в разговоре собеседника и при его высоком образовательном уровне), и убывающая, когда сила аргументов к концу сообщения ослабевает (к ней целесообразно обращаться при необходимости пробудить внимание и интерес и при низком образовательном уровне собеседника).

Таким образом, барьеры в общении не являются результатом сознательной, произвольной и направленной защиты от воздействия информации. Их действие противоречиво. Система барьеров есть своего рода автоматизированная охрана: при своеобразном срабатывании охранной сигнализации автоматически перекрываются подступы к человеку. В противном случае мозг и психика человека просто не выдержали бы обвала информации. Однако иногда барьеры играют и отрицательную роль. Так, тяжело изложенная, но нужная информация не воспринимается или воспринимается с искажениями, неполно, а человек, знающий решение, но не имеющий авторитета, может быть не услышан вовсе. Разрешить это противоречие позволяет знание социально-психологических особенностей коммуникативных барьеров и способов их преодоления.

10.9. Проблема учебных конфликтов и способы их предупреждения

Конфликт (от лат. *conflictus* – столкновение) – это столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. Конфликты могут быть скрытыми или явными, но в их основе всегда лежит отсутствие согласия. Поэтому конфликт определяют как *отсутствие согласия* между двумя или более сторонами – лицами или группами.

Наблюдения показывают, что 80 % конфликтов возникает помимо желания их участников. Происходит это из-за особенностей нашей психики, а также из-за того, что большинство людей либо не знают об этих особенностях, либо не придают им значения.

Главную роль в возникновении конфликтов играют так называемые конфликтогены – слова, действия (или бездействие), способствующие возникновению и развитию конфликта, т. е. приводящие к конфликту непосредственно.

Различают следующие основные типы конфликтов.

1. *Внутриличностный конфликт* – это состояние неудовлетворенности человека какими-либо обстоятельствами его жизни, связанное с наличием у него противоречащих друг другу интересов, стремлений, потребностей, порождающих аффекты и стрессы. Здесь участниками конфликта являются не люди, а различные психологические факторы внутреннего мира личности, часто кажущиеся или являющиеся несовместимыми: потребности, мотивы, ценности, чувства и т. п. Этот конфликт может быть

функциональным или дисфункциональным в зависимости от того, как и какое решение человек примет и примет ли его вообще.

2. *Межличностный конфликт* – это трудноразрешимое противоречие, возникающее между людьми и вызванное несовместимостью их взглядов, интересов, целей, потребностей. В педагогической практике основными видами межличностных конфликтов являются конфликты «ученик – ученик», «ученик – учитель», «учитель – учитель».

Конфликт «ученик – ученик». Большая часть конфликтов среди учеников возникает из-за претензий на лидерство в микрогруппах. Межличностные конфликты могут возникать между устоявшимся лидером и набирающим авторитет лидером членом микрогруппы. Конфликтные ситуации могут возникать при взаимодействии лидеров микрогрупп, каждый из которых может претендовать на признание его авторитета группой в целом. Лидеры могут втягивать в конфликты своих сторонников, расширяя масштабы межличностного конфликта. Конфликтные ситуации между учениками устраняются руководителем группы (класса), который должен найти (иногда вместе с родителями) каждому лидеру свою специфическую сферу лидерования.

Случайные межличностные конфликты встречаются между девчонками и мальчиками из-за демонстрации личного превосходства, цинизма, отсутствия сочувствия к другим, а также между отдельными учениками младших классов. В вузе случайные конфликты между студентами и студентками, несмотря на то что они вышли из подросткового возраста, происходят по тем же причинам. Студенты могут оценивать свою и чужую позицию в конфликте и в зависимости от своей оценки принимать или не принимать ее.

Конфликт «ученик – учитель». Межличностные конфликты между учениками и учителями возникают в старших классах и на первых курсах вуза в силу проблем подросткового возраста. Общество, родители и учителя ставят перед молодым человеком важную задачу осуществить профессиональное самоопределение, причем не только во внутреннем плане в виде мечты, намерения кем-то стать в будущем, а в плане реального выбора. Конфликт в данном случае может возникнуть, если позиции учителя и ученика противоположны.

В младших классах учитель для ученика – такой же непререкаемый авторитет, как и родители, поэтому межличностных конфликтов не возникает. В подростковом возрасте происходит изменение личности, отстаивается позиция «Я – взрослый», которая способствует созданию конфликтных ситуаций с преподавателем. В старших классах школьники стремятся к автономии, открыто отстаивают право быть самим собой, самостоятельно решать вопросы, касающиеся лично их, имеют собственные привязанности, а также собственные взгляды на происходящее вокруг него. В этом возрасте реакция на нетактичные замечания становится гораздо острее и может приводить к конфликтам в

любой форме. Поскольку присвоение форм культуры (образование) и освоение взрослости (различных форм самостоятельности и естественности) приходится на первый курс вуза, то возможны конфликты, связанные с адаптацией студента в данном учебном заведении.

Конфликты между учителем и учениками могут возникать из-за несправедливых оценок. В таких случаях в конфликт может втянуться весь класс, выступая на стороне ученика. Некоторые учителя придерживаются двух противоположных стратегий в оценке знаний учеников. Одна выражается в заниженных требованиях для установления благоприятных отношений с учениками, другая – в завышенных требованиях с целью подготовки учеников для поступления в вуз. Обе стратегии потенциально конфликтны. Завышенные оценки отучают хороших учеников от активной учебы, заниженные воспринимаются классом как произвол учителя. Необходима справедливая оценка знаний учеников.

Конфликт «педагог – педагог». Конфликтные ситуации в среде педагогов возникают не только из-за своеобразия темперамента и характера, но и в случаях невысокого уровня развития личности. Выделяют несколько вариантов поведения в среде преподавателей:

а) соперничество учителя, только достигающего высокого уровня профессиональной деятельности, с ранее признанными авторитетами. Такой учитель может распространять негативную информацию о признанных авторитетах, которые давно и успешно работают с учениками. В результате начинается нездоровое соперничество, чреватое межличностными конфликтами;

б) поведение, подчеркивающее степень превосходства опытных преподавателей над молодыми, когда педагоги со стажем позволяют себе снисходительно поучать своих молодых коллег, выразить недовольство их методами, навязывать в виде образца свою методику;

в) создание некоторыми преподавателями благоприятного впечатления о себе не продуктивной деятельностью, а имитацией ее, участи ем в различных общественных мероприятиях, саморекламой и т. п.

3. Межгрупповой конфликт. Образовательное учреждение состоит из множества формальных и неформальных групп, между которыми могут возникать конфликты, например, между руководством и исполнителями, между учащимися, между неформальными группами внутри учебной группы, между администрацией и профсоюзом. К сожалению, нередким примером межгруппового конфликта служат разногласия между высшим и более низким уровнями управления, в частности между школьным руководством и педагогами, или между педагогами и учащимися. Это яркий пример дисфункционального конфликта.

Межгрупповые конфликты обусловлены несовместимостью целей в борьбе за ограниченные ресурсы, т. е. наличием реальной конкуренции, а также возникновением конкуренции социальной. Данный тип конфликта сопровождаются следующие проявления:

а) *«деиндивидуализации»*, когда члены группы не воспринимают других людей как индивидуумов, самобытных личностей, а воспринимают их как членов другой группы, которой приписывается негативное поведение. Деиндивидуализация облегчает проявление агрессивности к другим группам;

б) *социального, межгруппового сравнения*, в ходе которого более высоко и положительно оценивают свою группу, повышают свой престиж и одновременно принижают, обесценивают чужую группу, дают ей отрицательную оценку («они злодеи, они глупые, они отсталые» и т. п.). Социальное сравнение может инициировать конфликты, а также поддерживать, «оправдывать себя» в конфликте, ведь, чтобы победить, надо оценивать себя как «положительную группу, которая правильно поступает» и отрицательно оценивать чужую группу. Часто лидеры групп стремятся частично или полностью изолироваться от информации с чужой стороны о чужой группе («железный занавес»), тогда легче сохранять конфликт между своей и чужой группами. Для сглаживания конфликта полезен обмен реальной информацией друг о друге;

в) *групповой атрибуции*, когда члены группы склонны считать, что именно «чужая группа ответственна за негативные события». Объяснение причин событий резко различается для «своей» и «чужой» группы. Так, положительному поведению своей группы и негативному поведению чужой группы приписываются внутренние причины («мы поступаем правильно, потому что мы хорошие», «они поступают плохо, потому что они плохие»). Негативное поведение своей группы и положительное поведение чужой группы объясняются внешними причинами, внешними обстоятельствами. Например, «нападения» своей группы (негативное, агрессивное поведение) объясняют внешними причинами («нас вынудили обстоятельства»), а нападки противников объясняют внутренними причинами («они плохие люди»). Конструктивные положительные действия чужой группы оценивают как внешне обусловленные («у них не было другого выхода, обстоятельства вынудили их пойти на „мировую“») или порой воспринимаются как подвох, „военная хитрость“ („что-то здесь не так, нельзя доверять их миролюбивым предложениям“). Даже раскол внутри своей группы при таком проявлении склонны объяснять действиями „чужой“ группы, которые «вредят нам, строят заговоры против нас».

В педагогической практике данный тип конфликта проявляется по-разному. Многие педагоги считают, что единственной его причиной является несходство характеров. Однако более глубокий анализ показывает, что в основе подобных конфликтов, как правило, лежат объективные причины. Чаще всего так проявляется борьба за ограниченные ресурсы: каждый считает, что в ресурсах нуждается именно он, а не другой. Конфликты возникают между педагогом и учащимся, например, когда учащийся убежден, что учитель предъявляет к нему

непомерные требования, а учитель считает, что ученик не желает работать в полную силу.

Исследователи выделяют достаточно много различных видов конфликтов, поскольку жесткой грани между разными видами не существует, а в педагогической практике возникают конфликты как организационно-вертикальные и межличностные одновременно, так и горизонтально-открытые и межгрупповые и др. Конфликты, которые были рассмотрены ранее, осуществляют как позитивные, так и негативные функции (табл. 1).

Таблица 1

Функции конфликтов

Позитивные	Негативные
Разрядка напряженности между конфликтующими сторонами Получение новой информации об оппоненте Сплочение коллектива организации при противоборстве с внешним врагом Стимулирование к изменениям и развитию Снятие синдрома покорности у подчиненных Диагностика возможностей оппонентов	Большие эмоциональные, материальные затраты на участие в конфликте Увольнение сотрудников, снижение дисциплины, ухудшение социально-психологического климата в коллективе Представление о побежденных группах как о врагах Чрезмерное увлечение процессом конфликтного взаимодействия в ущерб работе После завершения конфликта уменьшение степени сотрудничества между частью сотрудников Сложное восстановление деловых отношений («шлейф конфликта»)

Причины и способы преодоления конфликтов. В современной педагогической практике причины, вызывающие конфликты, так же многообразны, как и сами конфликты. Можно выделить *объективные* причины и их восприятие учителями и учащимися. Объективные причины в достаточно условной степени можно представить в виде нескольких фиксированных групп, используемых не только в педагогике, таких, как ограниченность ресурсов, подлежащих распределению; различие в целях, ценностях, методах поведения, уровне квалификации, образования; взаимозависимость заданий; неправильное распределение ответственности; плохие коммуникации.

Вместе с тем объективные причины только тогда станут причинами конфликта, когда сделают невозможным для учащегося или учебной группы реализовать свои потребности, заденут личные и (или) групповые интересы. Реакция ученика во многом определяется социальной зрелостью личности, допустимыми для нее формами поведения, принятыми в учебном коллективе социальными нормами и ценностями. Более того,

участие ученика или учителя в конфликте определяется значимостью для него поставленных целей и тем, насколько возникшее препятствие мешает их реализовать. Чем более важна цель, которая стоит перед участником конфликта, чем больше усилий он прилагает, чтобы ее достичь, тем сильнее будет сопротивление и жестче конфликтное взаимодействие с теми, кто этому мешает.

Выбор способа преодоления препятствий, в свою очередь, будет зависеть от располагаемых средств защиты своих интересов, объема располагаемой власти, эмоциональной устойчивости личности и многих других факторов. *Психологическая защита* личности ученика происходит бессознательно как система стабилизации личности для предохранения сферы сознания личности от негативных психологических воздействий. В результате конфликта данная система срабатывает непроизвольно, помимо воли и желания человека. Необходимость в такой защите возникает при появлении мыслей и чувств, представляющих угрозу самоуважению, сформировавшемуся «Я-образу» ученика, системе ценностных ориентаций, снижающих самооценку индивида.

Восприятие ситуации человеком может быть далеким от реального положения дел, и в некоторых случаях реакция на ситуацию будет формироваться исходя из того, что человеку кажется, и это обстоятельство существенно затрудняет решение конфликта. Отрицательные эмоции, которые будут возникать в результате конфликта, достаточно быстро могут быть перенесены с конкретной конфликтной проблемы на личность оппонента, что дополнит конфликт личностным противодействием. При усилении конфликта дополнительно усложнить его решение может неприглядный образ оппонента. В такой ситуации целесообразно разорвать появившийся порочный круг, что необходимо произвести в самом начале развертывания события, пока ситуация не вышла из-под контроля.

Разрешение конфликта – это частичное или полное устранение причин, породивших конфликт, либо изменение целей участников конфликта. *Частичное* разрешение конфликта может достигаться при прекращении внешнего конфликтного поведения сторон, но при сохранении внутреннего, интеллектуального и эмоционального напряжения, породившего конфликтное поведение. Так, конфликт разрешается не полностью, лишь на поведенческом уровне, когда, например, применяются административные санкции к обеим (или одной) сторонам конфликта, а объективная причина конфликта не устраняется. *Полное* разрешение конфликта достигается только тогда, когда преобразуются оба компонента конфликтной ситуации – и на внешнем, и на внутреннем уровне. Такой полный результат достигается, например, при удовлетворении всех справедливых требований конфликтующей стороны или обеих сторон путем изыскания дополнительных ресурсов.

Управление конфликтами. Применительно к школе способность учителя увидеть конфликтную ситуацию, осмыслить ее и осуществить направляющие действия по ее разрешению называют управлением конфликтами. В современной психологии и конфликтологии разработано довольно много методов управления конфликтами, в том числе в учебной деятельности. Так как обучающая организация – это непрерывное взаимодействие различных групп и коллективов, то управление конфликтами здесь ничем не отличается от аналогичного процесса, скажем, в трудовых коллективах, и в целом методы управления конфликтами в учебном заведении можно представить в виде нескольких групп, каждая из которых имеет свою область применения:

- › внутриличностные, т. е. методы влияния на отдельного человека;
- › структурные – методы по устранению организационных конфликтов;
- › межличностные методы или стили поведения в конфликтных ситуациях;
- › переговоры;
- › ответные наступательные шаги. В данную группу методов входят агрессивные действия, которые применяют в крайних случаях, когда исчерпаны возможности всех предыдущих групп методов. (Последняя группа, конечно, не относится к решению конфликтов внутри школьных коллективов.)

Остановимся подробнее на перечисленных группах методов.

I. *Внутриличностные методы* управления конфликтами заключаются в умении учителя правильно организовать свое собственное поведение, высказать свою точку зрения, не вызывая защитной реакции со стороны учащегося. Некоторые авторы предлагают использовать способ «Я-высказывание», то есть способ передачи другому человеку вашего отношения к определенному предмету, без обвинений и требований, но так, чтобы ваш собеседник изменил свое отношение.

Механизмы психологической защиты личности. Кроме названного способа современная конфликтология и психология формулируют так же целый ряд механизмов *психологической защиты* личности, которая представляет собой специальную регулятивную систему стабилизации личности, направленную на устранение или сведение к минимуму чувства тревоги или страха, сопровождающих внутриличностный конфликт. Сущностью и функцией психологической защиты является предохранение сознания личности от негативных переживаний. В общем смысле термин «психологическая защита» употребляется сегодня для обозначения любого поведения, устраняющего психологический дискомфорт.

Феномен психологической защиты и ее различные проявления задолго до научного объяснения были неоднократно описаны в философской (Сократ, Платон, Эпикур, Августин Аврелий, И. Кант, В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев и многие другие мыслители) и художественной литературе.

Так, характерным примером *интеллектуализации* как одного из главных механизмов психологической защиты можно считать поведение Сократа перед смертью, описанное Платоном в сочинении «Федон». Сущность этого механизма психологической защиты состоит в том, что человек даже очень важные для себя события рассматривает нейтрально, отстраняясь от эмоций, что вызывает удивление у обычных людей.

Современная наука выделяет целый ряд механизмов психологической защиты личности. Ведущими среди них являются следующие.

1. *Вытеснение* – процесс, в результате которого неприемлемые для личности мысли, воспоминания, переживания «изгоняются» из сознания и переводятся в сферу бессознательного, подобно тому, как недисциплинированный студент, который мешает читать лекцию, может быть «вытеснен» из аудитории за дверь.

2. *Сублимация* – преобразование инстинктивных форм психики (энергии либо агрессии) в более приемлемые для индивида и общества формы. В более широком плане под сублимацией понимается переключение активности индивида на более высокий уровень. Такими формами могут выступать различные виды творческой деятельности и многообразные увлечения.

3. *Регрессия* (от лат. *regressio* – движение назад) – возвращение индивида к ранним детским формам поведения, переход на предшествующие уровни психического развития. Регрессия предполагает уход от реальности и возврат к той стадии развития личности, в которой переживалось чувство удовольствия. Когда в состоянии внутриличностного конфликта люди «впадают в детство», то это глубоко функциональное поведение. Человек, находящийся в затруднительной ситуации, часто берет в рот что попало – палец, ручку, дужку очков. Значение и смысл этих действий и жестов – возвращение в комфортную безоблачную ситуацию младенчества, когда ребенок сосал грудь матери.

4. *Рационализация* – сокрытие от самого себя истинных, но неприемлемых мотивов действий и мыслей. При этом происходит поиск правдоподобных причин для оправдания поступков, вызванных неприемлемыми чувствами и мотивами, для того чтобы обеспечить себе внутренний комфорт и избавиться от внутриличностного конфликта. Рационализация связана с объяснением своих поступков необходимостью утверждения чувства собственного достоинства и самоуважения.

5. *Проекция* – осознанное или бессознательное перенесение собственных свойств, чувств и состояний, неприемлемых для личности, на внешние объекты. Тем самым человек перекладывает «вину» на внешний объект, являющийся источником трудностей, приписывает ему негативные качества и вместе с тем снимает ее с себя. Здесь мы имеем прием, который хорошо просматривается в выражении «сам дурак».

6. *Замещение*. Этот прием имеет две формы проявления: 1) *замещение объекта* – перенесение негативных чувств и действий с одного объекта,

который их вызвал, на другой объект, не имеющий к ним отношения. Это происходит, когда личность не может высказать свои мысли, проявить чувства или произвести определенные действия по отношению к прямому виновнику его обиды, страха или гнева по социальным или физическим причинам. Например, если нет возможности оскорбить начальника, которым вы чем-то недовольны, можно пнуть его чучело или хлопнуть дверью;

2) *замещение чувства* – эта форма характеризуется тем, что объект, вызвавший недовольство индивида, остается прежним, а чувство по отношению к нему меняется на противоположное. Доцент, поста вивший студенту «неудовлетворительно» на экзамене, может из остроумного моментально превратиться в «тупого». Пример замещения чувства описан в басне И. А. Крылова «Лисица и виноград». Не сумев добраться до соблазнительных кистей винограда, лисица успокаивает себя тем, что «На взгляд-то он хорош, // Да зелен – ягодки нет зрелой: // Тотчас оскомину набьешь».

7. *Интеллектуализация* – способ анализа стоящих перед человеком проблем, для которого характерна абсолютизация роли мыслительного компонента при полном игнорировании чувственных элементов анализа. При использовании данного защитного механизма даже очень важные для личности события рассматриваются нейтрально, без участия эмоций, что вызывает удивление у обычных людей. Например, при интеллектуализации человек, безнадежно больной раком или облученный, может безмятежно подсчитывать, сколько дней ему осталось жить или заниматься математическими расчетами. Пример именно этого психологического механизма был приведен в случае с Сократом.

8. *Идентификация* – процесс отождествления субъекта с другим лицом или группой, посредством которого он усваивает образцы поведения «значимых других», формирует свое сознание и принимает ту или иную роль. В качестве защитного механизма идентификация помогает справиться с беспокойством и чувством незащищенности, обеспечивает взаимную связь между членами группы и формирует чувство уверенности в себе.

9. *Обособление* – отказ от необходимости думать о возможных негативных последствиях будущих событий и действий. Выражается обычно словами «будь что будет», «авось пронесет» и т. п.

10. *Воображение (фантазия)* – создание программы поведения, когда проблемная ситуация, порождающая внутриличностный конфликт, не определена. Воображение состоит в создании образов или способа поведения, которые заменяют реальную деятельность. Часто воображение связано с созданием образа желаемого будущего, в которое личность, находящаяся в состоянии внутриличностного конфликта, желает убежать.

11. *Структурные методы* управления конфликтами способствуют выявлению основных элементов конфликтного взаимодействия,

определению роли каждого из них. Преимущество этого метода в том, что он помогает найти некоторые устойчивые составляющие даже в таком подвижном явлении, как социальный конфликт.

Совокупность таких компонентов, как объект конфликта, состав его участников, уровень напряженности конфликтного взаимодействия и т. п., образуют *структуру конфликта*, а исполняемая этими элементами роль (или работа) и есть их *функция* в конфликте. Выявление структурных элементов и их функций в конфликте является важнейшей предпосылкой для его успешного регулирования. К элементам данного метода можно отнести координационные и интеграционные механизмы, общеорганизационные цели, разъяснение требований к работе, использование систем вознаграждения.

III. *Межличностные методы*. Конфликты в педагогическом процессе неизбежны. Профессия педагога признана в числе самых тяжелых: по своей психофизиологической напряженности она стоит на уровне летчиков-испытателей и альпинистов, поэтому одной из проблем в педагогике является вопрос конструктивного разрешения конфликтов. Педагогика имеет на вооружении ряд *алгоритмов поведения*, необходимых для успешной работы учителя.

1. В школе (вузе) педагог должен демонстрировать только рабочее настроение. Отрицательные эмоции, связанные с личными проблемами, должны оставаться за порогом образовательного учреждения.

2. Не нужно избегать конфликтов, необходимо направлять процесс их разрешения в конструктивное русло и стараться не затягивать конфликт.

3. Нужно одинаково справедливо относиться ко всем учащимся.

4. Вся деятельность педагога должна быть сосредоточена на процессе обучения и воспитания.

5. Нельзя унижать учеников, напротив, нужно «поднимать» их до своего уровня.

6. В отношениях с коллегами нужно демонстрировать только асертивную форму поведения.

Способы, или тактики, улаживания конфликтов столь же многообразны, как и сами конфликтные ситуации, но все они могут быть сведены к следующим четырем основным тактикам: 1) уход, или избегание конфликта; 2) силовое подавление, или метод насилия; 3) метод односторонних уступок, или приспособления; 4) тактика компромисса, или сотрудничества. Нетрудно заметить, что за основание в этой классификации тактик управления конфликтом берется *степень готовности сторон пойти навстречу друг другу* в возникшем противоборстве. Если представить это в графической форме, то получим так называемую сетку Томаса – Килменна, позволяющую проанализировать конкретный конфликт и выбрать рациональную форму поведения (рис. 1). Каждый человек может в какой-то степени

использовать все эти формы поведения, но обычно он выбирает приоритетную для себя форму.



Рис. 1. Формы поведения в конфликте

1. *Уклонение (избежание, уход)*. Такая форма поведения возможна, если исход конфликта для индивида не особенно важен или если ситуация слишком сложна и разрешение конфликта потребует много сил у его участников, либо у человека нет желания отстаивать свои права, сотрудничать для выработки решения и он воздерживается от высказывания своей позиции, уклоняется от спора. Этот стиль предполагает попытку уйти от конфликта, не придавать ему большого значения, возможно из-за недостатка условий для его разрешения.

2. Для тактики *противоборства (конкуренции)* характерно настойчивое, бескомпромиссное, отвергающее сотрудничество отстаивание своих интересов с использованием всех доступных средств. Эта форма поведения в конфликте предполагает активную борьбу человека за свой круг интересов, применение всех доступных ему средств и методов воздействия для достижения поставленных целей (принуждения, применения власти, других средств давления на оппонентов), использование зависимости от него других участников конфликта. Ситуация может восприниматься человеком как очень значимая для него, как вопрос победы или поражения, что предполагает жесткую позицию по отношению к оппонентам и непримиримое противостояние к другим участникам конфликта в случае их сопротивления.

3. *Приспособление (уступчивость)* предполагает готовность человека поступиться своими интересами с целью сохранения взаимоотношений, которые ставятся выше предмета и объекта разногласий. Действия и поступки человека направлены на сохранение или восстановление подходящих отношений с оппонентом путем сглаживания разногласий за счет собственных интересов. Данный подход возможен, когда вклад в общее для конфликтующих сторон дело не слишком велик или когда предмет разногласия более существен для оппонента, чем для данного человека. Такое поведение в конфликте используется, если ситуация не

особенно значима, если важнее сохранить хорошие отношения с оппонентом, чем отстаивать свои собственные интересы, если у индивида мало шансов на победу, мало власти.

4. *Сотрудничество* предполагает совместное выступление сторон для решения проблемы. При таком поведении считаются правомерными различные взгляды на проблему.

Эта позиция дает возможность понять причины разногласий и найти выход из кризиса, приемлемый для противостоящих сторон без ущемления интересов каждой из них. Для удовлетворения желаний всех участников взаимодействия идет активный поиск решения, но при этом стороны не забывают и свои интересы. Предполагается открытый обмен мнениями, заинтересованность всех участников конфликта в выработке общего решения. Данная форма требует положительной работы и участия всех сторон конфликта. Если у оппонентов есть время, а решение проблемы имеет для них важное значение, то при таком подходе возможны всестороннее обсуждение вопроса, возникших разногласий и выработка общего решения с соблюдением интересов всех участников.

5. *Компромисс* требует уступок с обеих сторон до той степени, когда путем взаимных послаблений находится приемлемое решение для противостоящих сторон. Поступки оппонентов конфликта нацелены на выработку промежуточного решения, устраивающего обе стороны, на поиск решения за счет взаимных уступок, при котором особо никто не выигрывает, но и не проигрывает. Такая форма поведения в конфликте применима при условии, если оппоненты обладают одинаковой властью, имеют взаимоисключающие интересы, у них нет большого резерва времени на поиск лучшего решения и их устраивает промежуточное решение на определенный период.

В некоторых случаях считается, что конфронтация в разумных, контролируемых пределах более продуктивна с точки зрения решения конфликта, чем сглаживание, избегание и даже компромисс, хотя данного утверждения придерживаются не все специалисты. Кроме того, встает вопрос о цене победы и о том, что представляет собой поражение для сторон конфликта. Это крайне сложные вопросы при управлении конфликтами, так как важно, чтобы поражение не явилось базой для формирования новых конфликтов и не привело бы к расширению зоны конфликтного взаимодействия.

На поведение людей в конфликтных ситуациях влияет процесс научения. При затяжном конфликте оппоненты обычно хорошо друг друга изучают и начинают уже предпринимать те или иные действия, ориентируясь на особенности характера, типичные эмоциональные реакции, т. е. могут достаточно хорошо прогнозировать действия противоположной стороны. Это позволяет им расширить сферу применяемых тактик и стилей поведения с «коррекцией» на особенности

оппонента. Таким образом, действия оппонентов становятся в известной мере взаимообусловленными, что позволяет оказывать на них влияние.

Вопросы для самоподготовки

1. Какие существуют подходы к структуре преподавательской деятельности?
2. Какие выделяются компоненты в структуре преподавательской деятельности?
3. Какие виды общения выделяются в процессе преподавания?
4. С помощью какого критерия можно проверить эффективность педагогического общения? Какие аспекты выделяются в диалоге?
5. Какие условия необходимы для проведения диалога? В чём основные отличия между самокритическим и критическим диалогом?
6. Из каких фаз состоит критический диалог?
7. Какие условия необходимы для того, чтобы критический диалог был эффективным?
8. Какое технологическое условие важно соблюдать при организации дискуссии?
9. Какие роли может выполнять преподаватель и обучающийся во время образовательного процесса?
10. Какие документы регламентируют формальную роль преподавателя?
11. В чём причина сложностей коррекции внутригрупповой роли?
12. В чём отличия конвенционального уровня общения и манипулятивного?
13. Какие причины могут привести к возникновению барьеров в образовательном процессе?
14. Какие индивидуальные особенности обучающегося могут способствовать возникновению барьеров в образовательном процессе?

Литература:

1. Андреева А.Д., Данилова Е.Е. Преподавание психологии в современной школе // Вопросы психологии. — 1999. — № 2. — С. 122-124.
2. Бабаева Ю. Д. Опыт преподавания психологии в начальной школе // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19-21 марта 1998 г. / Под ред. В.Я. Ляудис, Н. Н. Корж. - М.: РПО, 1998. - С. 13-14.
3. Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Информационные технологии в психологическом образовании // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I всероссийской научно-методической конференции 19-21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. - М.: РПО, 1998. - Т. 2. - С. 65-67.
4. Бадмаев Б. Ц. Психология: как ее изучить и усвоить: Учебно-методическое пособие для студентов вузов. — М.: Учебная литература, 2007. — 256 с.
5. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии. — М.: Владос, 1999.
6. Болотова А. К., Макарова И. В. Прикладная психология: Учебник для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2001. - 383 с.
7. Большой толковый психологический словарь: В 2 т. / Ребер Артур; Пер. с англ. — М.: АСТ; Вече, 2001.
8. Войскунский А. Е. Научная информация в психологии: электронные ресурсы. — М: Российское психологическое общество, 2007. — 95 с.
9. Володарская И. А. Некоторые формы профессиональной подготовки психологов // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19-21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. - М.: РПО, 1998. - С. 47-48.
10. Государственные стандарты высшего профессионального образования и новые технологии обучения в вузе: Материалы научно-практической конференции. — Вологда: Русь, 1996.
11. Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации
12. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 020400 — психология. Квалификация: психолог, преподаватель психологии. — М.: 2000.
13. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0312 — Преподавание в начальных классах (повышенный уровень среднего профессионального образования). — М., 2002.

14. Гусев А. Н., Худяков А. И. Проблемы дистанционного обучения психологов // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19-21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. - М.: РПО, 1998. - С. 62-63.

15. Европейская Конвенция об академическом признании университетских квалификаций // Официальные документы в образовании. — 1999. — № 20. — С. 91-98.

16. Ермаков П.Н., Дикая Л.А. Психологическое профильное образование старших школьников — модель подготовки абитуриентов психологического факультета Ростовского госуниверситета // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19-21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. - С. 72-73.

17. Закон Российской Федерации «Об образовании» (в редакции Федерального закона от 13.01.96 г. № 12-ФЗ).

18. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 22.08.96 г. № 125-ФЗ) // Бюллетень Государственного комитета РФ по высшему образованию. — 1996. — № 10.

19. Калягина Г. В. Особенности многоуровневой системы подготовки психологов // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19-21 марта 1998 г. Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. - М.: РПО, 1998. - Т. 2. - С. 86-87.

20. Карандашев В. Н. Преподавание психологии: Опыт международного исследования и перспективные проекты сотрудничества // Психологический журнал. — 2001. - Т. 22. - № 2. - С. 86-89.

21. Карандашев В. Н. Подготовка профессиональных психологов в европейских странах и США // Психология как профессия (исследователь, практик): Ежегодник Российского психологического общества. — Т. 9, вып. 3. — М., 2002. — С. 51-53.

22. Карандашев В. Н. Квалификационные работы по психологии: рефераты, курсовые, дипломные. — М.: Смысл, 2006.

23. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. Лиссабон, 11.04.97 г. // Официальные документы в образовании. - 2000. - № 11. - С. 76-94.

24. Контрольные работы по психологии: Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Е. Л. Бокуть, Л. А. Першина, А. А. Родина и др.; Сост. Л. А. Першина. — М.: Академия, 1998. — 96 с.

25. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. — Минск: Харвест, 1999. - 384 с.

26. Куликов Л. В. Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению. — СПб.: Речь, 2001. — 184 с.

27. Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах: Информация Минобразования России // Официальные документы в образовании. — 2003. — № 1. - С. 81-82.

28. Минаев А.В., Попова М.В. Проблема введения психологических знаний в структуру общего среднего образования: опыт английской школы // Психологический журнал. - 1999. - Т. 20. - № 5. - С. 15-19.

29. Никифорова О. В. Использование иллюстративного материала в лекциях по психологии // Вопросы психологии. — 2008. — № 2. — С. 157-162.

30. Об образовании. Закон РФ // Официальные документы в образовании. — 2000. — № 14. - С. 2-59.

31. Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования: Приказ Минобразования России (с приложением) // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 27. — С. 12-33.

32. Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологии (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации: Приказ Минобразования России // Официальные документы в образовании. - 2003. - № 5. - С. 90-95.

33. Об утверждении Условий освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования в сокращенные сроки: Приказ Минобразования России // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 24. — С. 90-95.

34. О введении в действие Государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования: Приказ Минобразования России // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 22. — С. 95-97.

35. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Федеральный закон // Официальные документы в образовании. - 2003. - № 6. - С. 13-15.

36. О высшем и послевузовском профессиональном образовании (с изменениями на 10 июля 2000 года) // Официальные документы в образовании. — 2000. — № 14. - С. 60-103.

37. О порядке формирования основных образовательных программ послевузовского профессионального образования: Письмо Минобразования // Официальные документы в образовании- — 2002. — № 36. — С. 97-101.

38. О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов: Приказ Минобразования России (с приложениями) // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 23. — С. 92-95.

39. Перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования: Приложение к приказу Минобразования России от 08.11.2000 № 3200 // Официальные документы в образовании. — 2000. — № 24. - С. 61-84.

40. Пономаренко Л. П., Белоусова Р. В. Основы психологии для старшеклассников: Пособие для педагога: В 2 ч. - М.: ВЛАДОС, 2001.

41. Попова М. В. Психология как учебный предмет в школе: Учебное методическое пособие. - М: ВЛАДОС, 2000. - 288 с.

42. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних учебных заведений / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Сфера, 2000. — 528 с.

43. Примерное положение о структурных подразделениях дополнительного профессионального образования специалистов, организуемых в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования // Официальные документы в образовании. — 2000. — № 24. — С. 85-91.

44. Психология конфликта: Хрестоматия / Сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. - СПб.: Питер, 2001. - 448 с.

45. Психология. Педагогика. Этика: Учебник для вузов / О. В. Афанасьева, В. Ю. Кузнецов, И. П. Левченко и др.; Под ред. проф. Ю. В. Наумкина. — М.: Закон и право, ЮНИТИ, 1999. - 350 с.

46. Психология: Популярный словарь / Сост. А. Д. Андреева, Т. В. Вохмянина, Н. И. Гуткина и др.; Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Академия; Кафедра, 1997. - 96 с.

47. Психология человека от рождения до смерти. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. — 656 с.

48. Реан А. А., Титанов Ю. Б., Баранов А. А. Психология. 8-11 классы: Учебник. — СПб: Питер, 2000. - 224 с.

49. Рекомендации по организации практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования // Официальные документы в образовании. - 2001. - № 1. - С. 77-82.

50. Рекомендации по планированию, организации и проведению лабораторных работ и практических занятий в образовательных учреждениях среднего профессионального образования // Официальные документы в образовании. — 1999. — № 22. - С. 93-98.

51. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. — СПб: Речь, 2001. - 350 с.

52. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М: Аспект Пресс, 2001.

53. Соловьева Е. А. Этика и психология в творческой деятельности архитектора: Материалы Северной психологической конференции / Ред. В. Н. Карандашев. — Вологда, 2003.

54. Типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования (среднем специальном учебном

заведении) // Официальные документы в образовании. — 2001. — № 9. — С. 73-88.

55. Типовое положение об общеобразовательном учреждении // Официальные документы в образовании. — 2001. — № 11. — С. 16-31.

56. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации // Официальные документы в образовании. — 2001. — № 14. — С. 53-74.

57. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. — Рига: Эксперимент, 2007. — 276 с.

58. Экспериментальный Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации // Официальные документы в образовании. — 2001. — № 11. - С. 32-67.

59. Якушина Е. В. Опыт обучения психологов работе с информационными ресурсами сети Интернет // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19-21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. - М.: РПО, 1998. - С. 259-260.

Учебное издание

**Шуванов Игорь Борисович
Шуванова Виктория Петровна**

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ
В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

Учебное пособие
для студентов, обучающихся по направлению
37.03.01 «Психология»

В авторской редакции

Подписано в печать 27.07.2018.
Формат 29,37х42,4. Бумага офсетная.
Печать трафаретная. Гарнитура Times New Roman.
Уч.-изд. л. 10,0. Усл. печ. л. 9,4.
Тираж 50 экз.

Редакционно-издательский центр ФГБОУ ВО «СГУ».
354003, Г. Сочи, ул. Пластунская, 94. Тел. 268-25-73.
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ».
354003, Г. Сочи, ул. Пластунская, 94