Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Институт психологии

Кафедра психологии образования

(рег. № УМ 34-03-1224-2017)

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
_____ А.В. Музыченко
18 05 2017 г.

СОГЛАСОВАНО
Директор института
_____ Д.Г. Дьяков
22 06 2017 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«Методика преподавания психологии»
для специальности 1-03 04 03 – Практическая психология

Составители:
Л.Н. Рожина, профессор кафедры психологии образования, доктор психологических наук, профессор;
А.В. Музыченко, заведующий кафедрой психологии образования, кандидат психологических наук, доцент;
И.М. Бычкова, преподаватель кафедры психологии образования

Рассмотрено и утверждено
На заседании Совета БГПУ 26 06 2017 г. протокол № 10

ОГЛАВЛЕНИЕ

	ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	**3**
1	**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ ЭУМК**	**6**
	Краткий конспект лекций	6
2	**ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ ЭУМК**	**149**
	Планы семинарских и практических занятий	149
3	**РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ЭУМК**	**168**
	Вопросы к экзамену	168
	Задания контрольной работы	177
4	**ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ЭУМК**	**179**
	Учебная программа дисциплины «Методика преподавания психология»	179
	Приложение	**239**
	Список рекомендуемой литературы	**251**

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс (УМК) по учебной дисциплине «Методика преподавания психологии» предназначен для студентов специальности 1-03 04 03 Практическая психология.

Решение задач формирования творческой личности, способной к решению профессиональных задач в соответствии с требованиями общества требует формирования соответствующих навыков и умений как в системе всех типов образования, так и в области психологического просвещения различных возрастных групп населения.

Изучение дисциплины «Методика преподавания психологии» обеспечивает приобретение будущими педагогами-психологами необходимых знаний, навыков и умений преподавания «Психологии» в школе и вузе; развитие педагогических способностей студентов. В связи с тем, что акцент в профессиональной деятельности современного педагога смещается с передачи знаний на организацию деятельности обучающегося, содержание дисциплины предполагает освоение методических основ преподавания психологии в системе общего и профессионального психологического образования.

Освоение дисциплины обеспечивает интеграцию психолого-педагогической подготовки педагога-психолога. Студенты получают возможность актуализировать собственные психологические знания и апробировать в процессе педагогического взаимодействия современные модели и технологии обучения «Психологии».

Цель – научить разрабатывать теоретические и методологические основания построения содержания, организации и методов преподавания психологии и психологического просвещения.

Образовательная цель – формирование умения решать аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, оценочно-информационные и коррекционно-развивающие задачи.

Развивающая цель – раскрытие закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия дисциплины «Методика преподавания психологии» на эмоциональное, интеллектуальное, личностное и социальное развитие студента.

Воспитательная цель – создание предпосылок для становления специалиста, понимающего и осмысливающего незавершенность человеческого развития и совершенствования (Э.Фромм), способного самостоятельно находить жизненные и профессиональные смыслы.

Задачи:

Обеспечить усвоение студентами методологических и методических основ преподавания психологии в средних, средних специальных и высших учебных заведениях.

Способствовать овладению навыками и умениями педагогической деятельности, методами педагогического взаимодействия, способами формирования личности обучающегося, его эмоционального, интеллектуального, личностного и социального развития.

Развивать педагогические способности, формировать активную личностную позицию.

Изучение дисциплины обеспечивается знаниями общей психологии, истории психологии, методологии психологического исследования, дифференциальной психологии, психологии развития, педагогической психологии, педагогики, социальной психологии.

В результате изучения дисциплины обучающиеся должны

знать:

– принципы и методы профессиональной деятельности педагога-психолога;

– методологические и методические основы преподавания психологических дисциплин;

– организационные формы и методы, принципы обучения психологии.

уметь:

– использовать современные технологии обучения и воспитания в преподавании психологических дисциплин.

– осуществлять педагогическое целеполагание в процессе преподавания психологии, в соответствии с которым отбирать необходимое предметное содержание;

– строить педагогическое взаимодействие на занятиях;

– анализировать содержании проведенного урока, лекции, семинарского занятия по психологии, а также давать экспертную оценку результатов работы своих однокурсников.

Общее количество часов, отводимое на изучение дисциплины составляет – 54, из них 28 часов лекционных, 26 – семинарских и практических занятий. Формой контроля знаний является экзамен.

УМК включает в себя разделы: теоретический, практический, вспомогательный и контроля знаний.

Теоретический раздел содержит конспект лекций по изучаемым темам. Изучение конспекта лекций предусматривает введение студента в изучаемую тему и получению необходимого минимума знаний по ней. Для получения полного объема знаний студент в обязательном порядке изучает

рекомендуемую по теме учебную литературу. Для подготовки конспекта лекций использовались материалы, содержащиеся в учебных пособиях, перечисленных в списке литературы.

Практический раздел включает планы семинарских и практических занятий. Планы семинарских и практических занятий предусматривают подготовку студента по вопросам для обсуждения на занятии, самостоятельную работу студентов с учебными пособиями и другими психолого-педагогическими изданиями, а также перечень учебных пособий.

Во вспомогательном разделе содержится учебно-методический план изучения дисциплины, информационно-методическая часть.

В разделе, посвященном контролю знаний, представлены вопросы к экзамену.

В приложении размещены материалы, помогающие студентам глубже усвоить данный курс.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

КРАТКИЙ КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК МНОГОАСПЕКТНЫЙ ФЕНОМЕН

ТЕМА 1.1. ПРЕДМЕТ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

ПЛАН:

1.Место и роль учебного курса «Методика преподавания психологии» в системе психологических дисциплин.

2. Предмет методики преподавания психологии.

3. Цель методики преподавания психологии.

4. Задачи методики преподавания психологии.

Место и роль учебного курса «Методика преподавания психологии» в системе психологических дисциплин

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.

Интерес к психологии как науке и сфере практической деятельности явно преобладал в течение всего XX в., хотя большинству психологов волей или неволей приходилось работать в качестве преподавателей психологии. При этом предполагалось, что для успешного преподавания психологических дисциплин вполне достаточно глубоких знаний научной и прикладной психологии. Однако в последнее время все большее количество специалистов осознает тот факт, что психология как учебный предмет и психология как наука — не тождественные понятия. Курс психологии имеет свои дидактические задачи, поэтому для успешного преподавания недостаточно только психологических знаний, необходимо и умение преподавать.

Методика преподавания психологии рассматривается в широком смысле этого понятия как методика обучения психологическим знаниям и умениям, методика психологического просвещения и обучения практическим психологическим учениям.

Следует отметить место методики преподавания психологии в системе психолого-педагогических наук. Конечно, основой методики преподавания психологии является общая дидактика – раздел общей педагогики. Однако, чтобы обучать личность психологии и в обучении ее развивать, крайне необходимы знания педагогической психологии. Естественно, чтобы преподавать психологию, необходимо хорошо знать основы психологии и в совершенстве владеть той психологической отраслью, которую ведет преподаватель. Как показывает практика, преподаватель владеет на достаточно высоком уровне той психологической дисциплиной, в рамках которой он сам проводит исследования и имеет научные работы.

Следовательно, основой методики преподавания психологии являются дидактика и педагогическая психология, а со всеми психологическими дисциплинами данная дисциплина имеет определенная взаимосвязь. В обучении, бесспорно, используются общие закономерности психики: психических познавательных процессов, психологических состояний и индивидуально-психологических особенностей (общая психология); социально-психологические закономерности развития личности (социальная психология), общие и возрастные закономерности психического и личностного развития человека (психология развития), закономерности психического и личностного развития человека в педагогическом взаимодействии (педагогическая психология). Методика преподавания психологии создает предпосылки для развития практической психологии. Используя закономерности обучения психологии можно успешнее позитивно влиять на развитие личности. Следовательно, методика преподавания создает предпосылки для эффективного развития и коррекции личностного развития человека.

Предмет методики преподавания психологии

Методика преподавания психологии - научная дисциплина, разрабатывающая вопросы содержания, организации и методов преподавания психологии, обеспечивающих сенсорно-перцептивное, интеллектуальное, эмоциональное, нравственное, эстетическое и личностное развитие субъекта образования.

Предмет методики преподавания психологии включает в себя общие методологические и дидактические закономерности обучения, а также специфические особенности преподавания психологии, возрастные, гендерные и индивидуально-психологические особенности педагога и обучаемых.

Цель методики преподавания психологии

Цели методики преподавания психологии определяются, с одной стороны, содержанием научно-психологических знаний, а с другой стороны, типом образовательной программы, в рамках которой эти знания преподаются.

Место психологии в системе наук, специфика ее содержания — традиционный предмет для дискуссий. В зависимости от предмета и метода, которые взяты за основу, психология может быть отнесена: к 1) философскому, 2) естественнонаучному или 3) гуманитарному знанию.

В связи с этим в разные эпохи, в разных странах и учебных заведениях психология преподавалась как в рамках философских и естественнонаучных предметов, так и в рамках гуманитарных дисциплин. Соответствующим образом определялись и цели преподавания психологии.

Интерес студентов и учащихся к курсу психологии в настоящее время и значительной степени обусловлен их представлением о психологии как гуманитарной дисциплине. Преподаватели должны считаться с этим при постановке целей обучения, а также в процессе отбора содержания учебных курсов.

В. Я. Ляудис полагает, что «цель обучения психологии — теоретическое и практическое овладение знаниями и методами построения общения и взаимодействия с людьми в различных условиях их жизнедеятельности» (Ляудис, 1989).

В зависимости от конкретной психологической дисциплины преподаватели могут ставить и другие цели, которые будут в большей степени ориентированы на естественнонаучное или философское понимание предмета психологии.

Общая задача курса «Методика преподавания психологии» – разработка теоретических и методологических его оснований, проблем специфики психологического образования; развивающих эффектов познания психики человека.

Акцент в профессиональной деятельности современного педагога смещается с передачи знаний другому на организацию его деятельности. Высшая педагогическая школа стоит перед необходимостью воспитания профессионально компетентного преподавателя, способного к самостоятельному решению следующих педагогических задач:

- аналитико-рефлексивных;
- конструктивно-прогностических;
- оценочно-информационных;
- коррекционно-развивающих.

Сверхзадачей выступает создание предпосылки преподавателя, понимающего и осмысливающего незавершенность человеческого развития и совершенствования, способного самостоятельно находить жизненные и профессиональные смыслы.

Теоретические задачи курса

- Раскрытие закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия психологических дисциплин на сенсорно-перцептивное, интеллектуальное, эмоциональное, волевое, личностное, социальное развитие.
- Определение психологических условий организации образовательного процесса (сотрудничество, субъект-субъектное взаимодействие, управляемая учебная деятельность).
- Формирование операционального состава познавательной и учебной деятельности учащегося.
- Выявление средств формирования способности обнаруживать в психологических феноменах и явлениях их различные свойства и закономерности, субъективность форм их проявления, многообразие их детерминант и механизмов.
- Исследование возможности реализации личностно-деятельного подхода в процессе преподавания психологических дисциплин.
- Разработка психологических основ дальнейшего совершенствования методики преподавания психологии с учетом профессиональной специализации.
- Изучение технологий использования механизмов развития личности: рефлексии, самооценивания, атрибуции, идентификации, эмпатии.

Практические задачи курса

- Формирование умений усваивать психологические знания не только под руководством учителя, но и добывать их из различных источников.
- Формирование умений переноса знаний, их переосмысления, включения в контекст ранее изученного и изучаемого в других науках, усвоенного в процессе приобретения социокультурного опыта.
- Овладение технологиями нахождения иллюстративных, конкретизирующих теоретические положений, примеров.
- Овладение технологиями решения проблемных и творческих задач, предполагающих использование усвоенных знаний, свободное оперирование ими.
- Использование знаний о механизмах и закономерностях освоения обучающимися социокультурного опыта, его структурирования, сохранения в

индивидуальном сознании в целях создания инновационных (или индивидуально-вариативных) технологий изучения психологических дисциплин.

- Разработка технологий развивающего, проблемного, программированного обучения в процессе преподавания психологических дисциплин.
- Совершенствование когнитивных стилей, развитие интеллекта и креативности личности.
- Формирование эмоционально-личностного отношения к процессу усвоения знаний, его осознания и проявления в деятельности.
- Развитие аксиологических кодов и личностных смыслов.

ТЕМА 1.2. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПЛАН:

1. Основные тенденции современного психологического образования.
2. Принципы современного образования.
3. Основные направления современного обучения.

1.Основные тенденции современного психологического образования

Цели, длительность, структура и содержание обучения психологии в значительной степени определяются национальными системами образования, историческими традициями, уровнем развития и статусом психологии как науки в конкретной стране, экономическими и политическими факторами.

Рассмотрим основные тенденции, характерные для современного психологического образования большинства стран Европы и Америки.

Возрастает интерес студентов к психологическому образованию. Психология, как правило, относится к числу 3-4 предметов, наиболее часто выбираемых студентами для изучения в высших учебных заведениях. Психологию изучают студенты, которые специализируются в области психологической науки и практики, а также студенты других специальностей, таких как педагогика, медицина, юриспруденция, социальная работа и др. Во многих странах психология преподается в средних школах, и учащиеся охотно выбирают ее в качестве предмета для изучения.

Необходимость психологического образования осознают как студенты, так и руководители образовательных программ. Выбор студентами психологии для изучения в университетах и школах определяется, с одной

стороны, руководителями образовательных программ, с другой стороны, самими студентами. В первом случае разработчики образовательной программы (администрация учебного заведения) предлагают программу, в которой предписано изучение определенных психологических курсов, а также курсов, не связанных с психологией. Выбирая учебную программу, студент обязан изучить все предлагаемые в ней курсы. Во втором случае студентам предлагаются курсы, из которых они выбирают представляющие для них образовательный или профессиональный интерес. Влияние этих двух факторов в разных странах и в рамках разных учебных программ различно. Так, например, в России доминирует первый фактор, а в США — второй; в программах профессионального образования — первый фактор, в программах общего психологического образования — второй.

Типичная длительность психологического образования. Изучение психологии, как правило, начинается с курса «Введение в психологию» (или «Общая психология»). Затем студенты, как правило, выбирают курсы в зависимости от своих интересов и специализации. Студенты, планирующие заниматься психологической деятельностью по окончании вуза, изучают психологию в течение 4-6 лет. В одних европейских странах типичный период профессионального психологического образования составляет в целом 5 лет, в других — б лет. Этот срок может включать в себя непрерывное обучение в течение 5 лет или разделяться на два уровня высшего образования. В некоторых странах, например, в Норвегии, после годичного вводного курса высшего образования студенты должны пройти 5-летнюю программу подготовки профессиональных психологов. В Англии базовое психологическое образование продолжается 3 года. Однако для того, чтобы стать профессиональными психологами и получить возможность работать самостоятельно, студенты должны дополнительно учиться еще 3 года на втором уровне высшего образования по специализированной программе. В США базовое психологическое образование составляет 4 года, профессиональное психологическое образование предполагает еще 2 года обучения. Аналогичная ситуация имеет место в Шотландии.

Типичная структура и цели психологического образования. По структуре психологическое образование бывает непрерывным и прерывающимся, по цели — ориентированным на получение психологического образования или на получение профессии психолога, общим или специализированным. Сочетание этих критериев создает определенные типичные модели психологического образования. При непрерывном общем образовании студенты сначала приобретают общее психологическое образование и специализируются только на последних курсах или, в некоторых случаях, даже после окончания университета. Такая

система существует в Португалии, Финляндии, Норвегии, Нидерландах, Австрии, Испании. Венгрии, Италии, Германии, Швейцарии, России и Дании. При непрерывном специализированном образовании студенты с самого начала специализируются в какой-либо сфере психологии, например в клинической, педагогической или психологии развития. Такая система психологического образования существует, например, в Финляндии, Швеции, Бельгии. Прерывающееся психологическое образование имеет два варианта. Для Англии типична модель «три плюс три», в рамках которой студенты в течение 3 лет получают общее психологическое образование. Завершив его, они могут продолжить психологическое образование в течение последующих 3 лет уже на второй ступени или завершить изучение психологии и продолжить свое образование на второй ступени по другой специальности, а возможно, и в другом университете. Такая система взята за основу в ряде других стран, например в Ирландии, Франции, Греции, Португалии, на Мальте. Другой вариант прерывающегося психологического образования предполагает базовое 4-летнее образование в области психологии с последующей 2-летней специализацией в одной из сфер профессиональной психологии. Это традиционная модель для США и стран, ориентированных на американскую систему образования. Такая же система принята и в Шотландии.

Типичное содержание психологического образования. Профессионально-психологическое образование предполагает различный набор изучаемых предметов. Оно может быть исключительно психологическим, а может включать в той или иной мере изучение предметов из других областей знания. Изучение биологических и социальных наук как смежных с психологией является достаточно типичным явлением. Общеобразовательные предметы включаются в учебные программы психологов и в США. В то же время во многих европейских странах студенты-психологи не изучают предметы общеобразовательного цикла. Учебные дисциплины, относящиеся к собственно психологическому образованию, могут быть разделены на две основные группы: фундаментальные и прикладные. Типичными фундаментальными психологическими дисциплинами, изучаемыми в большинстве стран, являются психономика (которая изучает восприятие и познание), биологическая психология, социальная психология, психология развития, психология индивидуальных различий, теория, методология, статистика. Типичными прикладными психологическими дисциплинами, изучаемыми в большинстве стран, являются клиническая психология, психология труда и организационная психология, педагогическая и школьная психология. Перечень дисциплин может быть различным по названиям и количеству, но предметное содержание, которое раскрывается в них, в значительной степени сходное.

Профессиональная практика под руководством опытных психологов и исследовательский проект, защищаемый на заключительной стадии обучения, являются обязательными компонентами обучения психологов во всех странах Европы и Северной Америки. Они совершенствуют профессиональную подготовку психолога.

Постепенно выделяются две ветви профессионального психологического образования: научно ориентированное и практико-ориентированное. И в том и в другом случае факультеты стремятся поддерживать высокий уровень научности. Однако в конце 60-х гг. в США, а десятилетием позже и в Европе, в связи с возрастающими потребностями общества в психологах-практиках стали появляться школы профессиональной психологии, обучение в которых направлено на подготовку к практической психологической деятельности (например, в области клинической, школьной психологии). Специализация в области научных исследований или практической психологии обычно начинается после завершения базового психологического образования в рамках магистерских, докторских или профессиональных программ. Послевузовское *(Graduate)* образование в области психологии имеет два варианта. Магистерские *(Master degree)* программы обычно рассчитаны на 2 года обучения и являются преимущественно научно ориентированными (хотя в последнее время все чаще появляются практически ориентированные магистерские программы). Программы школ профессиональной психологии *(Professional Schools)* направлены на практическую подготовку психологов для работы в области клинической, школьной, консультационной психологии. Другой тип научно-ориентированного послевузовского образования — аспирантура или докторские программы. Обучение в аспирантуре или на докторской программе (во многих других странах мира) направлено на повышение научной квалификации специалиста. Степень кандидата психологических наук или степень *Ph.D.* характеризуют научную зрелость выпускника. В то же время в ряде стран существуют программы послевузовского повышения профессиональной квалификации практических психологов (например, 3-летние программы в Германии, 5-летние — в Норвегии). Они часто разрабатываются и проводятся национальными психологическими ассоциациями и обществами или университетами. В США университеты предлагают докторские программы в области клинической, школьной, консультационной психологии. Обучение в этом случае направлено на практическую подготовку психологов, на освоение прикладных профессиональных знаний и умений в конкретной области профессиональной психологической работы. Выпускники получают степень доктора психологии *(Psy.D.),* аналогичную научной степени доктора философии *(Ph.D.).*

Психологию все более подробно изучают не только студенты, специализирующиеся в этой области, но и специалисты другого профиля — социологи, педагоги, врачи, социальные работники, юристы. Во многих европейских и американских университетах и специальных институтах студенты, имея возможность выбора предметов для изучения, выбирают психологию. К этому их побуждает прежде всего интерес к этой области знания, поскольку психология накопила достаточно много фактов, интересных и полезных не только для ученых. Чаще всего студенты изучают курсы общей психологии и прикладные отрасли психологии, необходимые для их будущей профессиональной деятельности. В России студенты учатся в соответствии с учебными планами, разработанными администрацией вузов на основе государственных образовательных стандартов. Поэтому именно от администрации вуза зависит, будет ли изучаться психология. Деканаты и кафедры все чаще и чаще включают психологию в учебные планы студентов.

Преподавание психологии выходит за рамки высшего образования. Несмотря на то что в целом ряде стран психология как учебный предмет изучается достаточно давно, в последнее десятилетие произошло значительное расширение преподавания психологии в старших классах средних учебных заведений: школ, гимназий, лицеев.

Разработка механизмов обеспечения качества образовательных психологических программ. Нужны ли стандарты психологического образования? А если нужны, то в какой степени они должны регламентировать содержание, которое предлагается студентам? С одной стороны, стандарты образования направлены на гарантирование его необходимого качества, но, с другой стороны, они ограничивают свободу мнений и творческой деятельности преподавателя, а также самостоятельность студентов в выборе образовательной программы. В международном опыте обнаруживаются разные подходы к обеспечению качества преподавания психологии. В США, например, национальных стандартов преподавания психологии в высшем образовании не существует. Вопрос о том, какие предметы должны преподаваться и каким должно быть их содержание, каждый университет решает самостоятельно. В Великобритании в последние годы проводилась работа по стандартизации. Руководители комиссии по стандартизации признали, что эта работа была полезна и сыграла положительную роль. В то же время был отмечен и ряд недостатков этих мероприятий. Во многих странах общее содержание психологического образования формируется естественным путем, без предписаний в виде стандартов. Признание преподавателями психологии и студентами значимости, достоверности и доступности изложения психологического знания, отраженного в учебных и научных трудах,

становится критерием отбора курсов для содержания психологического образования. Вероятно, оптимальное сочетание: 1) обязательных, 2) специальных курсов по профессиональным интересам и 3) продвинутых интегративных курсов может стать одним из путей гибкой стандартизации программ обучения психологии (Карандашев, 2003).

Тенденция интеграции национальных систем образования. Следует отметить, что в последние годы проявляются тенденции интеграции национальных систем образования. В Европе эти процессы особенно очевидны. Конечно, в будущем это должно отразиться и на развитии психологического образования.

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

Основными тенденциями современного психологического образования также являются:

1) Осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного образования.

2) Компьютеризация и технологизация.

3) От «школы воспроизводства» к школе понимания — школе мышления (активные методы обучения, использование резервов самостоятельной работы, субъектного опыта личности).

4) Переход от регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим.

5) Тенденции соотносятся с организацией взаимодействия обучающегося и преподавателя, фиксируется необходимость организации диалоговой (групповой, коллективной) деятельности.

2. Принципы современного образования

Принципы обучения — это руководящие идеи в организации учебных занятий, научно обоснованные рекомендации, правила, нормы, регулирующие процесс обучения. Принципы зависят от целей обучения и дидактической концепции.

Основными принципами современного психологического образования являются:

1) интеграция всех воспитывающих сил общества (школа – вуз, семья; СМИ, театр, кино, музыка, живопись, литература, окружающая среда);

2) гуманизация образования, усиленное внимание к личности;

3) дифференциация и индивидуализация, создание условий для полного проявления и развития способностей;

4) демократизация, создание предпосылок для самовыражения, активности и творчества обучающихся;

5) принцип неопределенности – открытость любых ситуаций для переосмысления;

6) принцип релятивности.

Принципы преподавания психологии опираются также на **общедидактические принципы обучения**. Однако их использование в обучении психологии имеет свою специфику. Поскольку принципы зависят от целей обучения, то некоторые из них актуальны только для определенных образовательных программ (среднего общего, среднего специального, высшего образования), другие же справедливы для всех.

Принцип научности требует, чтобы изучаемый учебный материал соответствовал современным достижениям научной и практической психологии, не противоречил объективным научным фактам, теориям, закономерностям. Этот принцип имеет особое значение для изучения психологии в силу того, что су-шествует большое количество околонаучных психологических книг, написанных на основе знаний житейской психологии или эзотерических знаний. В таких книгах нередко в увлекательной форме излагаются недостоверные или недостаточно доказанные знания. Примером может служить литература по физиогномике. Это учение о связи психологических черт личности с чертами физического облика человека так и не было доказано. Однако данные такого рода до сих пор встречаются в различных публикациях. Такие публикации, используемые в рамках учебных занятий, дискредитируют научную психологию и лишают студентов и учащихся правильной ориентации в достоверных психологических *знаниях. Соблюдение принципа научности при обучении психологии* означает, что информация, сообщаемая учащимся, должна быть доказательна. Этого можно достичь за счет описания соответствующих методов психологических исследований.

Принцип системности предполагает, что учебный материал изучается в определенной последовательности и логике, которые дают системное представление об учебной дисциплине. При этом показывается взаимосвязь разных психологических теорий, понятий и закономерностей друг с другом. Для этого темы учебной программы должны быть структурированы И систематизированы. Изучаемый материал делится на логические разделы и темы, затем устанавливаются порядок и методика работы с ними, в каждой теме выделяются содержательные центры, главные понятия, идеи, структурируется материал занятия, устанавливаются связи между теориями и

фактами. От одной темы к другой, от одного курса к другому должна сохраняться определенная преемственность и межпредметная связь.

Принцип единства рационального и эмоционального. В соответствии с этим принципом обучение может быть эффективным только в том случае, когда студенты и учащиеся осознают цели обучения, необходимость изучения данного предмета, его личностную или профессиональную значимость, проявляют осознанный интерес к знаниям. В то же время непосредственный эмоциональный интерес к психологическим фактам и феноменам — наиболее сильный стимул к изучению психологии. В соответствии с данным принципом неправильно строить преподавание предмета только на убеждении студентов в том, что им это нужно и полезно, тем самым оправдывая скучно проводимые занятия. С другой стороны, неправильно выбирать из курса психологии только интересные темы, которые привлекают непроизвольное внимание.

Принцип единства предметно-ориентированного и личностно-ориентированного обучения психологии. Психология как учебный предмет имеет большую специфику по сравнению со всеми другими дисциплинами. С одной стороны, это наука, которая имеет свое объективное предметное содержание, так же как другие естественные и гуманитарные науки. Поэтому она должна изучаться объективно и беспристрастно. С другой стороны, предмет этой науки личностно значим для каждого студента, учащегося. Поэтому у них возникает потребность отнести получаемые знания к себе, применить их с целью самопознания. В связи с этим психология привлекает большое внимание и интерес-учащихся, желающих с ее помощью разобраться в себе. Соблюдение принципа единства в этом отношении означает сохранение необходимого баланса предметно-ориентированного и личностно-ориентированного содержания на занятиях по психологии. Этот принцип должен соблюдаться при обучении психологии как общеобразовательному предмету. При изучении отдельных психологических дисциплин акценты могут расставляться иначе.

Принцип единства теоретического и эмпирического знания. Данный принцип является конкретизацией дидактического принципа единства конкретного и абстрактного. В соответствии с этим принципом в преподавании психологии должны оптимально сочетаться, в одной стороны, описание теоретических идей, их логические обоснования и, с другой стороны, конкретные эмпирические факты, на которые они опираются, конкретные примеры, которые их иллюстрируют. К сожалению, порой в учебниках психологии и в лекциях чрезмерно преобладают теоретические рассуждения, не подкрепляемые конкретными фактами и примерами. Другой крайностью может быть чрезмерное увлечение преподавателя описанием интересных

психологических исследований, экспериментов, опытов, примеров из области практической психологии («однажды на прием К психотерапевту пришла пациентка С. и рассказала такую историю») без рассмотрения психологической теории, которая лежит в их основе.

Принцип доступности заключается в необходимости соотнесения содержания и методов обучения с типом студентов или учащихся, их образовательными намерениями, возрастными особенностями, уровнем их развития. В соответствии с этим принципом необходимо переходить от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному. Одно и то же содержание должно преподаваться по-разному, с опорой на разную базу знаний и интересов: а) студентам-психологам; б) студентам, обучающимся по другим программам высшего образования; в) студентам средних специальных; г) учащимся общеобразовательных учебных заведений. Принцип доступности при обучении психологии в школе имеет особое значение в силу того, что еще не существует устойчивых традиций преподавания психологии учащимся школьного возраста. И если для старших школьников эта задача отчасти решается (Коло-минский, 1986; Немов, 1995; Климов, 1997), то учет специфики среднего, а тем более младшего школьного возраста — проблема особенно сложная. Опыт ясного и понятного изложения психологических знаний этим категориям учащихся еще очень незначителен (Психология, 1998; Карандашев, 2002).

Принцип наглядности заключается в использовании органов чувств и образов при обучении. Важнейшее значение имеют зрительные образы. Во-первых, зрительный анализатор у значительной части студентов и учащихся является ведущим. А во-вторых, зрительное представление информации является более емким и поэтому способствует лучшему пониманию материала. Безусловно, использование образов других модальностей (слуховой, тактильной, кинестетической) также может повысить эффективность обучения. Единство наглядного (образного) и вербального содержания — важнейшая психологическая основа понимания. В преподавании психологии могут использоваться такие виды наглядности, как: 1) словесная, 2) художественная, 3) изобразительная, 4) практическая.

Принцип активности в обучении заключается в том, что эффективное усвоение знаний студентами и учащимися происходит только в том случае, когда они проявляют самостоятельную активность в обучении. Активность в данном случае противопоставляется пассивности. Реализация этого принципа может достигаться за счет: 1) формирования потребности учащихся в психологических знаниях; 2) диалогической формы обучения; 3) проблемного

подхода в обучении; 4) широкого использования практических методов обучения (в виде учебных экспериментов, тестов, психологических тренингов).

Принцип связи изучения психологии с жизнью, с практикой. Этот принцип особенно важен в школьном преподавании психологии. Он заключается в том, что психологические понятия и закономерности должны поясняться и иллюстрироваться не только научными исследованиями, но и примерами из реальной жизни, с которой сталкиваются учащиеся. Важно, чтобы они видели практическую применимость и пользу психологических знаний в повседневной жизни. Изучение психологии должно стимулировать учащихся использовать полученные знания в решении практических задач познания других людей, самопознания и саморазвития.

Обучение психологии должно носить **развивающий характер**. Этот принцип опять-таки особенно важен в школьном преподавании психологии. Уроки психологии выполняют здесь особую миссию. В результате изучения курса психологии главную ценность представляет не знание психологических теорий, понятий, закономерностей, а лучшее понимание учащимися внутреннего мира других людей и самих себя: усвоение психологических средств самопознания и саморазвития, совершенствование своей познавательной деятельности, успешное и гармоничное развитие отношений с другими людьми, а также лучшее понимание себя как личности. (Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Н. Карандашев. - СПб.: Питер, 2005. - 250 с.)

К организации психологического образования применимы основные **принципы диалектического метода познания**:

– отражения,

– активности,

– всесторонности,

– восхождения от единичного к общему и обратно (единство индукции и дедукции),

– взаимосвязи качественных и количественных характеристик,

– детерминизма,

– историзма,

– противоречия,

– диалектического отрицания,

– восхождения от абстрактного к конкретному,

– единства исторического и логического,

– единства анализа и синтеза.

3. Основные направления современного обучения

Современные направления обучения можно рассматривать с позиции некоторых общих оснований. Согласно классификации И.А. Зимней, выделяются следующие разновидности форм обучения:

По основанию ***непосредственности*** (опосредованности) взаимодействия обучающего и обучающегося — контактное и дистанционное обучение. К первой форме относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй — создаваемое в настоящее время обучение «на расстоянии» при помощи специальных взаимодействующих на входе и выходе технических средств.

По основанию принципа ***сознательности*** (интуитивизма) — обучение, соотносимое с характером освоения опыта. Это, например, интуитивное освоение ребенком родного языка, определенное Л. С. Выготским как путь «снизу — вверх» (сюда относится и возникшее в середине 60-х гг. суггестопедическое направление Г. К. Лозанова), и обучение, основанное на принципе сознательности.

При рассмотрении теорий обучения, основывающихся на принципе сознательности, очень важен ответ на вопрос: что является объектом осознания в процессе обучения? Если обучающимся осознаются только правила, средства, то это форма так называемого традиционного, сообщающего, догматического обучения. Если это осознание самих действий, подчиненных определенным правилам, то это теория формирования умственных действий. Если это осознание программы, алгоритма действий, то это программированное обучение, теория алгоритмизации. Если это осознание проблемы, задачи, для решения которой необходимо освоение средств, способов, приемов, то это проблемное обучение.

По основанию ***наличия управления*** образовательным процессом:

обучение, не основывающееся на управлении (например, традиционное обучение);

обучение, рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение).

По основанию ***взаимосвязи образования и культуры,***

обучение, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной деятельности обучающихся (теория проектного обучения);

обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

По основанию ***связи обучения с будущей деятельностью*** — знаково-контекстное, или контекстное, обучение и традиционное обучение внеконтекстного типа.

По основанию ***способа организации обучения*** — обучение, включающее активные формы и методы, и традиционное (информационное, сообщающее) обучение.

В соответствии с названными основаниями традиционное обучение может быть охарактеризовано как контактное (или дистанционное), сообщающее, основанное на принципе сознательности (осознание самого предмета освоения — знания), целенаправленно неуправляемое, построенное по дисциплинарно-предметному принципу, внеконтекстное (в системе высшего образования — без целенаправленного моделирования будущей профессиональной деятельности в процессе учебной). Определение Н.Ф.Талызиной традиционного обучения как информационно-сообщающего, догматического, пассивного отражает все названные выше характеристики. При этом необходимо подчеркнуть, что это констатирующее определение, а не оценочное по типу «хорошо» — «плохо». Традиционное обучение содержит все основные предпосылки и условия освоения знания, эффективная реализация которых определяется множеством факторов, в частности индивидуально-психологическими особенностями обучающихся.

В образовании наряду с традиционным сформировались и другие направления обучением: развивающее, проблемное, программированное, обучение, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий, алгоритмизированное обучение, развивающее обучение по знаково-контекстному типу, проектное обучение и т.д. (Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - Ростов-н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.)

ТЕМА 1.3. МОДЕЛИ И ТИПЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

ПЛАН:

1.Психологические модели обучения: свободная модель, диалогическая модель, личностная модель.

2. Содержание обогащающей модели.

3. Структурирующая и активизирующая модели.

4. Развивающая и формирующая модели.

1. Свободная модель. В процессе обучения в максимальной мере учитывается внутренняя инициатива ребенка. При некоторой помощи со стороны учителя ребенок тем не менее сам определяет интенсивность и продолжительность своих учебных занятий, свободно планирует собственное время, самостоятельно выбирает средства обучения. Какая-либо жесткая система педагогических воздействий отсутствует. Напротив, поощряется импровизация и детей, и учителя относительно как содержания, так и способов обучения. Разновидности этой модели ("свободный день", "свободный класс" и т.п.) объединяет неформальное отношение к процессу обучения: отсутствие классно-урочной системы, обязательных учебных программ, контроля и оценки знаний учащихся. Ключевой психологический элемент - "свобода индивидуального выбора" (Р. Штайнер, Ф.Г. Кумбе, Ч. Сильберман) (см.: Одаренные дети, 1992).

Диалогическая модель. Отмечается необходимость изменения содержания и формы школьного образования в направлении освоения детьми культурных основ человеческого познания. В центре внимания - целенаправленное развитие интеллекта учащихся, понимаемого в качестве "глубинно развитого разума". На первый план выходит формирование диалогизма как основного определения человеческой мысли (в виде диалога культур; диалога идей за счет освоения тех "точек превращения", в которых одна форма понимания переходит в другую (иную); диалога знания и незнания, поскольку знание в его высших формах оказывается полным сомнения и проблематичности; диалога в сознании ученика голосов поэта и теоретика, и т.д.).

Признается непредсказуемость, самобытность интеллектуального развития личности, в том числе возможность для ребенка самостоятельного, "одинокого" учения (дома, за книгой). Создаются условия для индивидуального интеллектуального творчества, в частности, поощряется появление "монстров" в виде странных на первый взгляд выдумок самих детей, которые являются личностными открытиями, часто независимыми от логики учебного процесса. Вместо учебников в данной модели используются тексты как произведения соответствующей культуры. Отсутствует единая программа, не практикуются обычные отметки. Ключевой психологический элемент - "диалогичность индивидуального сознания" (В.С. Библер, С.Ю. Курганов и др.) (см.: Школа диалога культур, 1993).

Личностная модель. Основной задачей обучения является общее развитие учащихся, в том числе развитие их познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и эстетических возможностей. Организация учебного процесса подчиняется определенным взаимосвязанным принципам, таким, как:

обучение на высоком уровне трудности; ведущая роль теоретических знаний на начальном этапе обучения; быстрый темп изучения учебного материала; осознанный характер учения; одновременная работа по развитию слабых и сильных учащихся. Конечная цель личностной модели - дать школьникам целостную картину мира на основе науки, литературы и искусства с учетом трех основных лишит общего психического развития ребенка: наблюдения, мышления и практических действий.

Особое внимание уделяется созданию на уроке атмосферы доверительного общения. Методика преподавания отвечает требованиям многогранности (направленности на развитие разных сторон личности ученика), процессуальности (последовательного усложнения усваиваемого знания), проблемности (опоры на коллизии) и вариантности (гибкости в использовании форм и способов обучения в зависимости от сложившейся на уроке ситуации). (Л.В. Занков, М.В. Зверева, И.И. Аргинская, Н.В. Нечаева и др.). Разновидностью этой модели является система обучения, основанная на личностно-гуманном подходе к детям. В качестве ее отличительной особенности выступает подчеркнутое внимание к индивидуальности каждого ребенка и направленность на сотрудничество с детьми (Ш. Амонашвили). Ключевой психологический элемент - "целостный личностный рост" (см.: Занков, 1990,1994; Амонашвили, 1993).

2. Обогащающая модель. Ее основным назначением является интеллектуальное воспитание учащихся за счет актуализации и усложнения ментального (умственного) опыта ребенка. В качестве основного проводится положение о том, что каждый ребенок "заполнен" собственным ментальным опытом и имеет определенный диапазон возможного наращивания своих интеллектуальных сил. Адресатом педагогических воздействий являются основные компоненты индивидуального ментального опыта (в том числе его когнитивные, метакогнитивные и интенциональные компоненты), становление которых осуществляется средствами специально сконструированных учебных текстов (учебных пособий по математике для учащихся 5-9-х классов). Каждое учебное пособие выступает в качестве интеллектуального самоучителя, поскольку организация текста такова, что, во-первых, с его помощью обеспечивается формирование базовых компонентов ментального опыта, во-вторых, создаются условия для индивидуализации учения на основе учета индивидуальных познавательных склонностей детей с разным складом ума и, в-третьих, инициируется мотивационная включенность ученика в освоение математического материала благодаря сюжетно-диалоговой конструкции учебного текста. Ключевой психологический элемент - "индивидуальный ментальный (умственный) опыт" (Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная, Л.Н.

Демидова и др.) (см.: Гельфман, Холодная, Демидова, 1993; Концепция и программа проекта "Математика. Психология. Интеллект". Математика 5-9 классы, 1999).

В рамках внеучебной деятельности идея обогащения ментального опыта ребенка реализована в программе Дж. Рензулли "Открытый мир" применительно к работе с одаренными детьми и в программе Р. Фейерштейна "Инструментальное обогащение", ориентированной на формирование необходимых когнитивных навыков у отстающих в познавательном развитии учащихся (см.: Renzulli, Reis, 1984; Feuerstein, 1990).

3. Структурирующая модель. Особое внимание уделяется организации учебной информации, в частности, созданию содержательных комплексов (блоков) в виде "укрупненных дидактических единиц". Укрупненная дидактическая единица (УДЕ) - это "клеточка" учебного процесса, состоящая из различных элементов, обладающих в то же время информационной общностью. УДЕ обладает качествами системности и целостности, устойчивостью во времени и быстрой актуализацией в памяти ученика. Обучение на основе укрупнения учебной информации предполагает: совместное и одновременное изучение родственных разделов, взаимосвязанных действий и операций; самостоятельное усвоение школьниками знаний на основе сравнения, обобщения и аналогии; учет единства образного и логического в мышлении; обратимость мыслительных действий при выполнении упражнений; выход на перспективы развития знания за счет свертывания и развертывания учебной информации и т.д. Ключевой психологический элемент - "фреймовая организация знаний" (П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев) (см.: П. Эрдниев, Б. Эрдниев, 1996).

Активизирующая модель. Направлена на повышение уровня познавательной активности учащихся за счет включения в учебный процесс проблемных ситуаций, опоры на познавательные потребности и интеллектуальные чувства. В рамках этой модели сохраняются все основные моменты традиционного обучения, в том числе средства контроля за усвоением нормативных знаний, умений и навыков. Однако учитываются два основных психологических фактора эффективности обучения: познавательная мотивация и мыслительная активность школьников в условиях разрешения учебных проблемных ситуаций. Ключевой психологический элемент - "познавательный интерес" (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.) (см.: Матюшкин, 1972).

4. Развивающая модель. Характеризует такой тип обучения, который направлен на развитие основ теоретического мышления в младшем школьном возрасте. Согласно этой модели, основная задача обучения заключается в

формировании специально организованной учебной деятельности школьников. В частности, в качестве основы учебной деятельности выступает содержательное обобщение: анализируя некоторую предметную область, ребенок с помощью учителя обнаруживает ее генетически исходное основание и учится мысленно прослеживать происхождение ее частных характеристик (то есть у ученика формируется способность мыслить по принципу "от общего - к частному"). Детям предлагаются учебные задачи, в ходе решения которых ребенок ищет общий способ подхода к многочисленным частным ситуациям. Выполняя такого рода учебные задачи, ребенок обучается определенным мыслительным действиям, таким, как анализ, планирование и рефлексия. В результате уже в младшем школьном возрасте дети осваивают учебное знание на уровне научных понятий, овладевают новыми средствами учебной деятельности (в виде знаковых моделей), при этом меняется характер учебной активности учащихся (дети включаются в исследовательскую деятельность, работают в режиме диалога и т.п.). Ключевой психологический элемент - "способы деятельности" (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин и др.) (см.: Давыдов, 1986; 1995).

Формирующая модель. Основывается на утверждении, что влиять на умственное развитие ребенка - значит осуществлять целенаправленное управление процессом усвоения знаний и умений. При условии прохождения учеником всех его необходимых этапов с учетом специально организованной учителем ориентировочной основы действий можно гарантировать сформированность знаний и умений с наперед заданными качествами. В частности, ученик должен в строгой последовательности пройти следующие этапы: мотивацию, составление схемы ориентировочной основы действий, материализованные действия, проговаривание на уровне внешней речи, речь про себя, умственное действие, - под управляющим влиянием "команд" учителя.

Не составляет исключения и творческая деятельность, поскольку последняя, согласно данному подходу, является нормативным процессом, выполняемым на осознаваемом уровне, планомерно, теоретическим путем. Разновидностью этой модели является программированное и алгоритмическое обучение. Ключевой психологический элемент - "умственное действие" (Н.Ф. Талызина, И.П. Калошина, В.П. Беспалько и др.) (см.: Талызина, 1975; Калошина, 1983).

Нетрудно заметить, что эти модели образуют своего рода иерархическую "лестницу" в зависимости от баланса двух составляющих: "мера свободы субъективного выбора ребенка - объем управляющих воздействий". Соответственно свободная модель отвечает критерию "максимум свободы

субъективного выбора - минимум управляющих воздействий", а формирующая модель - критерию "минимум свободы субъективного выбора - максимум управляющих воздействий".

Все перечисленные модели (необходимо подчеркнуть, что большинство из них ориентировано на учащихся начальных классов), несомненно, способствуют повышению эффективности школьного обучения, поскольку на первом плане оказывается ребенок как субъект деятельности и основные педагогические усилия направляются на его познавательное и личностное развитие. Поэтому не удивительно, что на уровне конкретных методических приемов эти модели в той или иной степени пересекаются.

(Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. - 2-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2002. — 272 с.)

ТЕМА 1.4. ОСНОВНЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

ПЛАН:

1. Усвоение знаний, умений и навыков как средство достижения цели развития личности в процессе психологического образования.
2. Междисциплинарные, межпредметные и внутрипредметные связи в процессе изучения психологических дисциплин.
3. Направленность содержания, методов, приемов, технологий обучения на стимулирование субъектного опыта обучающихся, развитие их творческой активности.

Тезисы лекции.

♦ Акцент в деятельности преподавателя переносится с передачи знаний Другому на организацию его деятельности.

♦ Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих, государственных, национальных ценностей.

♦ Отбор материала к лекции, способы и приемы подачи материала осуществляется с учетом различий в доминирующей репрезентативной системе, способах кодирования информации, когнитивных стилей, типе ВНД.

♦ Вариативность типов лекций, семинарских, практических, лабораторных и тренинговых занятий (учет атмосферы в аудитории, возраста, специализации и т.п.).

♦ Создание условий для стимуляции познавательной деятельности учащихся (знания не даются в готовом виде, а выстраиваются в ходе

рассуждений лектора и включают обращенность к аудитории в той или иной форме).

♦ Развитие произвольного интеллектуального контроля и формирование знаний о своих индивидуальных интеллектуальных качествах.

♦ Формирование открытой интеллектуальной позиции.

♦ Обеспечение взаимодействия мышления и чувственной стороны умственной деятельности студентов.

♦ Систематизация знаний из разных источников, предполагающая междисциплинарную, межпредметную и внутрипредметную интеграцию.

♦ Актуализация выработанных в ходе человеческой истории ассоциативных фондов (психология – философия – история – мировая художественная культура).

♦ Реализация идеи синтеза научного и художественного познания чкловека.

♦ Лейтмотив занятий – «каждый обогащает каждого».

♦ Рефлексивный анализ собственных и чужих ошибок и достижений.

♦ Соответствие уровня сложности материала зоне ближайшего развития.

♦ Отражение широкой научной картины мира.

♦ Ориентация на фундаментальные знания.

♦ Баланс научности и доступности.

♦ Развитие ощущения неполноты знаний.

♦ Создание условий для текущей диагностики и самодиагностики.

♦ Учет специфических особенностей не только обучающихся, но и личности обучающего.

♦ Использование различных психологических моделей обучения.

♦ Композиционное моделирование учебных занятий.

♦ Использование метода, предложенного Дж. Брунером и названного им «выход за пределы непосредственной информации».

♦ Индивидуально-творческие задания различного уровня сложности и соответствия познавательным интересам студентов с разными репрезентативными системами, когнитивными стилями.

♦ Различные ролевые позиции студента: от автора-составителя заданий и упражнений до со-ведущего семинарских, практических, тренинговых занятий.

♦ Использование системы активных методов обучения в соответствии со спецификой содержания психологии как гуманитарной дисциплины.

♦ Разнообразие дидактических стратегий, обеспечивающих развитие репрезентативных систем.

♦ Использование технологий невербального взаимодействия.

♦ Использование примеров-заданий, ориентированных на «личностные» смыслы.

♦ Стимулирование приемов визуализации и эстетического воздействия (музыка, живопись, поэзия, проза, фрагменты художественных фильмов).

♦ Аннотирование и анализ оригинальных научных текстов.

♦ Использование художественных произведений (литература, музыка, живопись), мемуарной и эпистолярной литературы.

♦ Субъект – субъектные диалоговые отношения, ценностный обмен, создающий условия для самоизменения личности, «открытия» ею возможности и необходимости «выхода за пределы собственного «Я» (С.Л. Франк).

♦ Воспитание духовности как высшего уровня освоения человеком мира, отношения к природе, обществу, самому себе.

РАЗДЕЛ 2. МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ

ТЕМА 2.1. ПСИХОЛОГИЯ КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В ШКОЛЕ. УРОК ПО ПСИХОЛОГИИ

ПЛАН:

1. Психология как учебный предмет в школе.
2. Учебно-воспитательный процесс
3. Результаты обучения
4. Типы уроков.
5. Подготовка преподавателя к урокам психологии.
6. Организация учебной деятельности учащихся на уроке.

Психология как учебный предмет в школе

Центральная задача введения психологической грамотности в школьное обучение, - помочь ребенку стать более творческим, более социально адаптированным, более защищенным и, как следствие, — целенаправленно формировать базу его внутренних ресурсов и стабильности в рамках сберегающих здоровье технологий.

Своеобразие «Психологии» как учебного предмета в школе характеризуется наличием учебной задачи, учебно-воспитательного процесса и результата обучения.

Учебная задача — это задача, при решении которой продуктом выступает сам процесс решения задачи и изменение субъекта (ученика), решающего эту задачу определенным способом действия. Она определяет собственно учебные действия, контроль за производимыми действиями и оценку этих действий (В. В. Давыдов, Д. Б. Элъконин).

Объектом учебной деятельности при обучении психологии является психологическая реальность. Предметом учебной деятельности является овладение различными способами действия с психологической реальностью: размышления как способ работы с психологической реальностью, психологический анализ, овладение психологическими понятиями, решение психологических задач, способы изучения, осмысления, изменения, создания, конструирования психологической реальности, генерирование образа этой реальности и своих представлений о ней.

Чем обусловлено своеобразие «Психологии» как учебного предмета? Ответ на данный вопрос связан как со спецификой самой области знаний, так и с возникающими дидактическими проблемами:

1. Каким образом дать ребенку знания о человеке, о самом себе, чтобы они «заработали» на его развитие, не ожидая далекого будущего, а уже здесь и теперь?

2. Поскольку природа психических феноменов такова, что ее невозможно «пощупать руками», можно лишь «схватить мгновение», «почувствовать ситуацию», «послушать себя», то как развить эмоционально-интуитивное начало и повысить гибкость рационального у ребенка, чтобы изучение подобного рода феноменов стало возможным?

3. Если психика — образование целостное, гармоническое, развивающееся, то как добиться представленности этого триединства в индивидуальном сознании?

Основными принципами отбора содержания являются:

- принцип целостности в подходе к изучению психических явлений;

- принцип соответствия потребностям возраста с учетом зон актуального и ближайшего развития ребенка.

Во всех случаях учебный материал выстраивается следующим образом: структура, функция, развитие. То есть: что это такое; как это можно почувствовать, оценить; как можно управлять этим процессом, явлением?

Учителю психологии необходимо учитывать не только механизм взаимодействия группового процесса и психологию отдельной личности, но и осознавать свои собственные педагогические возможности и личностные позиции.

Учебно-воспитательный процесс

В практике обучения используются четыре вида занятий: теоретические, творческие, практические и дискуссионные.

Теоретические занятия могут проводиться в форме урока, экскурсии, семинара; творческие — в тренинговых формах, практические — в форме лабораторных; дискуссионные — в форме обсуждения. Решение поставленных

авторами и возникших на практике задач обучения требует создания специальной атмосферы в классе и организации особого педагогического общения. Принципиальное значение здесь имеют три момента.

Первый предполагает создание, по выражению гуманистических психологов, обстановки безопасности и доверия. Со стороны учителя для этого нужно: безусловное положительное принятие личности ученика, эмпатия, установка на одобрение и поддержку. Он должен быть личностно ориентированным, способным к фасилитаторству, а также научному поиску. Эти качества являются в данном случае профессионально значимыми.

Второй момент предполагает умение учителя задавать такую ситуацию в классе, которая сама по себе располагала бы к размышлению. Эту особенность урока позволяет обратиться к интроспекции, услышать партнера, выйти на интуитивный уровень понимания психологических феноменов.

Третий момент связан с организацией учебного пространства, в том числе с созданием кабинета психологии. Создание кабинета психологии в школе надо понимать не только как приобретение набора наглядных пособий, дидактических материалов и ТСО, но и как создание такой атмосферы и такого мира, в котором «Я» школьника может меняться, переходить из одного состояния в другое, ребенок может расслабляться, выражать себя и чувствовать комфортно. Известна прямая связь между мышечным напряжением и психическим состоянием человека. Элементарное физическое неудобство не позволяет быть и раскрепощенным, свободным, творческим. Любой дискомфорт и несвобода сделают неэффективным проведение тренингов и других занятий, что, в свою очередь, значительно усложнит задачу развития творчества и освоения психической культуры. Все предметы в кабинете психологии должны быть полифункциональны и динамичны, чтобы можно было изменять пространство в зависимости от задачи занятия.

Кабинет психологии должен организовываться с соблюдением эстетических требований — красивые предметы, вещи, соотношение линий, форм и цветовых гамм. Должна быть гармония во всем окружающем ребенка пространстве, если мы хотим, чтобы у него было согласие с самим собой. Для проведения лабораторных занятий и психодиагностических исследований весьма желательно, чтобы столы были оборудованы специальной техникой и рассчитаны на одного человека.

Результаты обучения

К результатам обучения мы относим психологические знания (понятия, факты, идеи, законы науки психологии, способы психической деятельности), психологические умения (чем для самого человека становятся те знания и способы действия, которые он приобретает в процессе обучения), навыки

(привычка мыслить и действовать в соответствии с психологической культурой), опыт творческой самодеятельности, овладение культурой психической деятельности, формирование эмоционально-ценностного отношения к психологической реальности и действительности в целом.

Результатом обучения также считается формирование у учащихся некоторых качеств личности в соответствии с Программой ЮНЕСКО «Образование 2000», где декларируется, что выпускник школы должен:

- быть ТВОРЧЕСКИМ, уметь по-новому смотреть на привычные вещи и ценящим инновации;
- САМООПРЕДЕЛЯТЬСЯ, уметь брать на себя ответственность за свое образование;
- РЕШАТЬ ПРОБЛЕМЫ, уметь выбирать и использовать различные конструктивные способы их решения;
- быть УВЕРЕННЫМ в своих возможностях и иметь высокую самооценку;
- быть ТОЛЕРАНТНЫМ (эмоционально устойчивым), эмпа-тийно, доброжелательно относиться к многообразию жизни.

Присвоение ребенком психологических знаний является фактором развития его личности.

(Попова, М.В. Психология как учебный предмет в школе: учеб-метод. Пособие / М.В. Попова. – М.: Владос, 2000. – 288 с.).

Урок по психологии

В средних общеобразовательных и специальных учебных заведениях (школах, гимназиях, лицеях, техникумах, училищах, колледжах) урок является традиционным видом классной работы. Урок — это форма организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени. В этом определении (цит. по: Педагогика, 2002) находят отражение отдельные аспекты данного достаточно общего понятия. Главными характеристиками урока является то, что это форма организации обучения:

1) группы учащихся одного возраста;
2) постоянного состава;
3) занятие по твердому расписанию;
4) с единой для всех программой обучения.

Сущность урока сводится «к коллективно-индивидуальному взаимодействию учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение учащимися знаний, умений и навыков, развитие их способностей, опыта деятельности, общения и отношений, а также совершенствование педагогического мастерства учителя».

С точки зрения учителя, урок — это управление познавательной деятельностью учащихся. С точки зрения учащегося — это усвоение научного, практического и социального опыта и развитие. Функция урока состоит в достижении определенных, относительно завершенных, целей на пути познания и развития. Цели — это предполагаемые, заранее планируемые результаты деятельности. Урок способствует достижению определенных дидактических целей, решению конкретных задач в каждом отдельно взятом временном отрезке учебного процесса. Особенности урока как организационной формы обучения обусловлены его целями и задачами.

Типичный урок предполагает следующие формы учебной работы и решение соответствующих дидактических задач:

1) проверка домашнего задания и повторение пройденного;
2) объяснение нового учебного материала;
3) закрепление и применение нового материала.

Последовательность решения этих дидактических задач может быть разной. Традиционный план комбинированного урока включает в себя следующие пункты:

1) оргмомент;
2) проверка домашнего задания;
3) опрос учащихся по ранее пройденному материалу;
4) изучение нового материала;
5) его закрепление;
6) задание на дом.

Методическая подструктура урока, разрабатываемая учителем на основе дидактической структуры, характеризуется большой вариативностью:

♦ на одном уроке она может предусматривать рассказ учителя, постановку вопросов на воспроизведение учащимися сообщенной им информации, выполнение упражнений по образцу, решение задач и др.;

♦ на другом — демонстрация способов деятельности, воспроизведение их учащимися, решение задач с применением этого же способа в новых, нестандартных ситуациях и др.;

♦ на третьем — решение поисковых задач, с помощью которых приобретаются новые знания, обобщения учителя и т. д.

Типы уроков. В современной дидактике имеется несколько подходов к классификации уроков, каждый из которых отличается определяющим признаком. Остановимся на одном из них, наиболее обобщенном. Махмутов предлагает классифицировать уроки по цели организации, детерминированной общедидактической целью, характером содержания изучаемого материала и

уровнем подготовленности учащихся. В соответствии с этим подходом выделяются пять типов уроков (Махмутов, 1985).

Уроки изучения нового материала. Целью данного типа уроков является овладение учащимися новым материалом путем разъяснения нового материала учителем, упорядочения и закрепления ранее усвоенного. Невозможно изучать новый материал, не вспоминая уже пройденный материал, не опираясь на него и не применяя его. Формами изучения нового материала могут быть:

♦ лекция;

♦ объяснение учителя с привлечением учащихся к обсуждению отдельных вопросов;

♦ эвристическая беседа;

♦ самостоятельная работа с учебником и другими источниками;

♦ постановка и проведение опытов и экспериментов.

В рамках данного типа учителя могут применять такие виды уроков, как:

♦ урок-лекция;

♦ урок-семинар;

♦ кино-урок;

♦ урок теоретических и практических самостоятельных работ;

♦ урок смешанный (сочетание различных видов урока на одном уроке).

Соответствующие методические рекомендации по проведению уроков лекционного и семинарского типов можно найти в предыдущих разделах.

Уроки совершенствования знаний, умений и навыков. Основные дидактические задачи, которые решаются на этих уроках, сводятся к следующему:

♦ систематизация и обобщение новых знаний;

♦повторение и закрепление ранее усвоенных знаний;

♦применение знаний на практике для углубления и расширения ранее усвоенных знаний;

♦формирование умений и навыков;

♦контроль за ходом изучения учебного материала и совершенствования знаний, умений и навыков (Педагогика, 2002, с. 337).

В данном типе уроков различают несколько подтипов: уроки закрепления изучаемого материала, уроки повторения, уроки комплексного применения знаний, умений и навыков.

К основным видам уроков данного типа относятся:

♦уроки самостоятельных работ (репродуктивного типа — устных и письменных упражнений);

♦урок-лабораторная работа;

♦урок практических работ;

♦урок-экскурсия;

♦урок-семинар.

Соответствующие методические рекомендации по проведению уроков лабораторного и практического типов можно найти в предыдущих разделах.

Уроки обобщения и систематизации. Такие уроки стимулируют учащихся к повторению больших разделов и блоков учебного материала, позволяют им осознать его системный характер. Уроки обобщения и систематизации предусматривают все основные виды проведения уроков.

Комбинированные уроки. Это наиболее распространенный тип урока в существующей школьной практике. На нем решаются разные дидактические задачи из числа рассмотренных выше, поэтому этот тип урока и получил название «комбинированный». Методическая структура такого урока включает следующие основные элементы:

♦организация учащихся в начале занятия;

♦повторение и проверка знаний учащихся, выявление глубины понимания и степени прочности всего изученного на предыдущих занятиях и актуализация необходимых знаний и способов деятельности для последующей работы по осмыслению вновь изученного материала на текущем уроке;

♦введение учителем нового материала и организация работы учащихся по его осмыслению и усвоению;

♦первичное закрепление нового материала и организация работы по выработке у учащихся умений и навыков применения знаний на практике;

♦формулирование домашнего задания и инструктаж по его выполнению;

♦подведение итогов урока.

Перечисленные компоненты методической подструктуры комбинированного урока взаимодействуют между собой и зачастую переходят друг в друга; они могут менять последовательность в зависимости от организации познавательного процесса. В таких случаях структура комбинированного урока становится гибкой, подвижной.

Уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков. Уроки этого типа предназначены для оценки результатов учения, уровня усвоения учащимися учебного материала, диагностики уровня обученности учащихся, коррекции в процессе обучения. Такие уроки могут иметь следующий вид:

- ♦ устный опрос (фронтальный, индивидуальный, групповой);
- ♦ письменный опрос;
- ♦ диктанты;
- ♦ изложения;
- ♦ решения задач;
- ♦ зачетная работа;

- ♦ контрольная самостоятельная работа;
- ♦ экзамен.

Эти виды уроков проводятся после изучения объемных разделов и тем учебного курса.

После проведения уроков контроля проводится специальный урок (или часть урока) по анализу и объяснению типичных ошибок, достоинств и недостатков в знаниях, умениях и навыках учащихся.

Подготовка преподавателя к урокам психологии заключается:

1) в подборе информационного материала для использования на занятии;
2) в выделении основных фактов, явлений, понятий, закономерностей, составляющих знания, которые должны быть усвоены учащимися;
3) в выборе способов объяснения этих знаний;
4) в подборе примеров и иллюстраций для понятий и закономерностей;
5) в разработке видов практической активности, направленных на усвоение и закрепление знаний;
6) в разработке развивающих видов активности учащихся;
7) в распределении заданий для классной и самостоятельной работы.

Важнейшей задачей при подготовке к уроку психологии должно быть выделение и формулировка знаний, которые будут предметом изучения:

1) психические явления;
2) понятия;
3) закономерные связи психических явлений;
4) психологические факты.

Нецелесообразно насыщать урок большим количеством понятий, фактов, закономерностей. Гораздо важнее обеспечить понимание нового материала и его закрепление на практике, показать возможности практического применения усвоенных знаний.

В качестве источников при подготовке к урокам используются те учебные пособия, научные и научно-популярные книги, которые перечислены в программе. Помимо этого, могут использоваться также статьи в научных и научно-популярных журналах (которые обычно в программе не указываются).

За основу при подготовке к урокам психологии в школе могут быть взяты изданные у нас в стране учебники и учебные пособия для школ (Коломинский, 1986; Немов, 1995; Климов, 1997; Реан, Гатанов и Баранов, 2000), для начальной школы — учебное пособие под редакцией И. В. Дубровиной (1998). Кроме того, в качестве учебных пособий могут использоваться также и учебные пособия для младших курсов вузов (Годфруа, 1996; Введение в психологию, 1997; Маклаков, 2001).

Порой учителя затрудняются в выборе одного учебного пособия, которое с их точки зрения было бы наиболее подходящим для учащихся. Поэтому при подготовке к урокам возможно комбинирование материалов из разных книг.

Перечисленные выше пособия обладают тем безусловным достоинством, что они в систематизированном виде излагают психологические знания. Однако полнота и доступность изложения отдельных вопросов в них неодинакова. Поэтому многие учителя используют их выборочно.

Помимо учебных пособий при подготовке к урокам можно использовать научно-популярные книги и статьи в научно-популярных журналах и газетах. Они написаны доступным языком и сопровождаются примерами. Поэтому их удобно использовать при подготовке к урокам. Интересные И полезные материалы по психологии время от времени печатаются в таких журналах, как «Наука и жизнь», «Знание — сила», «Здоровье»; рубрика «Психолог у доски» есть в газете «Школьный психолог».

Научно-популярных изданий по психологии выпускается очень много. Большинство из них посвящено определенной сфере психологии, поэтому названия конкретных книг, полезных при подготовке к урокам, будут приведены в соответствующих разделах.

Наиболее полезными могут быть книги и статьи по психологии для детей и молодежи, поскольку они уже адаптированы для соответствующей возрастной категории. Названия книг соответствующей тематики мы перечислим ниже при рассмотрении отдельных тем.

Научные издания и статьи в научных журналах представляют описание научных исследований, предназначенное, как правило, для специалистов. В них можно найти последние научные данные, однако учителю при подготовке к урокам необходимо изложить данный материал в дидактически доступной форме для учащихся соответствующей ступени обучения. Наиболее известные научные журналы по психологии в нашей стране: «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Вестник Московского университета Серия 14, Психология». В последние годы стали выходить журналы «Иностранная психология», «Психологическое обозрение», «Мир психологии», «Детский практический психолог», «Журнал практического психолога». В них время от времени публикуются статьи, полезные и интересные не только для профессиональных психологов, но и для учителей.

В результате такой подготовительной работы разрабатывается конспект проведения урока, представляющий собой сжатое, связное изложение содержания учебного материала, которому обучает учащихся учитель, и видов деятельности, которые при этом используются.

Конспект урока. Вид оформления конспекта урока по психологии может быть разным, но в любом случае он должен включать в себя:

1) формулировку темы;
2) описание целей и задач урока;
3) перечисление основных этапов урока;
4) краткую характеристику содержания и видов деятельности учителя и учащихся на каждом этапе урока;
5) описание наглядных пособий и приемов их использования на уроке;
6) указание на ориентировочное время, которое займут отдельные фрагменты урока по оценке учителя.

Важнейшим признаком хорошего конспекта является возможность его практического использования для проведения урока. Для этого он должен быть достаточно читабельным в любых условиях проведения занятия, при любом расположении учителя в классе. Конспект должен быть для учителя ясным и четким путеводителем по уроку и помогать в его проведении.

Организация учебной деятельности учащихся на уроке.

В педагогической литературе и школьной практике существуют три основные формы учебной деятельности:

♦ **фронтальная,** которая предполагает совместные действия всех учащихся класса под руководством учителя;

♦ **индивидуальная,** которая предполагает самостоятельную работу каждого ученика в отдельности;

♦ **групповая,** которая предполагает работу учащихся в подгруппах по 3-6 человек или в парах; задания для групп могут быть одинаковыми или разными.

При организации и проведении уроков психологии необходимо учитывать ряд психолого-педагогических принципов обучения. В частности, важно управлять вниманием учащихся на уроке, его устойчивостью и переключением. Длительное время поддерживать высокий уровень внимания — трудная задача для большинства детей. Как показывает практика, время от времени наступает снижение внимания, которое часто называют кризисом внимания. Периодичность кризисов зависит от возраста учащихся и степени интереса к изучаемому учебному материалу; обычно кризис наступает примерно каждые 15 минут. В эти моменты учителю целесообразно активизировать непроизвольное внимание, переключать внимание учащихся на новые виды активности.

Поскольку изучение психологии в школе имеет прежде всего развивающее значение, то планированию на уроке развивающих видов активности учащихся нужно уделить особое внимание. В качестве

развивающих заданий могут использоваться задания на овладение средствами понимания других людей и самопознания, на усвоение эффективных приемов интеллектуальной работы (развитие наблюдательности, мнемотехники, мыслительных операций и стратегий решения задач), на освоение методов психической саморегуляции (релаксации, аутотренинга).

Домашние задания по психологии должны носить творческий характер и не создавать дополнительных учебных перегрузок. Основной акцент при изучении психологии целесообразно сделать на классных занятиях.

В заключение отметим, что в литературе по психологии понятие «урок» порой обозначает разные виды занятий: как предметно-ориентированные, так и личностно-ориентированные. В данном разделе мы рассмотрели преимущественно организацию уроков психологии предметно-ориентированного типа. Уроки личностно-ориентированного типа по содержанию деятельности и методике проведения представляют собой скорее занятия внеклассного характера. Методические аспекты их планирования и организации сходны с психологическими тренингами.

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

ТЕМА 2.2. ЛЕКЦИИ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

ПЛАН:

1. Виды лекций.
2. Функции лекций.
3. Методические аспекты подготовки и проведения лекции.
4. Методическая разработка учебной лекции.

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

Виды лекций

Среди основных видов лекций выделяют следующие:

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

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

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

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

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

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

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

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

недостающей информацией, либо делает замечания, формулирует основные результаты.

Консультация – может быть представлена в нескольких вариантах. Первый предполагает диалог в виде «вопрос-ответ». При этом отвечает на вопросы студентов лектор по всему курсу, либо по выбранной теме или разделу. Второй вариант заключается в схему «вопрос-ответ-дискуссия» и сочетает в себе изложение нового материала, постановку вопросов и поиск ответов на интересующие вопросы.

Далее рассмотрим взгляды на лекцию А.А. Вербицкого в рамках контекстного подхода.

Перспективы повышения качества подготовки специалистов связываются, в частности, с внедрением лекций проблемного характера, на которых процесс познания студентов приближается к поисковой, исследовательской деятельности. С их помощью обеспечивается достижение трех основных целей: усвоение студентами теоретических знаний; развитие теоретического мышления; формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста.

Успешность достижения цели ***проблемной лекции*** обеспечивается совместными усилиями преподавателя и студенческой аудитории. Основная задача лектора состоит не столько в передаче информации, сколько в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это формирует мышление студентов, порождает их познавательную активность. В сотрудничестве с преподавателем студенты «открывают» для себя новые знания, достигают теоретические особенности своей профессии.

Общий эффект проблемной лекции определяется ее содержанием, способом организации совместной деятельности и теми средствами общения, которые обеспечивают эффективную «трансляцию» личности педагога (А. В. Петровский) аудитории студентов. Чем ближе педагог к некоторому образцу профессионала, тем значимее его влияние на студентов и тем легче достигаются результаты обучения.

Таким образом, уже на проблемной лекции представлены предметный и социальный контексты профессионального будущего. Она является формой совместной деятельности преподавателя и студентов, объединивших свои усилия на достижении целей общего и профессионального развития личности специалиста.

В отличие от содержания информационной лекции, которое вносится преподавателем как с самого начала известный, подлежащий лишь запоминанию материал, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Этот дидактический прием позволяет создать у студентов иллюзию «открытия» уже известного в науке. Студент не просто перерабатывает информацию, а переживает ее усвоение как субъективное открытие еще неизвестного для себя знания. Здесь не обойтись без участия мышления студента и его личностного отношения к усваиваемому материалу.

На проблемной лекции включение мышления студентов осуществляется преподавателем с помощью создания проблемной ситуации еще до того, как они получат всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание, например, о способе решения той или иной задачи. В традиционном обучении поступают наоборот — вначале дают знания, способ или алгоритм решения, а затем примеры, на которых можно поупражняться в применении этого способа. Необходимое, но еще не ставшее достоянием студента знание о способе решения задачи, условии или закономерности действия получило в проблемном обучении статус «неизвестного».

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

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

Таким образом, проблемная ситуация не сводится ни к характеристике субъективного состояния студента, переживающего некоторое интеллектуальное затруднение, ни к особенностям учебного материала. Проблемная ситуация — это совокупность параметров, описывающих состояние познающей личности, которая включена в организованную особым образом учебную среду, объективную по своему содержанию. Иначе говоря, проблемная ситуация — это характеристика субъекта и его окружения. Такое окружение создается преподавателем (субъектом обучения), им же опосредуется и активность студента (субъекта познания).

Включение в проблемную ситуацию можно охарактеризовать как состояние человека, задавшего вопрос самому себе о неизвестном для него

знании, способе умственного действия или принципе решения учебной задачи. Такой вопрос служит объективным показателем зарождения мышления студента в процессе взаимодействия с познаваемым объектом. Носителем нового знания первоначально является преподаватель, который строит лекцию таким образом, чтобы обусловить появление вопроса в сознании студента.

Для этого учебный материал представляется в форме учебной проблемы. Она имеет логическую форму познавательной задачи, фиксирующей некоторое противоречие в ее условиях и завершающейся вопросом (вопросами), который это противоречие объективирует. Неизвестным является ответ на вопрос, разрешающий противоречие, которое студент переживает как интеллектуальное затруднение. Проблемная ситуация возникает после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы.

Особым классом учебных проблем, содержащих в себе противоречие, являются такие, которые в истории науки имели статус научных проблем и получили свое разрешение в трудах ученых, в производственной и социальной практике. Приобщение студентов к истории и логике разрешения этих противоречий является основной «школой» воспитания мышления студентов.

Содержание проблемных лекций должно отражать новейшие достижения науки и передовой практики, объективные противоречия на пути научного познания и усвоения его результатов в обучении. Таким образом, для проблемного изложения отбираются узловые, важнейшие разделы курса, которые в своей совокупности составляют основное концептуальное содержание учебной дисциплины, являются наиболее важными для будущей профессиональной деятельности и наиболее сложными для усвоения студентами.

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

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

Учебная проблема и система соподчиненных подпроблем, составленных преподавателем до лекции, разворачиваются на лекции в живой речи

преподавателя. В условиях проблемной лекции приоритет принадлежит устному изложению диалогического характера. С помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение гипотез и их подтверждение или опровержение, обращение к студентам «за помощью» и др.) преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии, которая может начаться непосредственно на лекции или на следующем семинаре.

Чем выше степень диалогичности лекции, тем больше она приближается к проблемной и тем выше ее ориентирующий, обучающий и воспитывающий эффекты. И, наоборот, чем ближе лекция к монологическому изложению, тем в большей мере она приближается к информационной.

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

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

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

Первое достигается разработкой преподавателем системы познавательных задач — учебных проблем, отражающих основное содержание учебного предмета; второе — построением лекции как диалогического общения преподавателя со студентами, предметом которого является вводимый лектором материал.

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

Общение диалогического типа является необходимым условием порождения мышления участников образовательного процесса, поскольку по способу своего возникновения мышление диалогично '. Прежде всего необходимо диалогическое включение преподавателя в общение со студентами, которое осуществляется при выполнении следующих условий:

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

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

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

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

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

— преподаватель ставит вопросы к вводимому материалу и отвечает на них, вызывает вопросы у студентов и стимулирует самостоятельный поиск ответов на них по ходу лекции. В конечном итоге он добивается того, что студент думает совместно с ним.

Способность к внутреннему диалогу (самостоятельное мышление) формируется у студента только при наличии опыта активного участия в различных формах внешнего диалога, живого речевого общения. Поэтому лекции проблемного характера необходимо дополнять системой семинарских занятий, организуемых как дискуссии, и диалогическими формами совместной самостоятельной работы студентов.

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

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

Информационные вопросы ставятся с целью актуализировать уже имеющиеся у студентов знания, необходимые для понимания существа

проблемы и начала умственной работы по ее разрешению. Информационные вопросы как бы направлены в прошлое — к тем знаниям, которыми студент в той или иной мере уже владеет.

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

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

— в вопросе отражается результат предшествующего мыслительного анализа условий решения задачи, отделения понятного от непонятного, известного от неизвестного;

— указывает на искомое задачи и область поиска неизвестного проблемной ситуации (например, неизвестный пока студентам способ анализа условий, решения задачи и т. п.);

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

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

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

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

Другая форма лекции контекстного типа — ***лекция-визуализация*** — является результатом поиска новых возможностей реализации известного в дидактике принципа наглядности, содержание которого также меняется под

влиянием данных психолого-педагогической науки, форм и методов активного обучения.

Психологические и педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет активизировать умственную деятельность, глубже проникать в сущность изучаемых явлений (Р. Арнхейм, Е. Ю. Артемьева, В. И. Евдокимов, В. П. Зинченко, Е. Н. Кабанова-Меллер, И. С. Якиманская и др.). Изучение закономерностей визуального мышления (В. П. Зинченко, В. М. Мунипов и др.) - показывает его связь с творческими процессами принятия решений, подтверждает регулирующую роль образа в деятельности человека.

В пользу лекции-визуализации свидетельствует и то, что способность преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму является профессионально важным качеством представителей широкого круга профессий, если не всех специалистов. Формирование соответствующих возможностей с помощью метода визуализации не только на практических занятиях, но и на лекциях служит одним из способов отражения контекста профессиональной деятельности в учебном процессе. Метод визуализации способствует формированию профессионального мышления за счет систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения.

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

Практически любая форма визуальной информации содержит те или иные элементы проблемности. Поэтому процесс визуализации способствует созданию проблемной ситуации, разрешение которой осуществляется на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации, т. е. с включением активной мыслительной деятельности. Преподаватель должен использовать такие формы наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но и сами выступают носителями содержательной информации. Чем больше проблемность визуальной информации, тем выше степень мыслительной активности обучающегося.

Подготовка лекции-визуализации преподавателем состоит в перекодировании, переконструировании учебной информации по теме лекционного занятия в визуальную форму для предъявления слушателям или

студентам через технические средства обучения или вручную (схемы, рисунки, чертежи и т. п.). К этой работе могут привлекаться и слушатели, у которых будут формироваться соответствующие умения, развиваться высокий уровень активности, воспитываться личностное отношение к содержанию обучения.

Чтение лекции-визуализации сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных визуальных материалов, полностью раскрывающему тему данной лекции. Эти материалы должны обеспечивать систематизацию имеющихся у слушателей знаний, предъявление новой информации, создание проблемных ситуаций и возможности их разрешения; демонстрировать разные способы визуализации, что важно как в познавательной, так и в профессиональной деятельности.

Лучше использовать разные виды наглядности—натуральной, изобразительной, символической, — каждый из которых или их сочетание выбирается в зависимости от содержания учебного материала. При переходе от текста к зрительной форме или от одного вида наглядности к другому теряется некоторое количество информации. Однако в данном случае это может быть не недостатком, а преимуществом, поскольку позволяет сконцентрировать внимание на наиболее важных аспектах и особенностях содержания лекции, способствовать его пониманию и усвоению.

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

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

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

Конструирование лекции-визуализации можно рассматривать как реализацию принципов контекстного обучения, поскольку она представляет собой моделирование такой профессиональной ситуации, в которой специалистам приходится воспринимать, осмысливать и оценивать большое

количество визуальной информации (архитекторам, инженерам-дизайнерам, работникам научно-технических выставок и др.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Необходимость развития у студентов или слушателей умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию привела к разработке ***лекции с заранее запланированными ошибками.*** Здесь

четко задается контекст профессиональной деятельности — предметный и социальный.

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

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

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

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

Лекцию с запланированными ошибками можно применять также для целей диагностики трудностей усвоения материала на предшествующих лекциях и семинарах. В этом случае выявленные слушателями или самим преподавателем ошибки могут послужить для создания проблемных ситуаций, которые можно разрешить на последующих занятиях. В общем случае лекцию с

запланированными ошибками лучше всего проводить в завершение темы или раздела учебной дисциплины, когда у слушателей уже сформированы основные понятия и представления.

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

Многолетняя практика использования таких типов лекций, в том числе и автора данного пособия, позволяет утверждать, что эти опасения преувеличены. Успех определяется тщательной методической разработкой содержания и процесса чтения лекций, а их место в ряду других определяется целями, которые ставит преподаватель (дидактическими и воспитательными), зависит он и от контингента обучаемых. Так, при подготовке лекторов-контрпропагандистов, при решении задач формирования теоретического мышления будущих специалистов или обучения преподавателей новым формам и методам (той же лекции вдвоем, например) лекция с запланированными ошибками может быть эффективной. Слушатели легко включаются в предложенную форму работы, занятие обычно проходит при высоком уровне их интеллектуальной и эмоциональной активности.

Одним из факторов возникновения такой активности является то, что для студентов или слушателей появляется возможность использовать полученные знания в функции средства мыслительной деятельности, практического включения в совместную с преподавателем учебную работу. Кроме того, заключительный анализ ошибок ставит обучающихся в рефлексивную позицию и способствует процессам развития теоретического мышления.

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

Назвав тему лекции, преподаватель просит слушателей письменно задать ему вопросы по данной теме. Каждый слушатель должен в течение 2—3 минут сформулировать наиболее интересующий его вопрос, написать на бумажке и передать преподавателю. Затем лектор в течение 3—5 минут сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию. Изложение материала строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие

ответы. В завершение лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов слушателей.

Может оказаться, что слушатели, особенно студенты, не все смогут задать вопросы, сформулировать их грамотно. Это служит для преподавателя свидетельством уровня знаний слушателей, степени их включенности в содержание курса и в совместную работу с преподавателем, заставляет совершенствовать процесс преподавания всего курса.

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

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

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

Основная цель лекции-пресс-конференции в конце темы или раздела — подведение итогов лекционной работы, определение перспектив развития

усвоенного содержания в последующих разделах. Лекцию такого рода можно провести и по окончании всего курса с целью обсуждения перспектив применения теоретических знаний на практике как средства решения задач освоения материала последующих учебных дисциплин, средства регуляции будущей профессиональной деятельности. В качестве лекторов в этом случае могут выступать два-три преподавателя разных предметных областей.

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

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

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

Рассмотрим основные **функции лекций.**

1. Исторически **информационная функция** была первичной. Главная цель лекций в первых университетах состояла в передаче профессором новых знаний студентам. В настоящее время в связи с появлением большого количества учебников, которые печатаются большими тиражами, эта функция лекций отчасти потеряла свое значение. Вероятно, для преподавателя нецелесообразно пересказывать на лекции материал учебника, который студенты могут прочитать самостоятельно, причем быстрее и эффективнее. Однако эта функция сохраняет свое значение в том смысле, что преподаватель

на лекциях сообщает учебный материал, который отсутствует в имеющихся учебных пособиях, но с его точки зрения является необходимым. Информационная функция остается актуальной при чтении спецкурсов по дисциплинам, по которым еще не изданы учебные пособия.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Стремление преподавателя насытить занятие большим количеством информации не всегда оправданно. Больше не всегда означает лучше. Конечно, можно дать студентам больше, если: 1) говорить быстрее, 2) быстро проходить

учебный материал, 3) не задавать им никаких вопросов и 4) не принимать их вопросов. Но с какой целью? Цель преподавателя — помочь студентам изучить тот материал, который он им излагает. А это означает предъявление материала в таком темпе, чтобы они могли его понять, чтобы можно было убедиться, что «материал идет», чтобы можно было позволить студентам задать по крайней мере несколько вопросов, ответы на которые помогут им лучше усвоить содержание лекции.

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

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

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

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

Отдельные слова и короткие фразы начинают замещать длинные предложения; уже нет необходимости во включении в конспект полных предложений.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Уровень внимания студентов изменяется в течение лекции и зависит от ряда факторов. Периодически (каждые 20-30 минут) у них возникают колебания (кризисы) внимания, которые проявляются в снижении его уровня. Поэтому преподаватель должен строить план занятия таким образом, чтобы

давать студентам возможность переключения внимания (на интересный пример, новый вопрос и т. п.).

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

Методическая разработка учебной лекции

I. Тема лекции. Обоснование выбора темы.

1. Определение места и значения темы в системе целого курса (контекст).

2. Отбор библиографии по теме (литература для преподавателя, литература, рекомендуемая студентам).

II. Формы организации лекции.

1. Аудитория (характер и уровень подготовленности слушателей).

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

3. Задачи лекции, реализующие основной замысел:

а) состав и последовательность задач;

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

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

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

4. Организационная форма лекции:

а) монологическое высказывание;

б) монолог с опорой на аудиовизуальные средства;

в) монолог с элементами эвристической беседы;

г) эвристическая беседа;

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

III. Содержание лекций.

1. План и конспект содержания лекции.

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

IV. Целостный образ преподавателя в процессе лекции.

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

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

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

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

ТЕМА 2.3. СЕМИНАРСКИЕ, ПРАКТИЧЕСКИЕ И ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ПСИХОЛОГИИ

ПЛАН:

1.Семинарские занятия по психологии.

2. Методическая разработка семинарского занятия.

3. Практические занятия по психологии.

4. Лабораторные занятия по психологии.

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.

Функции практических занятий могут быть разными в зависимости от формы занятия.

К основным формам практических занятий могут быть отнесены следующие (По Б.Ц. Бадмаеву:).

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 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.

Лабораторные занятия помогают студентам выявлять те или иные психические явления, особенности социально-психологических механизмов взаимоотношений людей в группе и т. п. Основное предназначение лабораторных занятий — обучение студентов исследовательскому 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 лучшее 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 частностей 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.

(Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Ц. Бадмаев. - М.: Владос, 2001. - 304 с.).

Семинарское занятие по психологии является диалогической формой учебного занятия. На нем студенты имеют возможность усвоения знаний в процессе их активного обсуждения, хотя степень их активности может быть различной. Как отмечалось выше, на семинарах студенты закрепляют знания, полученные на лекциях или из книг, в процессе их пересказа или обсуждения. Подготовка к занятиям по первоисточникам (а не только учебникам), выступление с сообщениями расширяют знания студентов по курсу.

Рассмотрим основные функции семинарских занятий в учебном процессе.

Закрепление полученных знаний осуществляется разными способами. Во-первых, в процессе самостоятельной подготовки к занятию студенты повторяют материал, изученный на лекциях или по учебнику. Во-вторых, проговаривание вслух учебного материала на занятии повышает степень его усвоения. В-третьих, обсуждение полученных знаний делает их более прочными.

Расширение и углубление знаний происходит тогда, когда студенты готовятся к семинарскому занятию по первоисточникам. В процессе их чтения и конспектирования они получают больше информации, чем содержится в лекциях и учебнике. Расширению и углублению знаний также способствует подготовка студентами рефератов или сообщений по спецвопросам, а также подготовка всех студентов по одним и тем же вопросам по одним и тем же первоисточникам.

Развитие **умений самостоятельной работы** происходит в процессе подготовки к занятиям. Развиваются умения самостоятельного поиска, отбора и переработки информации. Этому способствуют разные формы постановки заданий для подготовки к занятию — количество вопросов и их формулировка, указание конкретных источников, разделов, страниц — или предоставление студентам возможности самостоятельного поиска.

Стимулирование **интеллектуальной деятельности.** На семинарском занятии могут активизироваться мнемическая и мыслительная деятельность студентов.

Это зависит от формы организации занятий, от типа постановки заданий и вопросов на семинарах. Они могут стимулировать:

• **репродуктивную активность:** необходимость запомнить и точно воспроизвести определенный материал,

• **продуктивную активность:** аналитическую и обобщающую мыслительную деятельность студентов, критическое мышление при усвоении знаний.

В зависимости от степени активизации мнемической или мыслительной деятельности студентов формы организации семинарских занятий можно разделить на два типа: 1) репродуктивный и 2) продуктивный.

***Репродуктивный тип*:** организации занятия предполагает, прежде всего, активизацию мнемических способностей студентов. Они должны запомнить и пересказать определенный учебный материал на основе материала лекций или учебников или первоисточников. Преподаватель предъявляет определенные требования к степени точности воспроизведения, к возможности выражения знаний «своими словами», высказыванию собственного мнения и оценки. Репродуктивный характер занятию придает постановка вопросов следующего типа:

• Внимание и его виды;
• Понятие о памяти;
• Основные свойства характера.

Продуктивный тип: организации занятия предполагает активизацию мыслительных способностей студентов. Они должны сравнить, проанализировать, обобщить, критически оценить, сделать умозаключение на основе услышанного или прочитанного материала. Такой характер занятию придает постановка вопросов следующего типа:

• Чем отличается...;
• Что общего между...;
• Какие механизмы...

Особенности подготовки преподавателя к семинарскому занятию:

Подготовка преподавателя к семинару заключается в выборе темы занятия, его планировании и постановке вопросов, подборе литературы, написании конспекта. Темы занятий планируются в рабочей программе курса и могут выбираться на основе разных критериев.

1. Темы семинаров могут повторять темы лекций, например, «Память», «Внимание», «Мышление». В таком случае семинар направляется на закрепление, дополнение или творческое обсуждение соответствующего раздела курса, рассмотренного на лекции.

2. На семинарах могут рассматриваться темы, не изучавшиеся на лекциях. Тема «Внимание» может не изучаться на лекции, а обсуждаться на занятии на основе письменных источников. В этом случае занятие будет направлено на расширение знаний за счет учебника и первоисточников.

3. Темы семинарского занятия могут представлять собой конкретные аспекты соответствующего раздела, например, «Индивидуальные особенности

памяти и приемы успешного запоминания». В данном случае занятие будет направлено на углубление знаний соответствующего раздела.

Важнейшим аспектом подготовки преподавателя к семинару является продумывание и постановка вопросов для обсуждения. От количества и типа вопросов, которые будут поставлены для рассмотрения на занятии, зависит его ход. Многие преподаватели считают необходимым выносить на семинар от 3 до 5 вопросов. Предполагается, что большее количество вопросов на одном двухчасовом занятии обсудить невозможно. Такой подход вполне оправдан для семинара репродуктивного типа. Однако многое зависит от характера и объема вопросов. Более частные, конкретные вопросы, а также вопросы, стимулирующие сравнение (поиск сходства и различия), анализ, синтез, обобщение, конкретизацию, умозаключения, могут требовать других временных затрат. Подчас обсуждение таких вопросов трудно планировать во времени.

Часто постановке вопросов предшествует **подбор литературы.** И это вполне объяснимо: вопросы зависят от того, какую литературу будут читать студенты. Важным аспектом подбора литературы является определение ее объема, который должен быть прочитан студентами при подготовке. Некоторые преподаватели исходят из принципа: чем больше, тем лучше. Однако это неверный подход с методической и психологической точек зрения. Более правильный с методической точки зрения подход должен основываться на учебных планах. Он заключается в том, что длительность подготовки студента к семинару не должна существенно отличаться от длительности самого семинара. Обосновывается это тем, что при разработке учебных планов аудиторная и самостоятельная работа студентов обычно планируется в соотношении 50 на 50%.

Конспект семинарского занятия содержит:

1) тему;
2) вопросы;
3) литературу;
4) формы проверки подготовленности студентов к занятию;
5) формы организации работы студентов при обсуждении вопросов;
6) результаты, которые будут достигнуты в итоге занятия.

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

Методическая разработка семинарского занятия

I. Тема занятия.

1. Обоснование выбора темы.

2. Определение места темы в программе курса.

3. Цель занятия. Задачи: познавательные, воспитательные, методические.

4. Литература. Обоснование отбора рекомендуемой литературы с учетом объема чтения, сложности текстов.

II. Форма организации семинара.

1. Обоснование выбора формы проведения семинара в связи с характером подготовки аудитории:

а) вопросно-ответная (опрос);

б) развернутая беседа на основе плана;

в) доклады с взаимным рецензированием;

г) обсуждение письменных рефератов с элементами дискуссии;

д) групповая дискуссия (направляемая, свободная);

е) учебно-ролевая игра

2. Программа предварительной ориентировки студентов в теме, задачах, объектах, операциях, характере занятия, в литературе. Распределение ролей участников обсуждения, требования к докладам, рефератам, форме и характеру обсуждения темы.

III. План и конспект хода занятия.

1. Программа содержания занятия: основные разделы темы, основные задачи каждого раздела темы, фиксация основных противоречий в ходе решения рассматриваемой проблемы.

2. Конспект содержания разделов программы. Выделение дидактических приемов, обеспечивающих выявление противоречий, доказательность и обоснованность рассматриваемых точек зрения. Выделение положений и задач, предполагающих групповые формы обсуждения. Приемы групповой коммуникации на разных этапах занятия.

3. Резюме обсуждения темы на семинарском занятии.

4. Анализ хода семинарского занятия после его проведения.

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

Практические занятия.

Практическое занятие по психологии, в отличие от семинарского, предполагает не просто обсуждение студентами учебного материала, а выполнение ими определенных практических заданий. Систему таких заданий часто называют практикумом. Практические занятия по психологии могут выполнять в учебном процессе следующие функции: 1) закрепление теоретических знаний на практике; 2) усвоение умений исследовательской

работы; 3) усвоение умений практической психологической работы; 4) применение теоретических знаний для решения практических задач; 5) самопознание; 6) саморазвитие. Те или иные функции могут выдвигаться на первый план в зависимости от того, в рамках каких образовательных программ проводятся занятия.

Наиболее типичными заданиями для практических занятий являются следующие: 1) демонстрационный эксперимент; 2) индивидуальные задания; 3) групповые задания; 4) эксперимент в парах (подгруппах); 5) решение психологических задач; 6) дискуссия.

Лабораторная работа — одна из разновидностей практических занятий. Она предполагает использование специального оборудования и приборов. Лабораторные работы часто проводятся, например, при изучении познавательных процессов, таких как ощущения, восприятие, память, мышление. В них реализуются учебные модели лабораторных психологических экспериментов.

Функции лабораторных работ и практических занятий в преподавании психологии.

Можно выделить следующие основные функции лабораторных работ и практических занятий по психологии:

1) закрепление теоретических знаний на практике;

2) усвоение умений исследовательской работы;

3) усвоение умений практической психологической работы;

4) применение теоретических знаний для решения практических задач;

5) самопознание учащегося или студента;

6) саморазвитие учащегося или студента.

Соответствующие задачи ставятся преподавателем при планировании каждой работы. В рамках разных образовательных программ и отдельных занятий они могут сочетаться друг с другом или же отдельные задачи могут выдвигаться на первый план.

Лабораторные работы и практические занятия имеют разные дидактические цели. Ведущей ***дидактической целью лабораторных работ*** является экспериментальное подтверждение и проверка определенных теоретических положений (закономерностей, зависимостей). Ведущей ***дидактической целью практических занятий*** является формирование практических умений — профессиональных или учебных (умений решать учебные задачи).

При выборе **содержания и объема** лабораторно-практических занятий следует исходить:

1) сложности учебного материала для усвоения;

2)из внутрипредметных и межпредметных связей;

3)из значимости изучаемых теоретических положений для предстоящей профессиональной деятельности;

4)из того, какое место занимает конкретная работа в совокупности учебных работ;

5)из значимости лабораторно-практических занятий для формирования целостного представления о содержании учебной дисциплины. (Рекомендации по планированию, организации и проведению лабораторных работ..., 1999, с. 94-95.)

Типичными заданиями для лабораторных и практических занятий по психологии являются:

1) демонстрационный эксперимент;

2) индивидуальные задания;

3) групповые задания;

4) эксперимент в парах (подгруппах);

5) решение психологических задач;

6) групповая дискуссия;

7) деловая игра, моделирующая профессиональные задачи.

Организация и проведение лабораторных работ и практических занятий.

При проведении лабораторных работ и практических занятий учебная группа делится на подгруппы, что дает ряд преимуществ в организации занятия. Преподаватель имеет больше возможностей для эффективного руководства деятельностью малых групп и отдельных студентов и оказания им своевременной помощи в учебной работе.

Многие лабораторные работы проводятся в специально оборудованных учебных лабораториях.

Состав заданий для занятия должен планироваться с таким расчетом, чтобы за отведенное время они могли быть качественно выполнены большинством студентов. Для эффективного использования времени, отводимого на лабораторные работы и практические занятия, полезно подобрать дополнительные задания для студентов, работающих в более быстром темпе.

Продолжительность занятия составляет не менее двух академических часов. План занятия включает в себя, как правило, следующие пункты:

1) внеаудиторная самостоятельная подготовка студентов к занятию;

2) проверка преподавателем теоретической подготовленности студентов к занятию;

3) инструктирование студентов по проведению ими лабораторно-практической работы;

4) выполнение практических заданий;

5) обсуждение итогов выполнения работы;

6) оформление отчета о проделанной работе;

7) оценка преподавателем выполненных заданий и степени овладения студентами

Лабораторные работы и практические занятия могут носить репродуктивный, частично-поисковый и поисковый характер.

Работы, носящие репродуктивный характер, отличаются тем, что при их проведении студенты пользуются подробными инструкциями. Работы, носящие частично-поисковый характер, требуют от студентов самостоятельного подбора материала и методики, выбора способов выполнения работы. В работах, носящих поисковый характер, студенты должны решить новую для них проблему, опираясь на имеющиеся у них теоретические знания.

Формы организации работы студентов на занятиях: 1) фронтальная, 2) групповая, 3) индивидуальная.

При ***фронтальной форме*** организации занятий все студенты выполняют одновременно одно и то же задание. Выполнение студентами психологических тестов с целью самопознания — типичный пример такой формы проведения практических занятий.

При ***групповой форме*** организации занятий одна и та же работа выполняется в малых учебных группах, состоящих из нескольких человек. Проведение психологических экспериментов в парах (экспериментатор — испытуемый) или тройках (экспериментатор — протоколист — испытуемый) — типичная схема проведения многих лабораторных работ по психологии.

При ***индивидуальной форме*** организации занятий каждый из студентов выполняет индивидуальное задание. Затем они обмениваются опытом выполнения работы.

Для повышения эффективности проведения лабораторных работ и практических занятий рекомендуется разработка сборников заданий, задач, упражнений, сопровождающихся методическими указаниями.

Специфика проведения лабораторных занятий по психологии

Лабораторные занятия по психологии помогают студентам выявлять те или иные психические явления, особенности социально-психологических механизмов взаимоотношений людей в группе и т.п. Основное назначение

лабораторных занятий – обучение студентов исследовательскому подходу к изучению психологии как науки. На этих занятиях учащиеся на собственном опыте как бы проверяют то, что написано в учебнике или сообщалось в лекции.

Лабораторные занятия по психологии помогают студентам выявлять те или иные психические явления, особенности социально-психологических механизмов взаимоотношений людей в группе и т.п. Основное назначение лабораторных занятий – обучение студентов исследовательскому подходу к изучению психологии как науки. На этих занятиях учащиеся на собственном опыте как бы проверяют то, что написано в учебнике или сообщалось в лекции.

Учебные задачи для лабораторных занятий нацелены на отработку различных методик психологического исследования: анкетирования, тестирования, проведения исследовательских бесед, организации индивидуальных и групповых экспериментов, психологической интерпретации полученных данных и т.д. Существует масса литературы с наборами самых разных методик, особенно тестов. В учебных пособиях по практикуму приводятся темы и планы лабораторных занятий с готовыми вопросами и задачами.

Остановимся на методических требованиях по проведению лабораторных занятий:

1. Занятия не должны быть громоздкими.

2. Обязательна теоретическая интерпретация полученных учащимися тестовых и других фактов

3. Изучая методики, учащиеся должны получать знания и по теории психологии. В этом одно из предназначений лабораторных занятий, как и любых других учебных занятий по психологии.

В качестве примера назовем несколько тем для лабораторных занятий. Темы для тестирования: 1. Оценка интеллектуальных способностей (уровня развития интеллекта) по вербальному тесту Г. Айзенка. 2. Изучение памяти по методикам «Оперативная память», «Смысловая память» (воспроизведение рассказа), «Опосредованное запоминание». 3. Исследование мышления по методикам «Толкование пословиц», «Простые аналогии», «Сравнение понятий», «Исключение лишнего» и др. 4. Исследование психологических свойств и состояний личности по методикам «Опросник САН» (оперативная оценка самочувствия, активности и настроения), «Опросник Шмишека» (диагностика типа акцентуации личности) и др.

Темы для анкетирования: 1. Мои любимые и нелюбимые предметы в школе. 2. Трудные и легкие для меня предметы школьной программы. 3. Мое желание учиться по данной специальности за время обучения: «окрепло», «осталось таким же», «сменилось нежеланием» (нужное подчеркнуть).

Темы исследовательских бесед и интервью: 1. Какие трудности испытываете Вы лично при изучении психологии? Какая нужна помощь? 2. Какие предметы для вас трудны, так как: «отнимают много времени для самостоятельной подготовки», «лекции недостаточно понятны (сложны для меня)», «предмет не нравится, так как не вижу от него пользы для будущей деятельности»?

Процесс решения студентами учебных задач во время самостоятельной работы при подготовке к групповым занятиям всегда завершается обсуждением в учебной группе способов, приемов и методов решения и теоретического обоснования. Такое обсуждение в группе составляет основную часть деятельности преподавателя по управлению процессом усвоения знаний.

Таким образом, разные формы практических занятий предполагают включение учебных заданий (задач, вопросов), которые нацеливают мыслительную деятельность обучаемых на обдумывание наиболее важных теоретических положений темы, на понимание их социального, практического значения и конкретного личностного смысла. Формы групповых занятий, в итоге, обеспечивают решение двуединой задачи: с одной стороны, достижение через решение учебных задач усвоения учебного материала обучаемыми и, с другой, – управление преподавателем процессом этого усвоения, уточнение и корректировка усвоенного студентами, создание воспитательного эффекта.
(Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Н. Карандашев. - СПб.: Питер, 2005. - 250 с.)

ТЕМА 2.4. ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

ПЛАН:

1. Функции, цели и виды самостоятельной работы студентов.
2. Контроль и управление самостоятельной работой студентов.
3. Подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ по психологии.

Функции, цели и виды самостоятельной работы студентов

Необходимость организации со студентами разнообразной самостоятельной деятельности определяется тем, что удается разрешить противоречие между трансляцией знаний и их усвоением во взаимосвязи теории и практики.

Самостоятельная работа выполняет ряд ***функций***, к которым относятся:

- *Развивающая* (повышение культуры умственного труда, приобщение к творческим видам деятельности, обогащение интеллектуальных способностей студентов);
- *Информационно-обучающая* (учебная деятельность студентов на аудиторных занятиях, неподкреплепная самостоятельной работой, становится малорезультативной};
- *Ориентирующая и стимулирующая* (процессу обучения придается профессиональное ускорение):
- *Воспитывающая* (формируются и развиваются профессиональные качества специалиста);
- *Исследовательская* (новый уровень профессионально-творческого мышления).

В основе самостоятельной работы студентов лежат ***принципы:*** самостоятельности, развивающе-творческой направленности, целевого планирования, личностно-деятельностного подхода.

Самостоятельная работа студентов проводиться с ***целью:***

— систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и практических умений студентов;

— углубления и расширения теоретических знаний;

— формирования умений использовать научную литературу;

— развития познавательных способностей и активности студентов: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;

— формирования самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;

— развития исследовательских умений.

Для достижения указанной цели студенты на основе плана самостоятельной работы должны решать следующие ***задачи***:

— изучить рекомендуемые литературные источники;

— изучить основные понятия, представленные в глоссарии;

— ответить на контрольные вопросы;

— решить предложенные задачи, кейсы, ситуации;

— выполнить контрольные и курсовые работы.

Работа студентов складывается из следующих *элементов:*

1. Изучение и усвоение в соответствии с учебным планом программною материала по всем учебным дисциплинам;
2. Выполнение письменных контрольных и курсовых работ;

3. Подготовка и сдача зачетов, курсовых работ, итоговых экзаменов;

4. Написание и защита дипломной работы,

Самостоятельная работа включает такие ***формы работы***, как;

• индивидуальное занятие (домашние занятия);

• конспектирование лекций;

• получение консультаций для разъяснений по вопросам изучаемой дисциплины;

• подготовка ответов на вопросы тестов;

• подготовка к экзамену;

• **подготовка** к **занятиям,** проводимым с использованием активных форм обучения **(«Круглые** столы», деловые игры, конференции);

• **выполнение** контрольных, курсовых **и** дипломных работ;

• подготовка научных докладов, рефератов, эссе.

Содержание внеаудиторной самостоятельной работы определяется **в соответствии с рекомендуемыми видами** заданий *согласно рабочей программы учебной дисциплины.* Распределение объема **времени на** внеаудиторную **самостоятельную** работу **в режиме дня студента** не регламентируется расписанием.

Виды заданий для внеаудиторной самостоятельной работы, их содержание и характер могут иметь вариативный и дифференциальный характер, учитывать специфику специальности, изучаемой дисциплины, индивидуальные особенности студен та.

Видами заданий для ***внеаудиторной*** самостоятельной работы могут быть:

Для овладения знаниями:

• **чтение текста** (учебника, **первоисточника,** дополнительной литературы);

• составление плана текста;

• графическое изображение структуры **текста;**

• конспектирование **текста;**

• выписки из **текста;**

• работа со словарями и справочниками;

• ознакомление с нормативными документами;

• исследовательская работа;

• **использование** аудио- **и** видеозаписи;

• работа с электронными информационными ресурсами и ресурсами Internet;

Для закрепления и систематизации знаний:

•работа с конспектом лекции (обработка текста);

•повторная работа над учебным материалом (учебника, первоисточника, дополнительной литературы, аудио-видеозаписей);

- составление плана и тезисов ответа;
- составление альбомов, схем, таблиц, ребусов, кроссвордов для систематизации учебного материала; изучение нормативных документов;
- выполнение тестовых заданий;
- ответы на контрольные вопросы;
- аннотирование, реферирование, рецензирование текста;
- написание эссе, писем-размышлений, сочинений;
- подготовка сообщений к выступлению на семинаре, конференции; подготовка рефератов, докладов;
- составление глоссария, кроссворда или библиографии по конкретной
- теме;
- работа с компьютерными программами;
- подготовка к сдаче экзамена;

Для формирования умений:

- решение задач и упражнений по образцу;
- решение вариативных задач и упражнений;
- выполнение чертежей, схем;
- решение ситуационных профессиональных задач;
- подготовка к деловым играм;
- участие в научных и практических конференциях;
- выпуск газеты, телепередачи, организация выставки;
- проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности;
- создание проспектов, проектов, моделей;
- составление памяток, рекомендаций, советов, кодексов;
- экспериментальная работа, участие в НИР;
- рефлексивный анализ профессиональных умений с использованием аудио- видеотехники и компьютерных расчетных программ и электронных практикумов;
- подготовка курсовых и дипломных работ;

Правильная организация самостоятельных учебных занятий, их систематичность, целесообразное планирование рабочего времени позволяет привить студентам умения и навыки в овладении, изучении, усвоении и систематизации приобретаемых знаний в процессе обучения, обеспечивать

высокий уровень успеваемости в период обучения, привить навыки повышения профессионального уровня в течении всей трудовой деятельности.

Контроль и управление самостоятельной работой студентов

Контроль результатов внеаудиторной самостоятельной работы студентов может осуществляться в пределах времени, отведенного на обязательные учебные занятия по дисциплине и внеаудиторную самостоятельную работу студентов по дисциплине, может проходить в *письменной, устной или* смешанной форме, с представлением изделия или продукта творческой деятельности студента.

В качестве форм и методов контроля внеаудиторной самостоятельной работы студентов могут быть использованы: семинарские занятия, коллоквиумы, зачеты, тестирование, самоотчеты, контрольные работы, зашита творческих работ и др.

Контроль самостоятельной работы студента может быть установлен в следующих формах:

•включение предлагаемого для изучения вопроса в перечень вопросов экзаменационных билетов;

•тестовый контроль;

•защита письменных работ в том числе рефератов, курсовых и контрольных работ;

•выступление на семинарском занятии, конференции, участие в «Круглом столе», деловой игре, олимпиадах и т.п.

Следует отметить, что при оценке письменных работ необходимо придерживаться следующих критериев:

— требуемый объем и структура работы;

— логика изложения материала;

— использование соответствующей терминологии, стиля изложения;

— повествование от третьего лица;

— наличие ссылок на источники информации;

— постановка вопросов и степень их раскрытия;

— выполнение необходимых расчетов;

— формулировка выводов по итогам работы.

В случае несоответствия письменной (курсовой, контрольной) работы студента указанным критериям найденные расхождения должны быть отражены в рецензии и приняты во внимание при выставлении оценки студенту за работу.

Критериями оценок результатов внеаудиторной самостоятельной работы студента являются:

1. Уровень освоения студентами учебного материала.

2. Умения студента использовать теоретические знания при выполнении практических задач.

3.Обоснованность и четкость изложения ответа.

Управление самостоятельной работой студентов осуществляется через различные **формы контроля и обучения:**

- *Консультации* (установочные, тематические). В ходе которых студенты должны осмыслять полученную информацию, а преподаватель определить степень понимания темы и оказать необходимую помощь.
- *Следящий контроль* осуществляется на лекциях, семинарских, практических и лабораторных занятиях. Он проводится в форме собеседования, устных ответов студентов, контрольных работ, тестов, организации дискуссий и диспутов, фронтальных опросов. Преподаватель фронтально просматривает наличие письменных работ, упражнений, задач, конспектов.
- *Текущий контроль* осуществляется в ходе проверки и анализа отдельных видов самостоятельных работ, выполненных во внеаудиторное время. Это, как правило, работы индивидуального характера: доклады, рефераты, курсовые и дипломные работы.
- *Итоговый контроль* осуществляется через систему зачетов и экзаменов, предусмотренных учебным планом. Формы контроля должны быть адекватны уровням усвоения: уровню понимания, воспроизведения, реконструкции, творчества.

Подготовка студентов к зачетам и экзаменам представляет собой важный вид самостоятельной учебной деятельности, прежде всего потому, что она позволяет систематизировать полученные знания и умения. Поэтому преподавательская практика выставления зачетов и экзаменов «автоматом», без обобщающих контрольных, тестовых, зачетных или экзаменационных работ нецелесообразна, поскольку лишает студентов возможности повторить, обобщить и систематизировать свои знания по разделу курса или дисциплине в целом.

Вот некоторые наиболее типичные советы, которые даются студентам и школьникам при подготовке к экзаменам:

1) Приступая к подготовке к экзаменам, полезно составить план. Составляя план на каждый день, необходимо четко определить, что именно вы будете изучать сегодня. При этом следует избегать обобщенных формулировок: «Немного позанимаюсь», следует указывать, какие именно разделы вы будете прорабатывать сегодня.

2) Полезно определить, кто вы — «сова» или «жаворонок», и в зависимости от этого максимально загрузить утренние или, напротив, вечерние часы.

3) Конечно, хорошо начинать с самого трудного, т. е. с того раздела, который вы заведомо знаете хуже всего. Но бывает и так, что заниматься не хочется, в голову ничего не идет — как говорится, «нет настроения». В таком случае полезно начать с того, что вы знаете лучше, с того материала, который вам более всего интересен и приятен. Возможно, постепенно вы войдете в нужный ритм работы и сможете перейти к более трудным разделам.

4) Полезно чередовать работу и отдых. Перерывы лучше делать по завершении изучения какой-либо части учебного материала, примерно каждый час. Перерывы лучше не затягивать, но стараться сделать их активными. Можно в это время вымыть посуду, полить цветы, сделать зарядку.

5) Готовясь к экзамену, не надо стремиться к тому, чтобы прочитать и запомнить наизусть весь учебник. Полезно повторять материал по вопросам. Прочитав вопрос, вспомните и обязательно кратко запишите все, что вы знаете по этому вопросу, и лишь затем проверьте себя по учебнику. Особое внимание обратите на подзаголовки главы или раздела учебника, на правила и выделенный текст. Проверьте правильность дат, основных фактов. Только после этого внимательно, медленно прочитайте учебник, выделяя главные мысли, — это опорные пункты ответа. Надо всегда помнить, что ваша задача не вызубрить, а понять материал. Поэтому концентрируйте внимание на ключевых мыслях.

6) При подготовке к экзаменам полезно структурировать материал, составляя план, схемы, причем обязательно делать это не в уме, а на бумаге. Такая фиксация на бумаге очень важна. Планы полезны и потому, что их легко использовать при кратком повторении материала и даже иногда непосредственно при ответе на экзаменах.

7) В конце каждого дня подготовки следует проверить, как вы усвоили материал: вновь кратко запишите планы ответов на все вопросы, которые были проработаны в этот день.

8) Ответы на наиболее трудные вопросы полностью, развернуто изложите маме, другу — любому, кто захочет слушать, причем старайтесь это делать так, как требуется на экзаменах. Очень хорошо записать ответ на магнитофон, а потом послушать себя как бы со стороны. Перед устным экзаменом хорошо попробовать изложить ответы на наиболее трудные вопросы, стоя перед зеркалом (желательно таким, чтобы можно было видеть себя в полный рост), обращая внимание на позу, жесты, выражение лица. Почему это надо делать? В психологии установлено, что чем значительнее различия в состояниях человека

в тот момент, когда он получает информацию (готовится к экзамену) и воспроизводит ее (сдает экзамен), тем труднее ему извлекать информацию из памяти. Готовиться обычно приходится дома, сидя, а то и лежа, в спокойной обстановке, расслабившись, а отвечая на экзамене, человек испытывает напряжение, волнение. Когда вы излагаете ответ или записываете его на магнитофон, вы сближаете эти два состояния. Важно и то, что речь «про себя» отличается от речи вслух: она краткая, сжатая. Когда вы пересказываете ответ, вы включаете память, помогающую вам отвечать не на внутреннем, а на общедоступном языке. Только тут и выясняется, какие аспекты материала вы усвоили твердо.

9) Если в какой-то момент подготовки к экзаменам вам начинает казаться, что это выучить невозможно и вы никогда не сможете запомнить всего, что требуется, подумайте о том, сколько информации по этому предмету вы уже усвоили, дайте себе отчет в том, где вы находитесь и сколько вам еще предстоит пройти, чтобы освоить весь материал. Только делать это надо как можно конкретнее. Не: «Ой, мамочки, я ничего не знаю» или «Я все равно ничего не успею, так не лучше ли все это бросить», а отделив легкие или сравнительно легкие для вас вопросы и темы от тех, которые вы рассматриваете как свою основную проблему. А затем сосредоточьтесь на том, что вам нужно выучить, как бы перекидывая мостик между тем, что вы знаете и чего не знаете. (Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Н. Карандашев. - СПб.: Питер, 2005. - 250 с.)

3. Подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ по психологии

Реферат является формой самостоятельной учебной работы по предмету, направленной на детальное знакомство с какой-либо темой в рамках данной учебной дисциплины. Как отмечалось выше, основная задача работы над рефератом по предмету — углубленное изучение определенной проблемы изучаемого курса, получение более полной информации по какому-либо его разделу.

При подготовке реферата необходимо использовать достаточное для раскрытия темы и анализа литературы количество источников, непосредственно относящихся к изучаемой теме. В качестве источников могут выступать публикации в виде книг и статей. Требования к объему и качеству выполнения реферата по психологии зависят от специальности, которой обучается студент. Для, студентов-психологов требования к реферату, конечно, иные, чем для студентов педагогической или технической специальности.

Важнейшим видом учебных занятий студентов в вузе является их участие в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе. Она чаще всего проводится в рамках выполнения ими курсовых и дипломных работ. В той степени, в какой эти работы направлены на исследование, на поиск новых психологических знаний, разработку новых методик психологического исследования или практической психологической работы, они становятся видами научной деятельности студентов.

Курсовые работы по психологии. Задачей курсовой работы может быть освоение студентом умений выполнения реферативных форм научной работы. При этом студенты должны усвоить не только способы отбора, группировки и обобщения информации, но прежде всего умение находить нерешенные проблемы по изучаемой теме, спорные вопросы и подходы к отдельным проблемам, определять степень достоверности информации, содержащейся в изучаемой литературе, ее доказательность.

Задачей курсовой работы может быть освоение студентом умений выполнения эмпирической научно-исследовательской деятельности. При этом должна быть решена конкретная проблема научной психологии, связанная с изучаемой проблемой, и в письменном виде представлены обоснования цели, гипотезы и метода, использованного в работе, описание хода работы и ее результатов. Эмпирическая работа также должна содержать реферативную часть, в которой на основе изучения литературы характеризуется состояние изучаемой проблемы.

Задачей курсовой работы может быть освоение студентом умений в области практической психологии. Курсовая работа этого типа может заключаться в разработке или адаптации методик психодиагностики или психологического консультирования, в разработке программ психотерапии, психокоррекции, развивающей работы, психологической профилактики или просвещения. При этом должна быть решена конкретная задача практической психологии и в письменном виде представлены обоснование и описание цели, задач, использованных форм, методов и методик практической работы, ее хода и результатов. Соответствующая разработка должна иметь новизну. В такой курсовой работе также должна содержаться реферативная часть, в которой на основе изученной научной литературы характеризуется состояние изучаемой проблемы.

Целесообразным представляется сочетание в курсовой работе реферативных, эмпирических и практических форм учебной и научной деятельности студента.

Дипломная работа по психологии. В ходе выполнения дипломной работы студент опирается на умения, освоенные им при выполнении курсовых

работ на предшествующих курсах, по научному анализу литературы по теме исследования, по выполнению эмпирической научно-исследовательской работы и по решению проблем в области практической психологии. Как правило, тема дипломной работы является продолжением исследований, проводимых в процессе написания курсовых работ. Основная особенность дипломной работы (по сравнению с курсовой) — ее комплексный теоретико-экспериментальный характер.

При написании реферата, курсовой и дипломной работы осваиваются умения трех основных типов:

1) поиска информации и оформления научной мысли реферативного типа;
2) планирования, проведения эмпирического исследования и оформления его результатов;
3) планирования, проведения инновационной работы в области практической психологии и оформления ее результатов.

При выполнении реферативной учебной и научно-исследовательской работы студент должен освоить следующие основные умения:

1) самостоятельный поиск информации по заданной теме;
2) отбор существенной информации, необходимой для полного освещения изучаемой проблемы, отделение этой информации от второстепенной (в рамках данной темы);
3) анализ и синтез знаний и исследований по проблеме;
4) обобщение и классификация информации по исследовательским проблемам;
5) логичное и последовательное раскрытие темы;
6) обобщение психологических знаний по проблеме и формулирование выводов на основе обзора литературы;
7) стилистически правильное оформление научной мысли реферативного типа;
8) грамотное оформление научного реферативного текста;
9) правильное оформление научной работы.

При выполнении эмпирической научно-исследовательской работы студент должен освоить следующие умения:

1. обоснование актуальности и новизны эмпирического исследования;
2. определение предмета и объекта эмпирического исследования;
3. формулировка цели и задач эмпирического исследования;
4. формулировка гипотезы эмпирического исследования;
5. планирование эмпирического исследования и прогнозирование достоверности ожидаемых результатов;

6. выбор методов и подбор методик для проверки гипотезы эмпирического исследования;

7. практическое освоение методики эмпирического исследования как средства решения научно-исследовательской задачи;

8. количественная обработка данных эмпирического исследования;

9. качественная обработка данных эмпирического исследования;

10. полное, стилистически правильное и грамотное описание процесса и результатов эмпирического; исследования, убедительность аргументации;

11. интерпретация результатов эмпирического исследования;

12. формулирование выводов, полученных в результате эмпирического исследования, рекомендаций по их использованию;

13. правильное оформление научной работы.

При подготовке разработки в области практической психологии студентом должны быть освоены следующие умения:

1) обоснование актуальности задачи, на решение которой направлена работа;

2) определение предмета и объекта практической психологической работы;

3) формулировка цели и задач, на решение которых направлена разрабатываемая методика;

4) характеристика новизны разрабатываемой или адаптируемой методики;

5) планирование основных этапов разработки (или адаптации) методики практической психологической работы и понимание задач, которые решаются на каждом из них;

6) подбор методов и методик для решения поставленной задачи практической психологии;

7) практическое освоение методик психодиагностики, консультирования, психотерапии, коррекционной, развивающей психологической работы или работы по психопрофилактике и психологическому просвещению, понимание их места в решении поставленной задачи практической психологии;

8) количественная обработка результатов проведенной работы;

9) качественная обработка результатов проведенной работы;

10) полное, стилистически правильное и грамотное описание процесса и результатов практической психологической работы, убедительность аргументации;

11) качественный и количественный анализ эффективности проведенной практической психологической работы, ее интерпретация;

12) характеристика новизны и специфики разработанной методики практической психологической работы, выводов по ее апробации, описание возможностей и ограничений в ее применении, рекомендаций по использованию;

13) грамотное оформление работы.

Обучение этим умениям осуществляется под научным руководством опытных преподавателей. Они проводят консультации, на которых оказывают студентам методологическую и методическую помощь. Поиск литературы по теме и отбор необходимого содержания осуществляется студентами самостоятельно.

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

ТЕМА 2.5. ПРОВЕРКА ЗНАНИЙ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

ПЛАН:

1. Организация проверки и оценки знаний по психологическим дисциплинам.
2. Виды проверки знаний при обучении психологии.
3. Формы проверки знаний при обучении психологии.

Организация проверки и оценки знаний по психологическим дисциплинам

Оценка включает в себя квалификацию степени развитости определенного свойства у оцениваемого липа, а также количественную и качественную оценку **его действий** или результатов деятельности. Такими являются, например, *школьные отметки.* Они характеризуют в баллах абсолютные и относительные успехи ученика: абсолютные в том смысле, что сама по себе отметка **свидетельствует** о качестве знаний или поведения школьника, а относительные **потому,** что, пользуясь отметками, можно сравнивать их **у** разных детей. Нередко в психологической и особенно педагогической литературе понятия **"оценка"** и "отметка" отождествляются. Однако разграничение данных понятий крайне важно для более глубокого понимания психолого-педагогических, дидактических и воспитательных

аспектов оценочной деятельности педагогов. В первую очередь, *оценка* - это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком. От оценки зависит вся наша ориентировочная и вообще любая деятельность в целом. Точность и полнота **оценки** определяют рациональность движения к цели. Функции оценки, как известно, не ограничиваются только констатацией уровня обученности.

Оценка - одно из действенных средств, находящихся в распоряжении педагога, стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность. Именно под влиянием объективного оценивания у школьников создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Поэтому значимость оценки, разнообразие ее функций требуют поиска таких показателей, которые отражали бы все стороны учебной деятельности школьников и обеспечивали их выявление. С этой точки зрения, ныне действующая система оценивания знаний, умений требует пересмотра с целью повышения ее диагностической значимости и объективности.

Отметка (балл) является результатом процесса оценивания, деятельности или действия оценивания, их условно-формальным отражением. Отождествление оценки и отметки, с психологической точки зрения, будет равносильно отождествлению процесса решения задачи его результату. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат. Но, кроме того, отметка является педагогическим стимулом, сочетающим в себе свойства поощрения и наказания: хорошая отметка является поощрением, а плохая - наказанием.

Контроль учебной деятельности осуществляется для своевременной ее коррекции с целью достижения наибольшей эффективности. Постоянный контроль позволяет своевременно реагировать на те или иные отклонения учебного процесса от намеченной общей и множества конкретных целей. Следовательно, главное назначение контроля - это коррекция (регулирование) учебной деятельности. Педагогический контроль предполагает проверку хода и результатов учебного процесса через оценку качества усвоения обучаемыми учебной программы. Под оценкой знаний, умений и навыков педагогика понимает процесс сравнения достигнутого уровня владения ими с эталонными, описанными в учебной программе. Оценка знаний, умений и навыков осуществляется в ходе опроса (текущего и обобщающего).

Условное отражение оценки, выраженное в баллах, называется отметкой.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков осуществляется в ходе текущей, промежуточной и итоговой аттестации учащихся и студентов. ***Текущая проверка и оценка*** проводится в рамках учебных занятий по курсу. Ее

формы и типы отметок определяются преподавателем. ***Промежуточная проверка и оценка*** проводится по итогам изучения всего учебного курса. Ее формы и тип выставляемых отметок определяются учебным заведением. Это может быть контрольная работа, тест, зачет, экзамен. Осуществляет аттестацию чаще всего сам преподаватель, проводивший учебный курс. ***Итоговая проверка и оценка*** осуществляется в ходе аттестации, проводимой по завершении студентом всей образовательной программы. Ее формы и процедура определяются учебным заведением; осуществляет итоговую аттестацию государственная аттестационная комиссия.

Можно выделить следующие ***основные функции, которые выполняет проверка и оценка знаний, умений и навыков*** в учебном процессе.

1. **Ориентирующая.** Эта функция реализуется следующим образом: текущая оценка дает учащемуся ориентир (обратную связь) с точки зрения того, насколько успешно он усвоил определенные знания, умения и навыки, и таким образом способствует их корректировке и совершенствованию. Однако это происходит лишь в том случае, когда преподаватель не только выставляет отметку, но и содержательно характеризует результаты ответа учащегося (студента) или выполнения им контрольного задания. Данную функцию обычно выполняют текущая проверка и оценка.

2. **Стимулирующая.** Хорошо известно, что проверка и оценка во многих случаях являются необходимым стимулом к изучению учебного материала учащимся (студентом). В связи с этим имеют значение критерии и систематичность проведения проверочных процедур. Критерии, которые использует преподаватель на экзамене или контрольной работе, определяют «что» и «как» будут учить студенты. Если он требует точной формулировки определений понятий, приведения примеров, если он проверяет не только воспроизведение учебного материала, но и его понимание, умение применить соответствующие знания, то студент в своих учебных занятиях будет ориентироваться именно на это. Систематичность проверки является стимулом к систематическому изучению предмета в ходе учебного курса. В этом заключается важная роль регулярного проведения текущей проверки и оценки.

3. **Аттестационная (контролирующая).** Данная функция проявляется в выявлении знаний, умений и навыков учащихся, усвоенных ими на определенном этапе обучения. Это необходимо для определения их готовности к дальнейшему обучению или выполнению трудовой деятельности. Контроль призван гарантировать достижение целей соответствующей образовательной программы и качество образования. Этому служат промежуточная и итоговая аттестация. Преподаватель в процессе промежуточной оценки студента (учащегося), выставляя ему определенную

отметку дает гарантию того, что студент усвоил знания по соответствующему курсу. Совокупность предметов, изученных студентом, и полученных им отметок, характеризует степень его подготовленности по данной образовательной программе. Проверка и оценка в ходе итоговой аттестации^ которая осуществляется государственной аттестационной комиссией, призвана осуществить независимый контроль и дать гарантию того, что студент достиг целей образовательной программы.

Многие начинающие и опытные преподаватели считают проверку и оценку знаний одной из наиболее сложных педагогических задач в процессе обучения. Рассмотрим основные ***принципы проверки и оценки***, на которые следует ориентироваться преподавателю психологии, независимо от того, в каком типе учебного заведения и в рамках какой образовательной программы он работает.

1. **Объективность.** Заключается в необходимости оценивать знания учащихся независимо от субъективного мнения оценивающего. Различные проверочные процедуры обеспечивают объективность в разной степени: 1) с четко сформулированными заданиями лучше, чем с заданиями общего и неопределенного характера; 2) письменные лучше, чем устные; 3) с четкими критериями правильности ответа лучше, чем с туманно выраженными критериями, 4) проводимые независимыми экспертами лучше, чем одним экзаменатором. Педагогические установки преподавателя в отношении учащегося (студента), сформировавшиеся под влиянием определенных предшествующих факторов, влияют на оценку знаний и отметку (цит. по: Карандашев, 1990; Смирнов, 1995). Поэтому важная задача учителя состоит в том, чтобы, осознавая это, минимизировать влияние своих субъективных установок.

2. **Валидность.** Заключается в необходимости гарантировать получение достоверной информации о знаниях, умениях и навыках учащегося. Для этого преподавателю важно быть уверенным в том, что контрольное задание выполнено учащимся самостоятельно (без посторонней помощи), что оно характеризует знания именно этого учащегося. Предотвращение списывания, подсказок и плагиата Щ серьезная педагогическая проблема.

3. **Надежность.** Заключается в необходимости гарантировать, что знания учащегося, получившие определенную оценку, сохраняются у него на длительный срок. Реализация этого принципа наиболее сложна, поскольку процедуры оценки знаний проводятся, как правило, однократно.

5. **Дифференцированность.** Заключается в необходимости оценивать знания таким образом, чтобы получаемые учащимися оценки и отметки дифференцировали их уровень и качество. Степень дифференцированности,

разумеется, зависит от ее необходимости и целесообразности. В ряде случаев отметок «зачет-незачет» бывает достаточно, когда оценивается выполнение или невыполнение определенных заданий. В других случаях необходима более дифференцированная система, включающая отметки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Порой возникает необходимость в большей дифференцированно выставляемых отметок.

6. **Системность.** Заключается в оценке знания учащимися содержания всех разделов и тем курса, а также всех компонентов учебного материала (эмпирического материала, психологических теорий, понятий, примеров использования понятий, классификаций, закономерностей, применения этих закономерностей на практике, переноса знаний на новые объекты и понятия). Несоблюдение этого принципа приводит к тому, что экзамен превращается в «лотерею». Успешная его сдача приобретает вероятностный характер; тем самым отметка лишается объективности. Для достижения системности необходимо использовать комплексы оценивающих процедур, разные типы формулировки вопросов и постановки проверочных заданий. В результате они могут выявить все основные составляющие знаний, перечисленные выше, охарактеризовать знание как отдельных тем и понятий, так и понимание связи содержания отдельных тем друг с другом.

7. **Систематичность** (или регулярность). Заключается в необходимости проводить оценочные процедуры регулярно и периодически в ходе изучения курса. Это обеспечивает стимулирование регулярной самостоятельной учебной деятельности студентов и систематическое накопление знаний по предмету. Целесообразно проводить проверочные работы после изучения каждой очередной темы, завершения раздела программы, а также в конце всего курса. Так можно преодолеть старый недостаток российской вузовской системы обучения «от сессии до сессии...».

8. **Конфиденциальность.** Заключается в том, что преподаватель должен принимать необходимые меры для того, чтобы результаты оценки были известны только ему самому, студенту и руководителю образовательной программы. Особое внимание этому аспекту оценивания уделяется в американских университетах. Публичное оглашение отметок считается нарушением права личности на конфиденциальность. Однако в российской образовательной системе этому вопросу не уделяется должного внимания. Напротив, порой информирование товарищей по учебе и коллег об успехах или недочетах конкретного студента рассматривается как способ положительного или негативного стимулирования.

Данные критерии применимы к учебным занятиям по психологии предметно-ориентированного типа, которые предполагают четко очерченный

круг знаний, подлежащих усвоению. Целесообразность и выполнимость этих критериев часто является предметом для дискуссий между преподавателями или преподавателями и студентами. Тем не менее проводить оценку знаний в рамках такого курса необходимо, как и при изучении других предметов.

На занятиях по психологии личностно-ориентированного типа невозможно придерживаться многих из перечисленных принципов, поскольку часто не существует достаточно объективных, валидных, дифференцирующих критериев развития психологических умений или личностного роста. На таких занятиях, как и на многих психологических тренингах, соблюдается принцип безоценочного отношения. Отметки не выставляются.

При оценке знаний по психологии, как и по другим дисциплинам, может использоваться два типа оценивания:

1) нормативное оценивание или
2) оценивание на основе распределения результатов.

Нормативное оценивание подразумевает оценку степени соответствия знаний учащихся (студентов) определенным нормам усвоения, которые заранее устанавливаются экзаменаторами. При этом оценивается, насколько полные, точные, глубокие знания продемонстрировал учащийся. При такой стратегии оценивания существуют определенные эталоны знаний, к которым стремятся учащиеся, и они могут их достичь. Таким образом, большинство студентов учебной группы, в принципе, может получить отличные отметки. Однако практика ежегодного оценивания в целом приводит к кривой нормального распределения отметок. Систематическое преобладание отличных отметок порой рассматривается как признак заниженного уровня требований, а преобладание удовлетворительных и неудовлетворительных отметок — завышенного уровня требований экзаменатора.

Оценивание на основе распределения результатов. Такую стратегию оценивания в американском образовании называют «оценкой на кривой». Под «кривой» подразумевается кривая распределения оценок, которые получили все студенты данного учебного курса. В соответствии с такой кривой небольшая доля студентов получает оценки ниже среднего уровня (например, «удовлетворительно»), другая небольшая доля — оценки выше среднего (например, «отлично»), большая часть же студентов попадает в центральную часть кривой и получает средние оценки (например, «хорошо»). Таким образом, оценка и отметка одного студента зависит от отметок других. При такой стратегии оценивания нет строго фиксированных эталонов знаний, они меняются в процессе реального оценивания.

Реальные проблемы, с которыми сталкивается экзаменатор при поиске объективных эталонов для нормативного оценивания, приводят к

необходимости ориентироваться на среднестатистическое распределение результатов. Все преподаватели, вероятно, помнят случаи из своей практики, когда они оценивали знания студента выше или ниже в зависимости от того, какую отметку поставили предыдущим студентам. Это объективные трудности процесса оценивания. Формулировка четких критериев помогает их преодолеть, но определить эти критерии непросто.
(Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Н. Карандашев. - СПб.: Питер, 2005. - 250 с.).

Виды проверки знаний при обучении психологии

В зависимости от того, проверяются ли знания учащихся или умение их применять, различаются такие виды проверки, как опрос и выполнение практических заданий. При опросе учащимся предлагается воспроизвести определенное содержание: эмпирические факты, теоретические положения, формулировки понятий, примеры, классификации, научные закономерности. Выполнение практических заданий подразумевает применение этих знаний для решения учебных и практических задач.

Опрос может быть устным или письменным. Устный опрос имеет то преимущество, что:

1) позволяет экзаменатору задавать уточняющие вопросы по содержанию излагаемого материала, которые выявляют осмысленность его понимания студентом;

2) дает возможность исключить случайные недочеты в воспроизведении материала;

3) проверяет умение студента строить связный монолог. Конечно, эти преимущества реализуются только в том случае, когда студент ведет рассказ по заданному вопросу, а не зачитывает заранее написанный текст.

Следует, однако, отметить, что оценка устного опроса может быть более субъективной как со стороны экзаменатора, так и со стороны студента. Оба могут быть недостаточно объективны в оценке того, насколько полно и точно студент изложил содержание поставленного вопроса. Если их мнения не совпадают, то объективного разрешения этого противоречия добиться довольно трудно. В конечно счете преподаватель чаще оказывается прав. Письменный опрос более экономичен во времени, дает возможность одновременно выявить знания большой группы учащихся, однако требует много времени на проверку выполненных работ. Основными его формами являются:

1) контрольная письменная работа, проводимая на занятии;
2) домашняя письменная работа (реферат, конспект).

Письменный опрос позволяет оценивать знания более объективно, поскольку в случае несогласия студента с оценкой экзаменатора он может подать на апелляцию. Содержание письменного текста ответа, подготовленного студентом, будет служить объективным основанием для этого. Однако письменный опрос лишен преимуществ устного опроса, которые были перечислены выше. Тем не менее следует отметить, что Министерство образования рекомендует использовать письменные опросы как форму проведения вступительных экзаменов в вузы. Думается, что это делается прежде всего для обеспечения объективности в оценке.

Практические задания также могут быть устными или письменными.

Опрос может быть свободным и программированным. **Свободный опрос** подразумевает ответ на широко поставленный вопрос. Он предполагает умение студента построить логически связанный рассказ в устной или письменной форме, используя при этом научную аргументацию. Примерами вопросов такого рода могут быть: «Восприятие и его свойства», «Память и ее виды», «Понятие о личности в психологии». Однозначная оценка результатов такого опроса затруднена. **Программированный опрос** предполагает постановку конкретных вопросов, например: «В каком году была открыта первая в истории психологическая лаборатория?», «Кто впервые разработал теорию и практику психоанализа?», «Назовите основные психологические школы XX в.». Ответы на такие вопросы могут быть однозначно оценены как правильные или неправильные. Типичный пример такого опроса представляют тесты.

Практический задания также могут быть свободными или программированными. В первом случае они предполагают творческий подход к **их выполнению, например,** написание реферата, конспекта, **резюме,** Во втором **случае необходима** реализация определенного алгоритма, например **предлагается определить,** *к* какому психологическому понятию относится **описанное психическое** каление, или вычислить коэффициент корреляции а **предложенной** учебной задаче.

Рейтинговое оценивание. Возможность достичь полноты, достоверности, объективности в оценке знаний дает рейтинговая система оценки успеваемости, которая в последние годы довольно часто используется как в средних, гак и в высших учебных заведениях. В настоящее время планируется введение рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов.

Эта система построена на использовании кумулятивной (накопительной) оценки успеваемости. Главное ее достоинство заключается в том, что она обеспечивает комплексную и дифференцированную оценку количества и качества учебной деятельности студентов, повышает их мотивацию к занятиям, стимулирует регулярную самостоятельную учебную работу в семестре.

Рейтинговая система учитывает трудоемкость разных видов учебной работы с помощью зачетных единиц. Успешность работы студента в семестре по дисциплине оценивается определенной максимальной суммой баллов. Шкала оценок по отдельным модулям, блокам, разделам, за выполнение определенных видов учебной работы, контрольных заданий по учебной дисциплине разрабатывается преподавателем и сообщается студентам в начале семестре. Рейтинговая система предусматривает поощрение студентов за хорошую работу в семестре проставлением «премиальных» баллов.

Суммарная рейтинговая оценка по дисциплине формируется из:

1) рейтинговой опенки количества и качества учебной работы студента в семестре и

2) рейтинговой оценки в результате промежуточной аттестации (зачет, экзамен).

Таким образом, гибкость, дифференцированность и комплексный характер — главные достоинства, которыми характеризуется рейтинговая система. При этом она может включать различные формы зачетов, экзамены, контрольные работы, тесты, поурочные и другие текущие поощрительные или штрафные баллы в качестве составляющих компонентов итоговой отметки учащегося (студента) но учебной дисциплине.

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

Формы проверки знаний при обучении психологии

К основным формам проверки знаний учащихся и студентов относятся: коллоквиум, зачет, экзамен, контрольная работа, поурочное оценивание, тесты, рейтинговое оценивание, выполнение квалификационных работ.

Коллоквиум является формой текущего контроля. Он применяется для проверки знаний по определенному разделу (или объемной теме) и принятия решения о том, можно ли переходить к изучению нового материала. Коллоквиум — это беседа со студентами, целью которой является выявление уровня овладения новыми знаниями. В отличие от семинара главное на коллоквиуме — это проверка знаний с целью их систематизации. Коллоквиум может проводиться по вопросам, обсуждавшимся на семинарах. Конкретные вопросы для коллоквиума студентам не сообщаются, однако заранее формулируются преподавателем. Предполагаемый объем ответа не должен быть большим (примерно 1,5-2 минуты), чтобы преподаватель мог успеть опросить всех студентов. Ответ студента на коллоквиуме всегда комментируется кратко: «верно-неверно». На коллоквиуме не спрашивают по

желанию. Для получения положительной оценки каждый студент должен ответить на 2-3 вопроса. В заключение студентам сообщаются оценки; для желающих оценки комментируются.

Зачет представляет собой форму проверки знаний, предусматривающую альтернативную оценку и соответственно бинарную отметку: «зачет» или «незачет». «Зачет» ставится в том случае, ерш студент выполнил задание, дал правильный ответ, усвоил учебный материал- «Незачет» ставится в том случае, если студент не выполнил задания, дал неправильный ответ, не усвоил материал. Важной задачей преподавателя является определение степени правильности выполнения задания (или ответа на вопрос), при которой может быть поставлен зачет. Во избежание взаимного непонимания между преподавателем и студентами необходимо четко определить эти критерии и довести их до сведения студентов.

Зачет предназначен прежде всего для оценки выполнения заданий практического характера. Поэтому он может использоваться для зачитывания факта сдачи определенных тем курса, лабораторных и практических работ. Зачет используется также для. оценки успешности прохождения студентами лабораторного практикума, курса практических занятий. В этом случае существенно то, что студент прошел данный учебный курс, а качество его знаний в данном случае не оценивается. Однако преподаватель должен четко определить, каким должно быть минимальное количество выполненных заданий или лабораторных работ и минимальный объем знаний, при котором студент получит зачет по курсу.

Зачет иногда используется для оценки знаний по курсу, содержащему теоретический материал. Обычно это бывает связано с формальными ограничениями, накладываемыми на количество экзаменов, допускаемых в одну сессию. Это снижает степень дифференцированности в оценке усвоения студентами знаний по учебному курсу, поскольку используется бинарная отметка. Для преодоления этого недостатка порой вводится особая форма зачета — дифференцированный зачет, при котором зачет выставляется в виде балльной отметки.

Следует признать, что зачет — более простая для преподавателя форма оценки, поскольку требует дифференциации между двумя отметками: «зачет» и «незачет». Экзамен требует от преподавателя более сложной дифференциации между несколькими градациями отметок.

Преподавателю чаще всего предоставляется определенное учебное время для проведения зачета по курсу. Однако использоваться оно может или для однократной процедуры принятия зачета по всему курсу, или для проверки и зачитывания отдельных работ. В последнем случае зачет по курсу в целом

выставляется по совокупности зачтенных практических работ и выполненных заданий.

Экзамен представляет собой форму проверки знаний, предусматривающую дифференцированную оценку и соответственно отметку, имеющую несколько градаций. Экзамен чаще всего представляет собой однократную процедуру проверки теоретических и практических знаний студента в специально отведенное для этого время, обычно во время экзаменационной сессии.

Экзамен может проводиться в устной или письменной форме. Традиционным является устный экзамен, проводящийся по экзаменационным билетам. Каждый билет включает ряд вопросов и заданий. Довольно типичным является билет, содержащий два или три вопроса и иногда какое-либо практическое задание. Однако экзаменатор вправе самостоятельно выбирать форму проведения экзамена, количество и типы вопросов и заданий, включаемых в билет. При определении их количества необходимо ориентироваться на объем времени, отводимый учебным планом для проведения экзамена, а при определении типа вопросов и заданий — на специфику учебного предмета. Если экзаменационные вопросы и задания имеют большой объем, то целесообразно существенно ограничить их количество. Однако в экзаменационный билет может быть включено и несколько небольших по объему вопросов и заданий. Важная задача экзаменатора - составить вопросы таким образом, чтобы максимально объективно и надежно выявить знания студентов, чтобы по возможности избежать случайности при успешной или, наоборот, неуспешной сдаче экзамена, чтобы не превращать экзамен в «лотерею». Вопрос, как правило, отражает основное содержание материала темы и формулируется как повествовательное предложение. Каждый билет необходимо строить так, чтобы он охватывал примерно одинаковый объем учебного материала и требовал приблизительно, одинакового времени для ответа. Нельзя включать в экзамен вопросы, не предусмотренные программой курса. Билет может содержать задания практического характера или учебные задачи. Экзаменационные билеты утверждаются кафедрой, которая ответственна за преподавание данной учебной дисциплины. О перечне вопросов, которые составляют содержание билетов, студенты, как правило, информируются перед началом экзаменационной сессии. Содержание конкретных билетов не сообщается.

На подготовку к ответу по билету на экзамене студенту чаще всего отводится определенное время (как правило, от 30 до 40 минут), в течение которого он сосредоточивается на поставленных вопросах, обдумывает

содержание и делает наброски своих ответов. Однако иногда студента просят сразу начинать ответ (без подготовки).

В ходе ответов студента экзаменатор может задавать дополнительные или уточняющие вопросы по содержанию билета или по другим разделам учебного курса. В силу временных ограничений экзаменатор может не выслушивать заранее подготовленные ответы студента до конца, а перейти к постановке дополнительных вопросов. Такие вопросы вовсе не обязательно означают, что студент недостаточно хорошо раскрыл содержание экзаменационного билета. Они направлены на выявление того, насколько широкие, глубокие и осмысленные знания имеет студент по содержанию курса. Ответы на них в значительной степени влияют на экзаменационную отметку.

При оценивании ответов студентов экзаменатор обычно руководствуется следующими критериями:

1) полнота и содержательность ответов на вопросы;
2) умение отобрать существенный материал для раскрытия поставленных вопросов;
3) логичность и последовательность в раскрытии вопросов;
4) точность в описании фактов, изложении теорий и формулировке понятий;
5) умение привести примеры, иллюстрирующие излагаемый материал (особенно ценятся самостоятельно подобранные примеры);
6) умение делать выводы;
7) умение стилистически и грамматически правильно оформить ответ;
8) умение уложиться в отведенное время;
9) умение отвечать на поставленные экзаменатором вопросы.

Контрольная работа — это письменная работа, выполняемая учащимися и направленная на проверку усвоенных ими знаний и умений. Она подразумевает ответы на поставленные вопросы или выполнение определенных практических заданий. В контрольных работах могут использоваться вопросы и задания различного характера, однако они всегда предполагают наличие критериев для оценки (как правильные или неправильные).

Контрольные работы могут иметь разный объем, но они должны быть рассчитаны на выполнение в течение определенного периода времени. Время, отводимое на выполнение такой работы, должно учитывать особенности внимания учащихся и студентов. Чем младше обучающиеся, тем меньше времени должна занимать работа для того, чтобы не вызывать у них чрезмерного утомления.

Контрольные работы могут быть направлены на проверку знаний и умений учащихся (студентов) по определенной части учебного курса или теме.

Порой они проводятся как форма проверки знаний студентом по всему курсу и целом. Широкое значение понятия «контрольная работа» позволяет использовать этот вид проверки знаний в разных ситуациях при прохождении учебного курса. Совокупность отметок за ряд контрольных работ, предназначенных для проверки знаний по отдельным темам курса, может быть основанием для выставления общего зачета или отметки по всему учебному курсу. Однако необходимо предусмотреть контрольные работы, предназначенные для проверки системных представлений учащихся об изучаемой дисциплине. Вопросы в работах могут быть открытого или закрытого характера. В первом случае предполагается развернутый и свободный по стилю ответ на поставленный вопрос. Во втором случае предполагается выбор из предложенных альтернатив. Контрольная работа может содержать вопросы репродуктивного или логического характера, а также задания, проверяющие умения применять знания для решения учебных или практических задач. Задания тестового характера часто являются составной частью такой работы.

Объективности оценки знаний и умений способствуют ясно поставленные вопросы и задания, которые допускают однозначную интерпретацию правильности ответа. Поэтому в любой контрольной работе, в любой ситуации проверки должны иметься однозначные критерии оценки знаний и выставления отметки. Они должны быть доведены до сведения учащихся (студентов) заранее.

Контрольные работы проводятся как в средних, так и в высших учебных заведениях. Они дают срезовую характеристику знаний и умений по учебной дисциплине. Проведение контрольных работ с использованием различных, но эквивалентных вариантов, предлагаемых группам учащихся, повышает вероятность того, что работы будут выполнены самостоятельно и поэтому будут валидны с точки зрения оценки знаний.

Поурочное оценивание используется как в школах, так и в вузах. Оно дает комплексную оценку различных видов познавательной деятельности учащихся (студентов) на занятии. Составляющими такой оценки могут быть ответы на вопросы преподавателя, дополнения к ответам других учащихся, выполнение письменных и практических заданий. В результате комплексной проверки может выставляться поурочный балл. Таким образом, поурочное оценивание представляет собой вид текущего оценивания знаний и активности учащихся и студентов. При правильной организации и четком определении критериев для оценки оно выполняет важную стимулирующую роль. Преподаватели склонны использовать поурочное оценивание на семинарах,

практических занятиях и уроках, поскольку видят в нем единственный способ стимулирования регулярной учебной активности учащихся.

Однако в связи с этим возникают следующие вопросы:

1. Какое количество, объем и качество активности позволяет поставить отметку на уроке (наполняемость отметки)?
2. Насколько равноценны отметки, полученные учащимися на занятиях?
3. Каков вклад этих отметок в итоговую отметку по учебной дисциплине?
4. Будет ли этот вклад справедливым в отношении всех учащихся?

Справедливая оценка заключается в том, что разные учащиеся получают сопоставимые отметки за сопоставимые ответы и задания. Достичь этого при поурочном оценивании очень трудно. Поэтому поурочные баллы выполняют стимулирующую функцию, но недостаточно объективны в аттестационной функции.

Такая форма оценки на уроках психологии в школе представляется нецелесообразной, поскольку она отвлекает внимание учащихся от познавательной мотивации.

Тестирование представляет собой стандартизированную форму проверки знаний. Ответы на вопросы или выполнение заданий теста предполагают наличие однозначных критериев их правильности или неправильности. В силу этого они обеспечивают объективность, валидность и дифференцированность в оценке знаний, при регулярном проведении — систематичность проверки. При разнообразном построении вопросов и заданий и их необходимом количестве тесты позволяют достичь системности в оценке. В то же время, будучи стандартизированными по процедуре, они не позволяют проверить знания с нечеткими границами истинности, допускающими значительную многозначность, а также некоторые сложные умения.

Существуют разные схемы и способы построения вопросов и заданий теста.

Задания с пропусками. Тестовыми заданиями могут служить небольшие фрагменты текста или отдельные фразы учебника, напечатанные с пропуском существенной информативной части. Пропущенное слово или словосочетание обозначается пробелами. От учащегося требуется заполнить эти пробелы недостающей информацией. В данном случае проверяется, читал ли и запомнил ли он материал учебника.

Задания с выбором альтернативных ответов. Типичной схемой построения тестовых заданий является постановка вопросов с альтернативными ответами, из которых нужно выбрать один правильный. В данном случае имеет значение количество альтернатив, из которых учащемуся приходится выбирать. Ситуация с двумя альтернативными ответами методически неоправданна,

поскольку слишком велика вероятность случайного выбора правильного ответа: 50%. Повышение количества альтернатив, из которых необходимо выбирать, снижает вероятность случайного правильного ответа. Однако большое количество альтернатив требует от составителя придумывания большого количества правдоподобных, но неправильных ответов, среди которых нужно выбрать один правильный. Дополнительные неправдоподобные варианты ответа не делают тестовое задание более сложным. Другой схемой построения тестового задания может быть вариант, который допускает несколько правильных ответов. Однако такая возможность должна оговариваться в инструкции» выполнению теста.

Задания по комбинированию единиц информации. Возможен и такой вариант, когда только комбинация пунктов, предложенных в задании, дает правильный ответ на поставленный вопрос. Другим типом заданий является задание на соотнесение друг с другом понятий или признаков, приведенных в двух списках.

Задания с открытым ответом. Такое задание может формулироваться в вопросительной или утвердительной форме. В последнем случае ответом на вопрос является завершение предложения необходимым словом (или словосочетанием). Формулировка задания должна предполагать один и только один правильный ответ.

Задания практического характера. Тест может содержать также практические задания и учебные задачи. Ответ на задачу и будет ответом на задание теста.

Тестовые задания предназначены для проверки различных типов знаний: это могут быть факты, основные положения теорий, даты, имена ученых, определения понятий, признаки, классификации, закономерности. В качестве недостатка тестов как средства проверки знаний часто отмечают следующее: с их помощью нельзя проверить все аспекты знаний и умений учащихся (студентов). Действительно, можно проверить не все аспекты, но многие из них. Гибкая и разнообразная форма постановки тестовых заданий, ориентированная на использование не только мнемических, но и мыслительных умений, может расширить границы знаний, проверяемых в тестах. При использовании тестирования для проверки и оценки знаний расширяются возможности использования автоматизированных компьютерных программ. К настоящему времени уже накоплен определенный опыт использования тестов для проверки знаний по психологии; экзамены также часто проводятся в тестовой форме.

Тестовые технологии проверки знаний нередко раздражают своей механической беспристрастностью. Но как раз в этом и состоит их главная

задача: снимая влияние личных пристрастий, тесты обеспечивают равные условия и возможности для всех экзаменующихся.

Квалификационные работы: рефераты, курсовые, дипломные. Выполнение таких работ, с одной стороны, является видом самостоятельной учебной работы студентов, о чем говорилось в предыдущих разделах. В данном случае важны достижения студента в процессе их подготовки. С другой стороны, подготовленная работа является квалификационной, т. е. является объектом оценки.

Рассмотрим особенности проверки и оценки таких квалификационных работ.

При оценке реферата или реферативной части дипломной работы рекомендуются следующие критерии:

1. Объем изученной научной и учебной литературы по проблеме.
2. Полнота раскрытия основных аспектов темы в обзоре литературы.
3. Отбор материала, существенного для данной темы, отделение его от второстепенного.
4. Логичность и последовательность в раскрытии темы.
5. Аналитичность в изложении материала.
6. Умение сопоставить различные точки зрения.
6. Способность к обобщению и формулировке выводов в обзоре научной литературы.
7. Стилистически правильное оформление научной мысли реферативного типа.
9. Грамотное оформление научного реферативного текста.
10. Правильное оформление научной работы.

Одной из проблем оценки рефератов является выявление плагиата, копирования чужих студенческих работ и заимствования рефератов из Интернета. К сожалению, такие формы выполнения квалификационных работ в последнее время становятся довольно распространенными. Средства выявления и доказательства плагиата довольно сложны и трудоемки. Преподаватель, желающий предотвратить положительную оценку таких недобросовестно подготовленных работ, тратит на это много сил и нервов. Главным средством избежать плагиата является предложение новых вопросов и оригинальных тем, индивидуализация методической работы со студентами.

При оценке эмпирической части квалификационной работы рекомендуются следующие критерии:

1. Правильная характеристика методического аппарата: актуальности, целей, задач, гипотез, новизны эмпирического исследования.

2. Адекватность методов и методик исследования задачам исследования.

3. Объем проделанной работы по сбору эмпирического материала, который определяется количеством методик (и их трудоемкостью), а также численностью выборки испытуемых.

4. Полнота описания плана, организации и методов проведения исследования.

5. Полнота представления результатов исследования.

6. Представление методов количественной и качественной обработки данных исследования, использование методов математической обработки данных.

7. Убедительность аргументации и доказательность выводов исследования.

8. Полнота выводов исследования.

9. Качество интерпретации результатов исследования.

10. Правильное использование научной стилистики при описании эмпирического исследования и грамотное оформление научной работы.

При оценке разработки в области практической психологии рекомендуются следующие критерии:

1. Правильное описание методического аппарата разработки в области практической психологии: ее актуальности, целей, задач, новизны.

2. Адекватность методов и методик практической психологии задачам исследования.

3. Владение процедурой разработки (или адаптации) методики практической психологической работы.

4. Владение методами психодиагностики, консультирования, психотерапии, коррекционной, развивающей психологической работы или работы по психопрофилактике и психологическому просвещению.

5. Объем практической психологической работы, проделанной студентом, который определяется количеством методик (и их трудоемкостью), а также численностью выборки.

6. Полнота описания организации и проведения практической работы, характеристика новизны и специфики разработанной методики практической психологической работы.

7. Полнота описания результатов практической психологической работы.

8. Количественная и качественная обработка результатов.

9. Анализ эффективности проведенной практической психологической работы, полнота выводов по ее апробации, убедительность

аргументации, описание возможностей и ограничений в применении, рекомендаций по использованию.

10.Правильное использование и грамотное стилистическое оформление работы.

Если проверка знаний и умений учащихся и студентов проводится в качестве текущего, а в ряде случаев и промежуточного контроля, то для повышения обучающего эффекта целесообразно проводить анализ результатов выполнения контрольных и тестовых работ.

Итоговая проверка и оценка знаний и умений проводятся после завершения учащимися и студентами полного курса образовательной программы. В настоящее время психологические знания не являются составной частью выпускного экзамена в средних общеобразовательных учебных заведениях. В программах среднего специального и высшего профессионального образования педагогического профиля психологические знания обычно включаются в содержание выпускного квалификационного экзамена.

Студенты, обучающиеся по специальности «Психология», по окончании вуза проходят итоговую государственную аттестацию, позволяющую выявить их теоретическую и практическую подготовку в области психологии, а также готовность к решению профессиональных психологических задач.
(Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Н. Карандашев. - СПб.: Питер, 2005. - 250 с.)

ТЕМА 2.6. ТАКСОНОМИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ

ПЛАН:

1. Таксономия учебных задач при изучении психологии
2. Словесные методы обучения психологии
3. Наглядные методы обучения психологии
4. Практические методы обучения психологии
5. Характеристика познавательной деятельности студентов и учащихся на занятиях по психологии
6. Дистанционное обучение
7. Методы закрепления изученного материала

Таксономия учебных задач при изучении психологии

Учебные задачи представляют собой конкретизацию целей обучения, необходимую для подбора соответствующих методов и приемов. С их помощью определяется, чему именно должны научиться учащиеся, операционализируется усваиваемое содержание.

Таксономия (от греч. taxis – расположение, строй, порядок и nomos – закон) – теория классификации и систематизации сложно организованных областей действительности, обычно имеющих иерархическое строение

В рамках образовательной технологии Б. Блумом в 1956 г. была создана первая таксономия педагогических целей. При этом Б. Блум и Д. Кратволь разделили цели образования на три области: когнитивную (требования к освоению содержания предмета), психомоторную (развитие двигательной, нервно-мышечной деятельности) и аффективную (эмоционально-ценностная область, отношение к изучаемому).

Таксономия, охватывающая когнитивную область, включает в себя шесть категорий целей:

Уровни учебных целей	Конкретные действия учащихся, свидетельствующие о достижении данного уровня
Знание - запоминание и воспроизведение изученного материала (от конкретных фактов до целостной теории)	— воспроизводит термины, конкретные факты, методы и процедуры, основные понятия, правила и принципы
Понимание - преобразование материала из одной формы выражения в другую	— объясняет факты, правила, принципы; — преобразует словесный материал в математические, языковые и др. выражения; — описывает предположения о последствиях, вытекающих из имеющихся данных.
Применение – использование изученного материала в конкретных условиях и новых ситуациях	— применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; — использует понятия и принципы в новых ситуациях.
Анализ - умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала структура	— вычленяет части целого; — выявляет взаимосвязи между ними; — определяет принципы организации целого; — видит ошибки и упущения в логике рассуждения; — проводит различие между фактами и следствиями; — оценивает значимость данных.
Синтез - умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной	— пишет сочинение, выступление, доклад, реферат; — предлагает план проведения эксперимента или других действий; — составляет схемы задачи

Оценка - умение оценивать значение того или иного материала	— оценивает логику построения письменного текста; — оценивает соответствие выводов имеющимся данным; — оценивает значимость того или иного продукта деятельности.

Интересный и конструктивный подход к классификации учебных задач был предложен Д. А. Толлингеровой (1981); применительно к обучению психологии этот подход был пересмотрен В. Я. Ляудис (1989).

Учебные задачи делятся на шесть классификационных групп согласно когнитивным характеристикам:

1) первую группу составляют задачи, требующие воспроизведения знаний;

2) вторую — задачи, требующие простых мыслительных действий (описание и систематизация фактов);

3) третью — задачи на сложные мыслительные операции (аргументация, объяснение);

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

5) пятую — задачи на продуктивное мышление (решение проблем). Внутри каждой группы выделены подгруппы задач;

6) шестую — рефлексивные задачи.

Таксономия учебных задач по психологии

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 •
2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции	2.1. Задачи на определение фактов (измерение, решение простых задач и т. п.)
	2.2. Задачи на перечисление и описание фактов (список, перечень)
	2.3. Задачи на перечисление и описание процессов и приемов деятельности
	2.4. Задачи на анализ и синтез
	2.5. Задачи на сравнение и различение (компарация, дискриминация)
	2.6. Задачи на упорядочивание (классификация, категоризация)

	2.7. Задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ и т. п.)
	2.8. Задачи на абстрагирование, конкретизацию, обобщение
	2.9. Задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляции с неизвестными величинами и их поиск по правилам
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 т.п.)
	3.3. Задачи на индукцию
	3.4. Задачи на дедукцию
	3.5. Задачи на аргументацию (доказательство верности, верификация)
	3.6. Задачи на оценку
4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и порождение определенных речевых высказывании	4.1. Задачи на составление обзора (конспекты, резюме и т. п.)
	4.2. Задачи на составление доклада, отчета и т. д.
	4.3. Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты и т. д.
5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление	5.1. Задачи на применение на практике
	5.2. Задачи на решение проблемных ситуаций
	5.3. Задачи на целеполагание и постановку вопросов
	5.4. Задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных
	5.5. Задачи на эвристический поиск на базе логического мышления
	5.6. Речевое оформление в письменном тексте решения проблемных задач
	5.7. Задачи на анализ и обобщение эмпирических данных, феноменов
	5.8. Групповые решения проблем с открытой структурой
6. Рефлексивные задачи	6.1. Задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действия опознания, запоминания, припоминания
	6.2. Рефлексивные процедуры по отношению к разным видам эвристик
	6.3. Рефлексивные действия, связанные с построением письменного текста.(разных типов научного текста)
	6.4. Задачи на построение стратегий совместного и индивидуального решения тех или иных проблем
	6.5. Задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач
	6.6. Задачи па выработку «чувства ситуации», поиск интуитивных решений в сложной конфликтной ситуации.

Термин ***«метод»*** происходит от греческого слова «methodos», что означает путь, способ продвижения к цели, к ожидаемому результату. В педагогической практике под методами обучения понимают способы обучающей деятельности преподавателя, способы достижения преподавателем целей обучения и дидактических задач. В традиционном понимании методы обучения — это способы передачи учащимся знаний и умений, в современной трактовке — способы организации совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на усвоение учащимися знаний и умений. Методы реализуются в конкретных приемах, действиях, организационных формах.

Распространенной является **классификация методов обучения по источнику получения знаний и умений.** В соответствии с ней выделяют:

1. **Словесные методы** (источником знаний и умений является устное или печатное *слово).*

2. **Наглядные методы** (источником знаний и умений являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия).

3. **Практические методы** (источником знаний и умений являются практические действия, выполняемые учащимися) (Педагогика, 2002, с. 263).

Словесные методы обучения психологии

Словесные методы занимают ведущую позицию среди методов преподавания психологии. Главное их достоинство состоит в том, что они позволяют в короткий срок передать большую по объему информацию. Типичными словесными методами являются **рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, работа с книгой** (Педагогика, 2002, с. 263). Эти методы преимущественно используются на лекциях, семинарах, в самостоятельной работе студентов и учащихся с учебниками, учебными пособиями, научной и справочной литературой, во время консультаций.

В зависимости от того, является ли воспринимаемая студентом речь устной или письменной (печатной), словесные методы можно разделить на **устные и письменные.** Каждый из них имеет свои преимущества и недостатки. Устные методы, используемые преподавателем на лекциях, семинарах, консультациях, позволяют ему более успешно объяснить материал:

♦ использование неречевых средств (мимики, жестикуляции, интонирования речи, позы, пантомимики преподавателя);

♦ своевременное получение обратной связи от студентов о понимании учебного материала (с помощью речевых реплик, вопросов, мимики студентов);

♦ активизация восприятия и понимания студентов.

Письменная речь лишена этих преимуществ.

С другой стороны, устная речь менее эффективна с точки зрения скорости передачи информации (скорость говорения меньше, чем скорость чтения текста). Поэтому студент быстрее может прочитать соответствующий раздел учебника, нежели прослушать его в пересказе преподавателя. В связи с этим

информационная функция лекций в настоящее время теряет свое значение. Поэтому для преподавателя нецелесообразно делать на ней основной акцент.

Письменные методы обучения характеризуются большей скоростью передачи информации. Поэтому учебные материалы, имеющие информационное значение, следует давать студентам в виде печатных текстов (книг, учебников и учебных пособий, раздаточных материалов). Для того чтобы работа студентов и учащихся с печатными материалами была более эффективной, можно использовать ряд специальных приемов. Основными из них являются следующие:

♦ **конспектирование** — краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного;

♦ **составление плана текста** (простого или сложного);

♦ **составление тезисов** — краткое изложение основных идей прочитанного текста;

♦ **цитирование** — написание дословных выдержек из текста;

♦ **аннотирование** — краткое, свернутое изложение основного смысла прочитанного;

♦ **рецензирование** — написание краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному материалу;

♦ **составление формально-логической модели** — словесно-схематического изображения прочитанного материала;

♦ **составление тематического тезауруса** — упорядоченного комплекса базовых понятий по теме;

♦ **составление матрицы идей** — сравнительная характеристика однородных предметов, явлений в трудах разных авторов (Педагогика, 2002, с. 268).

Словесные методы обучения разделяются также на **монологические** и **диалогические.**

Монологический метод (как форма речи) обычно используется на лекции. Восприятие студентами монолога преподавателя вызывает у них определенные трудности, особенно в том случае, если он буквально воспроизводит письменный текст учебного пособия. Устная монологическая речь по своему построению отличается от письменной. Преподаватель должен учитывать эти различия. При подготовке лекции нужно не просто переписывать соответствующий материал из учебного пособия, книги, статьи, а дидактически перерабатывать его, приближая его к стилистике и синтаксису устной речи.

Простое воспроизведение текста книги (или статьи) на слух воспринимается с трудом за счет длинных предложений и сложных оборотов речи. Группой немецких ученых было установлено, что более половины взрослых людей не в состоянии на слух запомнить предложения, насчитывающие более 13 слов. Если цепочка произносимых слов длится более 6 секунд, слушатели теряют смысл фразы. Одна треть взрослых забывает

начало фразы уже тогда, когда произносится 11-е по счету слово. Длинные предложения — более 18 слов — способны понять и усвоить не более 15% аудитории (цит. по: Карандашев, 1990, с. 76). Поэтому **в процессе подготовки лекции необходима следующая переработка исходного текста книги:**

1) сокращение длины предложений за счет опускания несущественных слов и фрагментов;

2) разделение сложных предложений на простые;

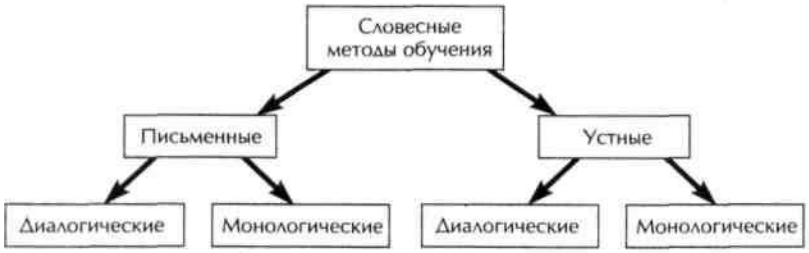


Рис. 7.1. Словесные методы обучения

3) перестройка сложноподчиненных предложений таким образом, чтобы их структура стала простой и ясной и включала одно, максимум два придаточных предложения;

4) формулировка вопросов, которые будут заданы учащимся для стимуляции их мотивационной и познавательной активности;

5) замена терминов, которые могут вызвать трудности при понимании мысли преподавателя, на более простые слова, без потери научности.

Эти рекомендации имеют особое значение при формулировке определений понятий, которые зачастую отличаются слишком сложными синтаксическими конструкциями. Целесообразнее давать определение понятия как перечень его характерных признаков.

Психологические особенности речи преподавателя имеют большое значение для повышения эффективности лекционного занятия. При этом рекомендуется использовать следующие средства речевого воздействия:

1) связывание нового материала с прошлыми знаниями и опытом учащихся;

2) вопросно-ответная форма изложения мысли, вводимая в монолог;

3) использование синтаксиса устной речи (преобладание простых предложений над сложными, четкая структура сложных предложений);

4) персонификация при изложении учебного материала (высказывание личного отношения к материалу, иллюстрации из личного опыта);

5) образность, иллюстративность речи;

6) изменение формулировок в целях лучшего понимания;

7) использование прагматических высказываний (воздействующих на внимание, память, мышление, чувства учащихся) в дополнение к информативным.

Помимо речевого воздействия преподаватель оказывает также и неречевое влияние на студентов. К основным средствам такого влияния относятся:

1) дистанция в общении (с точки зрения пространственного расположения);
2) визуальный контакт;
3) мимика;
4) поза;
5) жестикуляция;
6) фонационные характеристики речи (темп, тон, сила, ритм, напряжение, паузы, интонация).

Успешное использование вышеперечисленных средств речевого и неречевого воздействия повышает эффективность монолога как устного метода обучения.

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

Диалогический метод обучения предполагает большую активность студентов на занятии. Включение в лекцию элементов диалога, эвристической беседы, активное поощрение вопросов студентов повышает эффективность лекционной формы преподавания. Причем важно поощрять студентов задавать вопросы именно тогда, когда они возникают, т. е. в процессе изложения соответствующего материала, а не в конце лекции. Вопросы, связанные с непониманием, уточнением имеют смысл только тогда, когда они возникают. В конце лекции они могут потерять свою актуальность.

Активная позиция студентов способствует формированию более прочных знаний и умений, а также критического мышления. В наибольшей степени это преимущество диалогического метода реализуется на семинарах и консультациях, поскольку диалог и дискуссия являются основой этих форм учебных занятий. Их эффективность зависит от того, каким образом ставятся вопросы. Это могут быть:

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

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

Ю. А. Самарин рекомендует использовать вопросы следующего типа:

1) вопросы, приучающие учащегося задумываться над сутью психологического понятия, например «в чем отличие любопытства от любознательности»;

2) вопросы, требующие приведения жизненных примеров, которые могут проиллюстрировать те или иные психологические феномены и закономерности;

3) вопросы, непосредственно связанные с учебной работой и поведением студентов, например «какой способ заучивания учебного материала вы считаете лучшим для себя и почему».

Выслушав ответы, преподаватель может организовать дискуссию.

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

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

Диалогический метод обучения наиболее характерен для семинарских занятий по психологии. Постановка вопросов и заданий определяется содержанием, целями и задачами учебного курса, а также учебными пособиями и первоисточниками, которые рекомендуются в программе. В помощь преподавателям во многих учебниках приводятся темы и вопросы, которые

могут обсуждаться на семинарских занятиях. Однако преподаватель свободен в их выборе. Он может пользоваться также другими пособиями (например, Бадмаев, 1997, 1999; Климов, 1997; 1999).

В заключение необходимо подчеркнуть, что диалогический метод обучения при всех очевидных и важных достоинствах менее экономичен по времени, которое затрачивается на передачу новой информации.

Наглядные методы обучения психологии

Наглядные методы предполагают использование средств обучения, для которых характерен образный язык изложения. Зрительные, слуховые, тактильные образы дополняют словесное описание и, таким образом, способствуют лучшему пониманию учебного материала учащимися.

Можно выделить 3 основных вида наглядности: **предметную, изобразительную** и **словесную.**

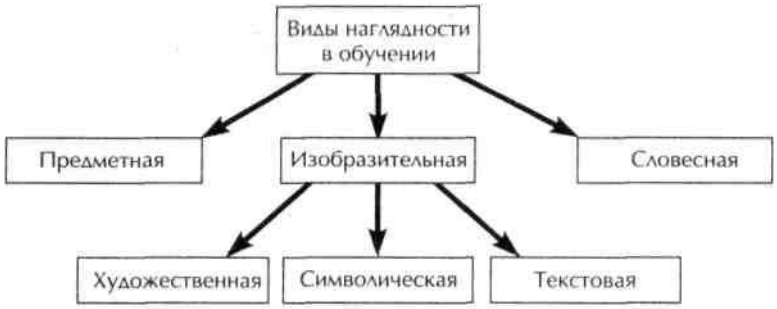


Рис. Виды наглядности в обучении

Предметная наглядность — это демонстрация реальных предметов, явлений и процессов. В преподавании психологии этот вид наглядности применяется, когда используются макеты приборов, головного мозга, когда проводятся демонстрационные эксперименты и психологические опыты. Демонстрация порогов ощущений, зрительных иллюзий, идеомоторных актов, явления установки, колебаний внимания — примеры использования предметной наглядности. Главная задача преподавателя — наглядно продемонстрировать определенные психологические феномены и закономерности, изучаемые в курсе психологии. Это способствует лучшему пониманию и запоминанию. Неслучайно известная поговорка гласит: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Для подбора демонстрационных экспериментов и опытов можно воспользоваться целым рядов опубликованных учебных пособий (Архангельский и др., 1958; Рамуль, 1958; Платонов, 1980; Климов, 1999).

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

Художественная наглядность отражает изображаемый объект или ситуацию во всех деталях. К этому виду наглядности относится демонстрация фотографий, картин, кино- и видеофильмов. Фотографии могут изображать,

например, людей в разных жизненных обстоятельствах, проявления эмоций, ситуации психологических экспериментов; также это могут быть портреты знаменитых психологов. В аналогичных ситуациях могут использоваться произведения живописи, рисунки. Фильмы как средства изобразительной наглядности можно разделить на два типа: научно-популярные и художественные. В научно-популярных фильмах демонстрируются классические психологические исследования. Художественные фильмы (или их фрагменты) могут иллюстрировать определенные психологические типы людей и их отношений, ситуации для психологического анализа.

Символическая (схематическая) наглядность — это изображения, отражающие существенные признаки, характеристики, связи предметов или явлений. К этому виду наглядности относится демонстрация таблиц, схем, диаграмм, графиков. На них отображаются систематизированные знания об определенных теоретических идеях, структуры психических явлений, соотношения величин и понятий, зависимости между определенными параметрами. Для подбора или самостоятельной разработки наглядности этого вида могут представлять интерес некоторые пособия (Архангельский и др., 1958; Никифорова, 1978; Гамезо, Домашенко, 1998; Крысько, 1999).

Символическая наглядность может сочетаться с текстовой. Под **текстовой наглядностью** понимается написание на доске или демонстрация с помощью других средств наиболее существенных тезисов лекции, имен ученых, дат, терминов и другой текстовой информации, которая плохо воспринимается на слух. Параллельное слуховое и зрительное предъявление информации способствует ее успешному и безошибочному восприятию. Студенты склонны записывать себе в конспект то, что видят. Опытные преподаватели знают: чем больше преподаватель пишет на доске, тем больше информации остается в студенческих тетрадях.

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

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

Какими способами может демонстрироваться наглядность? Может использоваться традиционный способ демонстрации наглядности с помощью нарисованных плакатов, но он является слишком трудоемким и создает ряд других неудобств в использовании. Использование доски и мела всегда остается в распоряжении преподавателя, однако здесь важную роль играют его изобразительные способности. Современным способом демонстрации наглядности являются транспаранты на прозрачной пленке и слайды, которые проецируются на белый экран. В наше время проекторы становятся все более

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

Наглядность повышает эффективность преподавания при определенных условиях:

1) демонстрируемая наглядность должна быть согласована с содержанием материала;

2) наглядность следует вводить на занятии постепенно, в соответствующий момент, по мере необходимости;

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

4) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций, схем, диаграмм;

5) следует детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации.

Практические методы обучения психологии

Практические методы предполагают практическую деятельность учащихся (студентов), направленную на усвоение знаний, умений и навыков. К этой группе относятся такие методы, при использовании которых учащиеся не только слушают (как при словесных методах), смотрят (как при наглядных методах), но также выполняют определенные познавательные действия, направленные на решение учебных задач. В преподавании психологии к ним относятся:

1) лабораторные работы, моделирующие психологические эксперименты;

2) выполнение психодиагностических заданий, в частности психологических тестов;

3) решение психологических задач;

4) упражнения;

5) групповая дискуссия;

6) дидактические и деловые игры, имитирующие изучаемые процессы.

Эти методы используются по-разному в зависимости от того, какие учебные цели они преследуют.

Лабораторные работы как модели психологических экспериментов могут проводиться для того, чтобы: 1) на практике продемонстрировать студентам определенные психологические закономерности или 2) для того, чтобы освоить

методику психологического эксперимента. Для решения первой задачи они могут проводиться в рамках любых образовательных программ. Главное, чтобы студенты убедились в реальности данной зависимости или закономерности. Для решения второй задачи лабораторные работы проводятся в рамках подготовки специалистов-психологов. В этом случае особое внимание уделяется профессионально грамотной организации проведения эксперимента, а также правильному оформлению результатов эксперимента с точки зрения методологии психологического исследования.

Психологические тесты могут проводиться для освоения психодиагностических умений или в целях самопознания. При этом важен тщательный подбор и уместное использование тестов в зависимости от целей обучения психологии. Можно выделить несколько типов тестов в зависимости от возможностей их использования на практических занятиях по психологии.

1. Сложные профессиональные тесты (например, *MMPI,* тест интеллекта Векслера). Они требуют серьезной психологической компетентности для проведения.

2. Относительно простые общепсихологические тесты (например, тест Айзенка на выявление экстраверсии и нейротизма или тест на коммуникативные и организаторские способности). Их проведение возможно при менее серьезной психологической подготовке.

3. Психологические тесты, разработанные для прикладных целей определенных сфер профессиональной деятельности (например, «Опросник стиля руководства», «Тест стиля семейного воспитания»).

4. Развлекательные тесты (например, «Любят ли вас окружающие?»). Они чаще всего очень просты в проведении и не имеют никакой серьезной научной основы.

Для обучения психологов может использоваться широкий круг профессиональных психологических тестов, за исключением последнего. При этом одновременно могут решаться задачи освоения психологических методов, умения решать прикладные задачи и самопознания.

На занятиях со студентами других специальностей и школьниками нельзя использовать тесты первого типа по причине недостаточной подготовленности учащихся и, следовательно, дидактической нецелесообразности. Тесты второго типа очень уместны и полезны, поскольку ведущими дидактическими задачами преподавания психологии являются общее знакомство с методами и самопознание. Прикладные психологические тесты представляют ценность в рамках программ высшего профессионального образования.

Тесты 4-го типа — развлекательного — нецелесообразно использовать на занятиях по психологии (это допускается только в виде исключения); в противном случае у студентов и школьников может сложиться впечатление, что это и есть методы психологической науки и практики.

Решение психологических задач может быть направлено на закрепление теоретических знаний или на применение этих знаний для решения практических задач. Это могут быть задачи на установление соответствия между теоретическими понятиями и закономерностями и примерами их использования; задачи по психологическому анализу поведения литературных героев или известных людей; задачи по психологическому анализу частных жизненных или учебных ситуаций. Примеры таких задач можно найти в учебниках для средней школы Б. М. Теплова (1947), Е. А. Климова (1997), учебных пособиях Ю. А. Самарина (1950), Я. Л. Коломинского (1986). Задачи широко используются также в учебных курсах при изучении психологии в вузах (Сборник задач, 1974; Иващенко, 1979; Практикум по общей психологии, 1979; Кудрина, 1986; Таратунский, Таратунская, 1988; Ту-русова, 1994; Климов, 1999).

Упражнения дают студентам возможность формирования умений и навыков исследовательской работы: в применении определенных методов математической статистики или практической психологической работы, например в усвоении консультационных умений (Практикум по общей психологии, 1979; Турусова, 1994; Регуш, 1996; Климов, 1999). Упражнения могут использоваться также для достижения развивающих целей.

Групповая дискуссия и деловая игра как практические методы в преподавании психологии направлены на освоение соответствующих коммуникативных или профессиональных умений. Они могут проводиться в группах студентов-психологов при изучении таких дисциплин, как основы психологического консультирования, психология семьи, психология труда и организационная психология. Эти методы представляют ценность также для других профессиональных программ высшего образования.

Рассмотренные выше практические методы обычно используются в рамках лабораторных и практических занятий.

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

Характеристика познавательной деятельности студентов и учащихся на занятиях по психологии

Разные методы обучения по-разному влияют на характер познавательной деятельности учащихся. В этой связи представляет интерес классификация методов, предложенная М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером. В соответствии с ней выделяются следующие методы обучения;

1) объяснительно-иллюстративный;
2) репродуктивный;
3) проблемный;
4) частично-поисковый;
5) исследовательский (Педагогика, 2002, с. 275-281).

Объяснительно-иллюстративный метод состоит в том, что преподаватель сообщает готовую информацию, а студенты (учащиеся) ее воспринимают, осмысливают и запоминают. Это очень экономичный по времени способ передачи информации. Однако при его применении не формируются умения пользоваться полученными знаниями. Данный метод довольно типичен для чтения лекций, когда преподаватель сначала излагает теорию, формулирует понятие, а затем приводит иллюстрации или примеры их использования для психологического анализа повседневной жизненной реальности или эмпирических исследований. При выборе способов объяснения психологических знаний преподавателю важно предусмотреть, каким образом новые знания будут встраиваться в систему прошлого опыта и знаний учащихся по психологии или другим предметам. Полезными приемами такого встраивания может быть аналогия, сравнение с другими явлениями и понятиями, уже известными учащимся.

Репродуктивный метод заключается в том, что преподаватель просит студента (учащегося) повторить определенное учебное действие. Студент выполняет действия по образцу, заданному преподавателем, и таким образом усваивает умения и навыки. Этот метод обычно используется на семинарских и практических занятиях по психологии.

Проблемный метод заключается в том, что преподаватель ставит перед студентами (учащимися) проблему и далее сам показывает путь ее решения. В другом случае ответ на поставленный проблемный вопрос, анализ проблемной ситуации и поиск соответствующих средств осуществляют сами студенты в процессе индивидуальной или групповой учебной работы под руководством преподавателя. Таким образом демонстрируются образцы научного решения проблем, образцы логики научного мышления, а также способы применения психологических знаний в практической деятельности. При чтении лекций этот метод реализуется следующим образом. Преподаватель сначала ставит вопрос, описывает факт, психическое явление, экспериментальную или жизненную ситуацию, а затем дает их теоретическое обобщение в виде понятия, показывая, как психологические знания могут помочь объяснить или решить проблему. Использование проблемных ситуаций дает значительный мотивационный эффект при изучении психологии. Прежде чем излагать новые знания, преподаватель ставит определенную проблему или проблемный вопрос. В процессе его обсуждения и решения данной проблемы преподавателем предлагаются (или самими учащимися находятся) психологические знания как средство решения. Во всех случаях, когда удается найти такие проблемы, процесс обучения становится увлекательным и изучение психологии осознается как практически полезное. Такой путь преподавания психологии будущим педагогам через анализ педагогических ситуаций и ошибок, через «производство психологического знания» и его переживание предлагает, в частности, Е. А. Климов.

Частично-поисковый метод обучения часто называют эвристическим. Суть его заключается в том, что преподаватель разделяет учебную проблему на

отдельные задачи, и студенты (учащиеся) выполняют шаги по поиску их решения. Решение каждой задачи происходит самостоятельно, однако планирование всего процесса решения осуществляется преподавателем. Этот метод используется на практических занятиях, когда студенты учатся формулировать инструкцию испытуемому, организовывать взаимодействие с ним, регистрировать, обрабатывать и интерпретировать полученные эмпирические данные. Данный метод используется при обучении студентов в рамках курсовых работ на младших и средних курсах.

Исследовательский метод обучения предполагает творческое применение студентами знаний. При этом у них формируется опыт самостоятельной научно-исследовательской работы. Данный метод обучения используется при выполнении студентами курсовых и дипломных работ.

Среди современных активных методов обучения В. Я. Ляудис выделила следующие группы, наиболее интересные для использования:

1) метод программированного обучения;

2) метод проблемного обучения;

3) метод интерактивного (коммуникативного) обучения

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

Методы проблемного обучения основное внимание уделяют мотивам и способам мыслительной деятельности учащегося, а также процедурам его включения в проблемную ситуацию.

Методы интерактивного обучения управляют процессом усвоения знаний посредством организации человеческих взаимодействий и отношений. Обучение рассматривается как процесс социальный, коллективный.

В каждом из этих методов используется свой инструментарий:

♦ в программированном обучении — 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 и полилогов между участниками группы по совместному решению (цит. по: Ляудис, 1989).

В. Я. Ляудис приводит интересные примеры и сценарии использования активных методов в обучении психологии, накопленные в ходе работы со студентами (1989). Опыт использования учебного театра в подготовке студентов-психологов описывает Е. Е. Кравцова (1998).

Дистанционное обучение

Одной из важных тенденций развития современного образования стало широкое внедрение различных дистанционных технологий обучения.

Под ***дистанционными образовательными технологиями*** понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника (там же, с. 14). Дистанционные образовательные технологии могут использоваться при обучении по очной, очно-заочной (вечерней), заочной формам получения образования, а также в форме экстерната.

В области психологии элементы дистанционного обучения уже введены или активно вводятся во многих высших учебных заведениях мира.

Основными дистанционными образовательными технологиями являются кейсовая технология, интернет-технология, телекоммуникационная технология. Наряду с традиционными информационными ресурсами для обеспечения процесса дистанционного обучения используются следующие средства: специализированные учебники с мультимедийными сопровождениями, электронные учебно-методические комплексы, включающие электронные учебники, учебные пособия, тренинговые компьютерные программы, компьютерные лабораторные практикумы, контрольно-тестирующие комплекты, учебные видеофильмы, аудиозаписи, а также другие материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи. В качестве основного информационного ресурса в учебном процессе используются методически (дидактически) проработанные информационные базы данных. Эти базы (в виде изданий на различных типах носителей) включают фонд основной учебной и учебно-методической литературы, фонд периодических изданий, фонд научной литературы. При дистанционном обучении каждому обучающемуся обеспечивается доступ к средствам дистанционного обучения и основному информационному ресурсу в объеме часов учебного плана. Такой доступ обеспечивается за счет средств телекоммуникации.

Следует обратить внимание на то, что текущий контроль и промежуточная аттестация учащихся осуществляются или традиционными методами, или с использованием электронных средств (например, электронное тестирование), обеспечивающих идентификацию личности. Обязательная итоговая аттестация выпускников осуществляется традиционными методами.

Методы закрепления изученного материала

Закрепление изученного материала на занятиях по психологии может достигаться путем повторения или выполнения практических заданий с использованием изученного материала. Для повторения может использоваться узнавание, когда сам преподаватель несколько раз повторяет какую-либо мысль, тезис, определение. Эффективность такого повторения, как правило, невелика, поскольку учащиеся остаются пассивными. Лучшим способом повторения являются различные виды воспроизведения: простое воспроизведение, резюмирующее повторение, систематизирующее повторение.

Причем для развития мышления и умения понимать смысл информации, содержащейся в рассказе преподавателя или в тексте книги, большее значение имеют последние два вида повторения. Резюмирующее повторение предполагает краткое изложение основных тезисов (мыслей) услышанного или прочитанного учебного материала. Оно позволяет научиться отделять главное от второстепенного и обобщать изученный материал. Систематизирующее повторение нацелено на объединение в определенную систему изученной ранее разрозненной информации. Оно дает возможность развития мыслительной операции синтеза. Хорошим способом систематизирующего закрепления может стать составление таблиц и схем. Следует помнить о правильном распределении повторения во времени.

Опрос учащихся на уроке может служить как целям контроля усвоения знаний, так и целям закрепления знаний. Обычной для школы формой опроса является развернутый устный ответ, когда один ученик отвечает у доски, а остальные слушают. В этом случае ставятся вопросы, требующие изложения довольно большого объема учебного материала. Другой тип опроса — фронтальный устный или письменный опрос группы учащихся. В таком случае ставятся более конкретные вопросы, требующие относительно краткого ответа.

Помимо репродуктивного закрепления изученного материала полезно использовать и творческое его закрепление. Для этого могут быть предложены практические задания различного типа, например, психологический анализ произведений художественной литературы, решение психологических задач. Большую популярность в последние годы получило закрепление психологических знаний через опыт переживания, действия и самоанализа (см. Климов, 1997). Особую увлекательность имеют игровые методы усвоения и закрепления психологических умений, в частности интеллектуальные и ролевые игры. Все шире используется учебная работа учащихся и студентов в малых группах.

Выбор преподавателем тех или иных методов обучения зависит от многих факторов, в частности от:

1) целей образовательной программы;
2) особенностей содержания учебного материала;
3) времени, отведенного на изучение данного учебного материала;
4) уровня подготовленности студентов и учащихся;
5) материальной оснащенности учебного процесса.

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

ТЕМА 2.8. ДИДАКТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА И ФУНКЦИИ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

ПЛАН:

1.Дидактические свойства сети Интернет

2. Дидактические функции компьютерных телекоммуникаций

Дидактические свойства сети Интернет

История педагогики богата не только новациями в области методов и организационных форм обучения. На разных этапах параллельно развитию технической мысли шло интенсивное внедрение всевозможных средств наглядности, технических средств в учебный процесс. Все делалось для повышения эффективности предлагаемых инноваций и учебного процесса в целом. В конечном итоге в педагогике, дидактике всегда преследуется одна единственная цель — воспитание и образование подрастающего поколения. Очень мало технических устройств было разработано специально для учебного процесса. Пожалуй, в этом ряду можно назвать лишь графопроектор и лингафонное устройство для уроков иностранного языка. Все остальные технические средства педагоги заимствовали из быта: грамофон, проигрыватель, магнитофон, телевизор, видеомагнитофон, наконец — компьютер. Эти полезные вещи создавались для обустройства разных сфер жизни человека. Каждая из них обладает определенными свойствами, возможностями, определяющими ее назначение в быту, культуре, экономике и пр. И каждый раз, исходя из предполагаемого назначения того или иного технического средства, мы пытаемся выделить присущие ему технические качества, которые могут помочь в решении проблемы определенной области знания, культуры и будут полезными в повседневной жизни. Педагоги никогда не стояли в стороне от этого процесса. Всегда при появлении нового технического устройства педагоги начинают размышлять, как можно использовать его для решения дидактических задач. Таким образом, анализируя природные качества средств обучения, педагоги стремятся определить их дидактические свойства, а затем и функции в учебном процессе. Только при таком подходе очередное техническое средство может оказаться действительно полезным для учебного процесса и найти четкое место в этом процессе, в системе других средств обучения, либо поглощая их свойства и таким образом заменяя ранее применявшиеся, уже устаревшие, либо дополняя их. Компьютеры — достаточно дорогостоящее техническое средство. Но как заметил однажды известный английский педагог Энтони Маллан, если бы компьютер не был изобретен как универсальное техническое устройство, его следовало бы создать специально для целей образования. Вот почему, говоря о новых информационных технологиях в образовательном процессе, нам необходимо

самым внимательным образом определить их дидактические свойства и функции.

Средства компьютерной телекоммуникации позволяют обеспечивать учебный процесс:

- ✓ поурочными учебными и учебно-методическими материалами;
- ✓ обратной связью между преподавателем и обучаемым;
- ✓ доступом к отечественным и зарубежным информационным и справочным системам;
- ✓ доступом к электронным библиотекам;
- ✓ доступом к информационным ресурсам ведущих отечественных и зарубежных электронных газет и журналов;
- ✓ обменом управленческой информацией внутри системы обучения.

Такие функции средств телекоммуникации в учебном процессе обеспечиваются наличием у них определенных дидактических свойств (ДС). Мы рассмотрим эти свойства и опишем характер их проявления на современном этапе развития соответствующих технических средств.

По определению Е.С.Полат, «под дидактическими свойствами того или иного средства обучения понимаются основные характеристики, признаки этого средства, отличающие их от других, существенные для дидактики как в плане теории, так и практики». Конечно, вряд ли Интернет можно отнести к средствам обучения. Это — информационная среда, в которой имеется и предметно-образовательная область, полностью отражающая все возможности глобальной сети, все ее услуги. Именно поэтому целесообразно разобраться в дидактических свойствах этих услуг, т.е. в тех характеристиках, которые могут оказаться полезными для образовательного процесса.

Зачем нужна классификация? Это — не праздный вопрос. Мы понимаем, что у педагога, имеющего доступ к Интернет, есть возможность обратиться, в случае необходимости, к ряду различного рода как традиционных, так и электронных сетевых словарей и справочников, чтобы уяснить для себя те или иные понятия, с которыми ему придется столкнуться при работе в этой сети. Наверное, дефиниции этих понятий включают в себя описание основных свойств Интернет. Зачем же тогда нужна еще и некая классификация? Дело в том, что создавая классификацию, мы ставим совершенно иную задачу, чем составители толковых словарей. Словарь помогает ориентироваться в процессе работы в сети. Конечно, без толкового словаря учителю будет в Интернет не-уютно, как иностранцу, плохо понимающему язык аборигенов. Но составитель толкового словаря не ставит задачу отбора только тех понятий, которые окажут влияние на методы преподавания. Если вернуться к аналогии с иностранцем, он должен уметь спросить и понять объяснение дороги в гостиницу, но если он

приехал в чужую страну работать, то ему требуется и умение общаться с сотрудниками. В привычных терминах это означает, что нужен и разговорник, и специализированный словарь. Классификация — важный инструмент анализа.

При классификации дидактических свойств средств телекоммуникации мы ограничимся рассмотрением Интернет, поскольку технические способы применения компьютерных телекоммуникаций слишком разнообразны. Однако в настоящее время можно считать очевидным, что для нужд образования больше всего подходит именно использование Интернет, а не создание специализированных школьных сетей.

При классификации дидактических свойств Интернет мы считаем разумным выделить два основных класса свойств компьютерных телекоммуникаций (КТК):

- свойства, связанные с их телекоммуникационной основой, т.е. их технологические возможности;

- свойства, связанные с применением компьютеров (в том числе и мультимедийных).

Такая классификация удобна в плане семантики понятия, так как находит выражение в естественном членении самого понятия.

Она оправдана и с технической точки зрения, поскольку различаются сами технические средства, поддерживающие соответствующие свойства. Вполне разумна она и с педагогической точки зрения, ибо влияние этих классов свойств на принимаемые методические решения различно.

Нужно, конечно, учитывать, что наполнение этих классов далеко не равноценно по объему. При весьма высокой наполненности сферы телекоммуникаций чисто техническими понятиями, количество свойств, непосредственно влияющих на дидактические функции этих средств, мягко говоря, невелико. С точки зрения педагога, эти свойства не намного сложнее свойств обычного современного телефона.

Такая ситуация сложилась в результате бурного и технически грамотного развития данной технической области, ориентированного на удовлетворение потребностей максимально широкого круга пользователей. В то же время косвенное влияние этих свойств на методический потенциал компьютерных телекоммуникаций весьма существенно и имеет тенденцию к возрастанию. Важно не потерять из виду это косвенное влияние, так как в противном случае при поверхностном анализе может показаться, что компьютерные телекоммуникации (КТК) как бы растворяются в общем русле развития новых информационных технологий (НИТ).

Итак, мы исходим из того, что выделение собственно дидактических свойств телекоммуникаций необходимо, хотя определение их косвенного влияния на педагогический процесс — задача не простая. Важно правильно сформулировать эти свойства, заложив в их определение достаточный потенциал связей с дидактикой.

С другой стороны, для педагога оказываются важными свойства, имеющие значение и для других пользователей-не профессионалов (включая даже и развлекательные возможности применения Интернет). Такие свойства можно назвать общепотребительскими. Определенный научный интерес представляет собой выделение «чисто» дидактических свойств КТК. Действительно, знание общепотребительских свойств КТК в настоящее время становится достаточно широко распространенным (из газет, журналов, телепередач). Какие дополнительные знания требуются именно учителю?

Свойства, связанные с телекоммуникационной основой КТК. Чтобы подойти к правильной формулировке данного класса свойств, попытаемся сначала получить контрпримеры, ведущие к тупиковым определениям, выхолащивающим сами свойства.

Например, с технической точки зрения, важным свойством КТК является конкретный протокол обмена информацией между компьютерами, т.е. система правил, договоренностей, применяемая при таком обмене. С дидактической точки зрения, важен лишь сам факт наличия такого протокола, обеспечивающий совместимость применяемых при обучении технических средств с требованиями Интернет. Таким образом, использование протокола обмена информацией в качестве базы дидактической классификации технических средств Интернет оказывается малопродуктивным. Этот факт не означает, что педагог, применяющий КТК в преподавании, не должен знать этого понятия. Но он может его не учитывать при построении методики обучения, как, например, он не учитывает наличие в классе двери.

Все самые интересные для педагога услуги Интернет не удается получить без некоторого набора базовых услуг, который обычно берет на себя фирма-провайдер. Учителю важно иметь достаточно полное и одновременно соответствующее его уровню мышления представление обо всем этом комплексе услуг.

Базовый набор дидактических свойств Интернет мы определим как набор, составляющий базовую услугу — предоставление доступа к сети Интернет. В рамках данного класса дидактических свойств мы рассмотрим ту часть базового набора, которая связана с телекоммуникационной основой КТК.

Главным свойством собственно телекоммуникационной основы КТК является способность с определенной скоростью передавать информацию на

значительные (в пределах земного шара) расстояния. Мы выразим это свойство числом, характеризующим скорость передачи (0 будет означать полное отсутствие связи).

Несмотря на кажущуюся простоту этого свойства, уточнение его порождает некоторые затруднения. Зададимся вопросом: 0 — это нарушение связи в данный момент, или временные перебои в результате порчи телефонного кабеля, или же полное отсутствие связи, потому что нет модема? Вспомним, что свойство должно разбивать объекты на непересекающиеся классы, т.е. каждому объекту (в нашем случае — узлу связи КТК, используемому для обучения) нужно присвоить единственное значение свойства. Более того, желательно, чтобы это значение характеризовало объект постоянно, а не в краткие интервалы времени. Поэтому значение О мы будем присваивать объекту, у которого по любым причинам отсутствуют возможности применения КТК на всем интересующем нас интервале времени. Этот 0 будет означать нулевое значение номинальной скорости обмена информацией.

Аналогичным образом, номинальная скорость, указанная для модема, не гарантирует, что реальный обмен информацией будет осуществляться именно на этой скорости. Реальная скорость может оказаться выше номинальной (за счет применения методов сжатия информации) или ниже (при плохом качестве канала связи). Более того, не исключено, что реальная скорость будет различной в разное время суток в зависимости от загруженности канала. Таким образом, у нас возникает три различных свойства «скорости обмена информацией»: номинальная, средняя реальная, моментальная реальная. Все три свойства дидактически значимы: номинальная важна для выбора модема, среднюю реальную надо учитывать при планировании обучения, моментальная реальная определяет ход процесса обучения. Отметим, что эти скорости также могут принимать значение 0, но смысл этого значения резко отличается от «номинального нуля», описанного в предыдущем абзаце.

В наших реальных условиях значения моментальной реальной скорости колеблются в весьма широких пределах, и это нельзя не принимать во внимание при проведении занятий. Конечно, учет этого обстоятельства требует некоторого опыта практической работы, невозможно дать ответ на все вопросы, которые могут при этом возникнуть.

Скорость передачи информации тесно связана со средствами передачи информации — телефонными каналами и модемами, причем последние относятся как к телекоммуникационной основе Интернет, так и к ее компьютерной основе. Модем — это периферийное устройство компьютера. Здесь мы будем его рассматривать, прежде всего, как продолжение канала

связи, а не как часть компьютера, поэтому и свойства модема мы объединяем со свойствами канала связи и относим их к телекоммуникационному классу свойств.

С дидактической точки зрения, важной характеристикой канала передачи информации, в состав которого мы в данном случае включаем и модем, является пропускная способность, выражаемая в битах в секунду. Особое значение имеет пропускная способность двух участков этого канала: от абонента к провайдеру и от провайдера к собственно Интернет. На начало 1999 г. нижняя граница пропускной способности канала от абонента к провайдеру обеспечивалась модемом с номинальной скоростью передачи информации 14 400 бит/с. Нужно иметь в виду, что при этом реальная скорость передачи информации обычно не превышает 1,5 Кбайт/с, реально же она, как правило, составляет менее 1 Кбайт/с. Дело в том, что скорость эта, в основном, зависит не от модема, а от степени загруженности канала провайдера и его компьютера. Загруженность компьютера, в свою очередь, определяется временем суток, так как основные деловые применения Интернет занимают рабочие дневные часы. В этот период наблюдаются перегрузки как компьютера провайдера, если он недостаточно мощен, так и канала, соединяющего провайдера с собственно Интернет. В связи с этим провайдеры стараются создавать льготы (за счет снижения тарифов вплоть до бесплатного использования) абонентам, работающим в вечернее и ночное время, впрочем, в связи с ростом числа домашних компьютеров, подключенных к Интернет, вечернее время в последние годы также начинает становиться дефицитным. При наличии достаточного количества абонентов скорость канала, соединяющего провайдера с Интернет, не должна быть менее 128 Кбит/с. В противном случае провайдер не сможет обеспечивать приемлемые реальные скорости передачи информации абоненту, даже если у последнего имеется достаточно высокоскоростной модем. Реальная скорость зависит оттого, сколько абонентов одновременно используют канал провайдера.

Важным свойством базовой услуги является количество телефонных каналов (номеров), по которым можно дозвониться провайдеру (обычно школе не предоставляется выделенный канал, для которого нет проблемы дозвона). Нужно учитывать это свойство при выборе провайдера, но также следует иметь в виду, что номера телефонов могут быть многоканальными. От этого свойства связи зависит напрямую возможность дозвониться до провайдера в нужный момент.

Скорость передачи информации тесно связана со способами кодирования и сжатия информации, относящимися и к телекоммуникационной основе Интернет, и к ее компьютерной основе. Сжатие и кодирование информации

осуществляется как на аппаратном уровне модемами, так и на программном уровне в самих компьютерах. Конечно, учителю, тем более преподавателю гуманитарных предметов, нет необходимости разбираться в тонкостях этих процессов. Для него имеют значение основные выводы из результатов применения этих сложных методов: кодирование и сжатие информации позволяет передавать по сети Интернет аудио-и видеоинформацию, а также полезные в преподавании гуманитарных предметов программы достаточно большого объема (в настоящее время реально можно получить по сети программу размером до 10 Мбайт). С точки зрения учебного процесса такие дидактические свойства означают возможность применения на уроке оперативно полученных по сети аудио- и видеоматериалов небольшого объема (10—15 мин аудиозаписи, 15—20 с видеозаписи). Конечно, есть традиционные источники таких материалов с лучшими характеристиками, есть и уже становящиеся традиционными средства CD-ROM. Качество материалов, полученных по сети, пока уступает таким традиционным средствам, однако ключевой характеристикой этого дидактического свойства Интернет является оперативность и практически необозримый набор источников информации. При наличии доступа к Интернет ключевой фигурой учебного процесса становится учитель. Именно его способность отбирать подходящий и самый современный, оперативно получаемый материал определяет успешность обучения. Учитель же, используя соответствующие педагогические технологии, организует учащихся на самостоятельный поиск информациии в Интернет по той или иной теме, проблеме. Возникает невиданная Демократизация учебного процесса для учителя и для учащихся.

Важным дидактическим свойством телекоммуникации является ее двусторонний характер, обеспечивающий условия для интерактивности. С технической точки зрения, это означает, что сигнал по каналу компьютерной телекоммуникации с одинаковым Успехом идет в любом из двух направлений (в этом состоит радикальное отличие от традиционного радио- и телевещания, хотя нельзя сбрасывать со счетов такие средства, как двусторонняя радиосвязь и видеоконференции). С педагогической точки зрения появляется возможность диалога (интерактивность), что позволяет обеспечивать реальное взаимодействие учителя и учащихся. Учитель может, например, не только получить самые свежие методические материалы, но и задать интересующие его вопросы; завязать электронную переписку с коллегой и т.п.

Таким образом, можно выделить два крупных подкласса дидактических свойств, связанных с телекоммуникационной основой КТК: вещание и диалог.

Интересно отметить, что начиналось использование КТК именно с диалога. В настоящее же время стало стремительно развиваться вещательное направление, использующее, хотя и в меньшей мере, диалоговые возможности.

Итак, мы рассмотрели некоторую достаточно общую классификацию дидактических свойств средств компьютерных телекоммуникаций, основанную на их телекоммуникационной природе.

Свойства, связанные с компьютерной основой КТК. Данный класс свойств гораздо шире и богаче чисто телекоммуникационного. Особенно интересные выводы для анализа этих свойств дает появившийся на рынке телекоммуникационных услуг новый сим-биотический продукт — телевизионный Интернет.

Бытовой телевизор, конечно, несравнимо менее интеллектуален, чем даже не самый мощный современный компьютер. Таким образом, такая услуга, как Интернет по телевизору, самым радикальным образом демонстрирует возможности сети Интернет даже без учета мощного интеллектуального потенциала подключенных к ней компьютеров абонентов. В этом случае весь компьютерный интеллект сосредоточен на одном конце канала телекоммуникации и восполнить недостаток его на другом конце может только высокая скорость передачи информации.

Итак, при анализе способов применения Интернет в преподавании любого предмета нужно различать те из них, которые специфичны именно для сети, и те, которые связаны с развитием и универсализацией программного обеспечения в целом.

Разработчики современного программного обеспечения (например, один из основных — фирма Майкрософт) включают модули обмена информацией по сети (локальной или глобальной) практически во все свои основные программные продукты. Это само по себе является косвенным признанием зрелости сетевых технологий. В последнее время публикуется все больше работ, посвященных применению Интернет в обучении.

Информационная технология на данном этапе предполагает унификацию способов работы с разнообразными программами, в частности, программы для работы в сетях тесно увязываются с остальными стандартными прикладными программами (офисными приложениями). В результате учебные курсы, созданные для автоматизации традиционного обучения, легко и быстро переносятся в Интернет и, наоборот, курс, написанный для Интернет, может быть использован автономно для традиционного обучения с применением НИТ.

Таким образом, применение Интернет может означать работу в различных режимах: в режиме реального времени, в котором идет постоянный обмен информацией с сетью, и в автономном режиме, в котором один раз

полученная из сети информация используется (возможно, неоднократно) в педагогическом процессе. Новизна ситуации состоит в том, что при этом будут применяться одни и те же программные средства. Если еще несколько лет назад только достаточно искушенный учитель мог позволить себе свободно работать на уроке с гипермедийной информацией, полученной в Интернет, то теперь ему для этого достаточно освоить одну-две прикладных программы.

Современные программные средства и методы работы с разнообразной информацией, размещенной в Интернет, дают возможность решать педагогические задачи по-новому.

Как было отмечено выше, учебный текст становится одновременно рабочей тетрадью. Автор учебного текста в состоянии предоставить ученику возможность оформить данный текст в сответствии с тем или иным заданием (дополнить, преобразовать и т.д.) и одновременно проиллюстрировать его мультимедийными средствами (рисунками, музыкой, звуками). С этой целью он может выслать учащемуся электронной или обычной почтой «мультимедийный конструктор», позволяющий ученику составлять свой гипермедийный вариант текста. В таком случае этот текст становится продуктом самостоятельной познавательной, творческой деятельности ученика. Действительно, дидактические свойства современного компьютера, снабженного программным обеспечением в варианте Internet Explorer версии не ниже 4.0 и Microsoft Office 97 или 2000, включают в себя следующие особенности:

1.Возможность вставить в документ (не исключая даже электронных писем) графические изображения и шперссылки. Гиперссылки при этом являются работающими, т.е. по ним можно выйти на связь с любым электронным адресом или сервером Интернет.

2.Поддерживается копирование такого расширенного текста из одного программного средства в другое. Это существенно увеличивает возможности обучения, поскольку те дидактические свойства, которых не хватает в одном из программных средств, могут быть оперативно подключены путем копирования текста задания в другое средство. Например, Internet Explorer не позволяет править текст непосредственно в гипертекстовом виде (в нем предусмотрена только возможность правки кода HTML, что, конечно, по силам далеко не всем ученикам), но мы можем скопировать текст задания со всеми особенностями его формата (что существенно) в программу Word 97 или 2000 и уже в ней выполнить задание, а затем также с сохранением всех особенностей формата текста отправить его по электронной почте.

Такие дидактические свойства являются особенностью именно современного этапа развития программного обеспечения и делают обучение в

сети гораздо более простым и удобным процессом. При программировании обучающих курсов подобные средства снимают многие существовавшие прежде проблемы.

После приведенных предварительных соображений, связанных с анализом текущей ситуации в области разработки аппаратного и программного обеспечения, мы приведем собственно классификацию дидактических свойств этого типа.

Следует отметить, что к сети Интернет подключены компьютеры, существенно различающиеся по своим возможностям. Компьютер абонента сети, каким бы мощным он ни был сам по себе, выполняет лишь ограниченный набор функций, связанный, прежде всего, с получением информации из сети, ее просмотром и относительно временным хранением. В Интернет имеется сравнительно немного компьютеров, содержащих эту получаемую абонентами информацию (хост-компьютеров), но значение этих компьютеров и их свойств для сети чрезвычайно велико. Наконец, весьма существенны для абонента свойства того компьютера, через доступ к которому он получает всю информацию. Обычно этот компьютер принадлежит фирме-провайдеру, иными словами, поставщику услуг Интернет. Итак, мы получаем следующие подклассы дидактических свойств:

- дидактические свойства компьютера абонента;
- дидактические свойства хост-компьютера;
- дидактические свойства компьютера провайдера.

Дидактические свойства компьютера абонента:

- способность хранить, выдавать на печать и структурировать переданную и полученную информацию;
- способность программного обеспечения компьютера отправителя и получателя электронных писем разбираться в структуре хранения полученных писем, удалять или архивировать потерявшие актуальность, вести базу данных адресов корреспондентов и т.п.;
- . обеспечение гибкого, удобного и понятного интерфейса для работы со сложно структурированной информацией;
- поддержка работы с гипермедийной информацией;
- поддержка копирования такого расширенного текста из одного программного средства в другое.

Дидактические свойства хост-компьютера:

- способность хранить и структурировать переданную и полученную информацию;
- способность осуществлять поиск информации как на самом компьютере, так и в сети;

• поддержка работы с гипермедийной информацией;

• способность передавать полученную от абонента информацию по указанному электронному адресу.

Дидактические свойства компьютера провайдера:

• способность хранить и структурировать переданную и полученную информацию;

• способность отслеживать «судьбу» электронных писем (выявлять и сообщать о задержке доставки письма, о неверной адресации и т.п.);

• . способность проводить поиск нужной абоненту информации в структуре хранимых на нем данных;

• совместимость аппаратного и программного обеспечения компьютеров провайдера данной услуги и компьютера его абонента;

• способность проводить поиск нужной абоненту информации в сетевых структурах данных.

Итак, мы рассмотрели некоторую достаточно общую классификацию дидактических свойств средств компьютерных телекоммуникаций. Здесь мы можем указать лишь основные идеи использования этих классов дидактических свойств.

Дидактические функции компьютерных телекоммуникаций

На этом занятии вы:

• *познакомитесь с понятием «дидактические функции» средств обучения;*

• *вместе с авторами определите ключевые дидактические функции компьютерных телекоммуникаций, позволяющих грамотно спланировать учебный процесс с использованием телекоммуникаций;*

• *рассмотрите некоторые примеры применения телекоммуникаций в учебном процессе.*

По своим потенциальным возможностям, обусловленным их дидактическими свойствами, компьютерные телекоммуникации являются исключительно своевременными и перспективными для использования в сфере образования.

В современном интегрированном сообществе школьники уже не могут учиться изолированно, ограничиваясь традиционным достаточно замкнутым социумом: учителя, друзья, семья. Телекоммуникации распахивают окна в широкий мир. Учащиеся получают доступ к богатейшим информационным ресурсам сетей и возможность работать совместно над интересующим их проектом с учащимися из других стран, в рамках телеконференций — обсуж-дать проблемы практически со всем миром. Подобная перспектива

сотрудничества и кооперации создает сильнейшую мотивацию для их самостоятельной познавательной деятельности в группах и индивидуально. Совместная работа стимулирует учащихся к ознакомлению с разными точками зрения на изучаемую проблему, к поиску дополнительной информации, к оценке получаемых собственных результатов. Учитель становится руководителем, координатором, консультантом, к которому обращаются не по должности, а как к авторитетному источнику информации, как к эксперту. Обсуждение промежуточных результатов в классе, дискуссии, «мозговые атаки», доклады, рефераты обретают иное качество, поскольку они содержат не только материал учебников и официальных справочников, но и точки зрения партнеров по проекту из других регионов мира, полученные ими данные, их интерпретацию фактов, явлении. Телекоммуникации (электронная почта, телеконференции) позволяют учащимся самостоятельно формировать свой взгляд на происходящие в мире события, осознавать многие явления и исследовать их с разных точек зрения, наконец, понять, что некоторые из проблем могут быть решены только совместными усилиями. Это — элементы глобального мышления. Огромное море информации в Интернет открывает перед учащимися возможность подбора необходимого материала в дополнение к имеющемуся в учебнике, в справочниках.

Рассматривая компьютерные телекоммуникации через призму вышеназванных тенденций в развитии школьного образования, определим дидактические функции телекоммуникаций, показав, какие уникальные педагогические задачи удается решать с их помощью.

Под дидактическими функциями мы понимаем внешнее проявление свойств средств обучения, используемых в учебно-воспитательном процессе с определенными целями. Это— их назначение, роль и место в учебном процессе.

Итак, что дают телекоммуникации для решения поставленных выше педагогических проблем? Каковы их дидактические функции? Конечно, простое установление связи между двумя компьютерами, находящимися друг от друга на каком-то расстояний (что при наличии технических условий не представляет ни малейшей трудности) — еще не решение педагогической проблемы. Такой опыт был в США, но он не увенчался успехом. Лишь когда технические возможности телекоммуникации удалось соединить с проектной деятельностью, основанной на поисковых, исследовательских методах, дело не только пошло, а оказалось весьма эффективным и перспективным. Когда возможности телекоммуникаций, глобальной сети Интернет (электронной почты, телеконференций, технологий гипертекста, мультимедийные технологии) были соединены с четко разработанной программой дистанционного обучения, ситуация кардинально изменилась.

Когда телеконференции также были интегрированы в программу педагогической практики студентов (особенно видеоконференции), в практику повышения квалификации учителей, дела стали развиваться еще успешнее. На предыдущем занятии вы могли убедиться в поистенне колоссальных возможностях для поиска необходимой информации, обмена информацией со всем миром, которые предоставляет Интернет. Уже накопленный, хотя пока и не очень значительный, опыт применения телекоммуникаций в различных сферах образования показал, что этот вид информационных технологий позволяет:

• организовывать различного рода совместные исследовательские работы учащихся, учителей, студентов, научных работников из различных школ, научных и учебных центров одного либо разных регионов или даже разных стран. Метод проектов дает возможность организовывать при этом подлинно исследовательскую творческую либо чисто самостоятельную прикладную практическую деятельность партнеров с использованием многообразия методов и форм самостоятельной познавательной и практической творческой деятельности;

• обеспечивать оперативную консультационную помощь широкому кругу обучаемых из научно-методических центров;

• создавать сети дистанционного обучения и повышения квалификации педагогических кадров;

• оперативно обмениваться информацией, идеями, планами по интересующим участников вопросам, темам совместных проектов, расширяя таким образом свой кругозор, повышая свой культурный уровень;

• формировать у партнеров, кто бы они ни были — учащиеся, студенты, учителя — коммуникативные навыки, культуру общения, что предполагает со стороны партнеров умение кратко и четко формулировать собственные мысли, терпимо относиться к мнению партнеров, способность вести дискуссию, аргументированно доказывать свою точку зрения, а также слушать и уважать мнение партнера;

• прививать навыки подлинно исследовательской деятельности, моделируя работу научной лаборатории, творческой мастерской;

• развивать умения добывать информацию из разнообразных источников (начиная от партнера по совместному проекту, кончая удаленными базами данных), обрабатывать ее с помощью самых современных компьютерных технологий, хранить и передавать на сколь угодно дальние расстояния, в разные точки планеты;

• создавать подлинную языковую среду (в условиях совместных международных телекоммуникационных проектов, телеконференций обычных,

а также аудио- и видеоконференций, чатов), способствующую возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке и отсюда — потребности в изучении иностранных языков;

• способствовать культурному, гуманитарному развитию учащихся на основе приобщения к самой широкой информации культурного, этнического, гуманистического плана.

Таковы в кратком изложении дидактические функции телекоммуникаций, обусловленные их дидактическими свойствами.

Совместные исследовательские проекты школьников, учителей разных регионов страны — сельской мало комплектной школы российской глубинки и столичной городской школы, школ национальных республик Российской Федерации и стран СНГ, учебных заведений так называемого «дальнего зарубежья» (во всех уголках мира) — не просто «открывают окно в мир», но и позволяют сдружить учащихся на основе сотрудничества, решения совместными усилиями разнообразных практически ценных проблем, ближе познакомиться с культурой, традициями других народов, да и просто с кругом интересов жителей других краев и областей. При дефиците высококвалифицированных педагогических кадров, особенно на периферии, телекоммуникации и Интернет также несомненно могут сыграть свою роль, если учесть, что они обеспечивают учителю постоянную консультационную помощь методических и научных центров.

Компьютерные телекоммуникации, информационные ресурсы и услуги Интернет при грамотном их использовании позволяют осуществить принципиально новый подход к обучению и воспитанию учащихся, который:

- базируется на широком общении, сближении, стирании границ между отдельными социумами; на свободном обмене мнениями, идеями, информацией участников совместного проекта, на вполне естественном желании познать новое, расширить свой кругозор;
- имеет в своей основе реальные исследовательские методы (научная или творческая лаборатория), позволяющие познавать законы природы, основы техники, технологии, социальные явления в их динамике, в процессе решения жизненно важных проблем, а также особенности разнообразных видов творчества в процессе совместной деятельности группы участников;
- базируется на широких контактах с культурой других народов, с опытом других людей;
- естественным образом инициирует развитие гуманитарного образования, акцентирует внимание на нравственных аспектах жизни и деятельности человека, на состоянии и сохранении окружающей его среды;

- стимулирует развитие как родной речи участников сотрудничества, так и овладение иностранными языками, если речь идет о международных проектах;
- способствует приобретению и учащимися, и учителями разнообразных сопутствующих навыков, которые могут оказаться весьма полезными в жизни, в том числе и навыков пользования компьютерной техникой и технологией.

Телекоммуникации — мощное средство обучения и познания. Как отмечала профессор Университета Ривер Фоллс Кэрол Бэгли, чтобы средства новых информационных технологий оказались эффективными в школьном образовании, они должны сформировать определенную систему, которая предполагает иное понимание: а) сущности учения и обучения; б) роли учителя и учащихся в этом процессе; в) взаимоотношений учителя и учащихся; г) оснащения рабочих мест учителя и учащихся. Основные же задачи телекоммуникаций в образовании, по ее мнению, можно сформулировать следующим образом: «Мы хотим, чтобы наши школьники делали больше, чем просто смотрели на мир через экран телевизора. Мы хотим, чтобы наши дети и учителя задавали вопросы, делились идеями, проводили совместные исследования. Мы хотим, чтобы они понимали культуру, географию, политику, историю и науку в масштабе планеты Земля. Телекоммуникация — могучее средство, преобразующее процесс учения».

Компьютеры и электронные телекоммуникации обеспечивают доступ к аккумулированному знанию как в текстовой, так и в графической формах. Телевидение, видео, видеодиски, компьютерная графика предоставляют учащимся возможность получения образной информации. Давно известно, что образная информация усваивается лучше, чем текстовая (скажи мне — и я забуду, покажи мне — и я запомню, дай мне действовать самому — и я научусь). Многие проекты интегрируют вербальную и графическую информацию, звук и анимацию. Учащиеся в школах XXI века должны будут демонстрировать свое понимание идей, фактов, концепций, теорий, а не только запоминать их. Для этого потребуется создание соответствующих условий учителям и учащимся. Учителям придется кооперироваться друг с другом, чтобы учащиеся, применяя гипертекстовые среды и интерактивные мультимедиа, могли успешно работать над своими проектами. Они будут все более активно вовлекаться в поисковую и исследовательскую, творческую деятельность, развивать свои знания на основе использования источников информации, получаемых не только у себя в школе, но и со всех концов света. Работы, которые в ходе проектов уже сейчас создаются, включают в себя, помимо текстового материала, графический — и не только статичный, но и

динамичный. Подобные работы сами по себе становятся ценными источниками информации по исследованной теме для последующих поколений учеников и пополняют фонды медиатеки.

(Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С. 185-199).

РАЗДЕЛ 3. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

ТЕМА 3.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ В ИСКУССТВЕ

ПЛАН:

1. Культурный контекст как условие глубокого усвоения психологических знаний.
2. Анализ документальной, художественной, музыкальной литературы как средство изучения человека.
3. Художественная фасилитация как способ содействия психическому развитию личности.
4. Художественная перцепция как процесс восприятия человека.
5. Художественная перцепция как фактор развития личности.

Источником психологических знаний могут также служить различные произведения искусства: произведения художественной литературы, изобразительного и музыкального искусства, театра и кино. В них зафиксировано огромное количество человеческих судеб и реальных психологических проблем. Это своего рода «экспериментальные ситуации», которые создала сама жизнь или творческое воображение писателя, художника, музыканта, драматурга, режиссера. Такие ситуации трудно, а порой и невозможно воспроизвести в рамках научной психологии.

Приоритетное значение в изображении человека в искусстве принадлежит, конечно, художественной литературе. Немецкий философ Вильгельм Дильтей (1833-1911) считал, что хорошими психологами являются писатели, историки, актеры. Он надеялся на появление психологии, способной уловить в сети своих описаний то, что в большей степени заключалось в произведениях поэтов и писателей, нежели в существовавших в то время учениях о душе.

Существует деление писателей на философов (Л. Н. Толстой, Г. Гессе), социологов (О. де Бальзак, Э. Золя), психологов (Ф. М. Достоевский, Ф. Кафка); это деление подчеркивает особые акценты в творчестве конкретных писателей. Однако во всех случаях осмысление человеческой психологии в произведении искусства достигается посредством художественного изображения человеческой жизни.

Психологические знания в искусстве носят образный характер. Искусство использует художественный образ как особый способ целостного представления человека. В нем в конкретно-чувственной форме выражаются ценности, мысли, представления, отношения, эмоции, действия. Писатели, поэты, актеры, художники отражают типичные особенности внутреннего мира (психологии) людей в сюжетах, образах, действиях героев. «Какой художник, и какой психолог!» — говорила Жорж Санд о Льве Толстом. При этом она имела в виду его способности передавать в художественных произведениях тончайшие движения человеческой души. Создавая психологические образы, писатели используют свои наблюдения, размышления, воображение, а также опыт житейской психологии. Многие образы становятся наглядными и убедительными образцами для описания человеческой психологии (например, Обломов). Именно в этом заключается огромная ценность таких образов как иллюстраций в ходе преподавания психологии.

Художники в живописных, графических работах также отражают внутренний мир человека. Леонардо да Винчи, например, придавал огромное значение «божественной науке живописи». Продукты, порождаемые ею, воедино соединяют образное, логическое и практическое. Живопись, по его мнению, должна быть не натуралистическим копированием непосредственно зримого, а исследованием мира с целью воссоздания его картины. Картина внутреннего душевного мира человека чаще всего находит свое отражение именно в живописи.

Причем здесь важно не только то, «что» изображается, но и то, «как» изображается. В музыке внутренний мир человека отражается в звуках. Образы разного рода и вида, создаваемые в произведениях искусства, позволяют человеку лучше понять свой внутренний мир и души других людей.

Поскольку психологические знания в искусстве выражаются в образах, они носят описательный характер. Они не стремятся к объяснению (в отличие от науки), а только отражают, причем в форме, доступной непосредственному переживанию. Поэтому в рамках изучения психологии они могут носить только вспомогательный иллюстративный характер.

Психологические знания в искусстве фрагментарны. Как правило, они не претендуют на системность в описании психической жизни людей. Изложить

систематизированные знания о человеке в искусстве невозможно, поскольку подобной системы просто не существует. Но фрагменты, которые описываются, имеют особую значимость и убедительность. Чаще всего это значительные поступки или переломные моменты жизни человека, которые наиболее четко и ясно показывают особенности его характера. Именно поэтому многие психологи и преподаватели обращаются к произведениям искусства в своей профессиональной деятельности. «Почти все литературные описания характеров исходят из психологического допущения о том, что каждый характер имеет определенные черты, присущие именно ему, и что эти черты могут быть показаны через описание характерных эпизодов жизни» (Оллпорт, 1959 / 1982, с. 210). Причем эти описания даются в эмоционально окрашенной форме.

Эмоциональность — еще одна характерная черта психологических знаний в искусстве. В художественных произведениях описываются особые, эмоционально насыщенные моменты жизни и переживаний персонажей. Целостное и непосредственное изображение эмоциональной жизни человека лучше всего достигается именно в искусстве. Без эмоций искусства не существует. Произведение искусства предназначено не для рационального изучения или практического использования, а для сопереживания. Читатель «проживает» художественное произведение: он со-размышляет, со-действует, со-переживает вместе с героем.

Главный критерий истинности психологических знаний в искусстве — принятие и узнаваемость образов читателем, зрителем, слушателем. Если они находят в произведении искусства, в том или ином образе отражение типичных особенностей внутреннего мира человека, то психологические знания можно считать достоверными. «Никто никогда не требовал от авторов доказательства того, что характеры Гамлета, Дон Кихота, Анны Карениной истинны и достоверны... Они умеют внушать доверие» (Оллпорт, 1959/1982, с. 211). Успех писателя измеряется реакцией читателей.

Успех психолога измеряется более жесткими критериями, чем восторг читателя. Психология как наука располагает целым рядом преимуществ, И пусть ее успехи пока не так велики, но зато они более надежны и фундаментальны.

В то же время психологические знания в сфере искусства представляют большую ценность. Для многих людей произведения живописи, художественные произведения, театральные постановки и кинофильмы являются основным способом познания внутреннего мира человека.

Знания этого типа всегда интересовали и профессиональных-психологов. Поэтому они не раз обращались к этому источнику (Психология личности,

1982; Теплое, 1971/1985; Сироткина, 1998; Емельянов, Адаскина, 1998). Нужно всегда помнить об этом золотом фонде и максимально использовать его для расширения профессиональной компетентности преподавателей психологии. Многие выдающиеся психологи нередко обращались к примерам из литературы, чтобы проиллюстрировать, а иногда и развить свои теоретические идеи.

Особую роль искусство играет в изучении личности. Одна из статей американского психолога Гордона Оллпорта (1897-1967) так и называлась: «Личность: проблема науки или искусства?». В ней был поднят ряд важных вопросов. Главный из них — вопрос об отношении психологии (и психологов) к художественной литературе. Оллпорт считал, что психологи могут многому научиться у мастеров художественной литературы. Это касается приемов тонкого психологического наблюдения и описания, понимания конкретной личности в ее целостности, интереса к индивидуальности.

Горьким упреком в адрес некоторых профессиональных психологов звучат слова Оллпорта о том, что они «в качестве профессионалов никогда в действительности не видели индивидуума; и многие из них... надеются, что никогда его и не увидят» (Оллпорт, 1959/1982, с. 213). Он критиковал бездумное применение математических методов в психологии.

Действительно, психология как наука стремится к выявлению общих закономерностей. «Абстракция, которую совершает психолог в измерении и объяснении несуществующей "психики-в-общем", — это абстракция, которую никогда не совершают литераторы. Писатели прекрасно знают, что психики существует только в единичных и особенных формах» (Оллпорт, 1959/1982, с. 213). Как справедливо замечает далее Оллпорт, мы опять сталкиваемся с основным разногласием между наукой и искусством. Наука всегда имеет дело с общим, искусство — с частным, единичным.

Поэтому взаимодополнение психологических знаний, содержащихся в науке и искусстве, безусловно, является полезным. Хорошую рекомендацию по методике преподавания и изучения психологии дает в этой связи Оллпорт: «если вы студент-психолог, читайте много-много романов и драм характеров и читайте биографии. Если вы не студент, изучающий психологию, читайте их, но интересуйтесь и работами по психологии» (Оллпорт, 1959/1982, с. 215).
(Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Н. Карандашев. - СПб.: Питер, 2005. - 250 с.)

Решение задачи создания эстетико-образовательной среды, нахождения новых технологий, реализации способности кодирования результатов познания

и поиск новых продуктивных способов их усвоения и передачи предполагают соответствующий уровень не только понятийного, но и образного и ассоциативного мышления, воображения и в целом - ментального опыта, развитие которых активно стимулируется посредством «вхождения» в художественную реальность.

Значимость произведений искусства, которые, по словам С. Л. Рубинштейна, представляют собой овеществленные акты познания людьми друг друга, как источника познания психики человека, подчеркивали Б. Г Ананьев и А. А. Бодалев, М. М. Бахтин и В. С. Библер, Б. С. Братусь и В. П. Зинченко, А. А. Леонтьев, Г Олпорт и Б. М. Теплов.

Отвечая на вопрос о центростремительных тенденциях в изучении человека, В. П. Зинченко отметил, что наиболее значимые из них - это опыт художественного освоения феномена человека, накопленный в искусстве. Как утверждает В. С. Библер, разум, долженствующий обосновать идею «знание - сила», уходит в тень перед разумом, ориентированным на такие формы понимания мира и людей, которые как-то аналогичны прежде всего формам эстетического, художественного освоения бытия.

Поддерживая справедливый тезис о том, что искусство наряду с наукой является одним из важнейших путей познания природы, человека, Космоса и что они ведут к одной цели - к истине, В. В. Вернадский говорил о неразрывном их переплетении. Он считал, что отделить одно от другого можно только в воображении.

Плодотворность междисциплинарных связей доказана в исследованиях многих ученых. Поиск новых технологий обучения, реализация которых способствовала бы не только усвоению знаний, но и развитию личности, привел нас к созданию авторской методики преподавания психологических дисциплин, концептуальной основой которой является идея систематизации знаний, основанных на междисциплинарной интеграции: психология - мировая художественная культура.

Художественный текст (в широком смысле - не только литературный, но и музыкальный, изобразительный), включенный в научный контекст, - это не только примеры, иллюстрирующие те или иные психологические свойства и закономерности. Это еще и способ введения студента в новые для него технологии усвоения знаний и кодирования результатов познания, один из способов развития образного и ассоциативного мышления, воображения.

Безусловно, репрезентация психологического знания осуществляется, прежде всего, в виде целостных парадигмальных структур, логических построений, различных классификаций и т. д. Вместе с тем теоретические положения о психическом могут обогащаться за счет введения философских,

культурологических, лингвистических и других понятий. Особое место в структуре психологического знания о мире и человеке принадлежит образным моделям, представленным в документальной и художественной литературе, в творениях композиторов и художников.

Используя в практической деятельности многовариантные способы и приемы организации учебных занятий, ориентированных на развитие творческой личности, особое внимание уделяем литературно-художественным произведениям, использование которых возможно:

- в форме прямого цитирования, пересказа, интерпретации;
- в качестве иллюстрации и конкретизации теоретических положений;
- в качестве вопросов для рассуждения и обсуждения;
- в качестве проблемных и эвристических вопросов;
- в качестве познавательных задач;
- в качестве формулирования бинарных позиций;
- в качестве «фокусов» (Дж. Брунер), которые используются как точка отсчета в решении определенной задачи;
- с целью обогащения способов кодирования информации; расширения границ индивидуального опыта субъекта обучения в системе трех модальностей опыта: через знак (словесно речевой способ кодирования); через образ (визуально-пространственный способ кодирования); через чувственное впечатление (чувственно-сенсорный способ кодирования информации);
- с целью обогащения семантических структур, содержание которых, с одной стороны, инвариантно, а с другой, - насыщено субъективными впечатлениями, ассоциациями, отношениями;
- с целью развития понятийных структур как результата интеграции образных и словесно-речевых компонентов ментального опыта;
- с целью развития рефлексивного самоанализа;
- с целью уточнения и обогащения знаний о формах проявления психического, разрушения стереотипных и ошибочных представлений о тех или иных психических феноменах;
- с целью эмоционально-ценностного и эстетического развития личности, расширения социокультурного опыта субъекта учебного процесса.

В исследованиях Л. Леви-Брюля доказана возможность сосуществования не только в любой культуре, но и у каждого отдельного субъекта одновременно разных типов мышления. Эта совмещенность в человеческом интеллекте универсальности и гетерогенности позволяет объяснить факт индивидуальных способов познания мира, человека и самого себя, что находит подтверждение не только в соответствующих - вариативно-многообразных - научных теориях, концепциях, подходах, но и в опыте художественного познания человека.

Образы искусства представляют для общего понимания самые сложные и сокровенные мысли, являясь для них наиболее прозрачной формой. Никакая чисто рациональная психология не скажет о страданиях и радостях человека, о его любви, о мире его ощущений, желаний, мечтаний, мотивах больше и глубже, чем великие произведения искусства.

Вместе с тем образы искусства интеллектуальны - в том смысле, что в них воплощено, несмотря на многообразие смыслов, некое универсальное значение. Именно это имел в виду Р Арнхейм, когда, анализируя картину великого Рембрандта «Аристотель, рассматривающий бюст Гомера», писал о том, что созерцание картины рождает мысль о том, что всех, кто мудр и велик в философии, политике, поэзии и искусстве, отличает склонность к меланхолии.

Точно также, находя параллели в триадах А. Блок - И. Бах, А. Скрябин, К. Дебюсси - М. Врубель, Г. Климт; Ф. Достоевский - И. Бах, Л. ван Бетховен, Р. Вагнер - Ф. Гойя, В. Перов и т.д., студенты «открывают» для себя тот важный психологический факт, что даже будучи настроенным в унисон, мироощущение великих творцов слова, кисти, звуков индивидуально своеобразно и по содержанию, и по форме его воплощения.

Благодаря образному представлению значение известного понятия освещается авторскими смыслами, развивающими способность видеть мир и человека в нем во всем многообразии его свойств и качеств. Авторский образ индивидуализирует значение, овеществляя смысл в соответствующем словесном описании, вызывающем у реципиента доселе неизвестные образы, возникновение которых несомненно развивает образную и семантическую гибкость как важнейшие характеристики творческого мышления.

Смысл стимулирует усилия индивида наполнить слово разнообразными эффектами проживания. Смысл включает не только нормативные знания о референте, но и его субъективные оценки данного референта, отношения к нему, переживания, с ним связанные, неповторимые впечатления о нем, возникающие в конкретных ситуациях.

Открывая широкие возможности обогащения различных способов кодирования информации и развития когнитивных схем, художественный текст выступает средством обогащения семантических структур, содержание которых, с одной стороны, инвариантно, а, с другой, - насыщено субъективными впечатлениями, ассоциациями, переживаниями, личностными смыслами. «Безличные» знания о мире и человеке, получаемые в процессе усвоения научной информации, обогащаются смыслами разных субъектов, знающих об этом мире нечто такое, чего не знаю я, чего не было в моем личном опыте.

Благодаря сознанию человек ощущает себя познающим субъектом, способным к изучению и познанию окружающего мира, других людей и самого себя. При этом он осознает эти знания как феномены, не тождественные объекту, отличные от него и имеющие вербальное или символическое обозначение.

Не менее значимым является «овеществленный» в красках, пропорциях, особой пластике мир видимых образов, заключенных в раму. Именно в живописи заметнее всего проявляется синестезическое и ассоциативное восприятие тепловых, весовых, моторно-осязательных качеств цвета и пластики. Опираясь на эти механизмы, художник оставляет их след на всех уровнях организации живописного материала - в текстуре, композиции, колорите, рисунке, сюжетно-предметном слое. И человек, образ которого запечатлен на холсте художника, индивидуально-неповторим, сложен и многогранен.

Чем богаче и разнообразнее инвариантные и индивидуально-своеобразные характеристики мира и внутренних состояний субъекта, познающего этот мир, тем более эффективно его развитие. И то, и другое обогащается благодаря универсальности художественного познания мира, позволяющего одновременно задействовать различные сенсорные каналы восприятия информации и обнаружить возможность их наложения и перекрещивания. Таким образом мир объектов и их свойств, явленный в живописном полотне, или развернутый в художественных описаниях сенсорно-перцептивной сферы личности (виды и модальности ощущений, их неповторимое своеобразие, субъективный характер возникающих образов и их не всегда осознаваемый характер; сложность и красочность сенсорно-перцептивных эталонов и паттернов; многообразие видов сенсорных ассоциаций и переключений, проявление всех закономерностей ощущений и восприятия), - все это вдумчивый психолог может найти в произведениях искусства. Использование их значительно углубляет представления об изучаемых психических феноменах. К тому же, коннотативные связи, доминирующие в художественном тексте над денотативными, открывают своеобразие и аффективно-оценочный характер сенсорно-перцептивных образов и психики в целом.

Музыкальная фасилитация предполагает использование музыкальных фрагментов с соответствующими индикативными возможностями; психологических текстов, включающих анализ процесса художественного (в том числе и музыкального) творчества и восприятия; документальных и художественных текстов, содержащих описание процесса музыкального творчества и музыкального восприятия; музыковедческой литературы,

являющей совершенные образцы прочтения и интерпретации музыкальных произведений.

Актуализация выработанных в ходе человеческой истории ассоциативных фондов (психология, философия, история, социология, мировая художественная культура) - это процесс сотворчества, расширяющего интерпретационные возможности восприятия и научного и художественного текста.

Широкий культурный контекст нередко является необходимым условием глубокого усвоения знаний, их восприятия как взаимосвязанного целого, включающего множество смысловых связей, развития способности рассматривать изучаемую информацию в новых, неожиданных, непривычных аспектах.

Он обеспечивает свободное взаимопроникновение различных знаний: научный психологический текст может быть представлен в его философском и социологическом осмыслении, и наоборот, он может иметь художественное измерение и истолкование.

В цепочке «научное понятие - его художественные эквиваленты – научное понятие» нет разрыва. Она зам кнута, образуя петлю обратной связи, благодаря которой научное прочтение определенной информации, обогащенное опытом его художественного познания, расширяет возможности субъекта выявлять функции, свойства изучаемого психического феномена, в том числе и его эмоционально-ценностные смыслы.

Художественное познание мира позволяет выйти за рамки однозначного понимания мира и его не логико-дискретных, а контекстуальных связей, расширяющих пределы привычного и к тому же порождающего чувственное переживание познаваемого мира во всей его уникальности и многообразии его свойств.

Произведения различных видов и жанров искусства, органично включенные в процесс учебных занятий по психологическим дисциплинам, открывают путь развития личности, «художественно и мыслительно›› (И. Ильин) постигающей сущность окружающего мира и самого сложного в нем - человека.

(Рожина, Л.Н. Междисциплинарная интеграция в процессе преподавания психологических дисциплин / Л.Н. Рожина // IX Международной научно-практической конференции «Личность-слово-социум»; Часть1. – Минск, 2009. – С. 31-35).

ТЕМА 3.3. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПЛАН:

1. Эмоциональная составляющая учебного процесса. Единство аффекта и интеллекта.
2. Содержание учебного материала как источник развития эмоций и чувств.
3. Индивидуально-творческие задания как средство эмоциональной регуляции учебной деятельности.
4. Использование технологий вербального и невербального взаимодействия как фактора эмоционального развития личности в процессе изучения психологических дисциплин.

Познавательные процессы, разворачивающиеся в ходе учебной деятельности, почти всегда сопровождаются положительными и отрицательными эмоциональными переживаниями, которые выступают в качестве значимых детерминант, обусловливающих ее успешность. Это объясняется основными функциями эмоций, которые заключаются в том, чтобы оказывать регулирующее и активизирующее влияние как на процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, так и на личностные проявления (интересы, потребности, мотивы и др.)

Еще Платон выделял специфические «умственные наслаждения», а Аристотель утверждал, что чувство удивления побуждает людей к познанию, само же исследование теоретической истины составляет источник очень сильных эмоций. Представители новоевропейской философии – Декарт, Спиноза и Кант – в качестве важной функции в познании выделяли две эмоции: удивление и сомнение, функция которого – управление поиском истины.

В работах отечественных и зарубежных психологов (П.К. Анохина, И.А. Васильева, В.К. Вилюнаса, К. Изарда, Я. Рейковского, П. Симонова, О.К. Тихомирова, П.М. Якобсона и др.) утверждается, что положительные эмоции обеспечивают своеобразную настроенность на решение той или иной задачи и в жизненной ситуации, и в ситуации профессиональной или учебной деятельности, закрепляют и эмоционально окрашивают наиболее эффективные и результативные действия, возникающие в процессе выполнения учебных задач. В определенных условиях и отрицательные эмоции оказывают стимулирующее влияние, инициируя поиск новых способов деятельности, обеспечивающих достижение успеха, адекватный уровень самореализации.

Установлено, что эмоции обусловливают такие динамические характеристики познавательных процессов, как тонус, темп деятельности, настроенность на тот или иной уровень активности. Как отмечает О.К. Тихомиров, «... с мыслительной деятельностью связаны (в ней участвуют) все виды эмоциональных явлений – и аффекты и собственно эмоции, и чувства ....».

Эмоции выражают оценочное, личностное отношение к существующим, к прошлым или прогнозирующим ситуациям, к себе или выполняемым видам деятельности, в том числе и учебной. С.Л. Рубинштейн особо подчеркивал необходимость связывать мышление с аффективной сферой человека. «Психические процессы, взятые в их конкретной целостности, - это процессы не только познавательные, но и «аффективные», эмоционально - волевые. Они выражают не только знание о явлениях, но и отношение к ним». В другой работе он вновь останавливает внимание на этом вопросе, подчеркивая, что «... самое мышление как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция - единством эмоционального и интеллектуального».

С.Л. Рубинштейн писал также, что эффективность включения обучаемого в работу определяется не только тем, что стоящие задачи ему понятны, но и тем, как они внутренне приняты им, то есть какой они нашли «отклик и опорную точку в его переживании».

В каждом познавательном процессе можно выделить эмоциональную составляющую, которая включена в учебную деятельность не в качестве сопровождающего, а в качестве значимого элемента, влияющего как на результаты учебной деятельности, так и на формирование личностных структур, связанных с самооценкой, уровнем притязаний, персонализацией, и другими показателями. Поэтому правильное соотношение эмоциональных и познавательных процессов в обучении приобретает особую значимость.

«Выражая положительное или отрицательное отношение к предмету, – писал С.Л. Рубинштейн, – эмоция заключает в себе влечение, желание, стремление… Каждая эмоция необходимо связана с интеллектуальными процессами – с восприятием, представлением или мыслью о предмете, на который она направляется. И обратно: каждый интеллектуальный процесс – восприятие, мышление, так же как и процессы памяти, воображения, в той или иной мере пронизан эмоциональностью».

Недооценка эмоциональных компонентов может привести к определенным затруднениям и ошибкам в организации процесса обучения, выборе приемов и технологий, детерминирующих эффективность усвоения знаний.

Эмоциональные факторы важны не только на начальных этапах, они сохраняют функцию регуляторов учебной деятельности на всех последующих ступенях.

Р.А. Спитц доказал, что аффект предшествует перцептивному и когнитивному развитию. Он писал: «Бесспорно, аффекты (эмоции, чувства) определяют взаимоотношение между восприятием и знанием».

Р.А. Спитц, К.М. Вольф утверждали, что эмоции «важны в каждой человеческой деятельности, будь то восприятие, физическая сноровка, память или изобретательность».

Экспериментально доказано, что восприятие словесного и несловесного материала во многом зависит от эмоционального состояния обучающегося.

Так, в состоянии фрустрации возникают ошибки восприятия, затрудняются сосредоточенность, распределяемость и переключаемость внимания, запоминание и мыслительная деятельность.

Выявлено, что восприятие, внимание и запоминание информации обучающимся во многом зависит от эмоционального тона лекции, семинарского или практического занятия.

Эмоционально насыщенная учебная деятельность оказывается значительно эффективнее эмоционально нейтральной. Именно в такой деятельности формируются познавательные интересы, ценности, эстетические вкусы и в целом – мироощущение. Вот что пишет А. Белый о значимости эмоциональной наполненности учебных занятий:

«*... Иногда увлеченный объясняемым словом, он рисовал нам образную картину сената, Рима, римского войска, перечислял цвета тог, закидывал себе на плечи воображаемые тоги и прохаживал перед нами, пупсами, - большой, седой, сутулый, - воображая, что он - римский сенатор (он был превосходный актер и имитатор); в результате - новый источник восторга... Так уроки латинского языка мне стоят в первом классе, как ряд прекраснейших помпейских фресок.*

Чем старше был класс, тем более Поливановым вводилось в урок - не идеологии, а каких-то кусков живых ландшафтов культурного мироощущения...»

И, наконец, резюме:

«Дорогой учитель, - увлекались, потому что нельзя не увлечься там, где увлекали нас вы!».

Долговременная память в своей основе также опирается на материал эмоционально насыщенный, эмоционально–действенный. Эмоциональные слова, как отмечено в специальных исследованиях, запоминаются легче, быстрее и на более долгий срок. Психологи отмечают эффект эмоциональных

слов, каждое из которых имеет соответствующий ценностный эмоциональный ранг. Это касается и тех слов, которые используются в процессе педагогического взаимодействия.

Рассматривая проблему связи эмоций и мышления, прежде всего отмечаем мысль Л.С. Выготского, утверждавшего: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл дорогу к объяснению причин самого мышления».

Значимость эмоций для закрепления рационального поведения подчеркивал П.К. Анохин, считавший, что возникающие при достижении цели положительные эмоции запоминаются и при соответствующей ситуации могут извлекаться из памяти для получения такого же положительного результата. Отрицательные эмоции предостерегают от повторного совершения ошибок.

В. К. Вилюнас утверждает, что эмоции выполняют свои функции, наиболее общими из которых являются оценка и побуждение. Последние автор рассматривает в зависимости от познавательного содержания психического образа. Указанные функции позволяют выделить цели в познавательном образе и побуждают к соответствующему действию. В.К. Вилюнасом была предложена классификация эмоций по их познавательной составляющей. Такую составляющую он рассматривал как предмет, позволяющий определить непосредственный аспект в исследовании познавательного процесса (восприятие, память, мышление, и т. д.). Автор подводит к мысли о том, что знание эмоциональных функций по отношению к познавательному содержанию в деятельности позволяет подойти к экспериментальному изучению самих эмоций через анализ познавательных процессов.

А.Н. Леонтьев полагает, что мышление имеет «... аффективную регуляцию, непосредственно выражающую ее пристрастность». Более глубокой основой пристрастности деятельности являются «личностные смыслы». Функция эмоций состоит как раз в том, что они сигнализируют человеку о личностном смысле событий, разыгрывающихся в его жизни. Рассматривая вопрос об эмоциях в системе деятельности, автор деятельностной концепции утверждает, что эмоции не подчиняют себе деятельность, а являются ее результатом и механизмом ее движения. «Эмоции, – считает А.Н. Леонтьев, – выполняют функцию внутренних сигналов, внутренних в том смысле, что они не являются психическим отражением непосредственно самой предметной деятельности. Особенность эмоций состоит в том, что они отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. При этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а о непосредственно чувственном их отражении, о переживании».

Творчески работающие преподаватели, учитывая эти теоретические положения о значимости мотивов деятельности, используют соответствующие технологии обучения и общения в учебном процессе, обеспечивающие формирование мотивов, направленных, с одной стороны, на удовлетворение желаний узнать что-то интересное и важное, а с другой – на дальнейший выбор способов поведения, способов действия.

О единстве рационального и эмоционального компонентов учебной деятельности пишут В.К. Вилюнас и А.Я. Чебыкин.

И.А. Васильев и В.Л. Поплужный выдвигают принцип одновременного функционального развития мыслительных и эмоциональных процессов.

Особое место в учебно-познавательной деятельности принадлежит интеллектуальным эмоциям. Являясь предвосхищающими и эвристическими, они выступают в качестве сигналов возникновения смысловых образований в мыслительной деятельности, выполняя интегративную функцию, объединяя эти новообразования в целостности более высокого уровня. Эта функция эмоций основывается на том, что эмоциональное развитие является аспектом смыслового развития. Эмоции, как подчеркивает А.Н. Леонтьев, «ставят задачу на смысл», являются чувственной тканью смысла.

Как утверждает И.А. Васильев, к интеллектуальным эмоциям относятся те, которые как констатируют, так и предвосхищают успех или неуспех мыслительной деятельности. Они имеют специфическую модальность. Интеллектуальные эмоции возникают уже на первой фазе мыслительного процесса при формулировании проблемы. Чаще всего это эмоция удивления. Она начинает функционировать в мыслительном процессе и презентирует в сознание еще не осознанные противоречия между старым и новым. На следующей фазе мыслительного процесса – фазе разрешения проблемы – возникают эмоциональные догадки, которые представляют собой эмоциональные оценки новых, еще не осознанных смысловых образований, по их адекватности познавательному мотиву. Именно эмоция догадки сигнализирует о появлении нового смыслового образования и вызывает уверенность или сомнение в том, что мыслительная деятельность протекает правильно.

По мнению И.А. Васильева и О.К. Тихомирова, каждая интеллектуальная эмоция может быть соотнесена с определенной фазой мыслительного процесса. Однако это соотношение не является жестким, так как любая эмоция может возникнуть на разных этапах процесса мышления. Па определенной фазе та или иная эмоция выполняет свою основную функцию, а другие являются как бы вспомогательными. Благодаря механизму эмоционального подкрепления происходит повышение избирательности мыслительной деятельности человека,

достигается успешность в решении не только отдельных мыслительных задач, но и познавательной деятельности в целом.

Это дает основание заключить, что эмоции предвосхищают дальнейший ход мышления и осуществляют прогноз: возможно или нет решение проблемы. Значительное количество эмоций возникает на завершающей фазе мыслительного процесса, когда проверяется правильность решения. Именно с результатами мышления связано наибольшее число как положительных, так и отрицательных эмоций.

Грей считает, что все познание кодируется эмоциями. По его мнению, эмоции «собирают и организуют когнитивные элементы в ... эмоционально–когнитивную структуру, а повторение этого процесса с помощью развития иерархических уровней организации образует развитие разума».

О.Г. Маурер утверждает, что эмоции играют центральную, поистине необходимую роль, изменяя своим влиянием поведение, которое считается «научением». По его мнению, эмоции, скорее всего, сами представляют высший порядок интеллекта.

По мнению К. Изарда, научение через переживание так же, если не более, важно, как усвоение фактов и теорий. Об исключительной значимости эмоционального тонуса познавательной деятельности пишет К.Г. Паустовский, вспоминая об уроках учителя истории Клячина: *«Он бросал слова, как комья глины. Он лепил ими живые статуи Дантона, Бабефа, Марата, Бонапарта, Луи-Филиппа, Гамбетты. Негодование клокотало у него в горле, когда он говорил о девятом термидоре или о предательстве Тьера… Иногда его речь поднималась до такого пафоса, будто он говорил не в классе, а с трибуны Конвента… Изредка Клячин уставал. Тогда он рассказывал нам о Париже времен революции – об его улицах и домах, о том, какие горели на площадях фонари, как одевались женщины, какие песни пел народ, как выглядели газеты. Многим из нас после уроков Клячина хотелось перенестись на столетие назад, чтобы быть свидетелями великих событий, о которых он рассказывал»*.

Приемы и средства эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности студентов, используемые многими творчески работающими преподавателями, многообразны и вариативны. Они выстраиваются в четко продуманную систему, учитывающую возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, их интересы и ценности, цели и задачи каждой лекции, семинарского или практического занятия.

Основной источник развития эмоций и чувств в процессе учебных занятий – это, прежде всего, продуманно отобранная научная информация, содержание которой раскрывает основные идеи соответствующего предмета, закономерности науки. Безусловно, репрезентация психологического знания

осуществляется, прежде всего, в виде целостных парадигмальных структур, логических построений, различных классификаций и т.д. Вместе с тем теоретические положения о психическом могут обогащаться за счет введения философских, культурологических, лингвистических и других понятий; феноменологическими опытами выдающихся мыслителей, их исповедями, автобиографиями, письмами, воспоминаниями о них современников.

Индивидуальные смысловые расширения, уточнение, наполнение новым смыслом известных значений имеют свои психологические индикаторы, то есть репрезентативные средства выражения, среди которых – реальные высказывания и тексты, музыкальные произведения и продукты изобразительной деятельности, отличающиеся оригинальностью, эмоциональностью, семантической гибкостью, «вбирающие» в себя разные способы кодирования информации, которые, как считает Дж. Брунер, находятся в системе взаимовлияний и взаимопереходов.

Используя в практической деятельности многовариантные способы и приемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности студентов, особое внимание уделяем литературно-художественным произведениям. С.Л. Рубинштейн утверждал, что чувство не просто вызывается предметом, – оно как бы входит, проникает в него, «… оно по-своему познает его сущность. С какой-то интимной проникновенностью…». Именно эстетическое чувство открывает в предмете (объекте) то, что «может быть познано только через посредство чувства, выполняя в специфической форме и познавательную функцию».

Эмоционально-эстетически насыщенные образные структуры можно рассматривать не только в качестве чувственной основы мысли, ее своеобразного и наглядного компонента. Переходы словесных понятий к образам и обратно расширяют круг ассоциаций и аналогий, сравнений, идентификаций, что значительно усиливает эмоцию интереса, которую К. Изард назвал наиболее часто испытываемой положительной эмоцией, выступающей исключительно важным видом мотивации в развитии навыков, знаний и интеллекта и необходимой для творчества.

Благодаря художественно-образному представлению значение известного понятия освещается авторскими смыслами, развивающими способность видеть мир и человека в нем во всем многообразии его свойств и качеств. Авторский образ индивидуализирует значение, овеществляя смысл в соответсвующем словесном описании, вызывающем у реципиента доселе неизвестные образы, возникновение которых эмоционально-действенно, вызывая удивление, сомнение, восхищение, нередко – изумление, чувство прекрасного, гармонию. Эмотивный компонент обучения – обязательное условие достижения успеха,

сопровождаемого различными переживаниями положительной модальности, которые испытывает каждый человек, осознающий свое движение вперед и вверх. Эти чувства стимулируют поисковую деятельность, стремление подойти к исследуемому объекту с разных сторон, открыть к нем новое, ранее неизвестное, удивить и восхитить всех своей «догадливостью», способностью увидеть то, чего не заметили другие.

Текучие и вариативные переживания могут детерминировать возникновение чувства бесконечности познания и чувства недостатка, ограниченности собственного знания; удовольствие от успешного течения и завершения мыслительной деятельности, умножения личных достижений и разочарования в ситуации недостаточной продуктивности учебно-познавательной деятельности, ее низкой оценки и самооценки, радость от возможности и способности индивидуальным образом демонстрировать свои учебные достижения, включаясь в ценностно-информационный обмен, совместную деятельность.

(Рожина, Л.Н. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности студентов / Л.Н. Рожина // Весці БДПУ. – 2015. Серия 1. – С. 5-9).

2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

ТЕМА 1.3. МОДЕЛИ И ТИПЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

План:

1. Психологические модели обучения: свободная модель, диалогическая модель, личностная модель.
2. Содержание обогащающей модели.
3. Структурирующая и активизирующая модели.
4. Развивающая и формирующая модели.

Задания:

1. Сравните каждую из моделей и выделите их общие и различные характеристики.
2. Составьте схему, объединяющую все модели с выделением специфики каждой из них.
3. Развивая ассоциативное и метафорическое мышление, подберите соответствующие метафоры и нарисуйте Ваше представление о каждой модели (например, свободная модель – легкая, ясная, прозрачная, круглая, живая, быстрая, спокойная, здоровая, бодрящая и т.д.).
4. Перечислите наиболее часто используемые модели обучения в школе и в вузе.
5. Подготовьте психолого–педагогические рекомендации по эффективному использованию основных идей каждой из моделей в вузе.

Литература:

1. Алексеев Н.А. Личностно–ориентированное обучение – Тюмень, изд–во ТГУ, 1996. – 216 с.
2. Вачков, И.В. Метафора в учебном тексте как средство полисубъектного взаимодействия учителей и учащихся / И.В. Вачков // Психолого–педагогическая наука в практике современного образования. Сборник научных статей: В 2-х ч. Ч.1 / Под ред. М.Г.Ковтунович, С.Б.Малых.– М.: ПЭР СЭ, 2004. - С.131–135.
3. Волочков, А.А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) / А.А. Волочков// Психологический журнал. – Т. 24. – №3. – 2003. – С. 22-31.

4. Гельфман, Э.Г.Психологическая основа конструирования учебной информации (проблема интеллектоемких технологий преподавания) / Э.Г.Гельфман, М.А. Холодная, Л.Н. Демидова // Психологический журнал. — 1993. - Т. 14. — № 6. - С. 35-45.

5. Григоренко, Е.Л. Стили мышления в школе / Е.Л. Григоренко, Р. Стернберг // Вестник МГУ. - Серия 14. Психология. - 1997. - № 2. - С. 33-42.

6. Когнитивное обучение: Современное состояние и перспективы /Под ред. Т.Галкиной и Э.Лоарер. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 295 с.

7. Михалькова, М.В. Могут ли в вашем классе быть Эйлеры? / М.В. Михалькова // Обогащающая модель обучения в проекте МПИ: Проблемы, раздумья, решения. Вып.1/ Под. Ред Э.Г. Гельфман и др.– Томск: Изд–во ТГУ, 2002. - С.118–121.

8. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. - 2-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2002. - С. 211–216.

ТЕМА 1.4. ОСНОВНЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

План:

4. Усвоение знаний, умений и навыков как средство достижения цели развития личности в процессе психологического образования.
5. Междисциплинарные, межпредметные и внутрипредметные связи в процессе изучения психологических дисциплин.
6. Направленность содержания, методов, приемов, технологий обучения на стимулирование субъектного опыта обучающихся, развитие их творческой активности.

Задания:

1. Подготовить сообщения о возможных способах и приемах усвоения психологических знаний из разных источников (учебники; монографии; учебно–методические и методические пособия; статьи в научных журналах, сборниках научных трудов и статей; в материалах научных и научно–практических конференций: документальная и художественная литература; научно–популярные телефильмы и телепередачи; театры, кино). Тема по выбору студента.
2. Привести конкретные примеры переноса знаний, их переосмысления.

3. Провести «Мастер–классы» для однокурсников с целью демонстрации технологий нахождения примеров, иллюстрирующих и конкретизирующих соответствующие теоретические положения, дефиниции основных понятий.

4. Анализируя учебно–методические пособия (Рожина Л.Н. «Методика преподавания психологии». – ч. 1 издание 3-е; ч. 2,), сгруппируйте задания, задачи, и упражнения, выполнение которых обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию в процессе изучения психологии.

5. Выделите задания, содержащие предпосылки для самовыражения, активности и творчества обучающихся.

6. Познакомьтесь с воспоминаниями А.Белого (см. Л.Н. Рожина «Развитие эмоционального мира личности», С. 51–52) и выделите те способы и приемы организации учебного процесса, которые обеспечивали его высокую эффективность.

7. Составьте резюме статей:

Волочков, А.А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) / А.А. Волочков// Психологический журнал. – Т. 24. – №3. – 2003. – С. 22-31.

Рожина, Л.Н. Развитие образного компонента творческого мышления посредством художественной фасилитации / Л.Н. Рожина // Возрастная и педагогическая психология. – Сб. научн. трудов. – Минск, 2006. – с. 6-30.

Литература:

1. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М.: «Прогресс», 1997. – С. 320-352; 359-374; 377-396.

2. Волочков, А.А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) / А.А. Волочков// Психологический журнал. – Т. 24. – №3. – 2003. – С. 22-31.

3. Зинченко, В.П. Живое знание: психологическая педагогика: материалы к курсу лекций / В.П. Зинченко. – Самара: Самарский ГПУ, 1998. – 216 с.

4. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии / В.Л. Ляудис. - СПб.: Питер, 2007. - 192 с.

5. Поливанов, Я.К. Образовательная среда в школах разных типов / Я.К. Поливанов, Е.А. Ермакова // Психологическая наука и образование. – 2000. – №3. – с.72-80.

6. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.1. - Минск: БГПУ - 2003. - 246 с.

7. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.2. - Минск: БГПУ - 2001. - 112 с.

8. Рожина, Л.Н. Развивающие технологии обучения студентов / Л.Н. Рожина // Психология. – 2000. – №3. – С. 32-50.

9. Рожина, Л.Н. Развитие образного компонента творческого мышления посредством художественной фасилитации / Л.Н. Рожина // Возрастная и педагогическая психология. – Сб. научн. трудов. Вып. 6. / Ред. О.В. Белановская [и др.]. – Минск, 2006. – с. 6-30.

10. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: Пособие для учителей и практических психологов / Л.Н. Рожина. - Минск.: Вышэйшая школа, 2003. - С. 49–83.

11. Рожина, Л.Н. Ценностный обмен как механизм личностного развития в процессе преподавания психологии / Л.Н. Рожина // Педагогическая наука и образование. – №3. – 2014. – С. 15-18.

12. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М, 2000. – 111 с.

ТЕМА 1.5. НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

План:

1.Учебный план и программы преподавания психологии. Базовое психологическое образование.

2. Основные образовательные программы послевузовского психологического образования и среднего специального психологического образования.

3. Программы общеобразовательной школы.

4. Высшее профессиональное и среднее специальное психологическое образование в Республике Беларусь, России, Европе и США.

Вопросы для обсуждения:

1. Ступени высшего профессионального образования в Республике Беларусь.

2. Документы, регулирующие обучение в высших учебных заведениях.

3. Государственный образовательный стандарт.

4. Учебный план.

5. Типовая и рабочая учебная программа.

6. Тематический план.

7. Цели преподавания психологии в основных образовательных программах высшего профессионального образования по специальности «психология» (базовое психологическое образование).

8. Цели преподавания психологии в основных образовательных программах послевузовского профессионального образования по психологическим специальностям.

9. Цели преподавания психологии в программах средней общеобразовательной школы.

10. Сравнительный анализ психологического образования в Республике Беларусь, России, Европе и США.

Задания:

1. Студенты готовят сообщения по обозначенным вопросам. После прослушивания сообщений, каждому студенту предоставляется право дополнить ответы однокурсников важной и нужной информацией, обменяться мнениями.

2. Аналитический обзор статьи:

Поливанов, Я.К. Образовательная среда в школах разных типов / Я.К. Поливанов, Е.А. Ермакова // Психологическая наука и образование. – 2000. – №3. – с.72-80.

Литература:

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

2. Поливанов, Я.К. Образовательная среда в школах разных типов / Я.К. Поливанов, Е.А. Ермакова // Психологическая наука и образование. – 2000. – №3. – С. 72-80.

3. Интернет-источники.

ТЕМА 2.2. ЛЕКЦИИ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

План:

1. Виды лекций.
2. Функции лекций.
3. Методические аспекты подготовки и проведения лекции.

Задания:

1.Составить тезисы статьи:

Рожина, Л.Н. Ценностный обмен как механизм личностного развития в процессе преподавания психологии / Л.Н. Рожина // Педагогическая наука и образование. – №3. – 2014. – С. 15-18.

2. Составить цитатный план статьи:

Рожина, Л.Н. Эмоциональная регуляция учебной-познавательной деятельности студентов / Л.Н. Рожина // Весці БДПУ. – 2015. - Серыя 1 . – С. 5-9.

3. Подготовить сценарий лекционного занятия (тема на выбор – из УМК по психологическим дисциплинам в репозитории БГПУ), который содержит проработанный теоретический материал, вопросы к аудитории, примеры (в том числе из литературы, живописи, музыки), презентацию.

На занятии демонстрируются отрывки из сценариев лекционного занятия с последующим анализом и обсуждением.

Литература:

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Ц. Бадмаев. - М.: Владос, 2001. – 304 с.

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

3. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989.

4. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии / В.Л. Ляудис. - СПб.: Питер, 2007. - 192 с.

5. Рожина, Л.Н. Ценностный обмен как механизм личностного развития в процессе преподавания психологии / Л.Н. Рожина // Педагогическая наука и образование. – №3. – 2014. – С. 15-18.

6. Рожина, Л.Н. Эмоциональная регуляция учебной-познавательной деятельности студентов / Л.Н. Рожина // Весці БДПУ. – 2015. – Сер. 1 . – С. 5-9.

ТЕМА 2.3. СЕМИНАРСКИЕ, ПРАКТИЧЕСКИЕ И ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ПСИХОЛОГИИ

План:

1.Семинарские занятия по психологии.

2. Методическая разработка семинарского занятия.

3. Практические занятия по психологии.

4. Лабораторные занятия по психологии.

Задания:

1. Определить цель и задачи 2–3 семинарских занятий (предмет и тема – по выбору студента).
2. Составить 6-8 контрольных вопросов по теме занятия.
3. Составить 5-6 вопросов с выборочными вариантами ответов (тема- по выбору студента).
4. Составить 3-4 проблемных вопроса, стимулирующих рассуждение и обсуждение (см. Рожина Л.Н. МПП, ч.1, с.19, 32 (3), 33 (4,5,6); Рожина Л.Н. МПП, ч.2, с. 31-33(3), 37-38 (4), 44 (А, Б), с.46 (В).
5. Составить 3-4 задания, ориентированные на процессы классификации, дифференциации, абстрагирования (см. Рожина Л.Н. МПП, ч.2, с.52-53 (4,5,6), 69, 71-73, 73-75).
6. Составить 4-5 заданий с использованием метафор и других приемов художественного мышления (см. Рожина Л.Н. МПП, ч.1, с.9-11, 13, 17-19, 24-27, 39-41, 61-86; Рожина Л.Н. МПП, ч.2, с.58-61, 64, 67, 79-84, 85; Рожина Л.Н. РЭМ, с.116, 198, 199-202, 224-225, 218-232, 246-265.
7. Какие вопросы или задачи следует включить в сценарий семинарских и практических занятий с целью развития творческого мышления (см. Рожина Л.Н. МПП, ч.1, с.16 (а,б), 37 (3), 42 (5),48; Рожина Л.Н. МПП, ч.2, с. 44, 46 (4: 1,2,3), 52-54, 57 (6), 79-82; Рожина Л.Н. РЭМ, с.175 -6 (10,11)-178,183-184 (5), 193(1,2,3)-198, 206-209 (1,2,3,4), 212(5)-213).
8. Привести 3-4 примера использования текстов документальной литературы (мемуаров, дневников, воспоминаний, автобиографий и др.) в процессе семинарских, практических и лабораторных занятий (см. Рожина Л.Н. МПП, ч.1, с. 19-26; 27-33, 50-51; Рожина Л.Н. МПП, ч.2, с. 16-17, 26, 32, 39; Рожина Л.Н. РЭМ, с.13-14, 15, 232-235).

Литература:

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Ц. Бадмаев. - М.: Владос, 2001. – 304 с.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. М.: «Высшая школа», 1991. - 207 с.
3. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Н. Карандашев. - СПб.: Питер, 2005. - 250 с.

4. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии / В.Л. Ляудис. - СПб.: Питер, 2007. - 192 с.

5. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.1. - Минск: БГПУ - 2003. - 246 с.

6. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.2. - Минск: БГПУ - 2001. - 112 с.

7. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: Пособие для учителей и практических психологов / Л.Н. Рожина. - Минск.: Вышэйшая школа, 2003. – 272 с.

ТЕМА 2.4. ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

План:

4. Функции, цели и виды самостоятельной работы студентов
5. Контроль и управление самостоятельной работой студентов
6. Подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ по психологии

Задания:

1. Разработать темы рефератов, курсовых работ по любому курсу психологии (на выбор студента).

2. Разработать задания к контрольной работе по любому курсу психологии (на выбор студента).

3. Подобрать и прокомментировать 3-4 цитаты из работ известных психологов (см. Рожина Л.Н. РЭМ, с.27-28, 52-55, 66, 87,89, 92-95).

4. Подобрать и прокомментировать 3-4 цитаты из работ известных философов (см. Рожина Л.Н. МПП ч.1, с.36, 46; Рожина Л.Н. РЭМ, с.235-246).

Литература:

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Ц. Бадмаев. - М.: Владос, 2001. – 304 с.

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

3. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.1. - Минск: БГПУ - 2003. - 246 с.

4. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.2. - Минск: БГПУ - 2001. - 112 с.

5. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: Пособие для учителей и практических психологов / Л.Н. Рожина. - Минск.: Вышэйшая школа, 2003. – 272 с.

ТЕМА 2.6. ТАКСОНОМИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ

План:

8. Таксономия учебных задач при изучении психологии
9. Словесные методы обучения психологии
10. Наглядные методы обучения психологии
11. Практические методы обучения психологии
12. Характеристика познавательной деятельности студентов и учащихся на занятиях по психологии
13. Дистанционное обучение
14. Методы закрепления изученного материала

Вопросы для обсуждения:

1. Охарактеризуйте категории в таксономии учебных целей по Б. Блуму.
2. Охарактеризуйте шесть основных групп учебных задач по психологии.
3. Какие три группы методов выделяют по источнику получения знаний и умений?
4. Опишите особенности устных и письменных методов словесного обучения.
5. Охарактеризуйте особенности монологических и диалогических методов словесного обучения.
6. Перечислите основные виды наглядности, которые можно использовать на занятиях по психологии.
7. Какими способами может демонстрироваться наглядность?
8. При каких условиях наглядность повышает эффективность преподавания?
9. Перечислите и охарактеризуйте практические методы обучения психологии.

10.Какие методы обучения выделяются в зависимости от характера познавательной активности учащихся и студентов?

10.В чем суть дистанционного обучения?

11.Какие методы могут использоваться для закрепления учебного материала по психологии?

Задания:

1. Напишите аннотацию к статье:

Рапуто, А.Г. Развитие визуально-образного мышления и навыков эффективного применения средств мультимедиа у учителей-предметников / А.Г.Рапуто // Информатика и образование. – 2007. – №7. – С.72-77.

2. Приведите конкретные примеры 1 и 2 групп учебных задач (по В.Я. Ляудис).

3. Приведите конкретные примеры 3 и 4 групп учебных задач (по В.Я. Ляудис).

4. Приведите конкретные примеры 5 и 6 групп учебных задач (по В.Я. Ляудис).

5. Приведите 5-6 конкретных примеров художественной наглядности (фотографии, портреты, иллюстрации к художественным произведениям, живопись), иллюстрирующих теоретические положения одной из тем по психологическим дисциплинам (по выбору студента). (В качестве образца используйте: Рожина Л.Н. МПП, ч.1, с. 41(9), 42(5), 47(6), 48(7); Рожина Л.Н. МПП ч.2, с.21-22, 28-29, 57, 58, 69-70, 71-73; Рожина Л.Н. РЭМ, с. 143-147, 152, 190-191, 192).

6. Приведите 5-6 конкретных примеров художественной наглядности (музыка, запись голосов, пения птиц, звуков атмосферы, документальных и художественных фильмов), иллюстрирующих теоретические положения одной из тем по психологическим дисциплинам (по выбору студента). (В качестве образца используйте: Рожина Л.Н. МПП, ч. 1, с. 10-11, 19-20, 48(7,8), 73-75; Рожина Л.Н. МПП, ч.2, с. 35, 89, 109; Рожина Л.Н. РЭМ, с.18).

5. Выпишите определения терминов и понятий по одной из тем (на выбор студента) из словарей и энциклопедий, причем не только психологических.

6. Подготовьте рецензию на психологический журнал (по выбору студента).

Вопросы психологии
Психологическая наука и образование
Психологический журнал
Мир психологии
Психологическая диагностика
Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология.

Психология. Журнал Высшей школы экономики
Культурно-историческая психология
Психология и школа
Психология обучения
Психология в вузе
Развитие личности.

Литература:

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Ц. Бадмаев. - М.: Владос, 2001. – 304 с.

2. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М.: «Прогресс», 1997. – С. 320-352; 359-374; 377-396.

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

4. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии / В.Л. Ляудис. - СПб.: Питер, 2007. - 192 с.

5. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.1. - Минск: БГПУ - 2003. - 246 с.

6. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.2. - Минск: БГПУ - 2001. - 112 с.

7. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: Пособие для учителей и практических психологов / Л.Н. Рожина. - Минск: Вышэйшая школа, 2003. – 272 с.

8. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н.Ф. Талызина.– М.,1984. – 345 с.

ТЕМА 2.7. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ

План:

1. Психология активных методов обучения.
2. Методы программированного обучения.
3. Методы проблемного обучения.
4. Методы интерактивного обучения.

Задания:

1. Используя приведенный ниже список литературы, составьте тезисы лекции «Активные методы обучения психологии».

2. Составьте цитатный план статьи:

Браун, А. Инновационные образовательные технологии (проблемы практического использования) А. Браун, Дж. Бимроуз // Высшее образование в России. – 2007. – №4. – С.98-100.

3. Составьте резюме статьи:

Рубцов, В.В. Игровой метод организации учебной деятельности школьников / В.В. Рубцов, В.В. Агеев // Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск: наука, Сиб. отд.,1987. – С.104-111.

4. Приведите примеры использования метафоры:

- в характеристике какой-либо личности;
- в описании образа «Я»:
- физического облика,
- внешней экспрессии,
- нравственного «Я»,
- интеллектуального «Я»,
- эмоционального «Я»,
- в раскрытии смыслов психологических понятий (душа, мечта, мысль, понятие, детство, отрочество, жизнь, цель, синестезия, ассоциация, амбивалентность и т.д.).

5. Разработайте сценарий деловой игры по психологической проблеме.

6. Продумайте, при обсуждении каких тем по психологическим дисциплинам целесообразно использовать дискуссию.

Литература:

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для препод. и аспирантов вузов / Б.Ц. Бдмаев. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 304 с.

2. Браун, А. Инновационные образовательные технологии (проблемы практического использования) А. Браун, Дж. Бимроуз // Высшее образование в России. – 2007. – №4. – С.98-100.

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

4. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – С. 45-74.

5. Орлова, Л. В. Метод проектов в процессе преподавания психологии в школе / Л.В. Орлова //Возрастная и педагогическая психология / Сборник научных трудов. – Минск, 2005. – С. 134-141.

6. Рожина, Л.Н. Развивающие эффекты художественного познания психики человека / Л.Н. Рожина // Псіхалогія. - 1999. – №1. – С. 3-15.

7. Рубцов, В.В. Игровой метод организации учебной деятельности школьников / В.В. Рубцов, В.В. Агеев // Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск: наука, Сиб. отд.,1987. – С.104-111.

8. Трайнев, В.А. Деловые игры в учебном процессе: методология, разработки и практика проведения / В.А. Трайнев. – М.: Изд. дом «Д. и К.»: МАН ИПТ, 2002.

ТЕМА 2.8. ДИДАКТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА И ФУНКЦИИ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

План:

1.Дидактические свойства сети Интернет.

2. Дидактические функции сети Интернет.

Задания:

1.Представить собственную идею использования услуг Интернета с целью обогащения знаний или подготовки к экзамену.

2. Составить и представить базу данных основных сайтов, используемых для учебной деятельности, культурного и личностного развития, коммуникации, досуговой деятельности с целью обогащения одногруппников.

3. Проанализировав тематику публикаций в психологических журналах, выбрать подходящие статьи к тематике курса «Методика преподавания психологии».

4. Написать тезисы статьи:

Пунчик, В.Н. Дидактический потенциал сети Интернет / В.Н. Пунчик, Н.Н.Пунчик // Инновационные образовательные технологии. – 2010. - №2. – С. 37 – 43.

Литература:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С. 185-199.

2. Пунчик, В.Н. Дидактический потенциал сети Интернет / В.Н. Пунчик, Н.Н.Пунчик // Инновационные образовательные технологии. – 2010. - №2. – С. 37 – 43.

3. Руденко, Т. В. Дидактические функции и возможности применения информационно-коммуникационных технологий в образовании [электронный ресурс] / Т. В. Руденко. - Томск, 2006. - Режим доступа: http://ido.tsu.ru/other_res/ep/ikt_umk/

ТЕМА 3.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ В ИСКУССТВЕ

План:

1. Культурный контекст как условие глубокого усвоения психологических знаний.
2. Анализ документальной, художественной, музыкальной литературы как средство изучения человека.
3. Художественная фасилитация как способ содействия психическому развитию личности.
4. Художественная перцепция как процесс восприятия человека.
5. Художественная перцепция как фактор развития личности.

Задания:

1. Аналитический обзор статьи:

Рожина, Л.Н. Развивающие эффекты художественного познания психики человека / Л.Н. Рожина // Псіхологія. – 1999. – №1. – с. 3-15.

2. Приведите 5-6 примеров (предмет и тема - по выбору студента) использования текстов художественной литературы в процессе преподавания психологии (Рожина Л.Н. МПП: ч.1, ч.2; РЭМ).

3. Ознакомьтесь с упражнениями «Картина» и «Музыка» (Рожина Л.Н. МПП, ч. 2, С. 28–30, 30–31). Какие технологии психологического анализа произведений живописи или музыки Вы можете использовать в дальнейшем и с какой целью?

4. Какие документальные и литературно-художественные тексты Вы можете предложить в качестве примеров, иллюстрирующих те или иные теоретические положения или дефиниции определенных понятий (4–5 примеров).

5. Предложите варианты использования анализа фрагментов художественных или документальных фильмов, посвященных подвигу народа в Великой Отечественной войне.

6. Подберите соответствующие документальные и художественные тексты, репродукции картин, фрагменты музыкальных произведений, которые,

по Вашему мнению, целесообразно использовать с целью развития эмоциональной сферы личности.

7. Напишите эссе на тему «Психологическое воздействие искусства на личность».

Литература:

1. Зинченко, В.П. Образование, культура, сознание // Философия образования 21 века / В.П. Зинченко. – М.: 1992. – С. 82-103.

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

3. Рожина, Л.Н. Восприятие художественного образа как показатель когнитивного стиля / Л.Н. Рожина // Псіхалогія. - 2004. – № 1. - С. 3-12.

4. Рожина, Л.Н. Междисциплинарная интеграция в процессе преподавания психологических дисциплин / Л.Н. Рожина // IX Международной научно-практической конференции «Личность-слово-социум»; Часть1. – Минск, 2009. – С. 31-35

5. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.1. - Минск: БГПУ - 2003. - 246 с.

6. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.2. - Минск: БГПУ - 2001. - 112 с.

7. Рожина, Л.Н. Проблема художественного познания экспрессии человека как вида невербальной информации / Л.Н. Рожина // Весці БДПУ. - Сер. 1. - 2010. - № 1. - С. 24-29.

8. Рожина, Л.Н. Развивающие эффекты художественного познания психики человека / Л.Н. Рожина // Псіхологія. – 1999. – №1. – с. 3-15.

9. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: Пособие для учителей и практических психологов / Л.Н. Рожина. - Минск: Вышэйшая школа, 2003. – 272 с.

ТЕМА 3.2. ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

План:

1. Эмоциональное развитие учащихся (студентов) в процессе изучения психологических дисциплин.
2. Искусство как средство эмоционального развития личности.
3. Развитие нравственных понятий в процессе изучения психологии.

4. Развитие представлений о нравственном человеке, нравственных чертах личности в процессе изучения психологических дисциплин.

5. Художественная перцепция как средство нравственного развития личности.

Вопросы для самостоятельного изучения.

1. Актуализация знаний по проблеме эмоций и чувств, нравственных аспектах проблемы личности.

2. Эмотивные компоненты в структуре учебного процесса.

3. Развивающие и коррекционные функции заданий разного типа, ориентированных на развитие эмоционального мира личности.

4. Художественная фасилитация как условие эмоционального развития личности в процессе изучения психологии.

5. Содержание лекционной информации и структура семинарских, практических и лабораторных занятий как фактор эмоционально-нравственного развития личности.

6. Художественная перцепция как средство нравственного развития личности.

7. Подготовка проблемных вопросов по теме.

Задания:

1.Написать аннотацию к статье:

Рожина, Л.Н. Развитие эстетического компонента креативности в процессе преподавания психологических дисциплин / Л.Н. Рожина // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – №9. – с.58-62.

2. Представить проекты или творческие работы по темам: «Ценностные эмоции нашей семьи»; «Художественное изображение (живопись, литература) экспрессии различных эмоций»; «Дневники, мемуары, письма как источники познания нравственных проблем людей разных эпох и стран»; «Произведения искусства (художественная литература, театральные спектакли, кино и телефильмы) как источник размышлений и переживаний. Философские источники развития эмоций, чувств и нравственных представлений», др.

3. Сформулировать 3-4 задания, выполнение которых содействует эмоционально-нравственному развитию личности.

4. Подготовить ответы на вопросы и задания:

- Как известно, врачи дают «клятву Гиппократа». Возможна ли подобная клятва для психолога?
- «Нравственность и жизнь - единое целое. Этика - опора жизни, а нравственный человек - истинный гражданин жизни» (Т. Манн). Дайте

комментарий.

- «Мы должны быть рабами законов, чтобы стать свободными» (Цицерон). Как же можно стать свободным, превратившись в раба?
- «Прекрасное - это символ морального добра» (И.Кант). Опираясь на мнение Канта, порассуждайте па тему взаимосвязи морали и искусства.
- «Если тронуть страсти в человеке,

  То, конечно, правды не найдешь» (С.Есенин).

  Как вы понимаете поэта? Как взаимосвязаны у человека добродетели и пороки?
- «Человек подобен дроби, числитель есть то, что он есть, а знаменатель то, что он о себе думает. Чем больше знаменатель, тем меньше дробь» (Л.Н.Толстой). Согласны Вы с такой «формулой» оценки человека?
- «Совесть - тысяча свидетелей» (Античный афоризм). Что означает это высказывание?
- «Совесть безошибочна; обращаясь к ней, человек находит безусловный ответ на вопрос, как надо поступить» (Ж.- Ж. Руссо). Так ли это?
- Разделяете ли Вы мнение писателя: «Не сильные лучшие, а честные. Честь и собственное достоинство сильнее всего» (Ф.М. Достоевский).
- Согласно исторической легенде, когда жившего в бочке мудреца Диогена спросил Александр Македонский: «Кто самый счастливый человек в мире?», тот ответил: «Я, государь, потому что ты владеешь полмиром, но тебе этого мало, а я ничего не имею, и мне ничего не надо». Разделяете Вы позицию мудреца?
- Продлите ряд подходящих к теме пословиц и поговорок и дайте их этический анализ:

  Совет да любовь, на этом свет стоит.
  Нет ценности супротив любви.
  Любить тяжело, не любить тяжелее этого.
  Холостой — пол человека.
  Не жить приданным, а жить с богоданным.
  Любовь не глядит, а все видит.
- «Непосредственным, естественным, необходимым отношением человека к человеку является отношение мужчины к женщине... На основании этого отношения можно, следовательно, судить о ступени общей культуры человека». (К. Маркс). Глубокое замечание, Вы согласны?
- «Хороший брак покоится на таланте к дружбе». (Ф.Ницше). Что еще Вы считаете необходимым для хорошего брака?
- «Любовь - вот суть всякой нравственности; любовь как выход за пределы своего «я» и слияние с тем прекрасным, что заключено в другом человеке».

(П.Шелли). Аргументируйте это.

- «Не быть любимым - это всего лишь неудача, не любить - вот несчастье». (А.Камю). А у Вас такое же мнение?
- «Над любовью нельзя ни богословствовать, ни морализировать, ни социологизировать, ни биологизировать, она вне всего этого, она не от «мира сего», она не здешний цветок, гибнущий в среде этого мира» (Н.А.Бердяев). Попытайтесь обосновать или опровергнуть сказанное.
- «Конечная цель всякого воспитания — воспитание самостоятельности посредством самодеятельности» (А.Дистервег). Совпадает это с Вашим мнением?
- И.Кант полагал: «...Моральное воспитание человека должно начинаться не с исправления нравов, а с преобразования образа мыслей и характера...» Аргументируйте позицию философа.

Литература:

1. Рожина, Л.Н. Использование художественных произведений как условие развития эстетического компонента креативности у студентов / Л.Н. Рожина // Развитие психологии личности и педагогических проблем социальной психологии: материалы республиканской научно-практической конференции. – Минск, 1998.
2. Рожина, Л.Н. Нравственное развитие студентов в процессе изучения психологических дисциплин Л.Н. Рожина // Университ. образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Тез. докл. III Междунар. конгресса, 15-17 мая. 2013 г. в 2 ч. Ч2 / отв. ред. Р.С. Пионова. – Мн.: МГЛУ, 2013. – 316 с.
3. Рожина, Л.Н. Развитие представлений о нравственном человеке в процессе изучения психологических дисциплин / Л.Н. Рожина, С.А. Месникович // Адукацыя і выхаванне. – 2005. - №10. – С.44-53.
4. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: Пособие для учителей и практических психологов / Л.Н. Рожина. - Минск: Вышэйшая школа, 2003. – 272 с.
5. Рожина, Л.Н. Развитие эстетического компонента креативности в процессе преподавания психологических дисциплин / Л.Н. Рожина // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – №9. – с.58-62.
6. Рожина Л.Н. Формирование ассоциативного слоя концепта Победа у студентов в процессе изучения психологии // Адукацыя і выхаванне - 2010.- №5 - С. 15-21.

7. Рожина Л.Н. Формирование концепта Великая Отечественная война в процессе изучения психологических дисциплин // Адукацыя і выхаванне. - 2010. - №4. - С.7-13.

8. Сулим, Н.Н. В.Ф. Одоевский о становлении духовно-нравственной личности в условиях междисциплинарной интеграции / Н.Н. Сулим // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).Т. I. — Пермь: Меркурий, 2011. — С. 42-44.

3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Вопросы к экзамену

1. Предмет, задачи и цели курса «Методика преподавания психологии».
2. Принципы, тенденции и основные направления современного психологического образования.
3. Модели и типы обучения в современном психологическом образовании: диалогическая, развивающая, личностная.
4. Модели и типы обучения в современном психологическом образовании: свободная, формирующая, структурирующая, обогощающая.
5. Основные современные требования к организации учебного процесса.
6. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности субъектов образовательного процесса (18).
7. Нормативно-правовое обеспечение образования: общеобразовательные и профессиональные программы преподавания психологии (5, с.65-68,71).
8. Учебный план и программы преподавания психологии. Базовое психологическое образование (5, с. 71-74; 75-77).
9. Основные образовательные программы послевузовского психологического образования и среднего специального психологического образования (5, с. 77-79).
10. Программы начальной и средней общеобразовательной школы (5, с.79-81).
11. Психология как научная и учебная дисциплина (5, с. 86-89).
12. Отрасли психологии как научной и учебной дисциплины (5, с. 89-94).
13. Высшее профессиональное и среднее специальное психологическое образование в России, в Европе и США (5, с. 94-98).
14. Высшее профессиональное, среднее и среднее специальное психологическое образование в Республике Беларусь (Репозиторий- МПП, ч.1,2; РЭМ; 3).
15. Основные тенденции развития психологии и психологического образования в мире и Республики Беларусь (5, с. 99-103).
16. Организация учебных занятий по психологии в высших и средних учебных заведениях (5, с. 105-111).
17. Лекции по психологическим дисциплинам: структура, подбор и организация материала. Виды лекций (5, с. 114-116).
18. Функции лекций (конспект лекций; 5, с. 111).
19. Семинарские занятия по психологическим дисциплинам (5, с. 116-121).
20. Практические и лабораторные занятия по психологии (5, с.121-125).

21. Урок по психологии в средней школе (5, с. 125-131).

22. Самостоятельная подготовка студентов по психологии: основные функции самостоятельной работы, изучение литературы, подготовка к лекциям, семинарским, практическим и лабораторным занятиям (5, с. 131-136).

23. Подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ. Практика студентов по психологии (4,с. 138-141).

24. Внеклассная работа по психологии в школе и внеаудиторная в вузе (5, с. 141-144). Эффективные методы подготовки к экзаменам (Анализ собственного опыта).

25. Таксономия учебных задач: классификационные группы (лекция; 5, с. 146). Конкретные примеры 1и 2 групп задач.

26. Таксономия учебных задач: конкретные примеры 3-4-ого типа задач.

27. Таксономия учебных задач: конкретные примеры 5-6-ого типа задач.

28. Словесные методы обучения психологии (лекция; 5, с.146-153).

29. Наглядные методы обучения психологии (лекция; 5, с. 153-156).

30. Привести конкретные примеры художественной наглядности: фотографии, портреты, иллюстрации к художественным произведениям, живопись (5-6 примеров отображенным студентом темам той или иной психологической дисциплины (МПП, ч.1, с. 41(9), 42(5), 47(6), 48(7); ч.2, с.21-22, 28-29, 57, 58, 69-70, 71-73; РЭМ, с. 143-147, 152, 190-191, 192).

31. Привести конкретные примеры художественной наглядности: музыка, запись голосов, пения птиц, звуков атмосферы; научно-популяционных, документальных и художественных фильмов (МПП, ч. 1, с. 10-11, 19-20, 48(7,8), 73-75; ч.2, с. 35, 89, 109; РЭМ, с.18).

32. Практические методы обучения психологии (5, с. 156-158).

33. Активные методы обучения психологии (В. Я. Ляудис) (1, с.45-74).

34. Проверка и оценка знаний по психологии: организация проверки и оценивания при обучении психологии (5; с.164-169).

35. Виды и формы проверки знаний при обучении психологии (5; с. 169-180).

36. Функции и приёмы педагогического контроля учебной деятельности (1; с. 266-275).

37. Психологические знания в искусстве (5, с.188-190; МПП, ч.1,2; РЭМ).

38. Дидактические свойства и функции сети Интернет (6, 185-195).

39. Представить собственную идею использования услуг Интернета с целью обогащения знаний или подготовки к экзамену.

40. Составить 6-8 вопросов с выборочными вариантами ответов (Тема- по выбору студента).

41. Составить контрольные вопросы по одной из изученных Вами тем курса «Методика преподавания психологии» (МПП, ч.1, ч.2).

42. Используя соответствующие формы мышления (суждения, умозаключения, понятия), составить 3-4 задания, ориентированные на процессы классификации, дифференциации, абстрагирования (Предмет и тема - по выбору студента; см. МПП, ч.2, с.52-53 (4,5,6), 69, 71-73, 73-75).

43. Составить 4-5 заданий с использованием метафор и других приемов художественного мышления (Примеры- МПП, ч.1, с.9-11, 13, 17-19, 24-27, 39-41, 61-86; ч.2, с.58-61, 64, 67, 79-84, 85; РЭМ, с.116, 198, 199-202, 224-225, 218-232, 246-265 (Литературные фрагменты).

44. Привести 3-4 проблемных вопроса, стимулирующих рассуждение и обсуждение (см. МПП, ч.1, с.19, 32 (3), 33 (4,5,6); ч.2, с. 31-33(3), 37-38 (4), 44 (А, Б), с.46 (В).

45. Прокомментировать 3-4 высказывания из подобранных Вами цитат из работ известных психологов (см. РЭМ, с.27-28, 52-55, 66, 87,89, 92-95).

46. Прокомментировать 3-4 высказывания из подобранных Вами цитат из работ известных философов (см. ч.1, с.36, 46; РЭМ, с.235-246).

47. Какие вопросы или задачи следует включить в сценарий семинарских и практических занятий с целью развития творческого мышления (см. МПП, ч.1, с.16 (а,б), 37 (3), 42 (5),48; ч.2, с. 44, 46 (4: 1,2,3), 52-54, 57 (6), 79-82; РЭМ, с.175 -6 (10,11)-178,183-184 (5), 193(1,2,3)-198, 206-209 (1,2,3,4), 212(5)-213).

48. Привести 3-4 примера использования текстов документальной литературы в процессе семинарских, практических и лабораторных занятий (см. ч.1, с. 19-26; 27-33, 50-51; ч.2, с. 16-17, 26, 32, 39; РЭМ, с.13-14, 15, 232-235).

49. Приведите 5-6 примеров (предмет и тема- по выбору студента) использования текстов художественной литературы в процессе изучения (преподавания) психологии (МПП: ч.1, ч.2; РЭМ- по выбору).

50. Аналитический обзор статьи:

Поливанов, Я.К. Образовательная среда в школах разных типов / Я.К. Поливанов, Е.А. Ермакова // Психологическая наука и образование. – 2000. – №3. – с.72-80.

51. Составить цитатный план статьи:

Браун, А. Инновационные образовательные технологии (проблемы практического использования) А. Браун, Дж. Бимроуз // Высшее образование в России. – 2007. – №4. – С.98-100.

52. Составить резюме статьи:

Волочков, А.А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) / А.А. Волочков// Психологический журнал. – Т. 24. – №3. – 2003. – С. 22-31.

53. Составить резюме статьи:

Рожина, Л.Н. Развитие образного компонента творческого мышления посредством художественной фасилитации / Л.Н. Рожина // Возрастная и педагогическая психология. – Сб. научн. трудов. – Минск, 2006. – с. 6-30.

54. Составить резюме статьи:

Рубцов, В.В. Игровой метод организации учебной деятельности школьников / В.В. Рубцов, В.В. Агеев // Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск: наука, Сиб. отд.,1987. – С.104-111.

55. Составить тезисы статьи:

Пунчик, В.Н. Дидактический потенциал сети Интернет / В.Н. Пунчик, Н.Н.Пунчик // Инновационные образовательные технологии. – 2010. - №2. – С. 37 – 43.

56. Написать аннотацию к статье:

Рожина, Л.Н. Развитие эстетического компонента креативности в процессе преподавания психологических дисциплин / Л.Н. Рожина // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – №9. – с.58-62.

57. Составить тезисы статьи:

Рожина, Л.Н. Ценностный обмен как механизм личностного развития в процессе преподавания психологии / Л.Н. Рожина // Педагогическая наука и образование. – №3. – 2014. – С. 15-18.

58. Составить цитатный план статьи:

Рожина, Л.Н. Эмоциональная регуляция учебной-познавательной деятельности студентов / Л.Н. Рожина // Весці БДПУ. – 2015. - Серыя 1 . – С. 5-9.

59.Аналитический обзор статьи:

Рожина, Л.Н. Развивающие эффекты художественного познания психики человека / Л.Н. Рожина // Псіхологія. – 1999. – №1. – с. 3-15.

60. Написать аннотацию к статье:

Рапуто, А.Г. Развитие визуально-образного мышления и навыков эффективного применения средств мультимедиа у учителей-предметников / А.Г.Рапуто // Информатика и образование. – 2007. – №7. – С.72-77.

РЭМ = Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности.
МПП = Рожина Л.Н. Методика преподавания психологии

Электронный ресурс: Режим доступа http://www.twirpx.com./file/347136
Электронный ресурс: Режим доступа http://www.twirpx.com./file/988572
Электронный ресурс: Режим доступа http://www.twirpx.com./file/1164314
Электронный ресурс: Режим доступа http://www.twirpx.com./file/1977390

Литература к экзамену:

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Ц. Бадмаев. - М.: Владос, 2001. – 304 с.
2. Браун, А. Инновационные образовательные технологии (проблемы практического использования) А. Браун, Дж. Бимроуз // Высшее образование в России. – 2007. – №4. – С.98-100.
3. Волочков, А.А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) / А.А. Волочков// Психологический журнал. – Т. 24. – №3. – 2003. – С. 22-31.
4. Давыдов, В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С. 5-14.
5. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Н. Карандашев. - СПб.: Питер, 2005. - 250 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С. 185-199.
7. Орлова, Л. В. Метод проектов в процессе преподавания психологии в школе / Л.В. Орлова //Возрастная и педагогическая психология / Сборник научных трудов. – Минск, 2005. – С. 134-141.
8. Поливанов, Я.К. Образовательная среда в школах разных типов / Я.К. Поливанов, Е.А. Ермакова // Психологическая наука и образование. – 2000. – №3. – с.72-80.
9. Пунчик, В.Н. Дидактический потенциал сети Интернет / В.Н. Пунчик, Н.Н.Пунчик // Инновационные образовательные технологии. – 2010. - №2. – С. 37 – 43.
10. Рапуто, А.Г. Развитие визуально-образного мышления и навыков эффективного применения средств мультимедиа у учителей-предметников / А.Г.Рапуто // Информатика и образование. – 2007. – №7. – С.72-77.
11. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.1. - Минск: БГПУ - 2003. - 246 с.
12. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.2. - Минск: БГПУ - 2001. - 112 с.

13. Рожина, Л.Н. Развивающие технологии обучения студентов / Л.Н. Рожина // Психология. – 2000. – №3. – С. 32-50.

14. Рожина, Л.Н. Развивающие эффекты художественного познания психики человека / Л.Н. Рожина // Псіхалогія. - 1999. – №1. – С. 3-15.

15. Рожина, Л.Н. Развитие образного компонента творческого мышления посредством художественной фасилитации / Л.Н. Рожина // Возрастная и педагогическая психология. – Сб. научн. трудов. – Минск, 2006. – с. 6-30.

16. Рожина, Л.Н. Развитие эстетического компонента креативности в процессе преподавания психологических дисциплин / Л.Н. Рожина // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – №9. – С .58-62.

17. Рожина, Л.Н. Ценностный обмен как механизм личностного развития в процессе преподавания психологии / Л.Н. Рожина // Педагогическая наука и образование. – №3. – 2014. – С. 15-18.

18. Рожина, Л.Н. Эмоциональная регуляция учебной-познавательной деятельности студентов / Л.Н. Рожина // Весці БДПУ. – 2015. - Серыя 1 . – С. 5-9.

19. Рубцов, В.В. Игровой метод организации учебной деятельности школьников / В.В. Рубцов, В.В. Агеев // Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск: наука, Сиб. отд.,1987. – С.104-111.

20. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: БГПИ. – 2005. – С.21, 28; 30-33; 98-107.

21. Слободчиков, В.И. Применение возрастно-нормативной модели развития для проектирования систем духовно-нравственного воспитания школьников / В.И. Слободчиков, Т.В. Черникова // Психология обучения. – №5. – 2015. – С.5-23.

22. Трайнев, В.А. Деловые игры в учебном процессе: методология, разработки и практика проведения / В.А. Трайнев. – М.: Изд. дом «Д. и К.»: МАН ИПТ, 2002.

1. Предмет, задачи и место методики преподавания в системе психолого-педагогических наук.
2. Методика преподавания как наука и как учебная дисциплина.
3. Методологические принципы методики преподавания.
4. Общая характеристика методов методики преподавания психологии.
5. Методы исследования и диагностики в методике преподавания психологии.
6. Методы обучения и развития личности в методике преподавания психологии.
7. Роль психологии в интегрированных гуманитарных циклах в обучении реальных классах средней школы, в гимназиях, лицеях, колледжах, университетах.
8. Факультативные курсы психологии и особенностях их проведения.
9. Роль психологических кружков и клубов в психологическом образовании.
10. Психологическое образование на доконцептуальном уровне и его психологическая сущность.
11. Возрастные особенности обучения психологии дошкольников.
12. Формы и содержание психологического образования младших школьников.
13. Учет возрастных закономерностей в обучении психологии подростков.
14. Учет возрастных особенностей в обучении психологии лиц юношеского возраста.
15. Методика обучения лиц зрелого возраста.
16. Урок как организационная форма обучения психологии. Классификации уроков.
17. Лекция как организационная форма обучения психологии. Виды лекций.
18. Методика чтения лекций по психологии
19. Семинарские занятия и их психологическая сущность в обучении. Виды семинарских занятий.
20. Методика проведения семинарских занятий.
21. Практические занятия по психологии и их виды.
22. Лабораторные занятия: их цель и задачи. Виды лабораторных занятий.
23. Методика проведения практических и лабораторных занятий.
24. Активные и нетрадиционные формы преподавания психологии.
25. Методика использования современных компьютерных технологий в обучении психологии; элементы методики дистанционного обучения психологии.
26. Наглядность и ее виды. Методика использование технических средств в обучении психологии.
27. Методика организации и проведения научно-исследовательской работы студентов.
28. Методика контроля и оценки знаний при изучении психологии. Виды и формы контроля.
29. Методика проведения экзамена и зачета.
30. Внеаудиторная (внеклассная) работа по психологии. Методика проведения олимпиады по психологии.

31.Психологические основы совершенствования педагогического мастерства преподавателя психологии.

Практическое задание

Разработать фрагмент занятия (форма по выбору: лекция-беседа, семинар-практикум, лабораторное и др.; **однако, разработка каждой организационной формы занятия в любой из моделей обучения должна присутствовать**) в соответствии с принципами:

1. Проблемного обучения
2. Программированного обучения
3. Теории поэтапного формирования умственных действий
4. Знаково-контекстного обучения
5. Проектного обучения
6. Развивающего обучения
7. Личностно-ориентированного обучения
8. Дифференцированного обучения

Возраст обучающихся – по выбору студента.

Содержание – формирование психологической культуры.

9. Разработать фрагмент лекции по психологии с использованием элементов истории психологии и биографии выдающихся психологов.
10. Разработать фрагмент лекции по психологии с использованием психологических техник (элементов психоанализа, НЛП, гештальтпсихологии и т.п.).
11. Разработать конспект занятия по психологии с использованием дискуссии.
12. Разработать конспект занятия по психологии с использованием дебатов.
13. Разработать конспект занятия по психологии с использованием нетрадиционных форм преподавания психологии.
14. Разработать конспект занятия по психологии с использованием интраактивных методов обучения психологии.
15. Разработать конспект занятия по психологии, направленного на формирование умений психологического анализа произведений художественной литературы и фольклора.
16. Разработать конспект занятия по психологии, направленного на формирование умений психологического анализа фактов повседневной жизни и навыков конструктивного переживания жизненных событий личности.
17. Разработать конспект занятия по психологии с использованием деловой игры.
18. Разработать конспект занятия по психологии с использованием имитационной игры.
19. Разработать к конкретной теме занятия по психологии задания и методические рекомендации по организации самостоятельной работы

студентов с научными трудами: монографиями, научными статьями, сборниками тезисов научных докладов на конференциях; с информацией в сети Интернет.

20. Составить перечень психологических игр и упражнений для каждого возрастного периода (по 1- 2).
21. Разработать вопросы беседы (проблемной или эвристической) как метода обучения психологии с учетом гендерных особенностей обучающихся.
22. Разработать тематику факультативных курсов по психологии для разных возрастных групп.
23. Составить упражнения к занятию по психологии, включающие основные мыслительные операции (возраст – по выбору студента).
24. Составить задания к занятию по психологии, выполнения которых требует использования индуктивных и дедуктивных умозаключений (возраст – по выбору студента).
25. Составьте 2-3 задания с пропущенными словами, которые завершились бы определёнными психологическими утверждениями.
26. Предложите не менее 5-ти тем в качестве внеаудиторного мероприятия по психологии в вузе.
27. Предложите не менее 5-ти тем в качестве внеаудиторного мероприятия по психологии в школе.
28. Написать аннотацию на статью по проблемам методики преподавания психологии.
29. Написать резюме статьи по проблемам методики преподавания психологии.

Задания контрольной работы

1. Разработать психологическое содержание развивающего занятия для дошкольников.
2. Разработать психологическое содержание развивающего занятия для младших школьников.
3. Разработать психологическое содержание развивающего занятия для подростков.
4. Разработать психологическое содержание развивающего занятия для старшеклассников.
5. Разработать психологическое содержание развивающего занятия для лиц юношеского возраста.
6. Разработать психологическое содержание развивающего занятия для лиц зрелого возраста.
7. Разработать конспект урока по психологии (в традиционном и гуманистическом подходе).
8. Разработать конспект лекции (академической и эвристической) по психологии.
9. Разработать сценарий лекции по психологии
10. Разработать конспект лекции по психологии с использованием элементов истории психологии и биографии выдающихся психологов.
11. Разработать конспект лекции по психологии с использованием психологических техник (элементов психоанализа, НЛП, гештальтпсихологии и т.п.).
12. Разработать конспект семинарского занятия по психологии.
13. Разработать конспект практического занятия по психологии.
14. Разработать конспект практического занятия с использованием игрового моделирования психологических ситуаций.
15. Разработать конспект лабораторного занятия по психологии.
16. Разработать конспект занятия по психологии с использованием дискуссии.
17. Разработать конспект занятия по психологии с использованием дебатов.
18. Разработать конспект занятия по психологии с использованием нетрадиционных форм преподавания психологии.
19. Разработать конспект занятия по психологии с использованием интраактивных методов обучения психологии.
20. Разработать конспект занятия по психологии, направленного на формирование умений психологического анализа произведений художественной литературы и фольклора.
21. Разработать конспект занятия по психологии, направленного на формирование умений психологического анализа фактов повседневной жизни и навыков конструктивного переживания жизненных событий личности.

22. Разработать конспект занятия по психологии с использованием деловой игры.
23. Разработать конспект занятия по психологии с использованием имитационной игры.
24. Разработать содержание мультимедиа презентации для занятия по психологии.
25. Разработать к конкретной теме занятия по психологии задания и методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов с учебниками и учебными пособиями.
26. Разработать к конкретной теме занятия по психологии задания и методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов с научными трудами: монографиями, научными статьями, сборниками тезисов научных докладов на конференциях.
27. Разработать к конкретной теме занятия по психологии задания и методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов с информацией в сети Интернет.
28. Описать содержание работы поэтапного руководства написанием курсовой работой по конкретной теме.
29. Описать содержание работы поэтапного руководства написанием дипломной работой по конкретной теме.
30. Описать содержание работы поэтапного руководства СНИЛ по конкретной теме.
31. Предложить нетрадиционные формы проведения экзамена и зачета по конкретным дисциплинам.
32. Разработать сценарий проведения олимпиады по психологии.
33. Разработать сценарий воспитательного мероприятия, направленного на формирование умений строить и прогнозировать межличностные отношения в малой группе.
34. Разработать сценарий воспитательного мероприятия, направленного на обучение учащихся навыкам конструктивно разрешать конфликтные ситуации.
35. Разработать сценарий воспитательного мероприятия, направленного на развитие позитивных личностных диспозиций (мотивации, ценностных ориентаций, установок).
36. Составить перечень психологических игр и упражнений для каждого возрастного периода (по 1-2).
37. Разработать вопросы беседы (проблемной или эвристической) как метода обучения психологии с учетом гендерных особенностей обучающихся.
38. Разработать тематику факультативных курсов по психологии для разных возрастных групп.
39. Составить перечень диагностических игр для развития самопознания и самонаблюдения с указанием возрастной группы.

4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Учебная программа дисциплины «Методика преподавания психология»

КОНТРОЛЬНЫЙ
ЭКЗЕМПЛЯР

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

УТВЕРЖДАЮ
Проректор по воспитательной работе
_____ С.И. Коптева
«___» _____ 2015 г.
Регистрационный № УД-22-03 №53/2015уч.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

**Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальности:**

1 – 03 04 03 Практическая психология

2015 г.

2

Учебная программа составлена на основе образовательного стандарта первой ступени высшего образования специальности «Практическая психология», утвержденного 30.08.2013г. № 87

СОСТАВИТЕЛЬ:

А.В. Музыченко, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент.

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

М.В. Сидорова, доцент кафедры педагогики и психологии учреждения образования «Белорусский государственный экономический университет», кандидат психологических наук, доцент;

М.Ф. Бакунович, заведующий кафедрой психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент.

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

Кафедрой общей и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 13 от 21.05.2015 г.)

Заведующий кафедрой

_____ А.В. Музыченко

Научно-методическим советом учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (протокол № 5 от 26.05.2015г.)

Оформление программы и сопровождающих её материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует

Методист УМУ БГПУ

_____С.А. Стародуб

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Программа по учебной дисциплине «Методика преподавания психологии» разработана для учреждений высшего образования Республики Беларусь в соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования первой ступени по специальности 1 – 03 04 03 «Практическая психология». Учебная дисциплина «Методика преподавания психология» входит в цикл специальных дисциплин и является одной из основных учебных дисциплин психолого-педагогического цикла.

Актуальность учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» заключается в том, что эффективность обучения психологии в образовательном учреждении зависит от знаний, умений и навыков ее преподавателя. В настоящее время перед преподавателями психологии ставится общественно значимая задача: не только формировать знания психологии у обучающихся, но и в процессе обучения психологии содействовать их психическому и личностному развитию. Следовательно, в рамках учебной дисциплины «Методика преподавания психологии», основываясь на знаниях общей, социальной, педагогической психологии, необходимо делать акцент на изучении основных закономерностей развития личности в процессе обучения психологии, при использовании разнообразных форм и методов. В соответствии с данной позицией в содержании дисциплины особое внимание следует уделять проблемам, которые сегодня составляют фундамент педагогической психологии. Такими ключевыми проблемами являются: взаимодействие учителя и учащихся как учебное сотрудничество равных партнеров, психологическая характеристика учителя и учащихся как субъектов учебной деятельности, психологические закономерности обучения и воспитания, а также психологические особенности учебной деятельности. Современный уровень развития психологической науки и психолого-педагогической практики показывает, что эффективный процесс обучения и воспитания невозможен без участия квалифицированных психологов, владеющих знаниями, умениями, навыками в области педагогической психологии.

Цель учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» – формирование представлений и анализ основных закономерностей психического и личностного развития лиц разных возрастных групп в процессе обучения психологии. Цель может реализовываться в таких направлениях, как: образовательное – формирование у студентов системы понятий психологии обучения, дидактических и специфических принципов, методов, знаний основных традиционных и инновационных форм обучения, понимания психологической сущности личностного развития студента в процессе обучения психологии; воспитательное – воспитание у студентов потребности в непрерывном образовании и личностном развитии, потребности в поиске новых форм, методов и приемов обучения; развивающее – развитие мотивации изучения психологии в учебно-профессиональной деятельности студентов; нравственного, интеллектуального, эмоционального, волевого развития в процессе обучения

психологии; развитие социально-перцептивных и рефлексивных способностей, профессионально значимых качеств практического психолога.

Задачи учебной дисциплины**:**

1. Сформировать у студентов современные представления о предмете учебной дисциплины «Методика преподавания психологии».
2. Обеспечить усвоение студентами общедидактических и специфических принципов обучения психологии.
3. Сформировать элементарные умения и навыки проведения основных организационных форм обучения психологии (урока, лекции, семинарского, практического, лабораторного занятий).
4. Ознакомить студентов с методикой проведения интерактивных и интерактивных форм обучения психологии (психологические тренинги, деловые и имитационные игры, дискуссии, диспуты, медитации).
5. Изучить методику организации самостоятельной работы по психологии.
6. Сформировать профессиональные умения и навыки контроля за усвоением психологических знаний, умений и навыков.
7. Обеспечить усвоение основ методики организации научно-исследовательской работы по психологии.
8. Содействовать овладению методики воспитательной работы средствами содержания психологии.
9. Сформировать психологическую культуру будущих специалистов.

Междисциплинарные связи. Учебная дисциплина «Методика преподавания психологии» основывается на знаниях общей, социальной, педагогической психологии и психологии развития. В свою очередь изучение закономерностей психического и личностного развития в процессе обучения психологии способствует более осознанному изучению студентами всех психологических дисциплин, более качественному выполнению ими курсовых работ, активизирует научно-исследовательскую работу. Данной дисциплине отводится одно из центральных мест в формировании у студентов выраженной мотивации к усвоению психологических знаний и умений, лежащих в основе социально-профессиональной компетентности будущих практических психологов и преподавателей психологии.

Изучение учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» должно обеспечивать формирование у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенций.

Требования к академическим компетенциям специалиста

Специалист должен:

АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и фактических задач.

АК -2. Владеть методами научно-педагогического исследования

АК -3. Владеть исследовательскими навыками.

Требования к социально-личностным компетенциям специалиста

Специалист должен:

СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

СЛК-7. Быть способным осуществлять самообразование и совершенствовать профессиональную деятельность.

Требования к профессиональным компетенциям специалиста

Специалист должен быть способен:

Обучающая деятельность

ПК-1. Владеть системой знаний о сфере образования.

ПК-2. Знать сущность, содержание и структуру образовательных процессов.

ПК-4. Использовать различные методы, средства, формы обучения, прогрессивные приемы руководства деятельностью детей, применять современные технические средства обучения.

Учебно-методическая деятельность

ПК-12. Осваивать наиболее рациональные методы обучения и воспитания.

ПК-14. Владеть умением проектирования, реализации, оценки и коррекции образовательного процесса, основами разработки учебно-программной документации и использования содержания обучения и воспитания.

Инновационная деятельность

ПК-25. Внедрять в педагогическую и методическую практику новые прогрессивные подходы, методы, приемы работы.

Организационно-управленческая деятельность

ПК-42. Владеть системным и сравнительным анализом.

Коммуникативная деятельность

ПК-50. Иметь навыки профессионального общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений со всеми участниками образовательного процесса.

Развивающая деятельность

ПК-57. Организовывать и проводить коррекционно-педагогическую деятельность с обучающимися.

ПК-58. Предупреждать и преодолевать школьную неуспеваемость.

Требования к уровню освоения содержания дисциплины.

В результате изучения учебной дисциплины обучающийся **должен знать:**

- методологические и методические основы преподавания психологии в учреждениях среднего, среднего специального и высшего образования, содержание психологического образования на разных возрастных этапах, методики проведения лекционных, семинарских, практических и лабораторных занятий по психологии.

В результате изучения учебной дисциплины обучающийся **должен уметь:**

- проводить различные формы занятий по психологии, использовать активные методы обучения, проводить экспертизу образовательных проектов.

В результате изучения учебной дисциплины обучающийся **должен владеть:**

- умениями и навыками использования активных методов обучения при проведении занятий по психологии;

- умениями анализа и оценки эффективности занятий по психологии с разными возрастными группами.

Структура содержания учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» включает пять взаимосвязанных разделов, которые соответствуют дидактическим единицам образовательного стандарта.

Раздел 1 «Введение в методику преподавания психологии» дает понятие предмета дисциплины с позиции различных теоретических подходов в обучении, представляет методологию дисциплины, характеризует основные методы диагностики, обучения и развития, знакомит студентов с основными возрастными, гендерными, индивидуальными особенностями личности в обучении психологии, раскрывает психологическую сущность обучения психологии.

Раздел 2 «Дидактика психологии» изучает основные дидактические и специфические принципы обучения психологии, знакомит с основными методами обучения психологии в дошкольном, младшем школьном, подростковом, юношеском и зрелом возрастах.

Раздел 3 «Организационные формы преподавания психологии» даёт основы знаний и умений методики проведения урока, лекции, семинарских, практических и лабораторных занятий, знакомит студентов с методикой проведения интерактивных форм обучения, дает основы использования современных компьютерных технологий обучения психологии.

Раздел 4 «Методика организации внеаудиторной работы со студентами по психологии» включает методику организации самостоятельной работы студентов, формы и методы контроля за усвоением знаний, умений и навыков по психологии, дает знания и умения организации научно-исследовательской работы студентов по психологии, знакомит студентов с методикой организации воспитательной работы средствами психологии.

Раздел 5 «Методика организации педагогического взаимодействия в учебной группе» знакомит студентов с условиями формирования педагогического мастерства преподавателя психологии, знаниями и умениями управлять педагогическим взаимодействием в учебной группе, прогнозировать развитие педагогического общения и совместной деятельности, формировать позитивное отношение к себе, другим людям и окружающему миру.

Рекомендуемые формы и методы обучения:

Целостный педагогический процесс реализуется на основе дидактических принципов научности, сознательности и активности, системности и последовательности, доступности в сочетании с высоким уровнем трудности.

Использование групповых форм обучения (выполнение заданий творческого характера в группе).

Использование традиционных и инновационных форм обучения. Оптимальное сочетание классических и интраактивных форм обучения (дискуссии, диспуты, дебаты и.т.п.)

Классические методы обучения (рассказ, беседа, иллюстрация, демонстрация и т.п.)

Использования элементов интраактивных форм обучения (медитации, самовнушения и т.п.)

Методы проблемного обучения (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы), интерактивные методы и метод проектов способствуют поддержанию оптимального уровня активности.

Обратная связь осуществляется с помощью наблюдения, исходного, промежуточного и итогового контроля, анализа результатов, продуктов деятельности (конспектов, рефератов, блок-схем, психологических заданий).

Для диагностики уровня развития компетенций используются задания разного уровня сложности на семинарах и в самостоятельной работе студентов.

Часы по учебной дисциплине.

В соответствии с учебным планом по специальности «Практическая психология» на изучение дисциплины «Методика преподавания психологии» отводится всего 132 часа (4 зачетные единицы), из них 54 часа – аудиторные занятия: 28 часов – лекции, 26 часов – семинарские занятия. На самостоятельную работу выделяется 42 часа. Формой контроля является экзамен.

На дневной форме получения образования дисциплина преподается на третьем курсе, в пятом семестре. Распределение часов следующее: 54 часа аудиторных занятий: 28 часов лекционных, 26 часов семинарских занятий.

На заочной форме получения образования дисциплина преподается на четвёртом курсе в седьмом семестре, контрольная работа и экзамен проводятся в восьмом семестре. Распределение аудиторных часов следующее: 14 часов аудиторных занятий: 10 часов лекционных, 4 часа семинарских занятий.

Итоговая форма контроля знаний – экзамен.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Раздел 1. Введение в методику преподавания психологии

Тема 1.1. Предмет, задачи и структура методики преподавания психологии

Понятие предмета методики преподавания психологии в современной науке. Задачи методики преподавания психологии по различным критериям. Методика преподавания как наука. Методика преподавания как учебный предмет. Общая характеристика содержания методики преподавания психологии. Место методики преподавания в системе психологических и педагогических наук. Мировоззренческая функция психологической науки. О соотношении научных психологических понятий с понятиями житейской психологии. Роль психологии как учебной дисциплины в развитии личности. Современное состояние преподавания психологии в средней и высшей школе. Общая характеристика структуры и содержания психологических курсов в современных учебных заведениях. Преемственность в содержании и организационных формах преподавания психологии в школе, среднем специальном учебном заведении и университетском образовании.

Требования к компетентности:

- знать общую характеристику содержания методики преподавания психологии;
- уметь формулировать задачи методики преподавания психологии как науки и как учебной дисциплины;
- уметь формулировать современные проблемы методики преподавания психологии; выявлять противоречия, требующие разрешения; предлагать темы исследовательских проектов.

Тема 1.2. Методология и методы обучения психологии

Понятие методологии науки. Методологические принципы. Принцип детерминизма и его сущность. Принцип развития в методике преподавания психологии. Принцип системности обучения. Принцип историзма и его сущность. Принцип единства обучения и воспитания. Общая характеристика методов методики преподавания психологии. Методы исследования и диагностики. Описательные методы, диагностические методы. Использование экспериментальных методов в преподавании психологии.

Методы обучения и развития личности. Беседа и ее виды. Рассказ и его особенности как метода обучения. Психологические упражнения и игры. Соотношение методологических принципов, методов и методик в преподавании психологии.

Требования к компетентности:

- знать методологические принципы методики преподавания психологии с позиции различных теоретических подходов в обучении;
- владеть методами исследования в методике преподавания психологии;

- уметь использовать методы диагностики, обучения и развития личности в ситуациях моделирования учебно-профессиональной деятельности.

Тема 1.3. Учет возрастных, гендерных и индивидуально-психологических особенностей личности обучающегося в преподавании психологии

Доконцептуальный и концептуальный уровни обучения психологии. Учет возрастных потребностей, ведущего вида деятельности в психическом развитии при обучении психологии детей на доконцептуальном уровне. Учет гендерных особенностей учащихся и студентов на концептуальном уровне обучения психологии. Особенности обучения в гомогенных и гетерогенных группах. Гендерный тип личности педагога и особенности его проявления в педагогической деятельности. Учет свойств темперамента и характера, способностей детей в обучении психологии. Роль обучаемости личности в усвоении психологических знаний.

Требования к компетентности:

- знать возрастные, гендерные, индивидуально-психологические особенности личности как субъекта познания; различать доконцептуальный и концептуальный уровни обучения психологии;
- уметь учитывать при организации обучения психологии возрастные, гендерные, индивидуально-психологические особенности личности;
- уметь содействовать концептуализации субъективного опыта обучающегося.

Тема 1.4. Система непрерывного психологического образования

Проблема построения целостной системы психологического образования. Планирование психологического образования. Государственный образовательный стандарт. Учебный план. Базовые и рабочие программы по учебным дисциплинам. Основные направления, формы и средства психологического образования в современной высшей и средней школе и дошкольных учреждениях. Преемственность в обучении психологии. Содержание и цель психологического образования в технических, экономических учебных заведениях. Востребованность в психологических знаниях будущими специалистами в педагогических, медицинских, юридических учебных заведениях. Особенности содержания психологического обучения на факультетах психологии. Роль психологии в интегрированных гуманитарных циклах в обучении реальных классах средней школы, в гимназиях, лицеях, колледжах, университетах. Факультативные курсы психологии и особенностях их проведения. Роль психологических кружков и клубов в психологическом образовании. Психология как школьный предмет: в общеобразовательной школе и в профильной школе. Анализ современных учебных программ по психологии для школьников. Роль школьной психологической службы в психологическом образовании учащихся.

Требования к компетентности:

- иметь представление о построении целостной системы психологического образования;
- уметь анализировать особенности целей и содержания психологического образования в разных типах учреждений образования, разных профилей;
- уметь осуществлять экспертизу учебных программ по психологии.

Тема 1.5. Психологическое образование и развитие личности

Соотношение понятий «психологическое образование», «психологическое обучение», «психическое и личностное развитие». Понятие психологической культуры личности. Психологические знания и умения в структуре развития личности. Особенности формирования основных психологических понятий, развитие психологических умений и навыков. Теория поэтапного формирования научных психологических понятий. Специфика восприятия психологической информации личностью. Уровень актуального и зона ближайшего развития в преподавании психологии. Непрерывность психологического образования личности. Преемственность в обучении психологии. Сочетание житейского стихийного научения, Содержание общеобразовательных предметов и специально организованного обучения психологии. Стратегия психологического образования – формирование психологической культуры личности.

Требования к компетентности:

- знать понятия, сопряженные с понятием психологической культуры личности;
- знать специфику восприятия психологической информации личностью, учитывать в обучении психологии;
- уметь соотносить уровень актуального и зону ближайшего развития в преподавании психологии.

Раздел 2. Дидактика психологии

Тема 2.1. Общие дидактические и специфические принципы преподавания психологии

Проблема обучения и развития в преподавании психологии. Принцип научности обучения, систематичности, последовательности, доступности. Принцип единства обучения и воспитания. Принцип наглядности в преподавании психологии. Виды наглядности. Принципы активности и сознательности в преподавании психологии. Принципы осознанности, действительности, прочности знаний в изучении психологии.

Специфические принципы преподавания психологии. Принцип учета жизненного опыта и наличия психологических знаний. Принцип постоянной личностной вовлеченности школьника в учебный процесс. Реализация принципа личностной вовлеченности. Механизмы интроспективного проецирования и психотерапевтических ожиданий (Я.Л. Коломинский).

Словесная наглядность как специфический принцип преподавания психологии (Я.Л. Коломинский). Литературно-художественное моделирование в преподавании психологии (Л.Н. Рожина). Принцип включения содержания и форм обучения в «социальную ситуацию психического развития» личности и принцип обусловленности успешности обучения психологии уровнем развития межличностного взаимодействия в учебной группе (А.А. Амельков). Линейно-концентрическая система психологических знаний.

Требования к компетентности:

- знать общедидактические и специфические принципы преподавания психологии;
- уметь иллюстрировать на примерах реализацию общедидактических и специфических принципов преподавания психологии;
- владеть навыками разработки сценариев занятий, информационных сообщений с использованием общедидактических и специфических принципов преподавания психологии.

Тема 2.2. Методы психологического образования на доконцептуальном уровне

Основные методы психологического образования на доконцептуальном уровне: беседа (проблемная, эвристическая), рассказ, демонстрация, объяснение. Диагностические игры как средство развития самопознания и самонаблюдения. Проективные методы как средство развития психологических представлений. Метод творческого самовыражения в рисунке. Самостоятельные творческие письменные работы. Использование устного народного творчества: пословиц, поговорок, сказок. Анализ фактов поведения детей. Возможности психологических игр и упражнений, сюжетно-ролевой игры для развития познавательных психических процессов ребенка, его эмоциональной, волевой и нравственной сфер развивающейся личности. Возможности специальных видеоматериалов (сказок, рассказов), компьютерных игр в психическом развитии детей. Возможности использования игрового моделирования психологических ситуаций.

Требования к компетентности:

- знать основные методы психологического образования на доконцептуальном уровне, обосновывать их применение;
- уметь привести конкретные примеры реализации методов психологического образования на доконцептуальном уровне: беседы, рассказа, демонстрации, объяснения, диагностических игр, проективных методов, методов творческого самовыражения, устного народного творчества, анализа фактов поведения, психологических игр и упражнений, игрового моделирования;
- владеть разнообразными методами психологического образования на доконцептуальном уровне.

Тема 2.3. Содержание и формы психологического образования личности в младшем школьном возрасте

Общая характеристика психического и личностного развития младшего школьника. Возрастные потребности ребенка младшего школьного возраста. Учебная деятельность как ведущий вид деятельности в психическом развитии младших школьников. Особенности развития сензитивной сферы психики и проявления психических новообразований возраста в процессе обучения ребенка. Анализ содержания учебных дисциплин начальной школы. Основные методы психологического образования младших школьников: беседа (проблемная, эвристическая), рассказ, демонстрация, объяснение. диагностические игры, методы творческого самовыражения в рисунке, самостоятельные творческие письменные работы. Использование устного народного творчества: пословиц, поговорок, сказок. Возможности содержания уроков письма и чтения в формировании психологической культуры младшего школьника. Особенности развития интеллектуального развития на уроках математики. Потенциальные возможности уроков труда, пения и изобразительного искусства в развития личности школьника. Возможности и содержание психологического кружка для младших школьников. Психологические семинары для учителей начальной школы.

Требования к компетентности:

- уметь соотносить конкретные примеры реализации методов психологического образования с возрастными особенностями психического и личностного развития младшего школьника;
- уметь планировать содержание психологического образования младших школьников на разных учебных дисциплинах;
- владеть разнообразными методами психологического образования младших школьников, уметь составлять методические рекомендации по применению методов.

Тема 2.4. Содержание и формы психологического образования личности в подростковом возрасте

Общая характеристика психического и личностного развития подростка. Учет возрастных потребностей в обучении психологии. Межличностное общение как ведущий вид в психическом развитии подростка. Учет возрастных противоречий в развитии подростка. Экстериоризация как стратегия обучения подростков. Использование интерактивных форм обучения. Психологические упражнения и психологические игры в обучении подростка. Коллективные и групповые формы обучения подростков. Особенности использования беседы как метода в обучении подростка. Психологические упражнения и игры в обучении психологии подростков. Проявление самостоятельности и взрослости в процессе обучения. Возможности содержания школьных дисциплин в психическом и личностном развитии подростка. Развитие самооценки подростка в системе межличностных отношений и общения.

Формирование рефлексии собственных мыслей как психического новообразования возраста в процессе обучения.

Требования к компетентности:

- уметь использовать интерактивные формы обучения подростков с учетом возрастных противоречий этого периода;
- уметь содействовать рефлексии и развитию самооценки подростков в системе межличностных отношений и общения;
- уметь реализовывать стратегию экстериоризации в обучении подростков.

Тема 2.5. Особенности обучения психологии лиц юношеского возраста

Общая характеристика психического и личностного развития лиц юношеского возраста. Возрастные потребности личности в ранней юности. Интериоризация как стратегия обучения психологии в ранней юности. Учет социальной ситуации психического развития личности. Избирательность и временная перспектива в обучении психологии личности в ранней юности. Формы и методы обучения личности в ранней юности: творческие работы (сочинения, эссе, изложения и т.п.), эвристические беседы, лекции и семинарские занятия. Формирование мечты и идеалов в процессе обучения. Формирование профессиональных интересов.

Возрастные потребности личности в юношеском возрасте. Экстериоризация как стратегия обучения психологии лиц юношеского возраста. Учет социальной ситуации психического развития лиц юношеского возраста. Формы и методы обучения личности в юношеском возрасте: интерактивные методы обучения (диспуты, дискуссии, деловые и имитационные игры, психологические игры и упражнения). Использование образов классической художественной литературы. Формирование психических и личностных новообразований возраста в процессе обучения.

Возрастные потребности личности поздней юности. Социальная ситуация психического развития лиц этого возраста. Интериоризация как стратегия обучения в поздней юности. Формы и методы обучения: традиционные формы (лекции, семинарские и практические занятия), интраактивные формы обучения. Проявление психических и личностных новообразований при обучении лиц зрелого возраста.

Требования к компетентности:

- знать сущностные различия возрастных потребностей личности в ранней и поздней юности, уметь создавать условия для формирования психических и личностных новообразований возраста в процессе обучения;
- уметь реализовывать стратегию интериоризации в обучении психологии лиц юношеского возраста;
- владеть разнообразными формами и методами обучения личности в юношеском возрасте: традиционными, интерактивными, интраактивными; уметь составлять методические рекомендации по применению методов.

Тема 2.6. Особенности обучения психологии лиц зрелого возраста

Общий анализ детерминации потребности личности зрелого возраста в психологическом образовании. Мотивация личности обучения психологии. Учет образовательного ценза и жизненного опыта лиц зрелого возраста при обучении психологии. Учет психологического возраста личности обучаемого психологии. Учет дифференциации обучающихся в учебной группе по признаку психологического возраста. Особенности обучения психологии лиц «бальзаковского возраста». Социальная ситуация психического развития. Экстериоризация как стратегия обучения лиц до 36 лет. Учет особенностей протекания возрастных кризисов в обучении психологии. Стратегия интериоризации в обучении сороколетних учащихся (36-42 года). Особенности обучения лиц после сорока лет. Особенности обучения психологии лиц пожилого и старческого возраста.

Требования к компетентности:

- знать особенности обучения психологии лиц зрелого, пожилого и старческого возраста, уметь осуществлять учет дифференциации обучающихся в учебной группе по признаку психологического возраста;
- уметь подбирать содержание учебного материала в соответствии с социальной ситуацией психического развития обучающихся; уметь проиллюстрировать данное умение на конкретных примерах и аргументировать.

Раздел 3. Организационные формы преподавания психологии

Тема 3.1. Методика проведения урока по психологии

Урок как организационная форма обучения. Классификации уроков. Урок объяснения нового учебного материала. Урок закрепления учебного материала, Урок контроля. Комбинированный урок. Урок-лекция. Урок-экскурсия. Урок-лабораторное занятие. Специфика урока психологии. Структура урока. Дидактические требования к уроку. Особенности урока психологии. Подготовка педагога к уроку психологии. Написание план-конспекта урока. Этические, дидактические и методические требования к проведению урока по психологии. Психологический анализ урока: традиционный и гуманистический подходы.

Требования к компетентности:

- знать методические требования к проведению урока по психологии, его организационную форму;
- уметь анализировать структуру, типы уроков; осуществлять психологический анализ урока;
- уметь разработать конспект урока по психологии в традиционном и гуманистическом подходе.

Тема 3.2. Методика чтения лекций по психологии

Лекция как организационная форма обучения психологии. Требования к структуре, композиции, содержанию лекции. Виды лекций: академические, эвристические, научно-популярные. популярные. Достоинство и недостатки академической лекции. Достоинства и недостатки эвристической лекции. Создание проблемных ситуаций в развивающих лекциях. Своеобразие лекций по основным разделам психологии. Роль наглядности на лекции по психологии. Демонстрационный эксперимент.Литературно-художественное моделирование. Использование элементов истории психологии и биографии выдающихся психологов при изложении содержания лекции. Использование «микролекций», читаемых студентами. Использование психологических техник (элементов психоанализа, НЛП, гештальтпсихологии и т.п.) при чтении лекций. Методика подготовки к лекции и написания плана-конспекта лекции. Объективные и субъективные условия эффективности чтения лекций. Психологический анализ учебной лекции. Психологическая сущность лекции как организационной формы обучения психологии.

Требования к компетентности:

- знать психологическую сущность лекции как организационной формы обучения психологии;
- уметь анализировать структуру лекции, виды лекций, отмечать их достоинства, недостатки; уметь оптимизировать процесс обучения на лекции;
- владеть методикой подготовки к лекции и составлением плана-конспекта лекции.

Тема 3.3. Методика проведения семинарских занятий

Семинарские занятия и их психологическая сущность в обучении. Виды семинарских занятий. Проведение занятий методом проблемных малых групп. Элементы научной конференции в семинарских занятиях. Дискуссии и диспуты на семинарских занятиях. Семинарское занятие как текущий контроль усвоения знаний по психологии. Этап подготовки к семинарскому занятию. Этические требования к проведению семинарского занятия. Методы стимуляции активности студентов на семинарских занятиях. Формирование внутренне мотивации познавательной активности на семинарских занятиях. Контроль за посещаемостью и активностью студентов на семинарских занятиях как организационное условие успешности обучения психологии. Психологический анализ семинарского занятия: деятельностный, когнитивный подходы и элементы гуманистического подхода.

Требования к компетентности:

- знать психологическую сущность семинарского занятия в обучении;
- уметь анализировать семинарское занятие с позиции деятельностного, когнитивного и гуманистического подхода; уметь оптимизировать процесс текущего контроля усвоения знаний обучающихся на семинарском занятии;

- владеть методикой подготовки к семинарскому занятию и составлением плана-конспекта разных видов семинарских занятий.

Тема 3.4. Методика проведения практических и лабораторных занятий

Практические занятия по психологии и их виды. Практические занятия по формированию профессиональных умений и навыков диагностики. Практические занятия по развитию профессиональных умений и навыков оказания психологической помощи лицам, нуждающимся в ней. Практические занятия с использованием компьютерных технологий. Техники оформления практических работ по психологии. Интерактивное обучение. Психологический анализ практического занятия.

Лабораторные занятия: их цель и задачи. Виды лабораторных занятий. Методика организации и проведения лабораторных занятий по психологии. Техника безопасности на лабораторных занятиях. Виды инструктажа по технике безопасности. Структура и содержание современных лабораторных практикумов по психологии. Особенности выполнения лабораторных работ с использованием современных компьютерных технологий. Использование программ обработки и интерпретации данных лабораторной работы. Оформление лабораторных работ. Использование элементов научно-исследовательской работы на лабораторных занятиях. Психологический анализ результатов лабораторных работ.

Требования к компетентности:

- знать психологическую сущность практического и лабораторного занятия, их различия;
- уметь анализировать структуру практических и лабораторных занятий, их виды;
- владеть методикой подготовки к практическому и лабораторному занятиям и оформлением результатов.

Тема 3.5. Активные и нетрадиционные формы преподавания психологии

Понятие традиционных и нетрадиционных форм обучения. Активные организационные формы обучения: конференции, диспуты, дискуссии, психологические тренинги, обсуждение научных работ. Методика проведения конференции. Методические требования к организации и проведению диспута. Содержание и сценарий дискуссии. Деловые игры в преподавании психологии. Психологический тренинг и его виды. Этические принципы проведения психологического тренинга. Использование элементов психоанализа, гештальттерапии, НЛП, рациональной терапии, суггестивных методик в преподавании психологии. Интраактивные методы обучения психологии. Внушение и самовнушение как эффективные методы обучения. Техники самовнушения. Медитация как многообразие приемов, направленных на расслабление тела и успокоение разума. Простейшие техники медитации.

Формирование способов и умений психологического анализа произведений художественной литературы и фольклора. Формирование умений психологического анализа фактов повседневной жизни. Формирование навыков конструктивного переживания важнейших жизненных событий.

Требования к компетентности:

- знать сущность разнообразных активных организационных форм обучения;
- уметь обосновывать применение нетрадиционных форм преподавания психологии в соотнесении с конкретными задачами;
- владеть разнообразными методами, приемами, техниками при реализации нетрадиционных форм преподавания психологии.

Тема 3.6. Деловая и имитационная игры в обучении психологии

Деловая игра в системе интерактивных методов обучения психологии. Цель и процедура деловой игры. Виды деловой игры. Системные деловые игры. Фрагментальные деловые игры. Этические и дидактические требования к организации и проведению деловой игры. Принцип целесообразности проведения игры. Приближение условий игры к реальным условиям деятельности. Свобода в выборе ролей. Независимое исполнение роли. Требования к написанию сценария игры. Техническое обеспечение игры.

Методические рекомендации по проведению деловой игры. Подведение итогов игры. Рефлексия своих действий и поведения игроков. Значение видеосъемки всей игры или её фрагментов.

Понятие имитационной игры. Виды имитационных игр. Методика проведения брейнсторминга (групповой метод порождения идей). Процедура и условия проведения брейнсторминга.

Требования к компетентности:

- знать психологическую характеристику деловой игры, ее место в системе интерактивных методов обучения психологии;
- уметь анализировать структуру деловой игры, ее виды;
- уметь разрабатывать сценарий деловой игры, осуществлять ее рефлексию;
- владеть методикой проведения деловой и имитационной игры.

Тема 3.7. Использование современных компьютерных технологий в обучении психологии

Реализация дидактического принципа наглядности в преподавании психологии. Виды наглядности. Использование мульти-медиа (видеоряда) в объяснении нового материала. Достоинство и недостатки использования мульти-медийных средств на занятиях по психологии. Использование текстов на электронных носителях в преподавании психологии. Звуковое (музыкальное) сопровождения практических и лабораторных занятий.

Использование программ компьютерной психологической диагностики при выполнении лабораторных работ. Достоинство и недостатки использования статистических программ обработки данных, полученных при диагностике.

Методика пользования информацией с Интернет ресурсов. Обмен информацией в Интернет сетях. Пользование электронными носителями информации. Создание индивидуальных и групповых сайтов с психологической информацией. Понятие о дистанционном обучении. Использование элементов дистанционного обучения: размещение информации на сайтах общего пользования для студентов. Написание контрольных работ в электронном виде. Использования обратной связи при текущем контроле за усвоением знаний.

Психологические компьютерные игры: за и против.

Требования к компетентности:

- уметь анализировать достоинства и недостатки в применении современных компьютерных технологий при обучении психологии;
- владеть методикой пользования информацией с Интернет ресурсов в целях обучения психологии.

Раздел 4. Методика организации внеаудиторной работы со студентами по психологии

Тема 4.1. Методика организации самостоятельной работы учащихся и студентов

Самостоятельная работа как познавательная активность, определяющая профессиональную подготовку специалиста. Цель и задачи самостоятельной работы студентов и учащихся по психологии. Виды самостоятельной работы. Обучение приемам работы с учебниками и учебными пособиями. Работа с конспектом лекций. Умения пользоваться библиографическими каталогами. Значение изучения классических трудов по психологии. Особенности изучения научных работ: монографий, научных статей, сборников научных работ и тезисов. Конспектирование научных работ. Составление аннотаций, написание рефератов, тезисов.

Работа с научной информацией в системе «Интернет». Систематизация информации. Использование научной информации в профессиональном развитии и научно- исследовательской работе студентов. Правила размещения научной психологической информации на сайтах Интернета, правила лицензирования научного информации в сети Интернет.

Роль художественной литературы в профессиональном становлении личности студента. Место художественной литературы в самостоятельной работе студента. Особенности контроля самостоятельной работы студента (КСР). Организационные формы КСР.

Требования к компетентности:

- знать цели, задачи, виды самостоятельной работы обучающихся психологии;
- уметь составлять вариативные задания по психологии для самостоятельной работы обучающихся;
- владеть разнообразными методами и приемами самостоятельной работы с научной информацией.

Тема 4.2. Методика организации и проведения научно-исследовательской работы студентов

Цель и задачи научно-исследовательской работы студентов. Научно-исследовательская работа и ее виды. Работа с научной литературой. Написание рефератов. Методика руководства написанием и защитой курсовых работ. Участие студентов в работе СНО (студенческого научного общества) в составе студенческих научных лабораторий (СНИЛ) и творческих групп. Планирование и организация работы СНО и СНИЛ. Методика организации и проведения студенческих научных и научно-практических конференций. Методика руководства написанием дипломного исследования. Определение цели, задач, формулирование гипотез исследования, выбор адекватных методов исследования. Сбор фактического материала, методы обработки и интерпретации данных исследования. Особенности написание научных докладов, тезисов и статей. Психологический анализ эффективности научно-исследовательской работы студентов.

Требования к компетентности:

- знать цель и задачи научно-исследовательской работы студентов, ее виды;
- уметь планировать разные виды научно-исследовательской работы студентов;
- владеть методикой руководства разными видами научно-исследовательской работы студентов.

Тема 4.3. Методика проверки знаний при изучении психологии

Контроль и оценка знаний при изучении психологии. Формы контроля усвоения знаний, умений и навыков по психологии. Экзамены и зачеты как формы контроля. Итоговый, пошаговый и прогностический контроль. Текущий и итоговый контроль за усвоением знаний, умений и навыков. Внешний и внутренний контроль. Самооценка самостоятельной работы студентов. Обучение приемам самоконтроля и саморегуляции как высшей форме контроля усвоения знаний, умений и навыков. Проверочные и творческие письменные работы по психологии. Контрольные работы по психологии и их виды. Требования к контрольным работам. Роль курсовых работ в проверке знаний. Требования к курсовым работам. Роль аттестации студентов и учащихся. Выпускные экзамены и государственные квалификационные экзамены.

Методика проведения экзамена. Методика проведения зачета. Организация УКСР (управляемой контролируемой самостоятельной работы студентов). Формирование умений и навыков использования студентами психологических знаний, умений и навыков в учебно-профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Требования к компетентности:

- знать формы и виды контроля знаний при изучении психологии, условия эффективности контроля;
- владеть приемами самоконтроля и саморегуляции – высшей формой контроля усвоения знаний, умений и навыков.

Тема 4.4. Методика организации воспитательной работы по психологии

Понятие воспитания в современной психолого-педагогической науке. Виды воспитания. Воспитательные возможности содержания и организационных форм обучения психологии. Принцип единства обучения и воспитания. Соотношение понятий «воспитания» и «личностное развитие». Нравственное, эмоциональное и интеллектуальное развитие студентов и учащихся содержанием психологических дисциплин. Идеологическое воспитание студентов и его основные принципы.

Внеклассная работа по психологии в школе. Планирование воспитательной работы по психологии. Методика проведения воспитательных мероприятий по психологии. Методика написания сценария воспитательного мероприятия. Методика организации и проведения олимпиады по психологии.

Психологическая сущность воспитания.

Требования к компетентности:

- иметь представление о воспитательных возможностях содержания и организационных форм обучения психологии;
- уметь на конкретных примерах проиллюстрировать возможности личностного развития при обучении психологии;
- владеть методикой проведения воспитательных мероприятий по психологии, уметь составить сценарий воспитательного мероприятия, провести психологический анализ.

Раздел 5. Методика организации педагогического взаимодействия в учебной группе

Тема 5.1. Педагогическое мастерство преподавателя психологии

Понятие о педагогическом мастерстве. Закономерности формирования педагогического мастерства. Педагогические способности и их структура. Коммуникативные способности педагога. Проблема развития профессиональных способностей психолога. Владение современными педагогическими технологиями обучения. Использование

дифференцированного обучения психологии. Внешняя и внутренняя дифференциация. Программированное обучение в психологии. Виды программированного обучения. Компьютерные технологии обучения психологии. Использование системы Интернет в преподавании психологии Роль самообразования в профессиональном мастерстве педагога. Личностное развитие преподавателя психологии. Самообразование и самовоспитание педагога. Роль рефлексии в самовоспитании педагога. Индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя.

Требования к компетентности:

- знать психологическую характеристику педагогического мастерства, уметь иллюстрировать примерами;
- уметь анализировать индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя;
- владеть современными педагогическими технологиями обучения.

Тема 5.2. Педагогическое взаимодействие в процессе обучения психологии

Понятие педагогического взаимодействия в учебной группе. Структура педагогического взаимодействия в современной психолого-педагогической науке. Место и роль педагога в структуре педагогического взаимодействия. Педагогическое общение и его функции. Стиль педагогического общения преподавателя психологии. Благополучие педагога и учащихся (студентов) в общении. Педагогическая деятельность в структуре педагогического взаимодействия. Учебно-профессиональная деятельность студентов в структуре педагогического взаимодействия. Структура в системе совместной деятельности преподавателя психологии и учащихся (студентов). Система отношений личности педагога и учащегося (студента). О связи структурных и содержательных показателей межличностных отношений личности в учебной группе с успеваемости по психологии. Отношение к себе, другим людям и окружающему миру. Взаимосвязь благополучия студента (учащегося) в педагогическом взаимодействии с его успеваемостью. Психологическая сущность педагогического взаимодействия.

Требования к компетентности:

- знать психологическую сущность педагогического взаимодействия;
- уметь анализировать структуру педагогического взаимодействия;
- владеть приемами оптимизации межличностных отношений в учебной группе.

Тема 5.3. Общая характеристика развития личности в педагогическом взаимодействии

Соотношения уровня развития личности ученика (студента) и уровня межличностного (педагогического) взаимодействия в школьном классе (учебной группе). Уровни межличностного взаимодействия: от

манипулятивного к духовному. Развитие личности и психологическая культура. Понятие психологической культуры личности. Структура психологической культуры. Характеристика компонентов психологической культуры личности. Соотношение понятий «психологическая культура» личности и уровень «психического и личностного развития». Психологические знания в структуре психологической культуры. Формирование психологических знаний, умений и навыков у студентов и учащихся. Формирование целостного «Я – образа» личности при изучении психологии. Развитие адекватной самооценки и уровня притязаний. Формирование умений строить и прогнозировать межличностные отношения в малой группе. Обучение студентов и учащихся навыкам конструктивно разрешать конфликтные ситуации. Развитие позитивных личностных диспозиций (мотивация, ценностные ориентации, установки) в процессе обучения психологии. Возрастные закономерности формирования психологической культуры личности. Современная учебно-методическая литература по формированию психологической культуры школьников.

Требования к компетентности:

- знать понятие психологической культуры личности, структуру психологической культуры, возрастные закономерности ее формирования;
- уметь на конкретных примерах проиллюстрировать приемы развития позитивных личностных диспозиций при обучении психологии;
- уметь осуществлять рефлексию своего опыта обучения психологии, планировать задачи саморазвития и совершенствования педагогической деятельности.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ»

(дневная форма получения образования)

Номер темы, занятия	Название темы, занятия	Количество аудиторных часов				Литература	Количество часов самостоятельной работы	Форма контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия			
1	**Введение в методику преподавания психологии**	**6**		**8**			**14**	
1.1	**Предмет, задачи и структура методики преподавания психологии**							
1.1.1	1. Методика преподавания как наука и как учебный предмет. 2. Место методики преподавания в системе психологических и педагогических наук. 3. Общая характеристика структуры и содержания психологических курсов в современных учебных заведениях.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	1	
1.1.2	1. Предмет методики преподавания психологии в современной науке. 2. Задачи методики преподавания психологии как науки и учебной дисциплины. 3. Преемственность в содержании и организационных формах преподавания			2		[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	1	Устный опрос

	психологии на разных ступенях образования.							
1.2	**Методология и методы обучения психологии**							
1.2.1	1. Методологические принципы в методике преподавания психологии. 2. Общая характеристика методов методики преподавания психологии. 3. Методы обучения и развития личности. 4. Соотношение методологических принципов, методов и методик в преподавании психологии.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	2	
1.2.2	1. Методологические принципы методики преподавания психологии с позиции различных теоретических подходов в обучении. 2. Использование экспериментальных методов в преподавании психологии. 3. Психодиагностические методы в методике преподавания психологии. 4. Психологические упражнения и игры в методике преподавания психологии.			2		[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	2	Устный опрос
1.3	**Учет возрастных, гендерных и индивидуально-психологических особенностей личности обучающегося в преподавании психологии** 1. Доконцептуальный и концептуальный уровни обучения психологии: учет возрастных потребностей, ведущего вида деятельности, гендерных особенностей обучающихся психологии.			2		[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	2	Рейтинговая контрольная работа

	2. Особенности обучения в гомогенных и гетерогенных группах. 3. Гендерный тип личности педагога и особенности его проявления в педагогической деятельности. 4. Учет свойств темперамента и характера, способностей детей в обучении психологии. 5. Роль обучаемости личности в усвоении психологических знаний.							
1.4	**Система непрерывного психологического образования** 1. Построение системы психологического образования: основные направления, формы и средства на разных ступенях образования. 2. Содержание и цель психологического образования в технических, экономических учебных заведениях. 3. Особенности содержания психологического обучения на факультетах психологии . 4. Анализ современных учебных программ по психологии для школьников.			2		[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	3	Устный опрос
1.5	**Психологическое образование и развитие личности** 1. Понятие психологической культуры личности. 2. Особенности формирования основных психологических понятий, развитие психологических умений и навыков.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	3	

	3. Специфика восприятия психологической информации личностью. 4. Содержание общеобразовательных предметов и специально организованного обучения психологии.							
2	**Дидактика психологии**	**6**		**6**			**9**	
2.1	**Общие дидактические и специфические принципы преподавания психологии** 1. Проблема обучения и развития в преподавании психологии. 2. Общие дидактические принципы преподавания психологии: научности, систематичности, последовательности, доступности, единства обучения и воспитания, наглядности, активности и сознательности. 3. Специфические принципы преподавания психологии: учета жизненного опыта и знаний, личностной вовлеченности, интроспективного проецирования и психотерапевтических ожиданий, литературно-художественного моделирования, обусловленности обучения уровнем межличностного взаимодействия в учебной группе.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	2	
2.2	**Методы психологического образования на доконцептуальном уровне** 1. Методы беседы, рассказа, демонстрации,	2				[1] [2] [3] [4] [5] [8]	2	

	объяснения в психологическом образовании на доконцептуальном уровне. 2. Диагностические игры и проективные методы в развитии психологических представлений. 3. Методы творческого самовыражения, психологические игры, упражнения, игровое моделирование в психологическом образовании на доконцептуальном уровне. 4. Анализ фактов поведения детей и использование устного народного творчества в развитии психологических представлений.					[16] [18]		
2.3	**Содержание и формы психологического образования личности в младшем школьном возрасте** 1. Учет возрастных особенностей психического и личностного развития младшего школьника в реализации методов психологического образования. 2. Содержание психологического образования младших школьников на разных учебных дисциплинах. 3. Содержание психологических семинаров для учителей начальной школы, родителей младших школьников.			2		[1] [2] [3] [4] [5] [8] [9] [14] [16]	1	Устный опрос
2.4	**Содержание и формы психологического образования личности в подростковом возрасте**			2		[1] [2] [3] [4] [5] [8] [9]	2	Устный опрос

	1. Учет возрастных противоречий в отборе содержания и форм психологического образования подростков. 2. Экстериоризация и интерактивные формы обучения подростков. 3. Возможности содержания школьных дисциплин в психическом и личностном развитии подростка. 4. Развитие рефлексии и самооценки подростка в системе межличностных отношений и общения.					[10] [14] [16]		
2.5	**Особенности обучения психологии лиц юношеского возраста** 1. Условия формирования психических и личностных новообразований в ранней и поздней юности в процессе обучения психологии. 2. Интеоризация и экстериоризация как стратегии обучения психологии. 3. Использование образов классической художественной литературы в обучении психологии. 4. Формы и методы обучения личности в юношеском возрасте: традиционные, интерактивные, интраактивные.			2		[1] [2] [3] [4] [5] [8] [9] [10] [11] [13] [16] [17] [19] [20]	1	Устный опрос
2.6	**Особенности обучения психологии лиц зрелого возраста** 1. Мотивация зрелой личности обучения	2				[1] [2] [3] [4] [5] [8] [9]	1	

	психологии. 2. Особенности обучения лиц зрелого, пожилого и старческого возраста. 3. Учет дифференциации обучающихся в учебной группе по признаку психологического возраста, образовательного уровня.					[10] [11] [13] [16] [17] [19] [20]		
3	**Организационные формы преподавания психологии**	**8**		**6**			**11**	
3.1	**Методика проведения урока по психологии** 1. Урок как организационная форма обучения. 2. Классификации уроков. 3. Специфика урока психологии. 4. Психологический анализ урока: традиционный и гуманистический подходы.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]	1	
3.2	**Методика чтения лекций по психологии** 1. Лекция как организационная форма обучения психологии. 2. Виды лекций: академические, эвристические, научно-популярные, популярные. 3. Наглядность на лекции по психологии. 4. Методика подготовки к лекции и написания плана-конспекта лекции. 5. Психологический анализ учебной лекции.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]	2	
3.3	**Методика проведения семинарских занятий** 1. Семинарские занятия и их психологическая сущность в обучении. 2. Виды семинарских занятий.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]	1	

	3. Этап подготовки к семинарскому занятию. 4. Методы стимуляции активности студентов на семинарских занятиях. 5. Психологический анализ семинарского занятия: деятельностный, когнитивный подходы и элементы гуманистического подхода.							
3.4	**Методика проведения практических и лабораторных занятий** 1.Практические занятия по психологии и их виды. 2.Техники оформления практических работ по психологии. 3.Психологический анализ практического занятия. 4.Лабораторные занятия по психологии и их виды. 5.Методика организации и проведения лабораторных занятий по психологии. 6.Психологический анализ результатов лабораторных работ.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]	1	
3.5	**Активные и нетрадиционные формы преподавания психологии** 1. Понятие традиционных и нетрадиционных форм обучения. 2. Методика проведения активных организационных форм обучения: конференций, диспутов, дискуссий, психологических			2		[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [20]	2	Рейтинговая контрольная работа

	тренингов. 3. Техники самовнушения и медитации. 4. Формирование способов и умений психологического анализа произведений художественной литературы, фактов повседневной жизни, конструктивного переживания жизненных событий.							
3.6	**Деловая и имитационная игры в обучении психологии** 1. Деловая игра в системе интерактивных методов обучения психологии. 2. Виды деловой игры. 3. Методические рекомендации по проведению деловой игры. 4. Понятие имитационной игры и ее виды. 5. Методика проведения брейнсторминга.			2		[1] [2] [3] [4] [6] [7]	2	Устный опрос
3.7	**Использование современных компьютерных технологий в обучении психологии** 1. Использование мульти-медиа (видеоряда) в объяснении нового материала. 2. Использование текстов на электронных носителях в преподавании психологии. 3. Звуковое (музыкальное) сопровождения практических и лабораторных занятий. 4. Использование программ компьютерной психологической диагностики при выполнении лабораторных работ.			2		[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [20]	2	Устный опрос

	5. Методика пользования информацией с Интернет ресурсов. 6. Использование элементов дистанционного обучения. 7. Психологические компьютерные игры.							
4	**Методика организации внеаудиторной работы со студентами по психологии**	**6**		**2**			**5**	
4.1	**Методика организации самостоятельной работы учащихся и студентов** 1. Цель и задачи, виды самостоятельной работы студентов и учащихся по психологии. 2. Обучение приемам работы с учебниками и учебными пособиями. 3. Особенности изучения научных работ. 4. Работа с научной информацией в системе «Интернет». 5. Особенности контроля самостоятельной работы студента.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [11]	1	
4.2	**Методика организации и проведения научно-исследовательской работы студентов** 1. Научно-исследовательская работа и ее виды. 2. Методика руководства написанием и защитой курсовых работ. 3. Планирование и организация работы СНО и СНИЛ. 4. Методика организации и проведения студенческих научных и научно-практических	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]	1	

	конференций. 5. Методика руководства написанием дипломного исследования. 6. Особенности написание научных докладов, тезисов и статей.							
4.3	**Методика проверки знаний при изучении психологии** 1. Формы и виды контроля усвоения знаний, умений и навыков по психологии. 2. Обучение приемам самоконтроля и саморегуляции как высшей форме контроля усвоения знаний, умений и навыков. 3. Методика проведения экзамена. 4. Методика проведения зачета.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [17]	1	
4.4	**Методика организации воспитательной работы по психологии** 1. Воспитательные возможности содержания и организационных форм обучения психологии. 2. Соотношение понятий «воспитания» и «личностное развитие». 3. Нравственное, эмоциональное и интеллектуальное развитие студентов и учащихся содержанием психологических дисциплин. 4. Идеологическое воспитание студентов и его основные принципы. 5. Методика проведения воспитательных			2		[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [17] [20]	2	Рейтинговая контрольная работа

	мероприятий по психологии. 6. Методика написания сценария воспитательного мероприятия. 7. Методика организации и проведения олимпиады по психологии.							
5	**Методика организации педагогического взаимодействия в учебной группе**	**2**		**4**			**3**	
5.1	**Педагогическое мастерство преподавателя психологии** 1. Психологическая характеристика педагогического мастерства. 2. Проблема развития профессиональных способностей психолога. 3. Задачи овладения современными педагогическими технологиями обучения. 4. Психологический анализ индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [12] [15] [16]	1	
5.2	**Педагогическое взаимодействие в процессе обучения психологии** 1. Место и роль педагога в структуре педагогического взаимодействия. 2. Психологический анализ структуры педагогического взаимодействия. 3. Стиль педагогического общения преподавателя психологии. 4. Приемы оптимизации межличностных			2		[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [12] [15] [16] [19]	1	Устный опрос

	отношений в учебной группе.							
5.3	**Общая характеристика развития личности в педагогическом взаимодействии** 1. Соотношения уровня развития личности ученика (студента) и уровня межличностного (педагогического) взаимодействия в школьном классе (учебной группе). 2. Психологическая культуры личности: структура, возрастные закономерности формирования. 3. Развитие позитивных личностных диспозиций (мотивация, ценностные ориентации, установки) в процессе обучения психологии. 4. Анализ учебно-методической литературы по формированию психологической культуры школьников.			2		[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [12] [15] [16]	1	Устный опрос
	Всего **Форма контроля - экзамен**	**28**		**26**			**42**	

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ»
(заочная форма получения образования)

Номер темы, занятия	Название темы, занятия	Количество аудиторных часов				Литература	Количество часов самостоятельной работы	Форма контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия			
1	**Введение в методику преподавания психологии**	**2**					**36**	
1.1	**Предмет, задачи и структура методики преподавания психологии**							
1.1.1	1. Методика преподавания как наука и как учебный предмет. 2. Место методики преподавания в системе психологических и педагогических наук. 3. Общая характеристика структуры и содержания психологических курсов в современных учебных заведениях.					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	4	
1.1.2	1. Предмет методики преподавания психологии в современной науке. 2. Задачи методики преподавания психологии как науки и учебной дисциплины. 3. Преемственность в содержании и					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	4	

	организационных формах преподавания психологии на разных ступенях образования.							
1.2	**Методология и методы обучения психологии**							
1.2.1	1. Методологические принципы в методике преподавания психологии. 2. Общая характеристика методов методики преподавания психологии. 3. Методы обучения и развития личности. 4. Соотношение методологических принципов, методов и методик в преподавании психологии.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	2	
1.2.2	1. Методологические принципы методики преподавания психологии с позиции различных теоретических подходов в обучении. 2. Использование экспериментальных методов в преподавании психологии. 3. Психодиагностические методы в методике преподавания психологии. 4. Психологические упражнения и игры в методике преподавания психологии.					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	6	
1.3	**Учет возрастных, гендерных и индивидуально-психологических особенностей личности обучающегося в преподавании психологии** 1. Доконцептуальный и концептуальный уровни обучения психологии: учет возрастных потребностей, ведущего вида деятельности, гендерных особенностей обучающихся					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	6	

	психологии. 2. Особенности обучения в гомогенных и гетерогенных группах. 3. Гендерный тип личности педагога и особенности его проявления в педагогической деятельности. 4. Учет свойств темперамента и характера, способностей детей в обучении психологии. 5. Роль обучаемости личности в усвоении психологических знаний.							
1.4	**Система непрерывного психологического образования** 1. Построение системы психологического образования: основные направления, формы и средства на разных ступенях образования. 2. Содержание и цель психологического образования в технических, экономических учебных заведениях. 3. Особенности содержания психологического обучения на факультетах психологии . 4. Анализ современных учебных программ по психологии для школьников.					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	8	
1.5	**Психологическое образование и развитие личности** 1. Понятие психологической культуры личности. 2. Особенности формирования основных психологических понятий, развитие					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	6	

	психологических умений и навыков. 3. Специфика восприятия психологической информации личностью. 4. Содержание общеобразовательных предметов и специально организованного обучения психологии.							
2	**Дидактика психологии**	**2**		**2**			**24**	
2.1	**Общие дидактические и специфические принципы преподавания психологии** 1. Проблема обучения и развития в преподавании психологии. 2. Общие дидактические принципы преподавания психологии: научности, систематичности, последовательности, доступности, единства обучения и воспитания, наглядности, активности и сознательности. 3. Специфические принципы преподавания психологии: учета жизненного опыта и знаний, личностной вовлеченности, интроспективного проецирования и психотерапевтических ожиданий, литературно-художественного моделирования, обусловленности обучения уровнем межличностного взаимодействия в учебной группе.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [15]	2	
2.2	**Методы психологического образования на доконцептуальном уровне**					[1] [2] [3] [4] [5]	6	

	1. Методы беседы, рассказа, демонстрации, объяснения в психологическом образовании на доконцептуальном уровне. 2. Диагностические игры и проективные методы в развитии психологических представлений. 3. Методы творческого самовыражения, психологические игры, упражнения, игровое моделирование в психологическом образовании на доконцептуальном уровне. 4. Анализ фактов поведения детей и использование устного народного творчества в развитии психологических представлений.					[8] [16] [18]		
2.3	**Содержание и формы психологического образования личности в младшем школьном возрасте** 1. Учет возрастных особенностей психического и личностного развития младшего школьника в реализации методов психологического образования. 2. Содержание психологического образования младших школьников на разных учебных дисциплинах. 3. Содержание психологических семинаров для учителей начальной школы, родителей младших школьников.					[1] [2] [3] [4] [5] [8] [9] [14] [16]	4	
2.4	**Содержание и формы психологического образования личности в подростковом**					[1] [2] [3] [4] [5]	6	

	возрасте 1. Учет возрастных противоречий в отборе содержания и форм психологического образования подростков. 2. Экстериоризация и интерактивные формы обучения подростков. 3. Возможности содержания школьных дисциплин в психическом и личностном развитии подростка. 4. Развитие рефлексии и самооценки подростка в системе межличностных отношений и общения.					[8] [9] [10] [14] [16]		
2.5	**Особенности обучения психологии лиц юношеского возраста** 1. Условия формирования психических и личностных новообразований в ранней и поздней юности в процессе обучения психологии. 2. Интеоризация и экстериоризация как стратегии обучения психологии. 3. Использование образов классической художественной литературы в обучении психологии. 4. Формы и методы обучения личности в юношеском возрасте: традиционные, интерактивные, интраактивные.			2		[1] [2] [3] [4] [5] [8] [9] [10] [11] [13] [16] [17] [19] [20]	2	Устный опрос
2.6	**Особенности обучения психологии лиц зрелого возраста**					[1] [2] [3] [4] [5]	4	

	1. Мотивация зрелой личности обучения психологии. 2. Особенности обучения лиц зрелого, пожилого и старческого возраста. 3. Учет дифференциации обучающихся в учебной группе по признаку психологического возраста, образовательного уровня.					[8] [9] [10] [11] [13] [16] [17] [19] [20]		
3	**Организационные формы преподавания психологии**	**2**		**2**			**32**	
3.1	**Методика проведения урока по психологии** 1. Урок как организационная форма обучения. 2. Классификации уроков. 3. Специфика урока психологии. 4. Психологический анализ урока: традиционный и гуманистический подходы.					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]	4	
3.2	**Методика чтения лекций по психологии** 1. Лекция как организационная форма обучения психологии. 2. Виды лекций: академические, эвристические, научно-популярные, популярные. 3. Наглядность на лекции по психологии. 4. Методика подготовки к лекции и написания плана-конспекта лекции. 5. Психологический анализ учебной лекции.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]	4	
3.3	**Методика проведения семинарских занятий** 6. Семинарские занятия и их психологическая сущность в обучении.					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]	4	

	7. Виды семинарских занятий. 8. Этап подготовки к семинарскому занятию. 9. Методы стимуляции активности студентов на семинарских занятиях. 10. Психологический анализ семинарского занятия: деятельностный, когнитивный подходы и элементы гуманистического подхода.							
3.4	**Методика проведения практических и лабораторных занятий** 7.Практические занятия по психологии и их виды. 8.Техники оформления практических работ по психологии. 9.Психологический анализ практического занятия. 10. Лабораторные занятия по психологии и их виды. 11. Методика организации и проведения лабораторных занятий по психологии. 12. Психологический анализ результатов лабораторных работ.					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]	4	
3.5	**Активные и нетрадиционные формы преподавания психологии** 5. Понятие традиционных и нетрадиционных форм обучения. 6. Методика проведения активных организационных форм обучения: конференций,			2		[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [20]	4	Устный опрос

	диспутов, дискуссий, психологических тренингов. 7. Техники самовнушения и медитации. 8. Формирование способов и умений психологического анализа произведений художественной литературы, фактов повседневной жизни, конструктивного переживания жизненных событий.							
3.6	**Деловая и имитационная игры в обучении психологии** 1. Деловая игра в системе интерактивных методов обучения психологии. 2. Виды деловой игры. 3. Методические рекомендации по проведению деловой игры. 4. Понятие имитационной игры и ее виды. 5. Методика проведения брейнсторминга.					[1] [2] [3] [4] [6] [7]	6	
3.7	**Использование современных компьютерных технологий в обучении психологии** 1. Использование мульти-медиа (видеоряда) в объяснении нового материала. 2. Использование текстов на электронных носителях в преподавании психологии. 3. Звуковое (музыкальное) сопровождения практических и лабораторных занятий. 4. Использование программ компьютерной психологической диагностики при выполнении					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [20]	6	

	лабораторных работ. 5. Методика пользования информацией с Интернет ресурсов. 6. Использование элементов дистанционного обучения. 7. Психологические компьютерные игры.							
4	**Методика организации внеаудиторной работы со студентами по психологии**	**2**					**16**	
4.1	**Методика организации самостоятельной работы учащихся и студентов** 1. Цель и задачи, виды самостоятельной работы студентов и учащихся по психологии. 2. Обучение приемам работы с учебниками и учебными пособиями. 3. Особенности изучения научных работ. 4. Работа с научной информацией в системе «Интернет». 5. Особенности контроля самостоятельной работы студента.					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [11]	4	
4.2	**Методика организации и проведения научно-исследовательской работы студентов** 1. Научно-исследовательская работа и ее виды. 2. Методика руководства написанием и защитой курсовых работ. 3. Планирование и организация работы СНО и СНИЛ. 4. Методика организации и проведения	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7]	2	

	студенческих научных и научно-практических конференций. 5. Методика руководства написанием дипломного исследования. 6. Особенности написание научных докладов, тезисов и статей.							
4.3	**Методика проверки знаний при изучении психологии** 1. Формы и виды контроля усвоения знаний, умений и навыков по психологии. 2. Обучение приемам самоконтроля и саморегуляции как высшей форме контроля усвоения знаний, умений и навыков. 3. Методика проведения экзамена. 4. Методика проведения зачета.					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [17]	4	
4.4	**Методика организации воспитательной работы по психологии** 1. Воспитательные возможности содержания и организационных форм обучения психологии. 2. Соотношение понятий «воспитания» и «личностное развитие». 3. Нравственное, эмоциональное и интеллектуальное развитие студентов и учащихся содержанием психологических дисциплин. 4. Идеологическое воспитание студентов и его основные принципы.					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [17] [20]	6	

	5. Методика проведения воспитательных мероприятий по психологии. 6. Методика написания сценария воспитательного мероприятия. 7. Методика организации и проведения олимпиады по психологии.							
5	**Методика организации педагогического взаимодействия в учебной группе**	**2**					**10**	
5.1	**Педагогическое мастерство преподавателя психологии** 1. Психологическая характеристика педагогического мастерства. 2. Проблема развития профессиональных способностей психолога. 3. Задачи овладения современными педагогическими технологиями обучения. 4. Психологический анализ индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя.	2				[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [12] [15] [16]	2	
5.2	**Педагогическое взаимодействие в процессе обучения психологии** 1. Место и роль педагога в структуре педагогического взаимодействия. 2. Психологический анализ структуры педагогического взаимодействия. 3. Стиль педагогического общения преподавателя психологии.					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [12] [15] [16] [19]	4	

	4. Приемы оптимизации межличностных отношений в учебной группе.							
5.3	**Общая характеристика развития личности в педагогическом взаимодействии** 1. Соотношения уровня развития личности ученика (студента) и уровня межличностного (педагогического) взаимодействия в школьном классе (учебной группе). 2. Психологическая культуры личности: структура, возрастные закономерности формирования. 3. Развитие позитивных личностных диспозиций (мотивация, ценностные ориентации, установки) в процессе обучения психологии. 4. Анализ учебно-методической литературы по формированию психологической культуры школьников.					[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [12] [15] [16]	4	

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Амельков, А.А. Основы методики преподавания психологии: учебно-методическое пособие /А.А. Амельков. – Минск: БИП – С Плюс, 2009. – 60 с.
2. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учебное пособие: учебное пособие для пед. спец. вузов /Б.Ц. Бадмаев. – М.: Владос, 2004. – 303 с.
3. Вачков, И.В. Методика преподавания психологии: учебное пособие / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2008. – 208 с.
4. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии / В.Н. Карандашев. – СПб: Питер, 2009. – 249 с.
5. Коломинский, Я.Л. Психология: Поэзия и проза преподавания (опыт профессорской рефлексии) / Я.Л. Коломинский. – Смоленск: Ноопресс, 2013. – 293 с.
6. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие / В.Я. Ляудис. – М.:УМК «Психология», 2003. – 192 с.
7. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева [и др.]. – М.: Высшее образование, 2007. – 207 с.
8. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. / Р.В. Овчарова, – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
9. Преподавание психологии в школе: 3-11 классы / Под ред. И.В. Дубровиной. –М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 800 с.
10. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии учебно-методическое пособие в 3 ч. Ч. 1 / Л.Н. Рожина. – Минск: БГПУ, 2003. – 250 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

11. Амельков, А.А. Основы педагогической психологии / А.А. Амельков. – Минск: ООО БИП Плюс, 2008. – 279 с.
12. Амельков, А.А. Основы межличностного взаимодействия в малых группах / А.А. Амельков. – Мозырь: «Содействие», 2014. – 124 с.
13. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
14. Гатальская, Г.В. В школу с радостью: практическая психология для учителя / Г.В. Гатальская, А.В. Крыленко. – Минск: Амалфея, 2000. – 272 с.
15. Кори, Дж. Как стать хорошим психологом / Дж. Корн, М. Шнайдер-Кори. –СПб.: «Прайм-Еврознак», 2007. – 475 с.

16. Малкина-Пых, И.Г. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 784 с.
17. Педагогическая психология / под ред. Н.В. Клюевой. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
18. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения: психология: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Е.А. Панько. – 2-ое изд. – Минск: Зорны верасень, 2006. – 262 с.
19. Прутченков, А.С. Социально-психологический тренинг в школе / А.С. Прутченков. – М.: Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. – 640 с.
20. Рожина, Л.Н. Психология человека в художественных образах: учебно-методическое пособие. Ч. 1/ Л.Н. Рожина. – Минск: МГПИ им. М. Горького, 1997. – 152 с.

Вопросы к экзамену

32.Предмет, задачи и место методики преподавания в системе психолого-педагогических наук.
33.Методика преподавания как наука.
34.Методика преподавания как учебная дисциплина.
35.Общая характеристика содержания методики преподавания психологии.
36. Методологические принципы методики преподавания.
37.Общая характеристика методов методики преподавания психологии.
38.Методы исследования и диагностики в методике преподавания психологии.
39.Методы обучения и развития личности в методике преподавания психологии.
40.Методика проведения беседы как метода обучения психологии.
41. Рассказ и его особенности как метода обучения.
42.Психологические упражнения и игры в преподавании психологии.
43. Учет гендерных и индивидуально-психологических особенностей личности учащегося в обучении психологии.
44.Особенности обучения психологии в гомогенных и гетерогенных группах.
45.Роль обучаемости личности в усвоении психологических знаний.
46.Особенности содержания психологического обучения на факультетах психологии.
47.Роль психологии в интегрированных гуманитарных циклах в обучении реальных классах средней школы, в гимназиях, лицеях, колледжах, университетах.
48.Факультативные курсы психологии и особенностях их проведения.
49.Роль психологических кружков и клубов в психологическом образовании.
50.Роль школьной психологической службы в психологическом образовании учащихся.
51.Понятие психологической культуры личности.
52. Стратегия психологического образования – формирование психологической культуры личности.
53.Преемственность в преподавании психологии в учреждениях среднего и высшего высшего образования.
54.Психологическое образование на доконцептуальном уровне и его психологическая сущность.
55.Возрастные особенности обучения психологии дошкольников.
56.Формы и содержание психологического образования младших школьников.
57.Учет возрастных закономерностей в обучении психологии подростков.
58.Методика проведения занятий по психологии в старших классах школы.
59.Учет возрастных особенностей в обучении психологии лиц юношеского возраста.
60.Особенности обучения психологии лиц поздней юности.

61.Методика обучения лиц зрелого возраста.
62.Урок как организационная форма обучения психологии. Классификации уроков.
63.Лекция как организационная форма обучения психологии. Виды лекций.
64. Методика чтения лекций по психологии
65. Использование элементов истории психологии и биографии выдающихся психологов в преподавании психологии.
66.Семинарские занятия и их психологическая сущность в обучении. Виды семинарских занятий.
67.Методика проведения семинарских занятий.
68.Практические занятия по психологии и их виды.
69.Лабораторные занятия: их цель и задачи. Виды лабораторных занятий.
70.Методика проведения практических и лабораторных занятий.
71.Активные и нетрадиционные формы преподавания психологии.
72. Использование элементов психоанализа, гештальттерапии, НЛП, рациональной терапии, суггестивных методик в преподавании психологии.
73.Интраактивные методы обучения психологии. Медитация, внушение и самовнушение как эффективные методы обучения.
74. Формирование умений психологического анализа произведений художественной литературы и фольклора.
75. Формирование умений психологического анализа фактов повседневной жизни и навыков конструктивного переживания жизненных событий личности.
76. Методика проведения деловой и имитационной игры в обучении психологии.
77. Методика использования современных компьютерных технологий в обучении психологии.
78. Элементы методики дистанционного обучения психологии.
79.Наглядность и ее виды. Методика использование технических средств в обучении психологии.
80.Методика организации и руководства самостоятельной работой учащихся и студентов при изучении психологии.
81.Методика организации самостоятельной работы студентов с учебниками и учебными пособиями.
82.Методика самостоятельной работы с научными трудами: монографиями, научными статьями, сборниками тезисов научных докладов на конференциях.
83.Методика самостоятельной работы с информацией в сети Интернет.
84.Роль художественной литературы в профессиональном становлении личности студента.
85.Методика организации контроля самостоятельной работы студента.
86. Методика организации и проведения научно-исследовательской работы студентов.

87.Методика организации и проведения студенческих научных и научно-практических конференций.
88.Методика научного руководства написанием курсовой работой.
89.Методика научного руководства написанием дипломного исследования.
90.Методика контроля и оценки знаний при изучении психологии. Виды и формы контроля.
91.Методика проведения экзамена и зачета.
92. Внеаудиторная (внеклассная) работа по психологии. Методика проведения олимпиады по психологии.
93.Формирование психологической культуры личности в процессе обучения психологии.
94. Психологические основы совершенствования педагогического мастерства преподавателя психологии.
95.Роль личностного развития преподавателя психологии в эффективности его деятельности.
96.Методика организации педагогического взаимодействия в преподавании психологии.
97.Стиль педагогического общения преподавателя психологии.
98.Уровни педагогического общения в учебной группе в процессе обучения психологии.
99.Значение знаний, умений и навыков методики преподавания психологии для профессиональной деятельности.

ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ

- письменный опрос студентов с целью определения уровня усвоения профессиональных знаний;
- устный опрос с использованием интерактивных методов;
- оценка выполнения практических заданий (написание планов конспектов различных занятий);
- психологические учебные задачи, психологический анализ педагогических ситуаций;
- оценка умений и навыков использования психологических упражнений и психологических игр;
- использование структурно-логических схем содержания обучения;
- защита рефератов и проектов.

Рекомендуемые формы и методы обучения:

Целостный педагогический процесс реализуется на основе дидактических принципов научности, сознательности и активности, системности и последовательности, доступности в сочетании с высоким уровнем трудности.

Использование групповых форм обучения (выполнение заданий творческого характера в группе).

Использование традиционных и инновационных форм обучения. Оптимальное сочетание классических и интраактивных форм обучения (дискуссии, диспуты, дебаты и.т.п.)

Классические методы обучения (рассказ, беседа, иллюстрация, демонстрация и т.п.)

Использования элементов интраактивных форм обучения (медитации, самовнушения и т.п.)

Методы проблемного обучения (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы), интерактивные методы и метод проектов способствуют поддержанию оптимального уровня активности.

Обратная связь осуществляется с помощью наблюдения, исходного, промежуточного и итогового контроля, анализа результатов, продуктов деятельности (конспектов, рефератов, блок-схем, психологических заданий).

Для диагностики уровня развития компетенций используются задания разного уровня сложности на семинарах и в самостоятельной работе студентов.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

для студентов дневной формы получения образования

Номер раздела, темы	Наименование раздела, темы	Всего	Аудиторные занятия	
			Лекции	Семинарские занятия
1	**Введение в методику преподавания психологии**	**14**	**6**	**8**
1.1	Предмет, задачи и структура методики преподавания психологии	4	2	2
1.2	Методология и методы обучения психологии	4	2	2
1.3	Учет возрастных, гендерных и индивидуально-психологических особенностей личности обучающегося в преподавании психологии	2		2
1.4	Система непрерывного психологического образования	2		2
1.5	Психологическое образование и развитие личности	2	2	
2	**Дидактика психологии**	**12**	**6**	**6**
2.1	Общие дидактические и специфические принципы преподавания психологии	2	2	
2.2	Методы психологического образования на доконцептуальном уровне	2	2	
2.3	Содержание и формы психологического образования личности в младшем школьном возрасте	2		2
2.4	Содержание и формы психологического образования личности в подростковом возрасте	2		2
2.5	Особенности обучения психологии лиц юношеского возраста	2		2
2.6	Особенности обучения психологии лиц зрелого возраста	2	2	
3	**Организационные формы преподавания психологии**	**14**	**8**	**6**
3.1	Методика проведения урока по психологии	2	2	

3.2	Методика чтения лекций по психологии	2	2	
3.3	Методика проведения семинарских занятий	2	2	
3.4	Методика проведения практических и лабораторных занятий	2	2	
3.5	Активные и нетрадиционные формы преподавания психологии	2		2
3.6	Деловая и имитационная игры в обучении психологии	2		2
3.7	Использование современных компьютерных технологий в обучении психологии	2		2
4	**Методика организации внеаудиторной работы со студентами по психологии**	**8**	**6**	**2**
4.1	Методика организации самостоятельной работы учащихся и студентов	2	2	
4.2	Методика организации и проведения научно-исследовательской работы студентов	2	2	
4.3	Методика проверки знаний при изучении психологии	2	2	
4.4	Методика организации воспитательной работы по психологии	2		2
5	**Методика организации педагогического взаимодействия в учебной группе**	**6**	**2**	**4**
5.1	Педагогическое мастерство преподавателя психологии	2	2	
5.2	Педагогическое взаимодействие в процессе обучения психологии	2		2
5.3	Общая характеристика развития личности в педагогическом взаимодействии	2		2
Общее количество аудиторных часов		**54**	**28**	**26**

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

для студентов заочной формы получения образования

Номер раздела, темы	**Наименование раздела, темы**	**Всего**	**Аудиторные занятия**	
			Лекции	**Семинарские занятия**

1	**Введение в методику преподавания психологии**	**2**	**2**	
1.1	Предмет, задачи и структура методики преподавания психологии			
1.2	Методология и методы обучения психологии	2	2	
1.3	Учет возрастных, гендерных и индивидуально-психологических особенностей личности обучающегося в преподавании психологии			
1.4	Система непрерывного психологического образования			
1.5	Психологическое образование и развитие личности			
2	**Дидактика психологии**	**4**	**2**	**2**
2.1	Общие дидактические и специфические принципы преподавания психологии	2	2	
2.2	Методы психологического образования на доконцептуальном уровне			
2.3	Содержание и формы психологического образования личности в младшем школьном возрасте			
2.4	Содержание и формы психологического образования личности в подростковом возрасте			
2.5	Особенности обучения психологии лиц юношеского возраста	2		2
2.6	Особенности обучения психологии лиц зрелого возраста			
3	**Организационные формы преподавания психологии**	**4**	**2**	**2**
3.1	Методика проведения урока по психологии			
3.2	Методика чтения лекций по психологии	2	2	
3.3	Методика проведения семинарских занятий			
3.4	Методика проведения практических и лабораторных занятий			
3.5	Активные и нетрадиционные формы преподавания психологии	2		2
3.6	Деловая и имитационная игры в обучении психологии			
3.7	Использование современных компьютерных технологий в обучении психологии			
4	**Методика организации внеаудиторной работы со студентами по психологии**	**2**	**2**	

4.1	Методика организации самостоятельной работы учащихся и студентов			
4.2	Методика организации и проведения научно-исследовательской работы студентов	2	2	
4.3	Методика проверки знаний при изучении психологии			
4.4	Методика организации воспитательной работы по психологии			
5	**Методика организации педагогического взаимодействия в учебной группе**	**2**	**2**	
5.1	Педагогическое мастерство преподавателя психологии	2	2	
5.2	Педагогическое взаимодействие в процессе обучения психологии			
5.3	Общая характеристика развития личности в педагогическом взаимодействии			
Общее количество аудиторных часов		**14**	**10**	**4**

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ВЫПОЛНЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Самостоятельная работа студентов по учебной дисциплине «Методика преподавания психологии» может осуществляться в различных формах.

Для того, чтобы студент имел возможность обучать других основам научно-исследовательской работы, важно ему самому освоить разнообразные методы конспектирования первоисточников, составлять цитатный план основных идей автора, составлять структурно-логические схемы, таблицы к прочитанному тексту. При работе с понятийно-категориальным аппаратом необходимо научиться составлению логических цепочек, установлению родовидовых отношений понятий, составлению глоссария к теме, кроссвордов, сравнительных таблиц, написанию эссе.

Для развития культуры научной деятельности студенту важно научиться писать реферат по актуальным проблемам практической психологии образования, самостоятельно определять цель, задачи, план рассматриваемых вопросов, сопоставлять позиции, делать выводы.

В целях развития социально-психологических компетенций студентов может быть предложена подготовка творческих проектов в микрогруппах сменного состава. Данная форма развивает умения работы с информацией, взаимодействия в команде, аргументации в дискуссии, планирования деятельности, презентации.

Для практико-ориентированной подготовки студентов важной формой работы является решение разного уровня сложности психологических учебных задач, с обоснованием их решения. По мере усвоения материала задачи могут предполагать: описание психических явлений, научных позиций, методов исследования; их сравнение; объяснение; обобщение; оценку.

Контроль выполнения самостоятельной работы и диагностика уровня знаний студентов может осуществляться в рамках семинарских занятий, с помощью фронтальных опросов, управляемых дискуссий, контрольных работ, защиты творческих проектов, экзамена. К итоговому контролю может быть подготовлено «портфолио работ» студента.

ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ» С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Название дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения об изменениях в содержании учебной программы по изучаемой учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработав-шей учебную программу
Педагогическая психология	Общей и педагогической психологии	При изучении темы «Методы педагогической психологии» больший акцент делать на исследовательских методах, при изучении темы «Современные теоретические подходы к проблеме обучения в психологии» - на соотношении принципов и методов обучения и исследования, при изучении раздела «Психология воспитания» - больший акцент на психологических механизмах, а не средствах и формах воспитания.	Пр. 13 от 21.05.2015

ПРИЛОЖЕНИЕ

Эссе

(Материал взят с сайта http://www.rdfo.ru)

Эссе - это прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета.

Слово "эссе" пришло в русский язык из французского и исторически восходит к латинскому слову exagium (взвешивание). Французское еssai можно буквально перевести словами опыт, проба, попытка, набросок, очерк.

В "Толковом словаре иноязычных слов" Л.П. Крысина эссе определяется как "очерк, трактующий какие-нибудь проблемы не в систематическом научном виде, а в свободной форме".

"Большой энциклопедический словарь" дает такое определение: "Эссе - это жанр философской, литературно-критической, историко-биографической, публицистической прозы, сочетающий подчеркнуто индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь".

"Краткая литературная энциклопедия" уточняет: "Эссе - это прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, трактующее частную тему и представляющее попытку передать индивидуальные впечатления и соображения, так или иначе с нею связанные".

Некоторые признаки эссе:

- наличие конкретной темы или вопроса. Произведение, посвященное анализу широкого круга проблем, по определению не может быть выполнено в жанре эссе.
- эссе выражает индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендует на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета.
- как правило, эссе предполагает новое, субъективно окрашенное слово о чем-либо, такое произведение может иметь философский, историко-биографический, публицистический, литературно-критический, научно-популярный или чисто беллетристический характер.
- в содержании эссе оцениваются в первую очередь личность автора - его мировоззрение, мысли и чувства.

Данный жанр стал популярным в последние годы. Создателем жанра эссе считается М.Монтень ("Опыты", 1580 г.). Сегодня эссе предлагается в качестве задания достаточно часто.

Цель эссе состоит в развитии таких навыков, как самостоятельное творческое мышление и письменное изложение собственных мыслей.

Написание эссе чрезвычайно полезно, поскольку это позволяет автору научиться четко и грамотно формулировать мысли, структурировать информацию, использовать основные понятия, выделять причинно-следственные связи, иллюстрировать опыт соответствующими примерами, аргументировать свои выводы.

Структура и план эссе

Структура эссе определяется предъявляемыми к нему требованиями:

1. мысли автора эссе по проблеме излагаются в форме кратких тезисов (Т).
2. мысль должна быть подкреплена доказательствами - поэтому за тезисом следуют аргументы (А).

Аргументы - это факты, явления общественной жизни, события, жизненные ситуации и жизненный опыт, научные доказательства, ссылки на мнение ученых и др. Лучше приводить два аргумента в пользу каждого тезиса: один аргумент кажется неубедительным, три аргумента могут "перегрузить" изложение, выполненное в жанре, ориентированном на краткость и образность.

Таким образом, эссе приобретает кольцевую структуру (количество тезисов и аргументов зависит от темы, избранного плана, логики развития мысли):

- вступление
- тезис, аргументы
- тезис, аргументы
- тезис, аргументы
- заключение.

При написании эссе важно также учитывать следующие моменты:

1. Вступление и заключение должны фокусировать внимание на проблеме (во вступлении она ставится, в заключении - резюмируется мнение автора).
2. Необходимо выделение абзацев, красных строк, установление логической связи абзацев: так достигается целостность работы.
3. Стиль изложения: эссе присущи эмоциональность, экспрессивность, художественность. Специалисты полагают, что должный эффект обеспечивают короткие, простые, разнообразные по интонации

предложения, умелое использование "самого современного" знака препинания - тире. Впрочем, стиль отражает особенности личности, об этом тоже полезно помнить.

Классификация эссе

С точки зрения содержания эссе бывают:

- философскими,
- литературно-критическими,
- историческими,
- художественными,
- художественно-публицистическими,
- духовно-религиозными и др.

По литературной форме эссе предстают в виде:

- рецензии,
- лирической миниатюры,
- заметки,
- странички из дневника,
- письма и др.

Различают также эссе:

- описательные,
- повествовательные,
- рефлексивные,
- критические,
- аналитические и др.

В данном случае в основу положены композиционные особенности произведения, выполненного в жанре эссе.

Наконец, предложена классификация эссе на две большие группы:

- личностное, субъективное эссе, где основным элементом является раскрытие той или иной стороны авторской личности,
- эссе объективное, где личностное начало подчинено предмету описания или какой-то идее.

Признаки эссе

Можно выделить некоторые общие признаки (особенности) жанра, которые обычно перечисляются в энциклопедиях и словарях:

1. Небольшой объем.

Каких-либо жестких границ, конечно, не существует. Объем эссе - от трех до семи страниц компьютерного текста. Например, в Гарвардской школе бизнеса часто пишутся эссе всего на двух страницах.

2. Конкретная тема и подчеркнуто субъективная ее трактовка.

Тема эссе всегда конкретна. Эссе не может содержать много тем или идей (мыслей). Оно отражает только один вариант, одну мысль. И развивает ее. Это ответ на один вопрос.

3. Свободная композиция - важная особенность эссе.

Исследователи отмечают, что эссе по своей природе устроено так, что не терпит никаких формальных рамок. Оно нередко строится вопреки законам логики, подчиняется произвольным ассоциациям, руководствуется принципом "Все наоборот".

4. Непринужденность повествования.

Автору эссе важно установить доверительный стиль общения с читателем; чтобы быть понятым, он избегает намеренно усложненных, неясных, излишне строгих построений. Исследователи отмечают, что хорошее эссе может написать только тот, кто свободно владеет темой, видит ее с различных сторон и готов предъявить читателю не исчерпывающий, но многоаспектный взгляд на явление, ставшее отправной точкой его размышлений.

5. Склонность к парадоксам.

Эссе призвано удивить читателя (слушателя) - это, по мнению многих исследователей, его обязательное качество. Отправной точкой для размышлений, воплощенных в эссе, нередко является афористическое, яркое высказывание или парадоксальное определение, буквально сталкивающее на первый взгляд бесспорные, но взаимоисключающие друг друга утверждения, характеристики, тезисы.

6. Внутреннее смысловое единство

Возможно, это один из парадоксов жанра. Свободное по композиции, ориентированное на субъективность, эссе вместе с тем обладает внутренним смысловым единством, т.е. согласованностью ключевых тезисов и утверждений, внутренней гармонией аргументов и ассоциаций, непротиворечивостью тех суждений, в которых выражена личностная позиция автора.

7. Ориентация на разговорную речь

В то же время необходимо избегать употребления в эссе сленга, шаблонных фраз, сокращения слов, чересчур легкомысленного тона. Язык, употребляемый при написании эссе, должен восприниматься серьезно.

Итак, при написании эссе важно определить (уяснить) его тему, определить желаемый объем и цели каждого параграфа.

Начните с главной идеи или яркой фразы. Задача - сразу захватить внимание читателя (слушателя). Здесь часто применяется сравнительная

аллегория, когда неожиданный факт или событие связывается с основной темой эссе.

Правила написания эссе

- Из формальных правил написания эссе можно назвать только одно - наличие заголовка.
- Внутренняя структура эссе может быть произвольной. Поскольку это малая форма письменной работы, то не требуется обязательное повторение выводов в конце, они могут быть включены в основной текст или в заголовок.
- Аргументация может предшествовать формулировке проблемы. Формулировка проблемы может совпадать с окончательным выводом.
- В отличие от реферата, который адресован любому читателю, поэтому начинается с "Я хочу рассказать о...", а заканчивается "Я пришел к следующим выводам...", *эссе - это реплика,* адресованная подготовленному читателю (слушателю). То есть человеку, который в общих чертах уже представляет, о чем пойдет речь. Это позволяет автору эссе сосредоточиться на раскрытии нового и не загромождать изложение служебными деталями.

Ошибки при написании эссе

В отличие от тестов, эссе не предполагают формата multiple-choice (когда вам на выбор предлагается несколько вариантов ответа). Написание эссе не ограничено по времени, вы можете переписывать его много раз, попросить друзей прочитать ваше эссе. Воспользуйтесь всеми возможностями и постарайтесь избежать распространенных ошибок.

1. Плохая проверка.

Не думайте, что можно ограничиться лишь проверкой правописания. Перечитайте свои эссе и убедитесь в том, что там нет каких-либо двусмысленных выражений, неудачных оборотов и т. д.

2. Утомительные предисловия. Недостаточное количество деталей.

Слишком часто интересное эссе проигрывает в том, что представляет собой перечисление утверждений без иллюстрации их примерами. Для эссе характерны обычные клише: важность усердной работы и упорства, учеба на ошибках и т. д.

3. Многословие.

Эссе ограничены определенным количеством слов, поэтому вам необходимо разумно распорядиться этим объемом. Иногда это означает отказ от каких-то идей или подробностей, особенно, если они уже где-то упоминались или не имеют непосредственного отношения к делу. Такие вещи только отвлекают внимание читателя (слушателя) и затмевают основную тему эссе.

4. Длинные фразы.

Чем длиннее предложение, тем лучше - так считают некоторые кандидаты. Однако это далеко от истины. Длинные фразы еще не доказывают правоту автора, а короткие предложения часто производят больший эффект. Лучше всего, когда в эссе длинные фразы чередуются с короткими. Попробуйте прочитать эссе вслух. Если почувствуете, что у вас перехватывает дыхание, разбейте параграф на более мелкие абзацы.

Когда вы закончите писать эссе, сделайте такое упражнение. Присвойте каждому абзацу букву: либо S (short), либо M (medium), либо L (long). S - менее 10 слов, M - менее 20 слов, L - 20 и более слов.

Правильное эссе имеет следующий или похожий порядок букв - M S M L M S.

Неправильное эссе характеризует такая последовательность букв - S S S M L L L.

5. Не перегружайте эссе.

При написании эссе отбросьте слова из энциклопедий. Неправильное употребление таких слов отвлекает внимание читателя, приуменьшает значение эссе.

Аннотация

(Материал взят с сайта http://www.gramota.net).

Аннотация – краткая характеристика научной статьи с точки зрения ее назначения, содержания, вида, формы и других особенностей.

Аннотация выполняет следующие **функции**:

- дает возможность установить основное содержание научной статьи, определить ее релевантность и решить, следует ли обращаться к полному тексту статьи;
- используется в информационных, в том числе автоматизированных системах для поиска информации.

Аннотация должна включать характеристику основной темы, проблемы научной статьи, цели работы и ее результаты. В аннотации указывают, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению.

Рекомендуемый средний объем аннотации 500 печатных знаков.

Пример:

Статья посвящена философскому осмыслению сетевых коммуникаций в современном обществе, которые вносят новые формы диалога и общения в

социум и все его сферы, в том числе и в образование. Показано, что сетевые коммуникации играют в обществе двоякую роль: могут формировать клипмейкерское сознание, которое не требует креативности, или же развивать креативное, поисковое, навигаторское мышление. Образование в XXI веке должно развиваться по сетевой модели, которой свойственны синергетические, диалогические и коммуникативные аспекты. Главное достоинство новой модели – открытость для диалога и коммуникации и возможность самоорганизации.

Фразы, рекомендуемые для написания аннотации к научной статье:

- В данной статье рассматривается проблема...
- Обосновывается идея о том, что...
- Прослеживается...
- В статье затрагивается тема...
- Дается сравнение...
- Статья посвящена комплексному исследованию...
- Целью статьи является анализ изучения...
- Статья посвящена феномену...
- В статье раскрываются проблемы...
- Особое внимание уделено...
- В статье анализируется...
- Автор приходит к выводу, что...
- Основное внимание в работе автор акцентирует на...
- Выделяются и описываются характерные особенности...
- В статье выяснены особенности...
- На основе изучения… установлено...
- Статья посвящена анализу...
- На основании анализа … устанавливается, что...
- Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме...
- В статье обобщен новый материал по исследуемой теме, вводятся в научный оборот...
- Автором предложены...
- Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке...
- Основное содержание исследования составляет анализ...
- В статье речь идет о...
- Статья посвящена детальному анализу...
- Значительное внимание уделяется...
- Статья раскрывает содержание понятия...
- Автор прослеживает становление...

- Обобщается практический опыт...
- В статье исследуются характерные признаки...
- В статье рассматриваются ключевые этапы...
- В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка оценить...
- В статье раскрываются процессы...
- Статья подводит некоторые итоги изучения...
- Автор дает обобщенную характеристику...
- Обосновывается мысль о том, что...
- В статье проанализированы концепции...
- В качестве ключевого доказательства... используется...
- В статье приведен анализ взглядов исследователей...
- В данной статье предпринята попытка раскрыть основные причины...
- В статье излагаются взгляды на...
- Автор стремится проследить процесс...

Рецензия

(Материал взят с сайта http://www.gramota.net)

Рецензия должна включать в себя следующую информацию:

1. Полное название статьи, должность автора статьи, Ф.И.О. автора.

Пример:

РЕЦЕНЗИЯ

на статью «Функции контроля в обучении иностранному языку (ИЯ) студентов технических специальностей» кандидата педагогических наук, доцента кафедры иностранных языков ТГТУ Рябцевой Елены Викторовны

2. Краткое описание проблемы, которой посвящена статья.

Пример:

Статья Е. В. Рябцевой посвящена определению основных функций и важности их соблюдения при организации контроля знаний, умений и навыков по ИЯ студентов технических специальностей в вузе.

3. Степень актуальности предоставляемой статьи.

Пример:

Актуальность данной статьи не вызывает сомнения, поскольку проверка и оценка знаний, умений и навыков владения ИЯ студентами технических специальностей (ТС) в вузе является очень важной и необходимой составной

частью учебного процесса, а овладение методикой проверки знаний является одной из важных и трудных задач, стоящих перед преподавателем.

4. Наиболее важные аспекты, раскрытые автором в статье.

Пример:

Автором проведена серьезная работа по определению функций обратной связи или контроля при обучении иностранному языку (ИЯ) студентов технических специальностей. Немаловажным является и то, что Е. В. Рябцева пишет о необходимости изменения роли преподавателя в процессе обучения ИЯ студентов ТС, так как сегодня преподаватель в вузе перестает являться основным источником информации, он должен скорее направлять обучение, а не управлять им.

5. Рекомендацию к публикации.

Пример:

Научная статья Е. В. Рябцевой «Функции контроля в обучении иностранному языку (ИЯ) студентов технических специальностей» соответствует всем требованиям, предъявляемым к работам такого рода. Данная статья может быть рекомендована к публикации.

6. Ученое звание, ученую степень, должность, место работы, Ф.И.О. рецензента, печать, подпись.

Фразы, рекомендуемые для написания рецензии на научную статью:

- Автор в своей работе дает подробный анализ...
- Автор грамотно анализирует...
- Автор данной статьи акцентирует внимание...
- Автор демонстрирует высокий уровень знаний в области...
- Автор на конкретных примерах доказывает...
- Автор на основе большого фактического материала рассматривает...
- Автор обращает внимание на то, что...
- Автор справедливо отмечает...
- Автор успешно аргументирует свою собственную точку зрения...
- Автором предложены оригинальные идеи...
- Актуальность настоящего исследования заключается в...
- В качестве основных моментов используемой автором методологии...
- В статье автор рассматривает...
- В статье анализируются основные подходы...
- В статье выявлены и раскрыты основные проблемы...
- Важным в статье является рассмотрение...
- Все содержание статьи логически взаимосвязано и подтверждено цитатами из авторитетных источников.
- Данная статья демонстрирует...

- Достаточно подробно автором изучены (представлены, изложены, описаны)...
- Именно поэтому в данной работе значительное внимание уделяется...
- Источники, цитируемые в настоящей статье, отражают современную точку зрения на исследуемую проблему.
- К положительным сторонам работы можно отнести...
- Как положительный факт можно отметить то, что...
- Материал статьи основан на детальном анализе...
- Особо следует подчеркнуть, что...
- Особое внимание в исследовании... уделено...
- Особый интерес представляет вывод о...
- Отдельного внимания заслуживает...
- Практическая значимость данной статьи заключается в...
- Предлагаемый подход к изучению проблемы...
- Рассмотренная в статье оригинальная концепция...
- Рецензируемая работа представляет собой серьезную и интересную научную статью на довольно редкую тему...
- Рецензируемую работу отличают новизна и доказательность ряда идей.
- Следует отметить, что в данной научной статье раскрывается ряд интересных аспектов...
- Статья выполнена на высоком научном уровне, содержит ряд выводов, представляющих практический интерес.
- Статья содержит определенную концепцию...
- Теоретическая значимость данной статьи заключается в...

Пример написания резюме

(Годфруа, Ж. Что такое психология? / Ж. Годфруа: Учебник: В 2 т. Т.1. - 2-е изд. - М.: Мир, 1996. - 496 с.)

1. Большинство психологов признают существование трех уровней памяти - непосредственной или сенсорной памяти, кратковременной и долговременной.

2. Сенсорная память - это механизм, позволяющий информации, уловленной рецепторами, сохраняться в течение 1/4 секунды с тем, чтобы мозг мог решить вопрос, стоит ли на ней концентрировать внимание.

3. Кратковременная память - это механизм, сохраняющий информацию в течение примерно 20 секунд. Емкость ее ограничена семью элементами,

которые могут сохраняться одновременно.

4. Емкость и длительность долговременной памяти в принципе безграничны. Однако фактически сохранение информации в этой памяти и ее доступность (легкость извлечения) будут существенно зависеть от таких факторов, как привычность материала, контекст, в котором он запоминается, уровень мотивации субъекта, а также глубина разработки запоминаемого материала.

5. Существуют три главных процесса памяти. Во время первого из них – кодирования – происходит прежде всего анализ и идентификация различных характеристик поступающей информации. Консолидация (закрепление) материала осуществляется во втором процессе, когда он «закладывается» на хранение, и она зависит от того, как будет организована запоминаемая информация. Во время третьего процесса - извлечения информации - важнейшую роль играет контекст, с которым она связана, - и именно поэтому узнавание какого-то материала всегда проще, чем его вспоминание.

6. Забывание может зависеть от многих факторов: от возраста, использования информации или ее характера, от интерференции (помех со стороны событий, происходящих непосредственно перед или после запоминания), а также от бессознательных мотиваций, способных вызвать «активное» забывание.

7. Память участвует во всех процессах мышления - будь то воспоминания, мечты, фантазии, сновидения или грезы наяву и особенно рассуждения. В последнем случае память может играть не только положительную, но и отрицательную роль в связи с тем, что она часто обусловливает функциональную ригидность.

8. Из всех процессов мышления для нашей адаптации особенно важны два: формирование и усвоение понятий, с одной стороны, и решение проблем - с другой.

9. Насколько легко мы усваиваем понятия, зависит от того, простые это понятия или сложные; последние в свою очередь делятся на конъюнктивные, дизъюнктивные и соотносительные.

10. В процессе решения проблем можно выделить четыре этапа: подготовку, инкубацию, озарение и разработку. Чаще всего при этом используются стратегии мышления, основанные на рациональном переборе или, еще лучше, на систематическом переборе.

11. Теории развития познавательных процессов в некоторых отношениях существенно различаются. Бихевиористы рассматривают мышление как внутренний диалог, основанный на тех же двигательных механизмах, что и речь. Что касается когнитивистов, то Брунер, например, полагает, что

мышление развивается на основе двигательной активности, внутренних образов и речи. Пиаже, напротив, считает, что двигателем развития когнитивных процессов служит адаптация к окружающей среде, в процессе которой индивидуум постепенно интериоризирует свои действия, переходя от конкретных операций к формальным, которые могут применяться в широком диапазоне частных ситуаций.

12. Сигналы для общения существуют у большинства животных, но только у человека выработалась членораздельная речь, позволяющая передавать информацию о текущих, прошлых или будущих событиях. Более того, лингвистическая компетентность, которой, по-видимому, обладает каждый ребенок от рождения, позволяет ему понимать и конструировать неограниченное число высказываний.

13. Психолингвистика изучает, как формируются закономерности, лежащие в основе языка. Что касается языковой психологии, то ее задача состоит главным образом в том, чтобы помочь людям, испытывающим трудности при изучении языка. Исследования, проведенные на обезьянах, еще раз подчеркнули, с какой удивительной легкостью человеческие дети приобретают лингвистическую компетентность.

14. Теорий развития речи столько же, сколько и психологических школ. Теории научения особо подчеркивают роль социального окружения в формировании лингвистических навыков. Напротив, сторонники преформистской концепции полагают, что лингвистическая компетентность является врожденной и в основе ее лежат какие-то структуры, генетически заложенные в мозгу. Согласно релятивистским теориям, в каждой культуре формируется свой особый язык, служащий как бы матрицей для мышления. И наконец, конструктивистская концепция гласит, что язык -это лишь один из способов отображения мира, развившийся в результате взаимодействия ребенка с окружающей средой.

Список рекомендуемой литературы
ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Обязательная литература (учебники, учебно-методические и научно-методические пособия, главы монографий)

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Ц. Бадмаев. - М.: Владос, 2001. – 304 с.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: 1991. – 207 с.
3. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Н. Карандашев. - СПб.: Питер, 2005. - 250 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С. 185-199.
5. Ляудис, В.Я. Активные методы обучения психологии / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – С. 45-74.
6. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.1. - Минск: БГПУ - 2003. - 246 с.
7. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.2. - Минск: БГПУ - 2001. - 112 с.
8. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности / Л.Н. Рожина. – Минск: Высшая школа, 2003. – 272 с.
9. Попова, М.В. Психология как учебный предмет в школе: учеб-метод. Пособие / М.В. Попова. – М.: Владос, 2000. – 288 с.
10. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования В.И. Слободчиков. – Биробиджан: БГПИ. – 2005. – С.21, 28; 30-33; 98-107.

Литература для аннотирования, аналитического обзора, конспектирования, составления тезисов, резюме, написания эссе.

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Ц. Бадмаев. - М.: Владос, 2001. – 304 с.
2. Браун, А. Инновационные образовательные технологии (проблемы практического использования) А. Браун, Дж. Бимроуз // Высшее образование в России. – 2007. – №4. – С.98-100.

3. Волочков, А.А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) / А.А. Волочков// Психологический журнал. – Т. 24. – №3. – 2003. – С. 22-31.

4. Давыдов, В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С. 5-14.

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

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С. 185-199.

7. Орлова, Л. В. Метод проектов в процессе преподавания психологии в школе / Л.В. Орлова //Возрастная и педагогическая психология / Сборник научных трудов. – Минск, 2005. – С. 134-141.

8. Поливанов, Я.К. Образовательная среда в школах разных типов / Я.К. Поливанов, Е.А. Ермакова // Психологическая наука и образование. – 2000. – №3. – с.72-80.

9. Рапуто, А.Г. Развитие визуально-образного мышления и навыков эффективного применения средств мультимедиа у учителей-предметников / А.Г.Рапуто // Информатика и образование. – 2007. – №7. – С.72-77.

10. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.1. - Минск: БГПУ - 2003. - 246 с.

11. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.2. - Минск: БГПУ - 2001. - 112 с.

12. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности / Л.Н. Рожина. – Минск: Высшая школа, 2003. – 272 с.

13. Рожина, Л.Н. Развивающие технологии обучения студентов / Л.Н. Рожина // Психология. – 2000. – №3. – С. 32-50.

14. Рожина, Л.Н. Развивающие эффекты художественного познания психики человека / Л.Н. Рожина // Псіхалогія. - 1999. – №1. – С. 3-15.

15. Рожина, Л.Н. Развитие эстетического компонента креативности в процессе преподавания психологических дисциплин / Л.Н. Рожина // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – №9. – С .58-62.

16. Рожина, Л.Н. Развитие образного компонента творческого мышления посредством художественной фасилитации / Л.Н. Рожина // Возрастная и педагогическая психология. – Сб. научн. трудов. – Минск, 2006. – с. 6-30.

17. Рожина, Л.Н. Ценностный обмен как механизм личностного развития в процессе преподавания психологии / Л.Н. Рожина // Педагогическая наука и образование. – №3. – 2014. – С. 15-18.

18. Рожина, Л.Н. Эмоциональная регуляция учебной-познавательной деятельности студентов / Л.Н. Рожина // Весці БДПУ. – 2015. - Серыя 1 . – С. 5-9.

19. Рубцов, В.В. Игровой метод организации учебной деятельности школьников / В.В. Рубцов, В.В. Агеев // Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск: наука, Сиб. отд.,1987. – С.104-111.

20. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: БГПИ. – 2005. – С.21, 28; 30-33; 98-107.

21. Слободчиков, В.И. Применение возрастно-нормативной модели развития для проектирования систем духовно-нравственного воспитания школьников / В.И. Слободчиков, Т.В. Черникова // Психология обучения. – №5. – 2015. – С.5-23.

22. Трайнев, В.А. Деловые игры в учебном процессе: методология, разработки и практика проведения / В.А. Трайнев. – М.: Изд. дом «Д. и К.»: МАН ИПТ, 2002.

Литература для составления учебных задач, заданий, упражнений, контрольных вопросов и т.д.

1. Браун, А. Инновационные образовательные технологии (проблемы практического использования) А. Браун, Дж. Бимроуз // Высшее образование в России. – 2007. – №4. – С.98-100.

2. Орлова, Л. В. Метод проектов в процессе преподавания психологии в школе / Л.В. Орлова //Возрастная и педагогическая психология / Сборник научных трудов. – Минск, 2005. – С. 134-141.

3. Рапуто, А.Г. Развитие визуально-образного мышления и навыков эффективного применения средств мультимедиа у учителей-предметников / А.Г.Рапуто // Информатика и образование. – 2007. – №7. – С.72-77.

4. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.1. - Минск: БГПУ - 2003. - 246 с.

5. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. - Ч.2. - Минск: БГПУ - 2001. - 112 с.

6. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности / Л.Н. Рожина. – Минск: Высшая школа, 2003. – 272 с.

7. Рожина, Л.Н. Развивающие технологии обучения студентов / Л.Н. Рожина // Психология. – 2000. – №3. – С. 32-50.

8. Рожина, Л.Н. Развивающие эффекты художественного познания психики человека / Л.Н. Рожина // Псіхалогія. - 1999. – №1. – С. 3-15.

9. Рожина, Л.Н. Развитие эстетического компонента креативности в процессе преподавания психологических дисциплин / Л.Н. Рожина // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – №9. – С .58-62.

10. Рубцов, В.В. Игровой метод организации учебной деятельности школьников / В.В. Рубцов, В.В. Агеев // Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск: наука, Сиб. отд.,1987. – С.104-111.

11. Трайнев, В.А. Деловые игры в учебном процессе: методология, разработки и практика проведения / В.А. Трайнев. – М.: Изд. дом «Д. и К.»: МАН ИПТ, 2002.

Кроме того, – примеры репродуктивных и творческих заданий, вопросы для повторения, самопроверки и самоанализа, примеры резюме и эссе, аналитических обзоров и рецензий – из различных учебников, пособий, энциклопедий, психологических, философских и педагогических журналов – РБ, РФ и зарубежных изданий.

Литература для дополнительного чтения и анализа междисциплинарной интеграции – психология – философия – история – мировая художественная культура.

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979

2. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры / В.С. Библер – М., 1991. – С. 229; 239-240; 370-374; 402.

3. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М.: «Прогресс», 1997. – С. 320-352; 359-374; 377-396.

4. Зинченко, В.П. Живое слово – понятие: рассудок и разум // Психологические вопросы развивающего образования / В.П. Зинченко. – Мн., ПКООО, 2002. – С. 52-57.

5. Зинченко, В.П. Образование, культура, сознание // Философия образования 21 века / В.П. Зинченко. – М.: 1992. – С. 82-103.

6. Ильин, И.А. Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 1998. – С. 62-64; 67-68; 83-85; 218-228; 228-236; 271-272; 282; 284; 289; 298; 331; 391-395; 521-523; 546-561; 606-617; 717-721; 728-739.

7. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Изд-во Русского Христианского института, 1997. – С. 5-9; 12; 19; 21; 25; 29; 73; 97-99; 111; 116; 279; 411; 473; 475; 508-509; 521.

8. Рожина, Л.Н. Развитие представлений о счастье у студентов в процессе обучения / Л.Н. Рожина // Психологический журнал. – 2005. -№4(8). С. 9-20.

Серии:

«Вершины – Коллекция»;

«Всемирная история в лицах»;

«В поисках смысла»;

«Литературные памятники»;

«Люди науки» (А.А. Леонтьев – Л.С. Выготский);

«Мастера искусства об искусстве»;

Прометей. Историко-биографический альманах серии "Жизнь замечательных людей".

Книги:

Бердяев, Н.А. Самопознание. – М., 1991

Гуревич, П.С. Человек. Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. – М.: Республика, 1995

История психологии в лицах. Персоналии. – М.: Perse. – 2005, 785 с.

Лосев, А.Ф. Дерзание духа. – М.: Изд-во полит. лит-ры., 1989

Лэнгле, А. Жизнь, наполненная смыслом. – М., 2003

Мачехин, А. Е. В поисках смысла. ... М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002

Полборн, Р. Образ и предвкушение. М.: Изд-во «Флинта», 2003

Далее список могут дополнять преподаватели и студенты – с учетом специализации, личностных ценностей и интересов.

Список литературы к ЭУМК по учебной дисциплине «Методика преподавания психологии» для специальности 1-23 01 04 Психология

Основная литература

1. Жеребцов, С.Н. Психология переживаний личности: культурно-исторический анализ : монография / С.Н. Жеребцов. – Минск: БГПУ, 2019. – С. 262 - 276.
2. Лобанов А. П. Практический интеллект: как и чему учить человека умелого : учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2018 – 98 с. –(Серия «Когнитивные практики»).
3. Лобанов, А.П. Человек познающий: практическая психология познания / А.П. Лобанов. – Минск: БГПУ, 2016. – 144 с.
4. Сизанов, А.Н. Методика преподавания психологии : учебное пособие / А.Н. Сизанов. – Минск : РИВШ. 2019. – 314 с.
5. Сизанов, А.Н. Методика преподавания психологии. Практикум : учебное пособие / А.Н. Сизанов. – Минск : РИВШ. 2019. – 140 с.

Дополнительная литература

1. Амельков, А.А. Основы межличностного взаимодействия в малых группах / А.А. Амельков. – Мозырь: «Содействие», 2014. – 124 с.
2. Амельков, А.А. Основы методики преподавания психологии: учебно-методическое пособие /А.А. Амельков. – Минск: БИП – С Плюс, 2009. – 60 с.
3. Амельков, А.А. Основы педагогической психологии / А.А. Амельков. – Минск: ООО БИП Плюс, 2008. – 279 с.
4. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учебное пособие: учебное пособие для пед. спец. вузов /Б.Ц. Бадмаев. – М.: Владос, 2004. – 303 с.
5. Вачков, И.В. Методика преподавания психологии: учебное пособие / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2008. – 208 с.
6. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
7. Гатальская, Г.В. В школу с радостью: практическая психология для учителя / Г.В. Гатальская, А.В. Крыленко. – Минск: Амалфея, 2000. – 272 с.
8. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии / В.Н. Карандашев. – СПб: Питер, 2009. – 249 с.
9. Коломинский, Я.Л. Психология: Поэзия и проза преподавания (опыт профессорской рефлексии) / Я.Л. Коломинский. – Смоленск: Ноопресс, 2013. – 293 с.
10. Кори, Дж. Как стать хорошим психологом / Дж. Корн, М. Шнайдер-Кори. –СПб.: «Прайм-Еврознак», 2007. – 475 с.
11. Креативные ресурсы работы с молодежью: учеб.-метод. пособие/ под науч. ред. д-ра филос. наук проф. В. В. Познякова. – Минск : РИВШ, 2017 – 296 с.

12. Лобанов, А. П. Пространственный интеллект: как и чему учить человека умелого: учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, А. В. Круглик. – Минск: РИВШ, 2018. (Серия «Когнитивные практики»).
13. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие / В.Я. Ляудис. – М.:УМК «Психология», 2003. – 192 с.
14. Малкина-Пых, И.Г. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 784 с.
15. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева [и др.]. – М.: Высшее образование, 2007. – 207 с.
16. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. / Р.В. Овчарова, – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
17. Окулич, Н.А. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Методика преподавания психологии» для специальности 1-23 01 04 Психология / Н.А. Окулич. – Брест : БрГУ, 2014. – 224 с. [Электронный ресурс] - Режим доступа: *www.brsu.by/sites/default/files/psihkaf/umk_po_mpp_okulich_0.pdf.* – Дата доступа: 25.04.2019.
18. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения: психология: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Е.А. Панько. – 2-ое изд. – Минск: Зорны верасень, 2006. – 262 с.
19. Педагогическая психология / под ред. Н.В. Клюевой. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
20. Потенциал исследования и управления образовательными инновациями Г.Н. Прозументовой в решении задач развития образования / отв. ред. С.И. Поздеева. – Томск : Издательский Дом Томск. гос. ун-та, 2017. – 154 с.
21. Преподавание психологии в школе: 3-11 классы / Под ред. И.В. Дубровиной. –М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 800 с.
22. Прутченков, А.С. Социально-психологический тренинг в школе / А.С. Прутченков. – М.: Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. – 640 с.
23. Психолого-педагогические основы современного образования в вузе и в начальной школе: монография / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – 330 с.
24. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии учебно-методическое пособие в 3 ч. Ч. 1 / Л.Н. Рожина. – Минск: БГПУ, 2003. – 250
25. Рожина, Л.Н. Психология человека в художественных образах: учебно-методическое пособие. Ч. 1/ Л.Н. Рожина. – Минск: МГПИ им. М. Горького, 1997. – 152 с.
26. Шнейдер, Л.Б. Молодёжный экстремизм: сущность, гендерная специфика, противодействие и профилактика / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та, 2014. – 196 с.