

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

**«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
Психолого-педагогический факультет**

Кафедра психологии

Н.А. Окулич

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

**Учебно-методический комплекс
для студентов специальности 1-23 01 04
«Психология»**

**Брест
БрГУ им. А.С. Пушкина
2014**

УДК 378.147:159.9 (075.8)

ББК 74.480.26+88

О 49

Рекомендовано к изданию кафедрой психологии
в качестве учебно-методического комплекса
(протокол № 4 от 06.11.2013)

Рецензенты:

начальник социально-психологического центра
УО «БГПУ имени М. Танка», кандидат психологических наук, доцент
Н.И. Олифирович

заведующий кафедрой психологии БГУ,
доктор психологических наук, профессор
И.А. Фурманов

Окулич, Н.А.

О 49 Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Методика преподавания психологии» для специальности 1-23 01 04 Психология / Н.А. Окулич. – Брест : БрГУ, 2014. – 224 с. ISBN 978-985-555-174-5.

В учебно-методическом комплексе изложены теоретические основы методики преподавания психологических дисциплин с учетом специфики обучаемой категории, представлены планы практических занятий, а также хрестоматийные материалы, задания для самостоятельной работы и вопросы к экзамену. Содержатся методики диагностики психологической культуры личности, проведения лекционных, практических и лабораторных занятий, уроков по психологии.

Адресуется студентам, магистрантам и преподавателям учреждений высшего образования, а также преподавателям психологии учреждений общего среднего и среднего специального образования.

УДК 378.147:159.9 (075.8)

ББК 74.480.26+88

О 49

ISBN 978-985-555-174-5

© УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», 2014

ВВЕДЕНИЕ

Проблема подготовки квалифицированных преподавателей психологии была и по сей день остается одной из наиболее актуальных. Это связано с тем, что в последние десятилетия отмечается повышенный интерес общественности к знаниям о человеке, а также со спецификой психологии как науки, накладывающей ряд требований к методике ее преподавания. На современном этапе развития общества психология утратила статус абстрактной академической науки и превратилась в востребованную прикладную отрасль научных знаний как неотъемлемую часть повседневной жизни людей. В свою очередь, специфика психологических знаний заключается в их способности производить в изучающем психологию субъекте изменения, затрагивающие его личность, способствующие выявлению его индивидуального творческого потенциала. Поэтому важнейшей задачей преподавателя психологии является способствовать формированию у обывателей культуры потребления психологических знаний, их усвоению учащимися как условию личностного развития. Достижение этой задачи требует особого подхода к организации процесса обучения психологии с учетом концепции непрерывного образования. Речь идет о том, что преподавание психологии должно строиться не с позиции традиционного подхода к обучению, постулирующем субъект-объектные отношения между педагогом и учащимися, а на инновационной стратегии, отражающей деятельностно-рефлексивный подход к обучению как организованной совместной деятельности преподавателя и студентов в рамках целостной учебной ситуации. Именно в ходе взаимодействия в системе «преподаватель – студенты» и происходит актуализация потенциала развития личности обоих субъектов образования. Все вышеизложенное обуславливает необходимость как введения курса «Методика преподавания психологии» в качестве обязательного компонента профессиональной подготовки специалистов психологов, так и разработку соответствующего учебно-методического комплекса по указанной дисциплине в соответствии с ОСРБ 1-23 01 04-2008 и учебным планом по специальности 1-23 01 04 Психология.

Основная цель учебно-методического комплекса (УМК) «Методика преподавания психологии» – научно-методическое обеспечение процесса профессиональной подготовки психологов как преподавателей психологии.

Задачи УМК:

– изложение студентам теоретических основ методики преподавания психологических дисциплин (с учетом специфики обучаемой категории: школьники, студенты, взрослые, педагоги, родители);

– формирование у учащихся профессионального самосознания и культуры самоорганизации деятельности преподавателя психологии.

В результате изучения указанного УМК студенты должны:

знать:

- предмет и задачи методики преподавания психологии;
- цели обучения психологии;
- современные научные подходы к преподаванию психологии;
- понятие «психологическая культура личности», методики диагностики и методы ее формирования;
- традиционные, инновационные методы, формы обучения психологии;
- дидактические принципы преподавания психологии;
- методику проведения уроков по психологии в школе;
- методику проведения учебных занятий по психологии в вузе (лекция, практические, семинарские и лабораторные занятия);
- методику организации самостоятельной работы при изучении психологии;
- специфику педагогического взаимодействия в системе преподавания психологии;
- пути развития профессионального мастерства преподавателя психологии.

уметь:

- использовать современные педагогические технологии в преподавании психологии и формировании психологической культуры личности;
- подбирать и разрабатывать методики диагностики актуального уровня психологической культуры личности;
- применять инновационные (активные) методы обучения в преподавании психологии;
- организовывать учебные занятия по психологии с разными категориями учащихся;
- осуществлять методическую разработку урока, учебной лекции, семинарского занятия по психологии;
- организовывать педагогическое взаимодействие, самостоятельную работу учащихся, устанавливать контакт с аудиторией и управлять ею;
- создавать положительный имидж преподавателя психологии.

Для того, чтобы способствовать осознанию студентами целей и задач методики преподавания психологии, обеспечить доступность самостоятельной работы с данным комплексом, а также ориентировать учащихся на усвоение материала по принципу «от теории – к практике», структура УМК выстроена следующим образом: содержание учебного материала, курс лекций, планы практических занятий, хрестоматийные материалы, задания для самостоятельной работы, вопросы к экзамену, список литературы.

Весь учебный материал в курсе лекций разбит на тематические блоки, соответствующие определенным разделам учебной программы. Благодаря такой структурированности материала обеспечивается логика и системность его изложения, что облегчает студентам работу с данным учебно-методическим комплексом. При этом в курсе лекций материал представлен достаточно полно, но не содержит абсолютно все необходимые студентам знания, представляя учащимся возможность для осуществления самостоятельного информационного поиска. Кроме того, в конце каждого тематического блока имеются вопросы для самоконтроля и повторения усвоенного содержания, что позволит студентам осуществлять рефлекссию и при необходимости коррекцию своей учебной деятельности.

В планах практических занятий приводятся вопросы и задания, выполнение которых направлено на закрепление и углубление полученных студентами знаний, развитие у них психологического мышления. В каждом практическом (семинарском) занятии содержатся два блока вопросов: основные – требуют для своего ответа воспроизведения усвоенного материала, и дополнительные – проблемные, направленные на стимулирование мыслительной деятельности учащихся по самостоятельному поиску необходимых знаний, способствующие активному, осознанному их усвоению. Подобное деление обеспечивает разный уровень сложности усваиваемого материала. Каждый план практического занятия сопровождается списком рекомендуемой литературы.

В заключение следует отметить, что УМК «Методика преподавания психологии» носит выраженную практическую направленность: в нем содержатся методики диагностики психологической культуры личности, проведения лекционных, практических и лабораторных занятий, уроков по психологии, приводятся рекомендации по выработке и совершенствованию учащимися своих профессиональных умений в сфере преподавательской деятельности.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Программа курса «Методика преподавания психологии» рассчитана на 207 академических часов, из них 102 часа – аудиторных (56 часов – лекционные, 46 часов – практические занятия). Итоговым контролем знаний является экзамен в 9 семестре.

Для заочной формы обучения программа курса «Методика преподавания психологии» рассчитана на 22 аудиторных часа, из которых 12 часов – лекции, 10 часов – практические (семинарские) занятия и экзамен в 11 семестре как итоговая форма контроля.

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН (дневная форма обучения)

№ п/п	Наименование разделов, тем	Количество аудиторных часов		
		всего	лекции	семинарские занятия
1	<i>Раздел 1. Формирование психологической культуры – основная цель преподавания психологии</i>	14	8	6
1.1	Цели и задачи преподавания психологии	4	2	2
1.2	Структурные компоненты психологической культуры	6	4	2
1.3	Становление психологической культуры личности	4	2	2
2	<i>Раздел 2. Методологические основы и принципы организации психологического образования детей и взрослых на доконцептуальном и концептуальном уровнях</i>	12	6	6
2.1	Методологические основы организации психологического образования	4	2	2
2.2	Методологические принципы формирования психологической культуры личности	4	2	2
2.3	Использование наглядности в преподавании психологии	4	2	2

3	<i>Раздел 3. Организация процесса формирования психологической культуры в школе</i>	18	8	10
3.1	Проблемы концептуализации психологической культуры школьников	6	4	2
3.2	Преподавание психологии как учебного предмета в школе. Формирование психологической культуры родителей и педагогов	12	4	8
4	<i>Раздел 4. Методологические основы организации психологического образования в ВУЗе</i>	12	6	6
4.1	Психологическая теория учебной деятельности как методологическая основа организации психологического образования в высшей школе	4	2	2
4.2	Педагогическое общение как фактор управления обучением	4	2	2
4.3	Основы педагогической конфликтологии	4	2	2
5	<i>Раздел 5. Основные формы и методы преподавания психологии в ВУЗе</i>	32	20	12
5.1	Лекция как основная форма обучения в ВУЗе	6	4	2
5.2	Психологические условия эффективного преподавания	2	2	–
5.3	Методика проведения практических занятий по психологии	4	2	2
5.4	Методика проведения лабораторных занятий	2	2	–
5.5	Методика организации и управления учебной дискуссией	4	2	2
5.6	Психология активных методов обучения	2	2	–
5.7	Методы программированного обучения	4	2	2
5.8	Методы проблемного обучения	4	2	2
5.9	Методы интерактивного обучения	4	2	2
6	<i>Раздел 6. Преподавание психологии как теоретической и прикладной науки</i>	6	4	2
6.1	Особенности методики преподавания теоретической психологии	2	2	–

6.2	Методические особенности преподавания психологии как прикладной науки	4	2	2
7	<i>Раздел 7. Контроль и оценка знаний студентов по психологии</i>	8	4	4
7.1	Управление самостоятельной работой студентов при изучении психологии	4	2	2
7.2	Контроль и коррекция учебной деятельности студентов	4	2	2
Итого		102	56	46

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН
(заочная форма обучения)

№ п/п	Название тем	Количество аудиторных часов		
		всего	лекции	семинарские занятия
1	Формирование психологической культуры – основная цель преподавания психологии	4	2	2
2	Методологические принципы формирования психологической культуры	4	2	2
3	Проблема формирования психологической культуры в школе	4	2	2
4	Методика чтения лекции и проведения практических занятий по психологии	4	2	2
5	Психологические основы активных методов обучения	4	2	2
6	Контроль и коррекция учебной деятельности студентов	2	2	–
Итого		22	12	10

Раздел 1. Формирование психологической культуры – основная цель преподавания психологии

Тема 1.1 Цели и задачи преподавания психологии

Специфика психологии как науки. Теоретическая и практическая направленность психологии. Место психологии в системе гуманитарного знания. Значение психологии в формировании мировоззрения человека. Предмет и задачи курса «Методика преподавания психологии». Цели и задачи преподавания психологии. Формирование личностной и социально-

психологической рефлексии как задача психологического образования. Содержание понятия «психологическая культура». Место психологической культуры в человеческой культуре. Соотношение понятий «психологическая образованность», «психологическая грамотность» и «психологическая культура». Психологическая культура личности и психологическая культура общества. Гуманистическая направленность психологической культуры. Значение психологической культуры для личностного развития.

Тема 1.2 Структурные компоненты психологической культуры

Понятие «психологическая культура». Подход к определению психологической культуры Я.Л. Коломинского. Структура психологической культуры: доконцептуальный и концептуальный уровни, теоретическая и практическая сферы. Психологическая культура во внутри- и межличностном пространстве жизнедеятельности человека. Подход к определению психологической культуры Л.С. Колмогоровой. Возможности и способы диагностики психологической культуры личности.

Тема 1.3 Становление психологической культуры личности

Феномен психологической предобразованности. Источники психологической предобразованности: общение со сверстниками и взрослыми, родной язык. Детский фольклор. Феноменология представлений детей о внутреннем мире. Взаимосвязь между психологической предобразованностью и научными психологическими знаниями: понятия «психологическая одаренность», «психологическая наблюдательность» и «психологический миф». Значение психологической предобразованности для формирования психологической культуры личности. Понятия «возрастная вертикаль» и «профессиональная горизонталь». Общая и профессиональная психологическая культура. Специфика психологической культуры преподавателя психологии.

Раздел 2. Методологические основы и принципы организации психологического образования детей и взрослых на доконцептуальном и концептуальном уровнях

Тема 2.1 Методологические основы организации психологического образования

Формирование психологической культуры как цель преподавания психологии. Рефлексивно-деятельностная и информационно-пассивная (традиционная) парадигмы обучения в преподавании психологии. Специфика обучения как деятельности. Теория развивающего обучения. Основные компоненты развивающего обучения. Развивающее обучение и преподавание психологии. Возможность реализации принципов развивающего обучения в вузе. Понятие личностной мотивации. Значение личностной мотивации для изучения психологии и проблема использования психологического знания. Личностно-ориентированный подход в обучении психо-

логии. Переживание как принцип обучения психологии. Гуманистическая направленность психологического образования.

Тема 2.2 Методологические принципы формирования психологической культуры личности

Общедидактические принципы преподавания психологии. Специфика восприятия психологических знаний. Понятие «психологическая информация». Проблема доступности психологической информации: человек-самоактуализатор и человек-манипулятор. Специфические принципы преподавания психологии: 1) принцип учета психологической преобразованности; 2) принцип учета личностной вовлеченности: интроспективное проецирование и психотерапевтические ожидания; 3) принцип непрерывности углубления психологических знаний; 4) принцип возрастосообразности: учет возрастной сензитивности, ведущей деятельности и зоны ближайшего развития.

Тема 2.3 Использование наглядности в преподавании психологии

Виды наглядности: предметная, изобразительная, словесная. Использование технических средств обучения. Метод литературно-художественного моделирования в преподавании психологии. Особенности изображения человека в художественной литературе и в науке. Демонстрационный эксперимент в психологии.

Раздел 3. Организация процесса формирования психологической культуры в школе

Тема 3.1 Проблемы концептуализации психологической культуры школьников

История преподавания психологии в школе. Цели и задачи преподавания психологии в средней школе. Специфика восприятия психологической информации школьниками. Стихийное обучение, целенаправленное просвещение и содержание школьных предметов как источники психологической преобразованности школьников. Основные методы преподавания психологии на доконцептуальном уровне: беседы по психологии, анализ фактов поведения людей, игровое моделирование ситуаций, диагностические игры, методы творческого самовыражения детей (рисунок, сочинение), использование элементов устного народного творчества и детского фольклора.

Тема 3.2 Преподавание психологии как учебного предмета в школе. Формирование психологической культуры родителей и педагогов

Принципы составления программ курсов по психологии для детей I–IV, V–VIII, IX–XI классов. Урок по психологии и его специфика. Внеклассная работа по психологии в школе. Возможности психологического обра-

зования родителей и педагогов. Общие представления об андрагогике. Основные принципы обучения взрослых.

Раздел 4. Методологические основы организации психологического образования в ВУЗе

Тема 4.1 Психологическая теория учебной деятельности как методологическая основа организации психологического образования в высшей школе

Понятие «учебная деятельность». Структура учебной деятельности. Теория учебной деятельности в отечественной психологии. Понятия «учебная мотивация», «учебная задача», «учебное действие». Потребности личности и мотивы учения. Формирование учебной деятельности студентов. Учебная деятельность и личностное развитие. Роль преподавателя в активизации учебной деятельности студентов. Возможности внедрения развивающего обучения в вузе. Специфические особенности педагогической деятельности.

Тема 4.2 Педагогическое общение как фактор управления обучением

Специфика педагогического общения. Модели педагогического общения: учебно-дисциплинарная и личностно-ориентированная. Стили педагогического общения, их влияние на процесс и результат обучения.

Тема 4.3 Основы педагогической конфликтологии

Барьеры педагогического общения как фактор конфликтности обучения. Педагогическое взаимодействие в системе преподавания. Культурно-историческое и предметное опосредование межличностного взаимодействия в системе педагогической деятельности. Обучение как взаимодействие с позиции «на равных». Диалогичность обучения и обратная связь. Личностно-психологические особенности преподавателя как фактор конфликтности педагогического процесса. Типы «трудных» преподавателей. Дисбаланс профессиональной и социальной роли преподавателя. Страхи и стереотипы преподавателей. Совершенствование приемов саморегуляции, самоконтроля и конфликтоустойчивость преподавателя. Аутодиагностика и профессиональная рефлексия преподавателя.

Раздел 5. Основные формы и методы преподавания психологии в ВУЗе

Тема 5.1 Лекция как основная форма обучения в ВУЗе

Лекционная форма обучения и основные функции лекции: информационная, ориентирующая, разъясняющая, убеждающая, увлекающая (воодушевляющая). Условия интересной лекции: личностный смысл, новизна, активизация мышления. Принципы отбора материала для лекции: целеполагание, учет уровня подготовки студентов, ориентация на последующие практические занятия, доступность литературных и других источников

информации. Методика чтения лекции: формирование понятий, доказательность изложения, связь теории с жизнью, проблемность изложения. Требования к «хорошей» лекции: структура, композиция, информативность содержания, наглядность (литературно-художественное моделирование, демонстрационный эксперимент и др).

Тема 5.2 Психологические условия эффективного преподавания

Ораторское мастерство лектора. Профессиональный имидж, внешний облик и культура речи преподавателя психологии. Установление и поддержание контакта с аудиторией. Типология «трудных слушателей» и приемы работы с «трудной аудиторией». Использование различных видов наглядности при изложении учебного материала и их характеристики. Учет познавательных потребностей слушателей: направленность на расширение кругозора, на формирование собственной позиции по отношению к изучаемой теории и науке в целом, на практическое применение знаний. Принципы обучения взрослых. Самообразование и самовоспитание преподавателя психологии.

Тема 5.3 Методика проведения практических занятий по психологии

Формы практических занятий: семинары-практикумы, семинары-дискуссии, семинары-исследования, практические занятия, лабораторные занятия. Принципы создания проблемных малых групп на семинарских занятиях. Принципы разработки учебных задач к практическим занятиям: «от теории – к практике» и «от жизни – к теории», таксономия задач Д.А. Толлингеровой. Использование наглядности, аудио и видеотехники на семинарах и практических занятиях.

Тема 5.4 Методика проведения лабораторных занятий

Обучение студентов исследовательскому подходу к изучению психологии – основная задача лабораторных занятий. Методические требования к организации лабораторных занятий по психологии: малая трудоемкость процедур, обязательная теоретическая интерпретация результатов, анализ изучаемых и наблюдаемых психологических феноменов. Обучение простейшим методам работы с приборами. Использование анкетирования, тестирования, бесед и интервью на лабораторных занятиях.

Тема 5.5 Методика организации и управления учебной дискуссией

Дискуссия как метод интерактивного обучения. Дискуссия как форма обучения, возможности ее использования на лекции, на семинарском занятии. Дискуссия как речемыслительная деятельность. Структура дискуссии и управление дискуссией в ходе семинарского (практического) занятия.

Тема 5.6 Психология активных методов обучения

Основы психологической теории учения и стратегия активного обучения. Классификация активных методов обучения: методы программированного, проблемного и интерактивного обучения.

Тема 5.7 Методы программированного обучения

История возникновения программированного обучения в США: теория обучения Б.Ф. Скиннера. История развития программированного обучения в СССР: подход П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. Принцип «черного ящика» и принцип «белого ящика». Теория поэтапного формирования умственных действий как модификация метода программированного обучения. Понятие «схема ориентировочной основы действий» (ООД). Типы учебных задач в программированном обучении: предметные, логические и психологические задачи. Психологические задачи в преподавании психологии.

Тема 5.8 Методы проблемного обучения

Проблемность как принцип обучения. «Проблемная задача», «проблемный вопрос», «проблемное задание» как основные педагогические понятия. Принципы создания проблемных ситуаций в обучении. Условия организации мыслительной деятельности обучающихся; роль преподавателя.

Тема 5.9 Методы интерактивного обучения

Психология человеческих взаимодействий и феномен группы. Место преподавателя в интерактивном обучении. Методы интерактивного обучения: эвристическая беседа, дискуссия, метод мозговой атаки, круглый стол, деловая игра, конкурсы практических работ по психологии. Тренинг как метод обучения психологии.

Раздел 6. Преподавание психологии как теоретической и прикладной науки

Тема 6.1 Особенности методики преподавания теоретической психологии

Цели преподавания психологии в вузе. Специфика преподавания психологии как общеобразовательной (теоретической) дисциплины. Методика преподавания общей, возрастной, педагогической и социальной психологии. Подбор заданий и формулировок вопросов для студентов по общепсихологическим дисциплинам. О системах психологического знания (анализ новых учебников по психологии для студентов гуманитарных и технических вузов).

Тема 6.2 Методические особенности преподавания психологии как прикладной науки

Методические особенности преподавания возрастной, педагогической и медицинской психологий для педагогических специальностей; социальной психологии, психологии управления, психологии рекламы, психологии труда для специальностей сферы менеджмента, маркетинга и экономики; юридической, клинической и социальной психологии для юристов. Специфика подбора вопросов и заданий с учетом специализа-

ции обучаемых и практической направленности их профессиональной деятельности.

Раздел 7. Контроль и оценка знаний студентов по психологии

Тема 7.1 Управление самостоятельной работой студентов при изучении психологии

Специфика психологии как науки и особенности организации самостоятельной работы студентов по ее изучению. Задачи преподавателя при обучении приемам самостоятельной работы с литературой. Особенности самостоятельной работы с учебными пособиями, монографиями, периодикой. Формирование способов и умений психологического анализа художественной литературы. Формирование умений и навыков психологического анализа фактов повседневной жизни. Самооценка самостоятельной работы студентов. Особенности самостоятельной работы с литературой при заочном обучении. Самостоятельно-управляемая работа по психологии как проникновение во внутренний мир личности. Модульное обучение.

Тема 7.2 Контроль и коррекция учебной деятельности студентов

Контроль как учебное действие студента. Педагогический контроль и его виды. Функции педагогического контроля. Условия эффективности педагогического контроля: объективность, неизбежность оценок, гласность. Методические приемы обеспечения эффективности текущего педагогического контроля. Модульное обучение и рейтинговая система контроля. Проверочные и творческие письменные работы по психологии. Методика оценки качества усвоения предмета: экзамен и зачет, научно-исследовательская работа студентов, курсовые и дипломные работы. Проведение студенческих психологических олимпиад и научно-практических конференций. Студенческие научные кружки и научно-исследовательские группы по психологии.

КУРС ЛЕКЦИЙ

Раздел 1. Формирование психологической культуры – основная цель преподавания психологии

Тема 1.1 Цели и задачи преподавания психологии

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

2. Цели и задачи преподавания психологии

3. Содержание понятия «психологическая культура»

4. Гуманистическая направленность психологической культуры

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

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

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

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

1. Психология относится к области гуманитарного знания. Гуманитарное знание – особый тип научного знания: в его центре находится не вещь, а личность. Поскольку личность динамична (изменяется по мере

развития), то, как познаваемое, она, по мнению одного из ведущих современных методологов В.Я. Ляудис, требует не «точности» познания, а глубины «проникновения».

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

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

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

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

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

Задачами курса «Методика преподавания психологии» являются:

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

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

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

2. Цели и задачи преподавания психологии

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

С точки зрения Б.Ц. Бадмаева в контексте построения методики преподавания психологии необходимо учитывать, что в отношении субъектов психологического образования *цели обучения психологии* будут различаться:

для преподавателя – это формировать у учащихся теоретические знания по психологии и на этой основе развивать у них психологическое мышление, т.е. научить студентов мыслить с помощью знаний, чтобы они умели творчески применять усвоенный способ решения проблемных задач в различных условиях своей жизнедеятельности (формировать профессиональное мышление психолога);

для студента – овладеть теоретическими знаниями по психологии и приобрести умения эффективно выполнять учебную деятельность – учиться мыслить психологически (применять свои психологические знания для научного объяснения фактов и явлений психики человека как в интересах развития его личности, так и саморазвития).

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

Задачи преподавания психологии:

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

- 2) дать знания о личностных, индивидуально-психологических особенностях и свойствах человека;
- 3) дать студенту знания о самом себе и научить его получать эти знания, а также пользоваться ими в своей жизнедеятельности;
- 4) развивать умения и навыки самопознания и саморегуляции;
- 5) помочь учащимся осознать свои личные особенности с целью формирования индивидуального стиля деятельности;
- 6) способствовать развитию творческого потенциала человека;
- 7) обучить методам и приемам рефлексивной деятельности – формировать рефлексирующую личность, развивать у учащихся личностную («что я думаю о себе») и социально-психологическую («я знаю, что другие думают обо мне») рефлексию;
- 8) способствовать развитию коммуникативных способностей;
- 9) формировать умения и навыки конструктивного межличностного взаимодействия;
- 10) развивать речь: учить человека вербализовывать и объяснять свое внутреннее психическое состояние;
- 11) способствовать адаптации людей с трудностями в общении.

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

3. Содержание понятия «психологическая культура»

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

В свою очередь, *функциями культуры* являются:

- гуманистическая (вращивание духа человека);
- информационная (трансляция социального опыта);
- креативная (культура как способ творческой реализации человека);
- гносеологическая (способность накапливать богатейшие знания о мире и тем самым создавать благоприятные возможности для его познания и освоения);

- нормативная (регулирование различных сторон, видов общественной и личной деятельности людей);
- аксиологическая или мировоззренческая (культура как определенная система ценностей);
- семиотическая или знаковая (знаковые системы (язык) как средство овладения достижениями культуры).

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

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

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

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

- 1) понимание и знание себя и других людей;
- 2) адекватная самооценка и оценка других людей;
- 3) саморегулирование личностных состояний и свойств, саморегуляция деятельности, регулирование отношений с другими людьми.

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

- 1) обыденное психологическое знание и психологические практики, присутствующие в рамках религиозной жизни, общественно-политической, экономической, образовательной деятельности;
- 2) психологическую профессиональную деятельность и практическое знание, имеющее научное обоснование и вместе с тем долю искусства (психотехники, различные школы психологического консультирования и психотерапии и т.д.);
- 3) психологическую науку и образование (в основном высшее), составляющие сферу психологии.

Колмогорова Л.С. рассматривает понятие «базисная психологическая культура личности» и определяет его как системную характеристику чело-

века, позволяющую ему эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствующую успешной социальной адаптации, саморазвитию и удовлетворенности жизнью.

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

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

4. Гуманистическая направленность психологической культуры

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

Гуманистическая функция психологической культуры – возвращение личности, обладающей устойчивой системой ценностей, нравственных убеждений, ценностным отношением к себе как к индивидуальности и к другому человеку. Гуманистическая функция тесно связана с мировоззренческой функцией: психологические знания, усвоенные человеком, изменяют его систему взглядов на мир, себя в этом мире и на других людей. Поэтому грамотное преподавание психологии как трансляция психологических знаний их потребителям на фоне повышенного интереса людей к

психологической науке является на сегодняшний день одной из актуальнейших проблем. Дело в том, что, несмотря на гуманистическую направленность психологии как науки, ее истинная сущность (предмет и его специфика) теряется из виду в многочисленных психологических теориях и концепциях, растворяется в череде мифов о психологии, присущих сознанию большинства людей. Остановимся на последних подробнее.

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

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

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

Миф 4. Человек как носитель психики подобен техническому механизму, который легко можно починить, заменив вышедшую из строя деталь. Можно выделить две причины возникновения данного мифа. Во-первых, преподавание психологии, прежде всего ее теоретической основы – общей психологии, осуществляется с позиции дробления целостной человеческой личности на составные части, изолированные друг от друга и существующие вне социального контекста: ощущение, восприятие, мышление, сознание, личность, деятельность и т.д. В результате у студентов складывается представление о психике как о сложном механизме, состоя-

щем из множества деталей, оторванном от своего носителя – реального живого человека. Во-вторых, по мнению И.В. Дубровиной, психологи-практики чаще занимаются «лечением», «коррекцией» человеческой личности посредством применения тех или иных техник, технологий, нивелируя понятие «индивидуальность». В силу указанных причин личность как целостность, уникальность в своей неповторимости ускользает из поля зрения специалистов-психологов, лишается своей истинной ценности и превращается в объект профессионального воздействия.

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

- формирование ценностных ориентаций у учащихся и передача им духовных ценностей как компонента психологической культуры;

- формирование представлений о психологии как об особом образе мыслей, стиле жизни;

- создание позитивного образа специалиста-психолога посредством позиционирования себя как:

- носителя идеологии развития личности (а не манипулятивного воздействия с целью использования), идеи взаимодействия между людьми на основе сотрудничества, взаимопонимания, самоизменения и способности посмотреть на ситуацию абстрагировано («со стороны»);

- организатора учебной деятельности студентов – самостоятельного усвоения ими учебного материала с целью самопознания и познания другого человека, саморазвития и творческой реализации собственной личности; образец гармонии интеллектуального и нравственного в человеке.

Тема 1.2 Структурные компоненты психологической культуры

1. Подход к структуре психологической культуры Я.Л. Коломинского
2. Подход к структуре психологической культуры Л.С. Колмогоровой
3. Возможности и способы диагностики психологической культуры личности

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

В подходе, разработанном Я.Л. Коломинским, *психологическая культура* в широком смысле определяется следующим образом: это совокупность знаний, представлений, психологических деятельностей, присущих данному обществу и личности; это и то, как личность склонна осмысли-

вать окружающий мир, и то, как в обществе принято концептуализировать личность. В узком смысле *психологическая культура* – это культура человеческого самопознания, которая включает в себя способность индивида познать и отрегулировать самого себя, выстроить отношения с другими людьми; это комплексное образование, включающее знание механизмов и закономерностей внутренней психологической жизни личности, деятельности и общения, ее развития и построения жизненного пути, а также способность применять эти знания на практике.

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

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

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

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

- а) в саморегуляции эмоционально-волевых процессов (самоконтроль);
- б) в рефлексии собственных познавательных процессов, эмоционально-волевых состояний и осознании индивидуально-психологических особенностей этих процессов и состояний;
- в) в самопрезентации на основе рефлексии.

В межличностном пространстве психологическая культура проявляется:

- а) в способности и умении влиять на другого человека, взаимодействовать и сотрудничать с ним;
- б) в способности и умении понять другого человека, в эмпатии;
- в) в психологической наблюдательности как показателе развития деятельности стороны психологической культуры.

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

Содержательно доконцептуальный уровень представлен:

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

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

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

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

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

В своем подходе к психологической культуре Л.С. Колмогорова исходит из того, что культура – это единство ее трех основных составляющих: а) процессуально-деятельностной – система специфически человеческих видов деятельности; б) аксиологической – совокупность духовных ценностей; в) творческой – процесс самореализации творческой сущности человека. Поэтому исследователь использует понятие «*базисная психологиче-*

ская культура» как системное многокомпонентное образование, включающее в себя как образованность (обученность и воспитанность), так и основные параметры развития личности. Выделены следующие составляющие психологической культуры личности (которые могут быть основой для выделения параметров ее диагностики):

- психологическая грамотность;
- психологическая компетентность;
- ценностно-смысловой компонент;
- рефлексия;
- культуротворчество.

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

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

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

- освоение и адекватное использование психологических средств познания и самопознания, общения, игры и др.;
- анализ прошлого опыта и его адекватное использование для решения актуальных психологических проблем;
- овладение знаниями, навыками, умениями, необходимыми для решения психологических проблем, задач (саморегуляции, общения и т.д.), и их адекватное использование, перенос в конкретные условия;

– выработка эффективных программ поведения, деятельности в различных ситуациях.

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

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

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

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

3. Возможности и способы диагностики психологической культуры личности

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1) самопонимание и самопознание;
- 2) конструктивность общения с другими людьми;
- 3) хорошая саморегуляция;
- 4) наличие творчества;
- 5) самоорганизованность;
- 6) гармонизирующее саморазвитие.

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

Тема 1.3 Становление психологической культуры личности

1. Виды психологической культуры. Возрастная вертикаль и профессиональная горизонталь психологической культуры
2. Общая характеристика генезиса психологической культуры
3. Психологическая предобразованность и психологическая одаренность личности

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

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

Психологическая культура личности – это система современных знаний о психике человека и психологических умений, необходимых для са-

мопознания, оптимального межличностного взаимодействия с окружающими людьми (Я.Л. Коломинский).

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

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

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

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

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

В свою очередь, психологическая культура, определяемая спецификой той или иной профессиональной деятельности личности (педагогическая,

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

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

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

2. Общая характеристика генезиса психологической культуры

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

Можно выделить три *пути формирования психологической культуры*:

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

2) *школьное и профессиональное обучение*, в ходе которого происходит опосредованное формирование психологических понятий, знаний и представлений посредством усвоения содержания различных учебных предметов, имеющих междисциплинарные связи с психологией как наукой; согласно Б.Г.Ананьеву, анатомия и физиология дают основу для понимания материальной стороны психики, литература способствует развитию умений психологически анализировать поступки и составлять пси-

психологический портрет героя, знакомит с разнообразием психологических типов личности и характера; история и физика помогают усвоить общественно-исторический характер личности, оптика и механика – физиологические основы восприятия и движения;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таким образом, выступая регулятором социального взаимодействия людей, психологическая культура является важнейшей характеристикой человека как личности и субъекта. Формируясь и проявляясь в общении и

совместной деятельности людей, она придает им культурный характер, обеспечивает их адекватность, успешность и социальную нормативность.

3. Психологическая преобразованность и психологическая одаренность личности

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

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

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

дения, личности других людей на основе определенных познавательных процессов и своего жизненного опыта.

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

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

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

- демонстративное противопоставление правильному и подавляющему миру взрослых;
- позволяет ребенку почувствовать самостоятельность;
- имеет целью утверждение ребенком собственных норм и ценностей;
- позволяет детям отгородиться от пристального внимания взрослых и создать собственное интимное пространство.

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

- готовыми формулами и текстами для установления контакта и общения со сверстниками, эффективного межличностного взаимодействия;
- ответами на важные и актуальные для ребенка вопросы об устройстве окружающего мира и законах осуществления жизнедеятельности в нем.

Так, сначала основу детской картины мира составляют примитивные представления о существовании внешней угрозы вовне, взятые ребенком из *колыбельных, сказок* о Колобке и Красной Шапочке, которые в последствии усложняются и превращаются в убеждения, что знания, хитрость и смелость побеждают трудности и преграды пути, как в сказке о Марье-искуснице и Царевне-лягушке. Затем внимание переключается на мир че-

ловческих взаимоотношений: ребенок активно использует *дразнилки* как наиболее действенный, по его мнению, способ привлечения внимания сверстников и унижения обидчика; *считалки* – попытка установить правила взаимоотношений, справедливых и на равных; наконец, вход идут *страшилки*: сначала как метод проверки друзей на надежность и обеспечения групповой сплоченности, а потом – как возможность подкрепить свое положение в группе, прославив хорошим рассказчиком и смельчаком или просто как средство снятия собственных страхов (если разделить страх с друзьями, то он уменьшится, потому что «вместе мы сильнее»).

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

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

Вопросы для самоконтроля и повторения усвоенного

1. Каковы основные характеристики деятельности обучения?
2. Что такое методика?
3. В чем заключается специфика психологии как науки?
4. Что является предметом методики преподавания психологии?
5. Какова цель преподавания психологии согласно В.Я. Ляудис?
6. Как сформулировал цели преподавания психологии Б.Ц. Бадмаев?
7. Какова основная задача преподавания психологии?
8. Что такое культура?
9. Какие выделяют функции культуры?
10. К какому из видов культуры относится психологическая культура?
11. Как определяют психологическую культуру О.И. Мотков, Н.Н. Обозов?

12. Что общего в подходах к определению психологической культуры Л.С. Колмогоровой и В.В. Семикина?
13. Перечислите основные функции психологической культуры?
14. Какие существуют мифы о психологии?
15. Как определяет психологическую культуру Я.Л. Коломинский?
16. Какие компоненты и уровни психологической культуры он выделяет в своем структурном подходе?
17. Что такое имплицитная теория личности?
18. Какие компоненты психологической культуры рассматриваются в подходе к ее структуре Л.С. Колмогоровой?
19. Перечислите основные показатели оптимального уровня развития психологической культуры, выделенные Л.С. Колмогоровой?
20. Назовите виды культурно-психологических поведенческих проявлений учащихся, диагностируемых посредством методики «Психологическая культура личности» О.И Моткова, Т.А. Огневой.
21. В чем состоит отличие психологической культуры общества от общей психологической культуры и психологической культуры личности от профессиональной?
22. Что такое возрастная вертикаль и профессиональная горизонталь психологической культуры?
23. Назовите основные пути формирования психологической культуры.
24. В чем сущность принципа диалогизма в отношении формирования психологической культуры?
25. Какие уровни генезиса психологической культуры выделяет В.В. Семикин?
26. Что такое психологическая предобразованность?
27. В чем проявляется психологическая одаренность?
28. Что такое психологическая наблюдательность?
29. Какой вклад в формирование психологической одаренности вносят детская субкультура и детский фольклор?

Раздел 2. Методологические основы и принципы организации психологического образования детей и взрослых на доконцептуальном и концептуальном уровнях

Тема 2.1 Методологические основы организации психологического образования

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

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

1. Развивающее обучение и преподавание психологии

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Традиционное преподавание обычно сводится к простой передаче педагогом знаний учащимся с их последующим воспроизведением ими, т.е. осуществляет информационную функцию. Данный подход к обучению по-

лучил название *информационно-пассивной парадигмы в обучении*. При таком подходе преподаватель сталкивается с низкой учебной мотивацией учащихся и с проблемой зубрежки. Учащиеся демонстрируют невозможность при решении учебных задач выйти за пределы материала, изложенного в конспекте или в учебнике. В итоге, у учащихся отсутствуют навыки творческого мышления, и формируется мышление стереотипное, шаблонное, основанное на воспроизведении ранее заученного материала.

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

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

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

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

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

Таким образом, рефлексивно-деятельностная парадигма в обучении:

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

2) обучает учащихся методам и приемам рефлексивной деятельности;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Более того, Л.Н. Рожина отмечает, что в каждом познавательном процессе можно вычлениить эмоциональную составляющую в качестве его

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

В методике преподавания переживание есть форма познания мира:

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

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

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

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

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

Тема 2.2 Методологические принципы формирования психологической культуры личности

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

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

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

Психологическая культура, как мы отмечали выше, является продуктом социализации, образования, воспитания и самовоспитания личности. При этом повышение уровня психологической культуры предполагает концептуализацию психологических знаний посредством специально организованного психологического образования. Последнее основывается на

двух методологических принципах – принцип непрерывности обновления и углубления психологических знаний и усовершенствования психологической деятельности и принцип концентричности изложения материала.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

К общедидактическим принципам преподавания психологии относятся:

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

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

– принцип последовательности (логичности изложения);

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

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

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

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

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

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

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

Специфика восприятия психологических знаний состоит в следующем:

- а) очевидная полезность психологических знаний;
- б) самовоспитание и саморазвитие, изменение человека в процессе изучения психологии;
- в) наличие конкретного жизненного опыта, предшествующего изучению психологии (психологическая преобразованность);
- г) субъективность восприятия и его высокая эмоциональность;
- д) обращенность психологического познания на внутренний мир человека;
- е) отсутствие однозначности как в самой науке психологии, так и в сознании человека: нет готовых ответов, единой трактовки психических явлений (сколько теорий – столько и психотехник), субъект и объект познания – человек – постоянно изменяется.

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

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

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

Выделяют три пути получения психологической информации:

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

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

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

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

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

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

Итак, для преподавателя психологии нет неподготовленной аудитории, т.к. каждый человек уже овладел житейской психологией – он психо-

логически преобразован. Напомним, что *психологическая преобразованность* – это совокупность житейских психологических понятий, знаний и представлений, способов и умений психологического самопознания, самовоспитания и саморегуляции, приемов межличностного взаимодействия, которые ребенок приобретает на основе жизненного опыта и усвоения не-систематизированных психологических знаний. Соответственно, задача преподавателя психологии – правильно и умело использовать психологическую преобразованность в целях повышения эффективности процесса обучения. Для этого в процессе обучения психологии необходимо использовать ее «плюсы» и нивелировать ее «минусы».

К «плюсам» психологической преобразованности относятся:

- личный опыт и жизненные наблюдения учащихся служат наглядностью для иллюстрации психологических феноменов и законов;
- связь между житейскими и научными понятиями облегчает усвоение психологической теории;
- все это обеспечивает стойкий интерес к науке.

«Минусами» психологической преобразованности является то, что:

- житейские психологические знания очень приблизительны, расплывчаты, а порой и просто неверны;
- житейские мифы, установки мешают усвоению научных психологических постулатов, обыденные знания с трудом вытесняются научными;
- чувство «знакомости» учебного материала снижает познавательную и учебную мотивацию.

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

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

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

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

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

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

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

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

Следует помнить, что психотерапевтические ожидания делятся на:

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

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

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

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

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

Постигая научную психологию, человек как бы примеряет ее к самому себе: так ли у меня, как «по теории», или как-то иначе. В результате такого самопознания появляется соревновательное стремление к самосовершенствованию, самовоспитанию. Задача преподавателя психологии – поддерживать и

стимулировать эти стремления как залог развития личностной, а в отношении студентов-психологов и будущей профессиональной рефлексии. Еще одним «плюсом» интроспективного проецирования является то, что абстрактная научная психологическая информация по мере усвоения и осмысления студентами становится лично значимой, превращаясь в одновременно и субъективное (мне принадлежащее) и объективное (соответствует объективной реальности) знание о собственном внутреннем мире как основе саморегуляции. Это обеспечивает наглядность и связь теории с практикой в преподавании психологии, что в свою очередь, облегчает процесс усвоения учебного материала учащимися и способствует его закреплению.

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

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

Тема 2.3 Использование наглядности в преподавании психологии

1. Виды наглядности в преподавании психологии
2. Метод литературно-художественного моделирования в преподавании психологии

1. Виды наглядности в преподавании психологии

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

Выделяют 3 вида наглядности: предметная, изобразительная, словесная.

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

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

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

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

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

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

К способам демонстрации наглядности относятся:

- традиционный способ демонстрации наглядности с помощью нарисованных плакатов;
- использование доски и мела;

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

Условия повышения эффективности преподавания с использованием наглядности:

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

2. Метод литературно-художественного моделирования в преподавании психологии

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

Цели моделирования сводятся к трем основным:

- формальное упорядочивание, структурирование имеющихся данных;
- наглядность представления об этой структуре;
- возможность перехода к измерительным процедурам.

Метод моделирования реализует следующие *функции*, связанные с усвоением учебного материала учащимися: а) *логическую* (обнаружение причинно-следственных связей и закономерностей, системность связей всех элементов изучаемого объекта, явления, процесса); б) *образную*

(нахождение ассоциаций, аналогий, метафор); в) *практическую* (обнаружение способов познания явления – методов изучения).

Процесс построения модели включает в себя этапы:

- 1) нахождение образной аналогии (метафора) между изучаемой системой и некоторой другой, более изученной;
- 2) проверка обоснованности найденного образа;
- 3) введение аналогии в логические рамки, которые позволяют проверить степень полноты соответствия аналогии реальным данным;
- 4) установление в модели и прототипе значимости тех отношений, свойств, факторов, которые пока не были приняты во внимание как несущественные, незначимые.

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

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

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

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

следних навыков логического мышления, поисковой мыслительной деятельности, критичности и доказательности при составлении выводов.

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

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

- она должна быть высокохудожественной (и в зависимости от этого может даже быть неклассической, т.е. современной);
- анализируемое произведение должно быть знакомо всем учащимся;
- можно использовать элементы устного народного творчества (в т.ч. анекдоты) и высказывания, афоризмы знаменитостей.

Функции художественного образа в преподавании психологии:

- 1) введение в проблему (Чебурашка Крокодилу Гене: «Говорят, у Шапокляк скверный характер. А что это значит?»);
- 2) моделирование сложных психических и психологических закономерностей, которые теперь начинают восприниматься как реальные жизненные факты (сказка «Голый король» – конформизм);
- 3) иллюстрация той или иной психической реальности с целью ее лучшего понимания, запоминания (фильм «Игры разума» – шизофрения);
- 4) составление учебной задачи, создание проблемной ситуации (проанализировать тексты и найти общее в факторах, особенностях формирования личности героев; в переживаниях, мировоззренческих позициях авторов);
- 5) в качестве диагностической методики («Придумайте альтернативные концовки сказки “Красная шапочка”», «Изложите научную теорию о мышлении в доступной для младшего школьника форме, т.е. в виде сказки»).

Вопросы для самоконтроля и повторения усвоенного

1. В чем сущность теории развивающего обучения?
2. Сформулируйте основные положения теории развивающего обучения.
3. Какова структура развивающего обучения?

4. В чем сущность информационно-пассивной парадигмы в обучении?
5. Какие общедидактические принципы лежат в основе рефлексивно-деятельностной парадигмы в обучении?
6. Какое влияние оказывает рефлексивно-деятельностная парадигма обучения на формирование учебной деятельности?
7. Что такое личностно-ориентированное обучение?
8. В чем сущность принципа непрерывности обновления и углубления психологических знаний и усовершенствования психологической деятельности?
9. Какова роль принципа переживания в обучении психологии?
10. Что такое принцип концентричности?
11. В чем заключается специфика восприятия психологических знаний людьми?
12. Что такое психологическая информация?
13. Что такое принцип обучения?
14. Перечислите общедидактические принципы обучения психологии.
15. В чем сущность принципа учета психологической предобразованности?
16. Каково содержание принципа учета личностной вовлеченности?
17. Какие виды наглядности используются в преподавании психологии?
18. Перечислите виды изобразительной наглядности.
19. Что такое модель?
20. Назовите цели моделирования.
21. В чем состоит сущность метода литературно-художественного моделирования?
22. Для чего в преподавании психологии используются метафоры?
23. Каковы функции художественного образа в преподавании психологии?

Раздел 3. Организация процесса формирования психологической культуры в школе

Тема 3.1 Проблемы концептуализации психологической культуры школьников

1. Задачи и принципы преподавания психологии в школе
2. Методы преподавания психологии в школе
3. Содержание программ курсов по психологии для школьников

1. Задачи и принципы преподавания психологии в школе

Психология представлена во всех областях общественной жизни и, прежде всего, её влияние заметно в развитии современной системы обра-

зования. Как подчеркивает В.И. Дубровина, психологи пришли в детские сады, школы как гаранты права каждого ребенка на полноценное психическое и личностное развитие. В их задачу входит создание условий для благоприятного и позитивного проживания ребенком дошкольного и школьного детства, оказания помощи, как самим детям, так и их родителям, воспитателям, учителям в решении проблем обучения, поведения, общения, отношений. Но хоть государственное образование и ставит задачу полноценного развития ребенка, сама система обучения и воспитания накладывает весьма существенные ограничения на возможность решения этой задачи, так как не предусматривает предоставления ребенку знаний о нем самом – психологических знаний.

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

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

Леонтьев А.А в качестве цели преподавания психологии в школе называет овладение каждым ребенком элементарной психологической культурой. В свою очередь Р.С. Немов выделяет систему целей:

- 1) получение школьниками элементарных научных знаний по психологии;
- 2) развитие у них способности к самопознанию, самосовершенствованию;

- 3) овладение умением влиять на людей;
- 4) профессиональная ориентация в области психологии.

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

- 1) формирование у школьников общих представлений о психологии как науке;
- 2) оказание детям помощи в открытии внутреннего мира человека, пробуждение интереса ребенка к другим людям и к самому себе;
- 3) развитие интеллектуальной сферы (общих и специальных способностей, познавательной направленности и пр.);
- 4) развитие самосознания (чувства собственного достоинства, адекватной самооценки);
- 5) раскрытие сущности личностной направленности (потребности, желания, цели, смыслы, идеалы, ценностные ориентации);
- 6) развитие эмоциональной сферы (чувств, переживаний, настроений);
- 7) понимание чувств, настроений, переживаний других людей.

Таким образом, в качестве цели преподавания психологии как учебного предмета в школе выступает формирование у учащихся общих представлений о психологии как науке, оказание им помощи в открытии и осознании своего внутреннего мира и внутреннего мира другого человека, уникальности и безусловной ценности личности – формирование психологической культуры личности.

2. Методы преподавания психологии в школе

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

Специфика восприятия психологической информации детьми заключается в том, что дети изначально воспринимают любую информацию

эмоционально, а знания, исходящие от взрослого, бесспорного авторитета для ребенка, принимаются ими абсолютно некритично, «за чистую монету». В целом, детская психика отличается гибкостью, восприятие – некритичностью и высоким познавательным интересом, поскольку личность ребенка еще не сформирована и легко подвержена воздействиям извне. Следовательно, преподавание психологии детям должно исходить из ряда *принципов*, среди которых особого внимания заслуживают, на наш взгляд:

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

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

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

принцип метафоризации психологических представлений (означает сознательное применение метафоры, в частности сказочной, для достижения единства материала психологии с психологическим материалом конкретной личности);

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

Отметим, что первые два принципа нашли свое отражение в подходе к формированию психологической культуры у подрастающих поколений Я.Л. Коломинского. Ученый утверждает, что содержание психологического образования, его формы и методы на каждом возрастном этапе должны ориентироваться на социальную ситуацию развития ребенка, ведущую деятельность, возрастную сензитивность и зону ближайшего развития познавательной и личностной сферы ребенка. При этом *в дошкольном возрасте* основное содержание психологического образования в рамках теоретического блока составляет работа над уточнением на конкретном жизненном материале психологического компонента словарного запаса ребенка, его психологического тезауруса. Это осуществляется посредством занятий в форме чтения и рассказывания сказок и произведений детской литературы, коллективного обсуждения пословиц и поговорок, рассматривания карти-

нок, иллюстрирующих человеческие эмоции и межличностные отношения. Практический блок психологического образования дошкольников – это осуществляемый в форме ролевой игры (ведущей деятельности) тренинг отношений, формирования эмпатии и адекватной самооценки. *В начальной школе*, где интенсивно формируется учебная деятельность и происходит становление новой социальной роли ребенка – роли школьника, содержание и формы психологического образования должны отвечать «запросам жизни». Это организация бесед в форме игр-тренингов, конкурсов, соревнований на тему «Учись учиться», «Как лучше запоминать», «Что мы знаем о себе и своих товарищах», «Учимся дружить» и др. *В подростковом возрасте* в связи с изменением социальной ситуации развития и ведущей деятельностью психологическое образование школьников сосредотачивается на проблемах личности в контексте рассмотрения Я-концепции и межличностных, внутригрупповых отношений мальчиков и девочек (тематические блоки: «Человек среди людей», «Познай самого себя», «Как мы узнаем про то, что знаем», «Учимся управлять собой»). Наконец, *на завершающем этапе* психологического образования в средней школе в связи с задачами юношеского возраста основное содержание психологического образования составляют вопросы социальной психологии личности и межличностных взаимоотношений, что позволяет формировать рефлексивного, социально-ответственного, коммуникабельного, эмоционально устойчивого человека. Как будущих семьянинов, старшеклассников необходимо обеспечить знаниями по возрастной (развитие детей от рождения до 6–7 лет) и педагогической психологии, а как будущих работников – знаниями психографических требований основных типов профессий, навыками изучения своей познавательной сферы, творческих способностей и индивидуально-психологических особенностей.

В качестве *методов преподавания психологии* в школе выделяют:

- 1) анализ фактов поведения детей и взрослых;
- 2) беседы по психологии;
- 3) использование элементов устного народного творчества (песни, поговорки, сказки);
- 4) игровое моделирование ситуаций, направленное на развитие психологической наблюдательности и выработку практических умений и навыков эффективного взаимодействия с другими людьми, в классном коллективе или группе сверстников;
- 5) методы творческого самовыражения детей в рисунке и письменные работы по психологии для выражения ребенком своего видения предмета психологии, себя, других людей и мира в целом;
- 6) тренинги (самопознания, коммуникативные, групповой сплоченности и т.д.).

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

3. Содержание программ курсов по психологии для школьников

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

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

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

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

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

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

Основная форма занятий – урок по психологии.

Программа «Основы психологии XI–XII классы» (Я.Л. Коломинский; 2005) направлена на формирование у старшеклассников психологической культуры личности как важнейшего условия ее развития и саморазвития. Данная программа построена на основе сочетания в рамках единого курса основополагающих сведений по общей, социальной, возрастной и педагогической психологии с изложением соответствующего материала из области практической психологии. В ее содержании представлены теоретиче-

ские положения научной психологии, изучаемые углубленно, и психологический практикум (демонстрационные опыты, психологический тренинг личностного роста, коммуникативных умений, совершенствования познавательной деятельности и др.). При этом учитываются уровень и потребности личностного развития старшеклассников, стоящая перед ними необходимость решать задачи жизненного и профессионального самоопределения. Основной формой обучения является урок по психологии.

Программа «Тропинка к своему Я. Программа формирования психологического здоровья у детей» (О.В. Хухлаева; 2004) нацелена на обеспечение психологического сопровождения детей и подростков в системе дошкольного и школьного образования посредством организации и осуществления психологической поддержки процессов их психического и личностного развития в соответствии с актуальными задачами конкретного возрастного периода. В программе выделены следующие *содержательные блоки*: как сохранить психологическое здоровье дошкольников – представлена организационная структура психологической поддержки дошкольников; уроки психологии в начальной школе (1–4 класс) – имеет целью помочь младшим школьникам в овладении навыками самопонимания, взаимодействия со сверстниками, учителями и родителями, в поиске ими своего места в школьной жизни; уроки психологии в средней школе (5–6 класс) – предоставляет младшим подросткам возможность разобраться в своих чувствах и желаниях, на новом уровне научиться строить взаимоотношения с окружающими, справляться с конфликтными ситуациями, принимать на себя ответственность за свои поступки; уроки психологии в средней школе (7–8 класс) – способствует осознанию подростками своих особенностей, учит их решать проблемы, помогает им обрести уверенность в собственных силах, преодолеть подростковый кризис. Основное содержание программы составляют сценарии развивающих и групповых занятий (уроков) по психологии для детей конкретных возрастных групп.

Программа «Жизненные навыки» (Кривцова С.В.; 2001) направлена на развитие эмоционального интеллекта детей и подростков, поэтому основное ее содержание составляют не высшие психические функции, не учебные умения, а чувства, потребности, переживания и пристрастия, – т.е. субъективный мир человеческой души. Жизненные навыки при этом трактуются как личностные действия, предметным содержанием которых являются социальные способы межличностного и внутриличностного взаимодействия. Они приобретаются человеком в процессе решения жизненных задач (актуальная тема, требующая своего решения), специфичных для конкретного возрастного периода и предвосхищающих появление психологических новообразований. В связи с принципом возрастосообразности содержание программы разделено на *два блока*: уроки психологии в

начальной школе (1–4 класс); тренинговые занятия с подростками (5–6 класс). Основная форма занятий – групповой тренинг.

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

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

«Уроки самопознания в начальной школе» Е.А. Сорокоумовой (2007), первая часть которой направлена на осознание младшими школьниками себя и своего места в окружающем мире, а вторая предполагает проектирование и организацию учебного сотрудничества в процессе совместной продуктивной и творческой деятельности с целью познания ребенком тех изменений, которые происходят с ним в процессе обучения;

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

Тема 3.2 Преподавание психологии как учебного предмета в школе. Формирование психологической культуры родителей и педагогов

1. Методика проведения урока по психологии
2. Методика организации психологического образования родителей
3. Возможности организации психологического образования педагогов

1. Методика проведения урока по психологии

Урок является традиционным видом классной работы, это форма организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени. При этом с точки зрения учителя, урок – это управление познавательной деятельностью учащихся, а с точки зрения учащегося – это усвоение научного, практического и социального опыта как основы для саморазвития. Функция урока состоит в достижении определенных, относительно завершенных, целей на пути познания и развития. Поэтому особенности урока как организационной формы обучения обусловлены его целями и задачами.

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

- 1) проверка домашнего задания и повторение пройденного;

- 2) объяснение нового учебного материала;
- 3) закрепление и применение нового материала.

При этом подчеркивается, что последовательность решения этих дидактических задач может быть разной.

Специфика уроков психологии связана с целью и задачами преподавания психологии в школе – психологическое сопровождение культурного и социального развития ребенка, обеспечивающего ему полноценное вступление в самостоятельную жизнь, что достигается путем формирования психологической культуры школьников. Поэтому уроки психологии не являются уроками в их традиционном понимании: они носят развивающий характер, включают в себя как работу с текстами, так и игровое моделирование, творческое самовыражение учащихся. Их основной целью является работа с внутренним миром ребенка, с его переживаниями, с его отношением к себе, к другим людям, к миру.

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

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

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

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

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

4) домашнее задание (должно носить творческий характер);

5) ритуал прощания.

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

Целесообразно использовать измерительные процедуры, чтобы отследить эффективность занятий в плане их развивающей направленности: активизация самопознания учащихся, динамика в их психическом и личностном развитии. *Измеряемые показатели* должны соответствовать целям и задачам конкретной программы, но в целом это:

- самооценка детей;
- уровень развития их рефлексивных способностей;
- состояние мотивационно-потребностной и эмоциональной сферы;
- характеристики познавательных процессов;
- психологический статус в группе сверстников.

2. Методика организации психологического образования родителей

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

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

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

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

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

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

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

4) обсудить с родителями выделенный аспект, уделить внимание психологическим феноменам и их причинно-следственным связям, основываясь на общепсихологических знаниях, опыте наблюдения и взаимодействия с учащимися конкретного класса;

5) наметить пути профилактики возможных трудностей и преодоления уже имеющихся, акцентируя внимание на роли родителей в этом процессе; объяснить, каким образом родители могут способствовать благополучному развитию детей или, наоборот, затруднять его;

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

Психологу важно помнить, что в любом случае *тематика выступления психолога должна определяться ее актуальностью для родителей*. Интересы родителей можно выявить с помощью анкеты, проводимой психологом в начале и на протяжении учебного года.

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

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

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

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

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

Желательно, чтобы встречи психолога с родителями на собраниях проходили регулярно. В этом случае можно говорить о том, что ведется работа, направленная на повышение уровня психологической компетент-

ности родителей. Содержание и последовательность тематических встреч должны определяться логикой психологического развития детей и соответствовать различным ступеням образовательной системы (начальная, средняя, старшая школа).

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

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

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

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

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

При взаимодействии с родителями на собрании психологу следует соблюдать *ряд правил*:

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

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

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

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

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

3. Возможности организации психологического образования педагогов

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

Психологическая компетентность, как подчеркивает Е.И. Исаев, относится к разряду основополагающих в структуре педагогической деятельности. Талантливые педагоги всегда отличаются хорошим знанием психологии воспитанников, но это далеко не есть результат практического применения полученных ими в педвузе психологических знаний. Поэтому педагоги нуждаются в специально организованном психологическом образовании. В свою очередь, психологическое образование педагогов предусматривает работу по следующим направлениям:

1) *психологическое просвещение*; это деятельность психолога, направленная на повышение психологической (прежде всего общей и профессиональной) культуры педагогов, формирование у них запроса на психологические услуги и обеспечение информацией по психологическим проблемам; психологическое просвещение направлено на создание таких условий, в рамках которых педагоги могли бы получить профессионально и личностно значимое для них психологическое знание: как организовать эффективный процесс предметного обучения школьников с содержательной и с методической точек зрения, построить взаимоотношения со школьниками и коллегами на взаимовыгодных началах, осознать и осмыс-

лить себя в профессии и общении с другими участниками внутришкольных взаимодействий и др.;

2) *методическая поддержка* – обучение психолого-педагогическим технологиям, обеспечивающим успешное обучение при оптимальной психологической нагрузке учащихся; педагог является, прежде всего, проектировщиком, конструктором, организатором образовательного процесса, следовательно, он должен ясно представлять себе содержание и способы действий субъектов образовательного процесса, основные позиции его действующих лиц и так выстроить связи и отношения в совместной с детьми жизнедеятельности, чтобы это в итоге приводило к развитию их личности, способностей;

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

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

- консультирование педагогов по поводу проблем обучения, поведения или межличностного взаимодействия конкретных учащихся или учебных групп;

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

4) *психологическая поддержка* – создание условий для профессионального, творческого и личностного развития педагогов: формирование и развитие их психологической грамотности, компетентности, психологической культуры личности в целом; акцент делается на развитии личностной и социально-психологической рефлексии педагогов, формировании у них рефлексивных знаний о профессиональной деятельности, законах ее освоения как неотъемлемой части педагогического образования, что включает также рассмотрение вопросов о способах самопознания и саморазвития педагога, выработки им индивидуального стиля деятельности, поведения и др.

Следует отметить, что педагоги – наиболее трудная аудитория для психологического просвещения, т.к. они зачастую не считают нужным («Я столько лет работаю в школе...») повышать свою психологическую грамотность и компетентность. Поэтому такие «классические» формы работы, как лекция или семинар, в силу объективных причин (например, загруженность учителей) и некоторых профессионально-личностных особенностей педагогов (склонность к созданию и закреплению различных стереотипов, повышенная личностная тревожность и проч.) являются крайне неэффективны-

ми. Психологическое образование педагогов требует таких форм работы, в ходе которых передачи им знаний осуществляется непосредственно в процессе практической деятельности – знание как ответ на реально существующий и осознаваемый запрос учителя или воспитателя. С этой целью можно организовывать семинары, круглые столы, психологические тренинги, на которых будет проводиться анализ трудных случаев из педагогической практики и практики общения с другими участниками образовательного процесса, осуществляться обратная связь о характере деятельности и стиле поведения педагога, происходить осознание себя в педагогической профессии и т.п. При такой организации психологического образования и просвещения знания будут приобретаться через личный опыт, переживания учителей как участников психологических занятий. Возможна также индивидуальная работа психолога с педагогами, в частности совместное обсуждение методических приемов, планирование уроков и т.п. Сказанное не отменяет индивидуальной работы по личному запросу с учителями и администрацией школы, которая может носить консультационный и психотерапевтический характер и осуществляться по усмотрению психолога.

При подготовке тематической встречи с педагогами психологу следует ориентироваться на актуальные для них вопросы. Интересы учителей, администрации психолог может выяснить путем анкетирования или на основании поступающих запросов. В частности, учителей начальных классов интересует, какие программы обучения и воспитания младших школьников наиболее эффективны, каким образом можно помочь «трудному» ученику; средних классов – как заинтересовать подростков учебной работой, как относиться к ранней любви подростков; старших классов – как помочь учащимся в выборе будущей профессии по интересам и в соответствии с их способностями, как правильно построить беседу с родителями, как применять педагогические средства воздействия, если старшеклассник совершил асоциальный поступок.

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

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

2) учителю нужны не теоретические знания по психологии, а личный опыт практической работы: с какой интонацией голоса и с каким выражением лица высказать порицание провинившемуся ученику, как сбросить усталость после рабочего дня, как увлечь новым учебным материалом;

следовательно, психологическое знание должно быть «встроено» в действия педагога, выступать средством его профессиональной деятельности;

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

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

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

Начинать выступление перед учителями лучше всего с фраз:

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

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

Вопросы для самоконтроля и повторения усвоенного

1. Чем вызвана необходимость преподавания психологии в школе?
2. Какова основная цель преподавания психологии в школе?
3. В чем состоит специфика восприятия психологических знаний детьми, и на каких принципах основывается преподавание психологии детям?
4. Перечислите основные методы преподавания психологии школьникам.
5. В чем состоит сходство и отличие программ «Психологическая азбука» и «Жизненные навыки»?
6. В чем принципиальное отличие содержания учебного материала для старшеклассников в программах «Психология» И.В. Дубровиной, «Ос-

новы психологии XI–XII классы» Я.Л. Коломинского, «Тропинка к своему Я» О.В. Хухлаевой?

7. Какие еще есть программы занятий психологии в школе?
8. В каком возрасте целесообразно начинать преподавание психологии детям и почему?
9. Что такое урок, и какие формы учебной работы, дидактические задачи характерны для типичного урока?
10. В чем состоит специфика и основная цель уроков психологии?
11. Перечислите основные структурные компоненты занятия по психологии, предложенные И.В. Вачковым.
12. Что подразумевается под методическим оснащением урока?
13. Для чего на уроке психологии преподавателю необходимо проводить измерительные процедуры, и что при этом относится к основным измеряемым показателям?
14. Назовите основные варианты тематических встреч психолога с родителями в рамках собрания.
15. Охарактеризуйте основные компоненты тематического сообщения.
16. Чем должна определяться тематика выступления для родителей?
17. Какова основная цель тематических встреч психолога с родителями?
18. Какими правилами должно руководствоваться психологу при проведении тематической встречи с родителями?
19. Чем обусловлена актуальность психологического образования педагогов?
20. По каким направлениям психологу следует вести работу с педагогами?
21. Какие формы и методы психологического образования педагогов являются наиболее приемлемыми?
22. Какими правилами должен руководствоваться психолог при разработке занятий по психологии для учителей?

Раздел 4. Методологические основы организации психологического образования в ВУЗе

Тема 4.1 Психологическая теория учебной деятельности как методологическая основа организации психологического образования в высшей школе

1. Общая характеристика учебной деятельности
2. Специфические особенности педагогической деятельности

1. Общая характеристика учебной деятельности

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

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

Структура учебной деятельности включает в себя ряд компонентов.

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

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

В качестве условий формирования у студентов положительного мотива к учению А.И. Гебос называет:

- осознание ближайших и конечных целей обучения;
- осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;
- эмоциональная форма изложения учебного материала;
- показ «перспективных мнений» в развитии научных понятий;
- профессиональная направленность учебной деятельности;
- выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности;
- наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе.

На базе общей мотивации учебной деятельности у студентов формируется отношение к предмету, которое обуславливается: а) важностью предмета профессиональной подготовки; б) интересом к определенной отрасли знаний и к конкретному предмету как ее части; в) качеством преподавания (удовлетворенность занятиями по данному предмету); г) мерой трудности овладения данным предметом исходя из собственных способностей; д) взаимоотношениями с преподавателями данного предмета. Сумма этих компонентов называется *мотивационной напряженностью студента*, и чем выше мотивация, тем выше мотивационная напряженность.

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

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

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

Результат учебной деятельности представляет собой самоизменение ее субъекта – учащегося – на основе усвоения социального опыта (теоретических знаний). При этом, говоря о результате учебной деятельности, важно помнить, что он зависит от успешности и эффективности совместной деятельности студента и преподавателя. В первую очередь, речь идет

об умении студентов учиться, т.е. выполнять учебную деятельность самостоятельно. К сожалению, сами студенты зачастую недооценивают этот фактор. Поэтому первой задачей педагога является – научить студента учиться. Добиться этого можно посредством следующих *приемов*, осуществляемых в комплексе:

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

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

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

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

5) моделирование ситуаций учебной и профессиональной деятельности;

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

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

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

Какова же *роль преподавателя* в учебном процессе? Его основная функция – организация условий для осуществления учащимися самостоятельной учебной деятельности, способствующих их личностному развитию, включающих разработку учебных задач на основе принципа проблемности, осуществления педагогической деятельности посредством активных методов обучения. Важным условием выступает построение учебно-воспитательного процесса на гуманистической основе: демократический стиль преподавания в сочетании с гуманистически осмысленным авторитарным способствует успешной адаптации студентов к предъявляемой им системе требований к поведению и учебной деятельности. В связи с этим рассмотрим специфические особенности педагогической деятельности – обучающей деятельности преподавателя.

2. Специфические особенности педагогической деятельности

Обучение – это целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности уча-

щихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений. В современном понимании для процесса обучения характерны двусторонний характер, совместная деятельность педагогов и учащихся при руководящей роли педагога, специальная планомерная организация и управление, целостность и единство, соответствие закономерностям возрастного развития учащихся, управление развитием и воспитанием учащихся. В качестве синонима обучающей деятельности и с целью подчеркнуть роль преподавателя используется понятие «педагогическая деятельность».

Педагогическая деятельность – это воспитывающее и обучающее воздействие учителя на учеников, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. Специфика педагогической деятельности заключается в ее высокопродуктивном характере – предмет, которым владеет педагог, превращается им в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии.

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

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

цель – передача подрастающим поколениям социокультурного опыта;
предмет – организация учебной деятельности обучаемых, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия их развития;

средство – научные (теоретические и эмпирические) знания;
способы передачи социокультурного опыта – объяснение, иллюстрация, совместная деятельность педагога и учащихся, а также учащихся друг с другом, тренинги и др.;

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

Функции педагогической деятельности делятся на две группы:

- 1) целеполагающие – ориентационная, развивающая, мобилизующая (стимуляция психического развития учащегося), информационная;
- 2) организационно-структурные – конструктивная, организаторская, гностическая (исследовательская), коммуникативная.

Все перечисленные функции связаны с педагогическими умениями (профессионально-ориентированные действия педагога) и реализуются в

них, воплощаясь в определенный *стиль педагогической деятельности* – это интегративная характеристика, отражающая стиль управления, стиль общения, стиль поведения и когнитивный стиль преподавателя, проявляющийся в контексте обучающей деятельности как особенности социально-психологического воздействия педагога на учащихся. Выделяют демократический, авторитарный и либеральный стили педагогической деятельности. Следует также отметить, что в индивидуальном стиле педагогической деятельности проявляются, в первую очередь, индивидуально-типологические особенности педагога (темперамент, характер, манера поведения и др.), поэтому с целью повышения эффективности педагогической деятельности от профессионала требуется постоянная работа над собой (саморазвитие, самовоспитание и самосовершенствование).

Тема 4.2 Педагогическое общение как фактор управления обучением

Педагогическое общение – это специфическое межличностное взаимодействие педагога и учащихся, опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе. Согласно А.Н. Леонтьеву, И.А. Зимней, это форма учебного сотрудничества и условие психологической оптимизации обучения и развития личности учащихся. При этом *основной целью педагогического общения является* передача педагогом учащимся общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков), обмен личностными смыслами, связанными с изучаемым предметным содержанием и жизнью в целом.

Функциями педагогического общения являются: информационная (раскрывает цель обучения), контактная (установление и поддержание взаимосвязи между педагогом и учащимися), побудительная (стимулирование познавательной активности учащихся), амотивная (обмен эмоциями между субъектами в ходе образовательного процесса), обучающе-воспитывающая (диалог педагога и ученика как условие развития их индивидуальности).

Основное *требование* к педагогическому общению – оно должно быть развивающим, эмоционально-комфортным, направленным на формирование позитивной Я-концепции личности. При этом индивидуально-психологические особенности взаимодействия педагога и учащихся воплощаются в том или ином стиле педагогического общения: демократическом, авторитарном, либеральном, а также в двух моделях общения: учебно-дисциплинарная – «Делай, как я», для которой характерен авторитарный стиль общения, личностно-ориентированная – «Делай вместе со мной», основанная на сотрудничестве типа взаимодействия педагога и учащихся, что соответствует демократическому стилю общения.

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

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

- 1) смыслы и цели включения участников в образовательную ситуацию;
- 2) объективное содержание учебного предмета (программа осваиваемых учащимися деятельностей, в том числе познавательной деятельности), структурированное и операционализованное в целях его усвоения;
- 3) процедуры, организующие процесс усвоения содержания учебных предметов, усвоение обобщенных способов учебной деятельности и переход от одного уровня и этапа усвоения к другому;
- 4) система учебных взаимодействий преподавателя и студентов и взаимодействий между студентами (включающая определенные цели, способы, средства, процедуры взаимодействия) как форма социальной регуляции ситуации развития личности в процессе обучения;
- 5) динамика взаимосвязи указанных переменных на протяжении всего процесса усвоения.

Итак, единицей и предметом управления является целостная учебная ситуация, взятая в сопряженной динамике всех ее переменных. Одна из центральных ролей в структуре учебной ситуации принадлежит системе живых взаимодействий и форм общения преподавателя и студентов при решении учебных задач, а присущая этим формам доминанта управления (авторитарная либо демократическая) определяет характер взаимодействий студентов друг с другом. Основная задача преподавателя – организовать учебную ситу-

ацию и эффективно регулировать, контролировать осуществляемое внутри нее взаимодействие («преподаватель – студент / студенты» и «студент – студент / учебная группа»), поскольку психологический механизм учения – это сотрудничество обучающего с обучаемыми, их совместная деятельность.

Структура совместной деятельности включает:

- цель (построение механизма саморегуляции учения, осваиваемой предметной деятельности, актов взаимодействий и позиций личности в них);
- предмет (способы деятельности учения, нормы взаимодействия и общения);
- продукт (актуализация новых смыслов учения, выдвижение студентами новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности, с регуляцией личностных позиций в партнерстве);
- средство достижения целей совместной деятельности (система совместно решаемых продуктивных и творческих задач, система форм взаимодействия преподавателя и студентов, студентов друг с другом, реализуемых в последовательном переходе от максимальной помощи преподавателя студентам в решении продуктивных и творческих учебных задач к последовательному нарастанию собственной активности студентов, к полной саморегуляции и самоорганизации ими предметных, учебных действий, взаимодействий, появления позиции партнерства с преподавателем и друг с другом);
- способы (операции) совместной деятельности (это циклы взаимодействия – обмен актами типа: преподаватель начинает действие – студенты продолжают его или заканчивают, преподаватель предлагает тему учебного задания – студенты дают варианты его решения и т.д.).

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

Особенность совместной учебной деятельности преподавателя и студентов заключается в преобразовании, перестройке позиций личности как в отношении к усвоенному содержанию, так и к собственным взаимодействиям, что выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и самих способов взаимодействия между участниками обучения, их отношений. Перестройка личностных позиций происходит в двух аспектах взаимодействия: профессионально-личностном (социальная организация поведения и личности студентов в рамках учебной ситуации) и личностно-позиционном (обмен личностными позициями, взглядами по отношению к изучаемой учебной дисциплине в системе взаимодействия преподавателя со студентами, приводящий к появлению у учащихся новых ценностных ориентации, смысловых установок и социальных ожиданий).

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

Тема 4.3 Основы педагогической конфликтологии

Педагогический конфликт является частным случаем межличностного конфликта.

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

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

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

Конфликты между учениками, как подчеркивают А.М. Руденко, С.И. Самыгин, чаще всего возникают из-за претензий на лидерство в микрогруппах, а также между мальчиками и девочками из-за демонстрации личного превосходства, цинизма, отсутствия сочувствия. По мнению А.Я. Анцупова, такие конфликты определяются возрастными особенностями учащихся, ха-

рактором их деятельности в школе (прежде всего учебной), индивидуально-психологическими особенностями (в частности агрессивностью), возникают из-за проступков и нарушения общепринятых норм поведения школьников.

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

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

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

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

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

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

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

Конфликты в высшей школе имеют ряд отличительных особенностей:

– конфликты в студенческой среде связаны с процессами формирования и развития студенческой группы как коллектива; на первых курсах идет процесс самоутверждения в группе, а свойственный этому периоду максимализм, рационализм, категоричность и однозначность оценок порождает недоверие к старшим (преподавателям); на старших курсах происходит формирование микрогрупп на основе межличностной совместимости, поэтому конфликты происходят гораздо реже и самостоятельно разрешаются студентами;

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

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

Вопросы для самоконтроля и повторения усвоенного

1. Что такое учебная деятельность, какова ее структура?
2. Назовите условия формирований у студентов положительного мотива учения.
3. Что такое мотивационная напряженность?
4. Что такое учебная задача и в чем состоит ее специфика?
5. Что такое учебное действие и из каких операций оно состоит?
6. Что является результатом учебной деятельности и от чего он зависит?
7. Назовите приемы, используемые преподавателем для обучения студентов учебной деятельности.
8. Что такое обучение и что такое педагогическая деятельность?
9. Какова специфика и структура педагогической деятельности?

10. Какие функции педагогической деятельности относятся к организационно-структурным, а какие – к целеполагающим?
11. Что такое стиль педагогической деятельности, какие есть стили?
12. Что такое педагогическое общение и каковы его функции?
13. Назовите основное требование к педагогическому общению.
14. Что такое учебно-воспитательная ситуация?
15. Перечислите основные переменные в структуре учебной ситуации.
16. Что является единицей и предметом управления в учебном процессе?
17. Какова структура совместной деятельности преподавателя и студентов в процессе решения учебных задач?
18. Какова взаимосвязь продуктивной совместной деятельности, организованной преподавателем, и становления учащихся как субъектов собственной учебной деятельности?
19. Носителем чего является преподаватель для студентов?
20. Что такое педагогический конфликт и в чем его специфика?
21. Назовите основные виды конфликтов в школе.
22. Чем обусловлено возникновение конфликтов между учениками?
23. Каковы основные виды конфликтов в системе «ученики – учителя»?
24. Что является основной причиной возникновения этих конфликтов?
25. В чем специфика конфликтов между учителями?
26. Какие существуют способы предупреждения конфликтов в педагогическом коллективе?
27. Каковы отличительные особенности конфликтов в высшей школе?

Раздел 5. Основные формы и методы преподавания психологии в ВУЗе

Тема 5.1 Лекция как основная форма обучения в ВУЗе

1. Функции и виды лекции
2. Требования к содержанию лекции, ее структура
3. Методика чтения лекции

1. Функции и виды лекции

Основной формой обучения в ВУЗе является лекция. Лекция представляет собой *обучающий монолог преподавателя*. В случае предъявления знаний на лекции доминирует устный источник информации, поэтому последняя характеризуется летучестью (едва появившись, информация исчезает), трудна для восприятия и осмысления (проявляется при самостоятельной работе с конспектом лекции). Однако преимуществом лекции, в отличие от видеозаписи, например, является то, что преподаватель может получить обратную связь от студентов и сделать занятие более эффективным.

Цель лекции – помочь студенту выбрать правильный, наиболее рациональный путь в самостоятельной учебной деятельности.

Функции лекции, согласно Б.Ц. Бадмаеву:

1. Информационная – передача преподавателем новых знаний студентам. В лекции рассказывается о достижениях науки, об основных положениях учебной дисциплины, раскрываются особенности каждой конкретной темы, происходит знакомство с научными проблемами и способами их решения. Она выступает источником адаптированной для студента научной информации, преподносимой ученым, крайне заинтересованным в том, чтобы студенты поняли и прочувствовали проблему, убедились в ее значимости, истинности и пошли по пути самостоятельного научного поиска.

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

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

4. Убеждающая – доказательность утверждений лектора, обеспечиваемая реальными фактами и экспериментальными данными или логическим доказательством (прямым – обоснование суждений на основании неоспоримого довода, и косвенным – по принципу исключенного третьего, т.е. через опровержение противоположного тезиса). Это важнейшая функция лекции, т.к. необходимо воспитывать в студенте критичность восприятия: только убедившись в истинности знания, студент сможет его сделать своим внутренним достоянием (интериоризировать).

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

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

б) новизна излагаемого материала (чтобы избежать феномена «знакомого знания»);

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

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

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

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

- лекция вдвоем – диалог преподавателей как совместный поиск истины;

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

- лекция-конференция – построена в форме научно-практического занятия с заслушиванием докладов и выступлений студентов по ранее подготовленной проблеме в рамках учебной программы, а преподаватель подводит итоги, уточняет информацию, формулирует основные выводы;

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

В рамках второй распространенной классификации лекции делятся на:

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

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

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

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

2. Требования к содержанию лекции, ее структура

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

- научность (лекция должна опираться на современное состояние научных знаний, что выражается в рассмотрении, сопоставлении различных взглядов на сущность теоретических и практических проблем, теорий,

закономерностей, содержать ссылки на научные авторитеты, указывать источники и цитировать высказывания известных ученых);

– доступность (обеспечивает понимание студентами основных понятий науки, закономерностей, методов исследования; достигается подбором удачных примеров, учетом особенностей аудитории: возрастными, профессиональными, ее подготовленностью; предусматривает работу с психологическим тезаурусом – основная терминология и работа с ней);

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

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

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

2) учет уровня подготовки студентов – подразумевает как учет принципа психологической предобразованности, так и принципов последовательности и системности изложения учебного материала;

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

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

Структура лекции включает в себя следующие компоненты:

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

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

План. Как говорил Я.Л. Коломинский, план нужен для того, чтобы студенты знали, что лекция когда-нибудь закончится. План организует, направляет и структурирует восприятие студентов, а так же снимает ситуацию неопределенности, чем снижает эмоциональное напряжение у студентов. Конспектирование лекции студентами должно представлять собой создание расширенного плана лекции, построенного иерархически, с указанием основных пунктов, тем, фактического материала, закономерностей, понятий, с резюмированием основных идей лекции в схемах, графиках,

фразах. При построении плана лекции следует учитывать, что каждые 20–30 минут у студентов возникают кризисы внимания (его снижение).

В качестве вступления педагогом осуществляется краткий обзор содержания предыдущей лекции, акцентируется внимание студентов на наиболее важных аспектах плана, идет постановка проблемного вопроса.

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

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

3. Методика чтения лекции

Согласно И.В. Вачкову, подготовка к чтению лекции включает последовательность шагов:

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

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

шаг третий – определение временных ресурсов (длительность лекции);

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

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

шаг шестой – написание конспекта лекции (подготовка карточек с записями плана лекции, ее важнейших формулировок: теоретические положения, определения, даты, необходимые статистические данные, имена исследователей и т.д.).

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

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

процедура формирования понятия складывается из следующих действий преподавателя, выполняемых совместно со студентами:

- выделение существенных признаков понятия из определения;
- подведение под понятие различных предметов: распознавание у них признаков, необходимых и достаточных для отнесения их к данному понятию;
- выведение следствий – процесс, обратный действию подведения под понятие: когда уже известно, что объект относится к данному понятию, решается обратная задача – выявление у него тех существенных признаков, которыми он должен обязательно обладать, если относится к данному понятию; если действие подведения под понятие связано с распознаванием необходимых и достаточных признаков для отнесения предмета к тому или иному понятию, то действие выведения следствия выявляет всю систему необходимых (обязательных!) признаков, а не только достаточных для распознавания этих предметов; без этих двух действий понятие не будет полноценно усвоено;

2) доказательность изложения – это логическая принудительность изложения, обоснованность его аргументами с целью формирования убежденности студентов в истинности научных тезисов и недопущения усвоения материала по принципу веры в авторитет преподавателя – только убеждения наполняются личностным смыслом;

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

4) информативность – отсутствие банальных утверждений, примитивных примеров, повторения известных истин; основное требование к материалу – научная новизна, высокий (но достигаемый) уровень сложности;

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

Оценка эффективности лекции осуществляется по трем основным параметрам: 1) реализация дидактических принципов (общедидактических и специфических); 2) продуктивность методов обучения (активизация

мыслительной деятельности студентов и качество усвоения ими учебного материала); 3) методические требования к лекции (степень их реализации).

Тема 5.2 Психологические условия эффективного преподавания

Преподавание – это двусторонний коммуникативный процесс взаимодействия и взаимовлияния лектора и аудитории. Основным инструментом преподавателя выступает публичная речь. При этом основным условием хорошей публичной речи является присутствие у оратора чувства взаимобщения со слушателями: говорить с ними, а не говорить при них. Речь идет об умении преподавателя устанавливать и поддерживать контакт с аудиторией (партнерские отношения).

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

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

Аудитория – это общность людей с совместными групповыми интересами, нормами, оценками, мнениями, целями.

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

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

- взять на себя роль лидера, которую слушатели изначально делегируют оратору, и соответствовать ей;

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

- устанавливать и поддерживать контакт с аудиторией.

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

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

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

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

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

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

- познавательные потребности (познавательный уровень и интерес аудитории);

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

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

- потребность в лидере (оратор как его воплощение);

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

Если удовлетворения этих потребностей не происходит, то интерес к лекции (ситуации) и к лектору (объекту) угасает, а при повторении подобного у учащихся формируется отрицательная установка к лекциям и к лекторам вообще, приводящая к формированию соответствующих стереотипов. Поэтому при установлении первичного контакта с такой аудиторией происходит конфликт интересов лектора и стереотипов группы, разреше-

ние которого требует от преподавателя доказать свое право вести за собой аудиторию и давать знания слушателям. Для достижения успеха важна именно личность преподавателя: его искренность, заинтересованность в своей работе, готовность идти на контакт, лидерские качества, умение четко аргументировать свои высказывания и т.д.

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

Стадии процесса установления контакта:

1) подготовительная – разработка темы и содержания лекции, осознание мотивов и целей выступления («Что я хочу сказать?»), постановка звучности голоса и выразительности речи («Какими средствами можно эффективно добиться поставленной цели?»);

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

к характеристикам обаятельно человека относятся: неординарная внешность (лучше привлекательная), эмоциональная заразительность, остроумие, внимательное и доброжелательное отношение к партнеру по общению, коммуникабельность, психологическая защищенность;

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

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

условиями авторитета являются конгруэнтность (соответствие эмоциональному состоянию слушателей, их ожиданиям), активность и компетентность лектора;

3) частичный контакт – состояние углубленного и обоюдного интереса лектора и аудитории; при эмоциональном контакте у слушателей преобладают чувства признательности и восхищения лектором, а при когнитивном – благодарности за полученные знания;

4) поддержание частичного контакта – мотивация аудитории на дальнейшее позитивное восприятие лектора и информации; достигается мотивированием интереса аудитории к своей исключительной личности – в случае эмоционального контакта, мотивированием аудитории на включение в процесс познания путем логического решения поставленных задач и поддержания вероятности успеха их решения – при когнитивном контакте; в обоих случаях возможно возникновение барьеров общения лектора с аудиторией, поэтому для достижения полного контакта оратору целесообразно предложить разные варианты развития учебной ситуации, снизить свой контроль, разделять чувства учащихся и предоставить им необходимую для принятия и выполнения учебного задания информацию;

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

6) завершение контакта – грамотное прерывание психического состояния контакта: подведение итогов сказанного, высказывание благодарности слушателям за проявленное внимание и терпение;

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

Итак, важным условием эффективного преподавания является установление и поддержание контакта лектора со слушателями. Эффективность и результативность взаимодействия лектора с аудиторией обуславливается удовлетворением потребностей аудитории, лектора и каждого участника в отдельности. При этом процесс установления и поддержания контакта во многом и в самом главном обусловлен личностными особенностями лектора: его потребностями, мотивами, способностями, качествами и т.д. Следовательно, мастерство оратора – это, прежде всего, результат его личностного роста, совершенствование его творческого и личностного потенциала, неразрывно связанного с его профессиональными целями.

В заключение приведем *список качеств хорошего лектора*:

- выглядит уверенно;
- ясно и доступно раскрывает основные положения своего выступления, логично формулирует свои мысли;
- говорит интересно;
- выступает эмоционально, способен заразить своим настроением слушателей, вызвать энтузиазм;
- поддерживает зрительный контакт с аудиторией;
- обладает чувством юмора;

- легко сглаживает неловкости и «острые» углы;
- умеет быстро перестраиваться и находить контакт с аудиторией;
- четко придерживается установленного регламента (начинает и заканчивает выступление вовремя).

Тема 5.3 Методика проведения практических занятий по психологии

1. Формы практических занятий
2. Принципы разработки учебных задач для практических занятий

1. Формы практических занятий

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

- 1) этот теоретический вывод приложить к практике;
- 2) служить отработке практических действий студентов по психологическому анализу и оценке действий и поступков людей в разнообразных ситуациях реальной жизни.

Функции практических занятий отражены в их основных формах.

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

- функция закрепления полученных знаний (в процессе самостоятельной подготовки, обсуждения информации на занятии);
- функция расширения и углубления знаний (в процессе самостоятельной работы с первоисточниками);
- функция развития умения самостоятельной работы;
- функция стимулирования интеллектуальной деятельности (мыслительной и мнемической).

Все семинарские занятия предполагают подготовку в виде поиска литературы по теме занятия, ее чтения и конспектирования. Поэтому при подготовке к семинару преподаватель должен не только продумать формулировку вопросов по теме, их количество, список рекомендуемой литературы, но и обучить студентов отбору существенной информации, лексической и синтаксической переработке текста, схематизации и структурированию прочитанного материала, формулированию выводов по прочитанному материалу.

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

Виды семинарских занятий.

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

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

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

Темы семинарских занятий планируются предварительно в рабочей учебной программе и могут повторять содержание лекции или быть посвящены изучению вопросов, не рассматриваемых на лекции, или носить обобщающий характер. Преподаватель продумывает вид семинарского занятия и соответственно формулирует вопросы для рассмотрения. Оптимальным считается рассмотрение 3–5 вопросов. При формулировке вопросов учитывается степень подготовки студентов и характер их самостоятельной работы (соотношение учебной и самостоятельной работы студентов составляет 50х50).

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

Дидактическая *цель* практических занятий – формирование профессиональных практических умений (умений выполнять определенные действия, необходимые в будущей профессиональной деятельности – проведение диагностики, оформление протокола, разработка тренингового занятия и др.) и формирование учебных практических умений (умений решать учебные задачи – анализировать, сравнивать, конспектировать, оформлять и т.д.).

Функции практических занятий:

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

– функция усвоения умений практической психологической работы (в процессе проведения деловых игр, моделирования ситуаций профессиональной деятельности, разработки текстов выступлений, разработки программ и планов работы психолога);

– функция применения теоретических знаний для решения практических задач (в процессе анализа проблемных ситуаций, решения психологических задач, разработки алгоритма деятельности психолога в зависимости от ситуации и проблемы);

– функция саморазвития и самопознания студента (в процессе выполнения заданий).

2. Принципы разработки учебных задач для практических занятий

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

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

2) *«от жизни – к теории»*: в задачах делается акцент на анализе конкретных жизненных ситуаций с целью выявления присутствия в них пси-

хологических закономерностей; указанный автор приводит следующий пример таких заданий: «Пенсионер Петров после часовой прогулки по парку устал и сел на скамейку, чтобы дать отдых ногам и через несколько минут продолжить прогулку. Занимается ли пенсионер Петров деятельностью в психологическом смысле?».

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

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

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

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

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

5) задачи, предполагающие продуктивное и творческое мышление: задачи на применение на практике; задачи на решение проблемных ситуаций; задачи на целеполагание и постановку вопросов; задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных; задачи на эвристический поиск на базе логического мышления.

В качестве отдельной группы задач указанный автор выделяет *рефлексивные задачи* – обеспечивают переход учащихся к осознанному использо-

ванию собственных приемов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа сложных проблемных ситуаций и пр.: задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действия опознания, запоминания, припоминания, к разным видам эвристик; рефлексивные действия, связанные с построением разных типов научного текста; задачи на построение стратегий совместного и индивидуального решения тех или иных проблем; задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного выполнения заданий. Задачи данной группы могут решаться лишь в условиях создания учебных ситуаций, цель которых – совместная разработка студентами внутри группы оптимальных стратегий решения того или иного типа задач, с последующей демонстрацией решения, обоснованием, отстаиванием найденного решения на основе развернутого анализа, сопоставления различных когнитивных стратегий. В такой ситуации студенты осваивают новую личностную позицию, связанную со сменой установки: от установки освоения предметного знания к установке на выявление способов собственной мыслительной работы, чему соответствует рефлексия позиций в межличностных взаимодействиях.

Тема 5.4 Методика проведения лабораторных занятий

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

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

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

Учебные задачи для лабораторных занятий составляют особую разновидность задач, поскольку основное предназначение лабораторных занятий – обучение студентов исследовательскому подходу к изучению психологии, то задачи этого типа направлены на формирование навыков исследовательской работы и умений использовать различные методики психо-

логического исследования (тесты, опросники, эксперименты и др.) в профессиональной деятельности психолога-практика.

План проведения лабораторного занятия включает:

- 1) внеаудиторную самостоятельную подготовку студентов к занятию;
- 2) проверку преподавателем теоретической подготовленности студентов к занятию;
- 3) инструктирование студентов по проведению ими лабораторной работы;
- 4) выполнение практических заданий;
- 5) обсуждение итогов выполнения работы;
- 6) оформление отчета о проделанной работе;
- 7) оценка преподавателем выполненных заданий и степени овладения студентами соответствующими умениями.

Типы лабораторных занятий:

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

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

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

При планировании лабораторных занятий возможно сочетание всех трех типов работ.

Методические требования к проведению лабораторных занятий:

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

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

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

Тема 5.5 Методика организации и управления учебной дискуссией

Дискуссия является одним из основных методов интерактивного обучения. Ее преимущество заключается в том, как подчеркивает Б.Ц. Бадмаев, что она позволяет максимально активизировать мыслительную деятельность студентов, и применима при любой форме занятий – на лекции, семинаре, практическом или лабораторном занятии. Но, в отличие от лекционного монолога, групповым занятиям удастся наилучшим образом достичь цели именно благодаря дискуссии, так как она активизирует мышление студентов, направляемое преподавателем в русло обсуждения теоретических проблем для получения в коллективном размышлении теоретических выводов, усвоение которых и составляет цель занятия.

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

- 1) цель дискуссии – решение проблемы;
- 2) средство – выдвижение гипотез и проверка их в споре;
- 3) результат – вывод, который удовлетворит или всех, или большинство участников.

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

Говоря об учебной дискуссии, следует подчеркнуть, что ее основная цель – усвоение темы студентами, а суть дискуссии – столкновение мнений. При этом преподавателю следует знать и учитывать *ряд закономерностей*, касающихся дискуссии:

- не наличие мыслей рождает дискуссию, а дискуссия порождает новые мысли, разные по содержанию, активизирует рассуждения, развертывает их в систему аргументов и контраргументов;

- качество семинара-дискуссии зависит от подготовки студентов и методического мастера преподавателя, от его способности выявить их знания, «разговорить» их, избавить их от боязни ошибиться и тактично исправлять ошибочные мнения;

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

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

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

Методическими требованиями к организации и управлению учебной дискуссией являются:

- не мешать столкновению разных мнений, спору (основное требование);
- оптимальное соотношение между шириной охвата обсуждаемых на занятии проблем (их количеством) и глубиной их анализа и усвоения;
- высказывание студентами плодов собственных размышлений над изучаемыми проблемами, выводов из осмысленного материала, а не формальный словесный отчет о прочитанном;
- вовлечение в дискуссию неактивных студентов и, наоборот, ограничение любителей поговорить без серьезных размышлений над обсуждаемой темой, проблемой;
- использовать в интересах лучшего усвоения материала даже ошибочные, явно неправильные высказывания, сделав их предметом дискуссии.

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

1. Продумывание цели семинара по данной теме (конечный результат: какие знания должны быть усвоены глубже и какие умения будут отрабатываться на занятии).
2. Отбор и формулировка вопросов семинара.
3. Формулировка основных вопросов семинара.
4. Формулировка дополнительных вопросов для развертывания обсуждения на семинаре.
5. Формулировка практических заданий (направлены на более глубокое осмысление теории через анализ практики и усвоения тех теоретических положений, которые являются предметом дискуссии на семинаре) для подготовки студентов к семинару.
6. Постановка основных вопросов перед группой.
7. Слушание выступлений, вопросов и реплик студентов, постановка очередного основного и дополнительных вопросов для обсуждения.
8. Вмешательство в ход обсуждения в форме реплик, замечаний, вопросов, поправок, дополнений и разъяснений.
9. Подведение итогов семинара и постановка задач на будущее.
10. Оценка степени достижения цели.
11. Выводы на будущее (для изучения очередной темы).

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

1. Вступительное слово, где дается ориентировка в теме занятия и цели, которую и преподаватель, и студенты будут стремиться достичь. Здесь

также кратко говорится о порядке проведения занятия в форме свободной дискуссии.

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

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

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

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

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

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

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

- оценить степень обсуждения вопросов и глубину их уяснения и усвоения;
- оценить качество выступлений студентов;
- дать задание для дальнейшей самостоятельной работы по неувоенным вопросам.

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

Тема 5.6 Психология активных методов обучения

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

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

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

1) методы и приемы обучения должны стимулировать активную познавательную, особенно мыслительную, деятельность обучаемого;

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

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

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

5) методика обучения должна учитывать, что знания, умения и навыки есть результат интериоризации, поэтому подача материала должна осуществляться в виде учебных задач и учебного моделирования ситуаций деятельности.

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

- субъект-субъектных отношениях педагога и учащегося (паритетности);
- многосторонней коммуникации;
- конструировании знаний учащимися;
- использовании самооценки и обратной связи;
- активности учащегося.

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

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

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

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

1) *методы программированного обучения*; 2) *методы проблемного обучения*; 3) *методы интерактивного (коммуникативного) обучения*.

Тема 5.7 Методы программированного обучения

Программированное обучение с его специфическими методами зародилось в 50-х годах в США (Б.Ф. Скиннер) и отвечало идее повышения эффективности управления процессом учения при использовании для этого современных достижений экспериментальной психологии. Предполагалось перестроить традиционное обучение за счет уточнения целей, задач, способов решения, форм контроля и поощрения учебных действий учащихся и придания этим действиям характера четких операций, доступных управлению. При

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

Психологической основой программированного обучения послужил бихевиоризм. Скиннер Б.Ф. предложил следующие *принципы* программирования: разбиение учебной информации на мелкие фрагменты (порции); пошаговое ее введение (внедрение) в сознание учащихся с немедленным подкреплением (поощрением) успешного запоминания этих мелких порций материала; индивидуализация темпа учения; постепенный рост трудности; единообразный ход учения. Но скиннеровский подход вскоре подвергся жесткой критике, ибо такой порядок преподнесения учебного материала, исключаящий незапоминание, имел один очень серьезный недостаток: не обеспечивал развития мышления. Более того, практики-преподаватели убедились на опыте, что:

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

2) управление процессом осуществляется по принципу «*черного ящика*»: остаются неизвестными умственные действия обучаемого, приводящие к конечному результату (усвоению материала);

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

4) невозможно развивать творческие способности учащихся, активизировать их самостоятельное мышление для свободной ориентировки в научной и другой информации.

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

В исследованиях отечественных психологов (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.) было показано, что теория поэтапного формирования умственных действий позволяет программировать не порции запоминаемого учебного текста, а саму учебную деятельность учащегося (деятельность, выполнение которой приводит учащегося к новым знаниям и умениям). По теории поэтапного формирования процесс обучения строится так: получение знаний и представлений о новой деятельности и само обучение выполнению этой деятельности происходит одновременно, т.е. в едином процессе. Если в бихевиористской (скиннеровской) системе программированного обучения управление процессом осуществляется по принципу «*черного ящика*», то теория поэтапного формирования умственных действий – по принципу «*белого (прозрачного) ящика*»: система познавательных действий программируется и рационально строится от начала и до конца. Другими словами, весь процесс умственных действий обучаемого виден шаг за ша-

гом и управляется, начиная от принятия обучаемым учебной задачи и до выхода продукта усвоения – знаний (различные образы предметов и явлений объективного мира или разнообразных действий человека, формирующиеся у обучаемого: образы восприятия, памяти, мышления и т.д.), умений (система действий обучаемого, связанных между собой логикой деятельности и направленных на решение поставленных задач), навыков (автоматизированное действие или умение действовать в определенной деятельности).

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

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

1) схема ориентировочной основы действия (ООД) с подробным указанием порядка выполнения всех операций в нужной последовательности и с нужным качеством – для обучения безошибочному выполнению исполнительной части незнакомого действия;

2) набор учебных задач, моделирующих самые разнообразные ситуации, складывающиеся в реальной действительности при выполнении данной деятельности (условия выполнения данной деятельности), которые обучаемый решает, опираясь на ООД.

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

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

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

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

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

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

Условно выделяют *три типа задач*:

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

2. *Логические задачи*. Для их решения требуются рассуждения по законам логики (действия в уме, без какой-либо опоры на внешние материальные объекты-ориентиры) с целью выявления условий задачи (нужных, лишних и необходимых данных для успешного решения задачи). Б.Ц. Бадмаев выделяет *четыре разновидности задач логического типа*: 1) задачи, содержащие все необходимые данные, но без лишних (условно: $A + \overline{B}$, где «А» – это наличие необходимых данных, «А» с минусом – отсутствие необходимых данных, «В» – лишние, « \overline{B} » с минусом – отсутствие лишних); 2) задачи, содержащие как необходимые, так и лишние данные ($A + B$); 3) задачи, в ко-

торых нет лишних данных, но нет и некоторых необходимых ($\overline{A + B}$); 4) задачи, в которых при наличии лишних данных есть не все необходимые ($A + B$).

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

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

Тема 5.8 Методы проблемного обучения

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

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

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

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

Задачи проблемного обучения:

- развитие мышления (прежде всего творческого, или диалектического) и способностей учащихся, их творческих умений;
- усвоение учащимися знаний, умений и навыков, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем; в результате этого знания характеризуются прочностью;
- воспитание активной творческой личности учащегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные профессиональные проблемы.

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

Суть проблемного обучения – в создании (организации) проблемных ситуаций и их решении в процессе совместной деятельности преподавателя и студентов при общем руководстве первого и максимальной самостоятельности вторых.

Технология проблемного обучения включает в себя этапы:

- осознание общей проблемной ситуации и ее анализ;
- формулировка конкретной проблемы;
- решение проблемы: выдвижение гипотез, их обоснование и исследовательская проверка;
- проверка правильности решения проблемы.

Условия успешного проблемного обучения:

- 1) возникновение у учащихся познавательной потребности, локализуемой в определенном учебном материале;
- 2) значимость в учебно-профессиональном плане приобретаемой в результате решения проблемы информации;
- 3) посильность выполняемых заданий для учащихся;
- 4) определенный стиль общения преподавателя и учащихся, при котором возможна свобода выражения своих мыслей и взглядов учениками при

пристальном и доброжелательном внимании преподавателя к мыслительному процессу учащихся.

Формы проблемного обучения:

1) проблемное изложение – преподаватель сам ставит и решает проблему (проблемная лекция);

2) совместное обучение – частично-поисковая деятельность, при которой педагог ставит проблему, а решение достигается совместно с учащимися (семинарское занятие);

3) творческое обучение – самостоятельная исследовательская деятельность учащихся, при которой они сами формулируют проблему и находят ее решения (практические и лабораторные занятия).

Основные понятия проблемного обучения:

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

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

Проблемная ситуация включает в себя *три компонента*:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тема 5.9 Методы интерактивного обучения

Интерактивное (коммуникативное) обучение – это диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие педагога и учащихся, а также учащихся друг с другом. Оно основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий, а их эффективность обусловлена действием 2-х психологических феноменов: 1) заражение – любая высказанная соседом мысль способна непроизвольно вызвать собственную, аналогичную или близкую к высказанной или, наоборот, вовсе противоположную; 2) дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину.

Суть интерактивного обучения – организация учебного процесса таким образом, чтобы практически все учащиеся оказались вовлеченными в процесс познания, имели возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Другими словами – это создание об-

становки совместной творческой (продуктивной) деятельности преподавателя и студентов, где идет процесс взаимодействия личностей, а не только процесс поиска знаний. *Цель* интерактивного обучения – создание комфортных условий обучения, при которых учащиеся чувствуют свою успешность, интеллектуальную состоятельность.

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

Эвристическая беседа. Это метод обучения, функция которого состоит в получении ответов от учащихся через активизацию их мышления посредством искусно поставленных вопросов проблемного характера. По своей психологической природе эвристическая беседа – это коллективное мышление или беседа как поиск ответа на проблему. В результате применения эвристического метода учащиеся благодаря собственным усилиям и самостоятельному мышлению, стимулируемому и направляемому вопросами педагога, приобретают новые знания.

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

Метод мозговой атаки (мозгового штурма). Направлен на активизацию творческой мысли путем применения средств, снижающих критичность и самокритичность человека и тем самым повышающих его уверенность в себе и проявляющих механизмы творческого акта. Заключается в поиске ответа специалистов на сложную проблему посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, догадок, предположений, случайных аналогий, а также спонтанно возникающих у присутствующих нужных и ненужных ассоциаций. При этом критика запрещена полностью: «золотое правило» мозговой атаки – ничего из произнесенного участниками разговора не подвергать сомнению, не критиковать, а обеспечить полную свободу высказывания любых идей

(вплоть до несурзных), их поощрение. В такой обстановке происходит (особенно когда участники привыкнут к ней) действительно интенсивное «брожение умов», рождаются самые невероятные, поистине сумасшедшие идеи, многие из которых, никуда не годятся. Затем высказанные и записанные на бумаге (доске) идеи анализируются в расчете на то, что среди них окажется несколько, содержащих удачные решения проблемы. Данный метод используется не только для обучения, но и как практический прием решения сложных и творческих задач.

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

Этапы проведения круглого стола:

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

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

3. Вопросы преподавателя и участников круглого стола к выступающему.

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

Метод деловой игры. *Суть* данного метода обучения заключается в учебном моделировании ситуаций той деятельности, которой предстоит обучить учащихся, чтобы на моделях, а не на реальных объектах учить

будущих специалистов выполнять соответствующие профессиональные функции, т.е. обучение практическому применению теории (по принципу «дело на основе теории»). *Специфика* деловой игры в том, что она моделирует предметное и социальное содержание будущей профессии.

Принципы деловой игры (А.А. Вербицкий):

1) принцип имитационного моделирования конкретных условий (предметный контекст профессиональной деятельности специалиста, отражающий определенный фрагмент реальности и задаваемый целями игры, ее предметом) и игрового моделирования содержания профессиональной деятельности студентов (социальный контекст профессиональной деятельности специалиста, обусловленный ролями и функциями игроков в контексте игрового сценария и правил);

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

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

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

5) принцип двуплановости игровой учебной деятельности - достижение игровых целей служит цели формирования и развития личности будущего специалиста.

Цели деловой игры (В.С. Герасимова):

1) формирование целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике (психолог в школе, психолог в организации и др.);

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

3) развитие социальной компетентности (умение принимать совместные решения, способности к управленческой деятельности и др.);

4) формирование профессиональной мотивации.

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

Как правило, деловая игра заранее планируется (составление сценария, распределение ролей, выбор ситуаций и т.д.) и проводится на практи-

ческом занятии с последующим ее обсуждением, анализом и оценкой результатов. В качестве *этапов деловой игры* выделяют: *информационный* (связан с усвоением, запоминанием, обновлением и систематизацией готовой суммы профессиональных знаний, умений и навыков; нельзя играть в то, о чем студенты не имеют представления); *проблемный* (происходит перевод теоретических знаний на язык практических действий с целью решения конкретной проблемы); *поведенческий* (обеспечивает принятие решений и программы действий в условиях конкретной ситуации на основе ее глубокого теоретического осмысления); *оценочный* (выбор и обоснование оптимального варианта решения поведенческой программы). При этом *роль педагога* – выбор темы, цели деловой игры, ее разработка и организация, а также рефлексивная оценка. Вмешательство преподавателя в игровой процесс нежелательно, поскольку основная задача игры – достижение эффекта саморазвития, самообразования и саморегуляции ее участников.

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

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

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

- а) работу над планом-сценарием тренинга;
- б) работу со студентами по их настрою на активное участие в решении проблемы, выносимой на тренинг (это обычно делается посредством заблаговременно вручаемых им вопросов-проблем по изучаемой теме);
- в) самоподготовку преподавателя (он продумывает свое поведение на тренинге: как ставить вопросы, как реагировать на ответы или реплики, на спорные ситуации; драматизировать ситуацию спора или соглашаться с одной из спорящих сторон; высказываться самому или требовать высказывания вариантов решения участников группы; как реагировать на явно неверные решения; как и когда делать обобщающие выводы; за что и как оценивать активность студентов в ходе тренинга и т.д.);
- г) распределение ролей между участниками, в том числе роли наблюдателей и невольных критиков.

Вопросы для самоконтроля и повторения усвоенного

1. Что такое лекция, и какова ее цель?
2. Назовите основные функции лекции.
3. Какие виды лекции вы знаете?
4. Каким требованиям должна отвечать хорошая лекция?
5. Перечислите принципы отбора лекционного материала.
6. Какие компоненты включает в себя структура лекции?
7. Назовите основные шаги, из которых состоит подготовка к лекции.
8. Перечислите параметры оценки эффективности лекции.
9. Что такое аудитория, какова ее основная особенность?
10. Какие требования предъявляются к общению лектора с аудиторией?
11. Назовите условия установления контакта с аудиторией.
12. Перечислите стадии процесса установления контакта.
13. Какими качествами должен обладать хороший лектор?
14. Какова формула успеха выступления перед аудиторией?
15. Какое требование к внешнему виду лектора должно неукоснительно соблюдаться?
16. Каковы функции практических занятий?
17. Назовите формы практических занятий и охарактеризуйте их.
18. В чем заключаются основные принципы подбора учебных заданий для практических занятий?
19. Перечислите и охарактеризуйте разновидности учебных задач в классификации Д.А. Толлингеровой.
20. Каково основное условие решения рефлексивных задач?
21. Что такое лабораторное занятие и какова его цель?
22. Назовите типы лабораторных занятий.
23. Перечислите компоненты плана проведения лабораторного занятия.
24. В чем заключаются основные методические требования к проведению лабораторных занятий?
25. В чем выражается специфика учебной дискуссии?
26. Какова структура дискуссии?
27. Какие закономерности дискуссии преподавателю следует знать и учитывать при проведении учебного занятия?
28. Назовите методические требования к организации и управлению учебной дискуссией.
29. Каков общий порядок проведения семинара с дискуссией?
30. Какие действия преподавателя составляют методику организации и управления учебной дискуссией?
31. Что такое методы обучения, какими основными признаками они характеризуются?

32. Какие виды методов обучения выделяют, в чем специфика каждого из них?

33. Какое положение психологической теории учения является основополагающим принципом активных методов обучения?

34. Перечислите основные требования к методике обучения психологии, характерные для деятельностного подхода.

35. На чем основана стратегия активного обучения?

36. Какова цель активного обучения?

37. Перечислите активные методы обучения.

38. В чем сущность программированного обучения?

39. Назовите принципы программирования в подходе Б.Ф. Скиннера.

40. Каковы основные недостатки скиннеровского подхода к программированию обучения?

41. В чем состоит преимущество теории поэтапного формирования умственных действий как подхода к программированию обучения?

42. Что такое программированное обучение деятельности?

43. Перечислите основные методические средства программированного обучения по П.Я. Гальперину.

44. Что такое ООД?

45. Охарактеризуйте основные типы ООД.

46. Какие типы задач используются в программированном обучении, в чем их специфика?

47. Что такое проблемное обучение?

48. Что такое принцип проблемности в обучении?

49. Каковы цели и задачи проблемного обучения?

50. Какие этапы включает в себя технология проблемного обучения?

51. Назовите основные формы проблемного обучения.

52. Что такое проблемная ситуация, из каких компонентов она состоит?

53. Что такое проблемная задача?

54. Какие вопросы являются / не являются проблемными?

55. Что такое проблемное задание?

56. От чего зависит эффективность проблемного обучения?

57. Что такое интерактивное обучение, на каких психологических феноменах оно основывается?

58. Какова цель интерактивного обучения?

59. Что такое метод эвристической беседы?

60. Что такое метод дискуссии, какова его цель?

61. В чем сущность метода мозговой атаки?

62. Что предписывает «золотое правило» мозговой атаки?

63. Что такое метод круглого стола, какова цель данного метода?

64. Назовите этапы проведения круглого стола.

65. В чем суть метода деловой игры, какова его специфика?
66. Назовите принципы деловой игры.
67. Перечислите и охарактеризуйте этапы деловой игры.
68. В чем состоит специфика и цель применения метода «тренинг»?
69. Каковы составляющие плана подготовки к тренингу?

Раздел 6. Преподавание психологии как теоретической и прикладной науки

Тема 6.1 Особенности методики преподавания теоретической психологии

1. Цель преподавания психологии в вузе
2. Методические особенности преподавания теоретической психологии

1. Цель преподавания психологии в вузе

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

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

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

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

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

2. Методические особенности преподавания теоретической психологии

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

Так, в процессе преподавания *общей психологии*, изучение которой для студентов имеет методологическое значение в отношении усвоения ими других учебных курсов психологического цикла, необходимо сравнивать каждое новое научное положение с тем, как оно объяснялось ранее и какое объяснение получило в современной общей психологии, соотносить его с наблюдаемыми в жизни психологическими явлениями. При этом подача материала на лекциях должна осуществляться системно – как сово-

купность основных проблем и взаимосвязанных понятий психологии, объединенных в несколько тематических блоков. На семинарских, практических и лабораторных занятиях должны отрабатываться те вопросы, нацеленные на формирование у студентов умения использовать теоретические знания на практике для исследования и преобразования психологических фактов, обучающие их психологически грамотно ориентироваться в практических ситуациях, т.е. мыслить психологическими категориями.

При изучении *истории психологии* студентам важно усвоить логику развития науки во времени в контексте породивших ее общественных потребностей и степени их удовлетворения психологической наукой. Преподавание истории психологии призвано помочь студентам понять, каким образом возникли современные проблемы и теории психологии и как они вписаны в историю науки. С целью помочь студенту направить свою мысль на анализ связи истории психологии с общей психологией и с ее конкретными отраслями, преподавателю следует использовать проблемные учебные задачи: вопросы в них ставятся таким образом, чтобы, изучая теоретическую психологию, студент сопоставлял ее положения с тем, как они зарождались и развивались в истории науки. В целом при планировании и проведении занятий по истории психологии рекомендуется использовать формулу: от проблемного изложения лекции – через программирование самостоятельной работы студентов – к творческой дискуссии на семинарском занятии.

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

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

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

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

Как подчеркивают методисты, эти общие принципы относятся не только к методике преподавания общей психологии, но и других психологических дисциплин.

Тема 6.2 Методические особенности преподавания психологии как прикладной науки

Методические особенностях преподавания *возрастной и педагогической психологии* зависят от того, изучаются ли они как один учебный предмет или как два разных. Если преподавание возрастной и педагогической психологии ведется как единой учебной дисциплины (свойственно для непсихологических специальностей), то методика строится на показе взаимосвязи процесса обучения и воспитания с процессом развития психики. Если преподавание ведется раздельно, то возрастная психология должна целиком и полностью излагаться как наука о возрастном развитии психики, охватывающем период жизни человека от рождения до смерти. А методика преподавания педагогической психологии должна опираться на полученные студентами знания по возрастной психологии и использовать их для помощи в усвоении психологического смысла процессов обучения и воспитания, подчеркивания психологического аспекта этих процессов.

Следует отметить, что возрастная и педагогическая психология как прикладные отрасли психологической науки служат для объяснения конкретных психологических фактов развития, обучения, воспитания и их преобразования – для организации реального процесса обучения и воспитания в соответствии с законами развития. Поэтому студентам в ходе изучения данных дисциплин нужно овладеть методами научного исследования фактов с целью их объяснения, умениями применить психологические знания для преобразования обнаруженного факта (знать методы формирующего эксперимента). В связи с этим преподавателю необходимо уделить основное внимание методам и приемам практического обучения студентов посредством проведения семинаров-практикумов, семинаров-дискуссий, деловых игр, применения метода «мозговой атаки», круглых столов и других активных методов, стимулирующих собственные самостоятельные мыслительные и практические действия студентов.

В методике преподавания *социальной психологии* необходимо учитывать тот факт, что это развивающаяся наука, предмет которой пока четко не определен. Поэтому в методическом отношении преподавание социальной психологии полезно осуществлять как перечисление имеющихся в научной литературе разных точек зрения на ее предмет, проблемы, методы с последующими комментариями, что послужит для студентов ключом для самостоятельного анализа социальных отношений, социально-психологических явлений, фактов и закономерностей. В качестве методов обучения преподавателю целесообразно использовать интерактивные и проблемные методы.

Предметом *медицинской психологии* как прикладной отрасли психологической науки можно считать психологические воздействия, оказывающие

травмирующее или исцеляющее влияние на человека, т.е. психотравмирующие и психотерапевтические факторы. Следовательно, теоретическое содержание медицинской психологии составляют отрасли психологической науки, которые изучают аномальные состояния психики (патопсихология, нейропсихология, специальная психология), а также некоторые отрасли медицины (психиатрия, неврология и нейрохирургия), изучающие психосоматические проявления различных болезней, психологические последствия травм и болезненных поражений структуры мозга, исцеляющий эффект психологических воздействий на больного. В свою очередь, прикладной аспект медицинской психологии заключается в использовании научных психологических и медицинских знаний для диагностики, лечения и предупреждения (профилактики) заболеваний нервно-психического характера. Поэтому учебные задачи, используемые преподавателем на семинарских занятиях, должны строиться по принципу задач психологического типа. В целом методика преподавания медицинской психологии должна предусматривать большое количество практических занятий, позволяющих усваивать и закреплять полученные знания в ситуации наблюдения реальных фактов при описании психического состояния и поведения людей, постановке диагноза и т.д., т.е. в ситуации, максимально приближенной к профессиональной деятельности клинического психолога-практика.

Наконец, при преподавании *юридической психологии* следует учитывать ее целевую аудиторию: главным для студента-юриста является получение знаний о психологии людей как его потенциальных клиентов, а для студента-психолога – познание психологического содержания деятельности юриста (ему надо быть компетентным в юриспруденции, по крайней мере, в юридической психологии). С учетом этого и составляются основные ориентирующие проблемные вопросы и учебные задачи: для студента-юриста – это задачи, способствующие усвоению теории психологии с целью формирования их психологической грамотности, а для студентов-психологов – задачи на психологический анализ различных ситуаций, реально складывающихся в процессе правоприменительной деятельности (психологический тип ситуационных задач).

Таким образом, методика преподавания прикладной психологии основывается на деятельностном подходе к обучению.

Вопросы для самоконтроля и повторения усвоенного

1. Какова цель изучения любой науки по Б.Ц. Бадмаеву?
2. Как эта цель выглядит применительно к психологии?
3. В чем состоит основная задача теоретической (общей) психологии / прикладной психологии?

4. На какие группы можно условно разделить всех студентов, изучающих психологию, и как это разделение сказывается на целях изучения психологии данными категориями учащихся?
5. От чего зависит действенность методики преподавания?
6. Какое значение в отношении усвоения других учебных курсов психологического цикла имеет для студентов изучение общей психологии?
7. Каково основное требование к подаче материала на лекциях по общей психологии, к вопросам для семинарских, практических и лабораторных занятий по данной дисциплине?
8. На что главным образом должно быть нацелено преподавание истории психологии?
9. Назовите основные принципы преподавания теоретической психологии, которыми следует руководствоваться преподавателю.
10. Какова основная цель преподавания возрастной и педагогической психологии как прикладных отраслей психологической науки?
11. Как это сказывается на требованиях к методике их преподавания?
12. Каковы особенности преподавания социальной психологии?
13. Что является предметом медицинской психологии и как он сказывается на теоретическом содержании данной прикладной дисциплины?
14. В чем заключается прикладной аспект медицинской психологии и как это сказывается на методических требованиях к ее преподаванию?
15. Какие моменты педагогу следует учитывать при преподавании юридической психологии?
16. Какие типы задач используются для обучения юридической психологии студентов-юристов, а какие – студентов-психологов?

Раздел 7. Контроль и оценка знаний студентов по психологии

Тема 7.1 Управление самостоятельной работой студентов при изучении психологии

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

Усвоение учебного материала невозможно без самостоятельной работы учащихся, в ходе которой происходит углубление и расширение знаний, формирование интереса к познавательной деятельности, развитие познавательных способностей студентов.

Функции самостоятельной работы (В.Н. Карандашев):

– закрепление психологических знаний и умений;

- расширение и углубление знаний;
- освоение умений практической психологической работы;
- освоение умений использования знаний для решения прикладных задач;
- освоение умений психологического исследования;
- освоение умений самопознания и саморазвития.

Виды самостоятельной работы студента:

1) *самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий* (лекций, семинаров, лабораторных работ): самостоятельное чтение учебников, конспектирование первоисточников, написание конспекта лекции;

2) *самостоятельная работа под контролем преподавателя* в форме плановых консультаций, творческих контактов, подготовки к зачетам и экзаменам, подготовка курсовых и дипломных работ; является педагогическим обеспечением развития целевой готовности к профессиональному самообразованию и представляет собой дидактическое средство образовательного процесса, искусственную педагогическую конструкцию организации и управления деятельности обучающихся;

3) *внеаудиторная самостоятельная работа* при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера: чтение литературы, подбор примеров, решение психологических задач, научно-исследовательская деятельность в проблемных группах и лабораториях (проведение несложных психологических опытов, описание результатов наблюдения и самонаблюдений), подготовка рефератов.

Следовательно, самостоятельную работу учащихся можно разделить на две части:

а) *самостоятельная работа, организуемая преподавателем; технология* ее организации включает в себя:

- отбор целей самостоятельной работы (должны соответствовать структуре готовности к профессиональному самообразованию – отражать мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты);

- отбор соответствующего содержания с учетом доступности его литературных источников для учащихся;

- конструирование заданий (должны включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов: от заданий на осмысление пройденного материала (составить схему, таблицу, подобрать наглядные примеры), изучения отдельных тем или вопросов по учебникам до мини-исследований, написания и оформления курсовых и дипломных работ);

- организация контроля (разработка этапов, параметров, средств и индивидуальных форм контроля преподавателем).

б) *самостоятельная работа, организуемая студентом по своему усмотрению*; включает реализацию принципов:

1) от лекции – к литературе, а от литературы – к практике;

2) следование *структуре самостоятельной работы*:

чтение конспекта лекции (путеводителя по работе) → чтение, комментирование и конспектирование учебника (ориентирует в программе обучения) → чтение, комментирование и конспектирование дополнительной литературы (уточнение и углубление знаний) → проецирование полученных знаний на наблюдаемые в жизненных ситуациях психологические явления.

Примером сочетания указанных двух частей самостоятельной работы (организационного руководства преподавателя и самостоятельной деятельности студентов) является практика по психологии.

Эффективным *средством для обучения методике работы студента с учебником* является учебное задание к изучению текста учебника (логическое задание по Г.Н. Дайри). Такое задание составляется в виде формулировки преподавателем в соответствии с текстом учебника вопросов, требующих от студента-читателя осмысления содержания, понимания логики рассуждений автора, а значит, понимания логики самой науки.

Учение – это не самообразование индивида по собственному произволу, а систематическая управляемая преподавателем деятельность студента, которая становится доминантной. Студентов необходимо обучать выполнению самостоятельной работы, обеспечив для этого *ряд условий* (И.В. Смолярчук):

1. Мотивированность учебного задания (предусмотреть некоторый минимум самостоятельной работы и обеспечить его неукоснительное выполнение всеми студентами).

2. Четкая постановка познавательных задач (методические разработки или указания к проведению семинарских и лабораторных занятий, где четко обозначены типы задач, методами решения которых студенты должны овладеть для успешного прохождения контроля).

3. Предоставление алгоритма выполнения работы студентом.

4. Определение форм отчетности и сроков ее представления (наличие четких методических указаний по выполнению самостоятельных работ, сроков и графиков контроля и самоконтроля).

5. Оказание преподавателем консультативной помощи (обеспечивает педагогическое общение и позволяет наладить регулярный контроль).

6. Наличие оценочного компонента.

7. Наличие разнообразных видов и форм контроля (контрольная работа, тест, семинар, коллоквиум).

Все указанные условия должны быть отражены в соответствующем учебно-методическом пособии для студентов, выполняющем не только информационную функцию, но руководящую и направляющую функции (указывать, в какой последовательности изучать материал по дисциплине, давать разъяснение наиболее важным и трудным для усвоения вопросам программы), а также организационно-контролирующую функцию.

Психологическими условиями успешности самостоятельной работы студентов являются:

– партнерские взаимоотношения между преподавателем и студентами в образовательном процессе;

– дифференцированный уровень сложности заданий для самостоятельной работы (обязательные и факультативные, рассчитанные на более сильных студентов, выполнение которых учитывается при итоговом контроле);

– включенность студентов в формируемую деятельность будущей профессии.

Эффективность самостоятельной работы студентов зависит от:

1) мотивации – познавательной, а не деловой (поощрение) и состязательной (оценки); для этого преподаватель с первой лекции должен дать студенту понять, где, когда и для чего «ему лично» пригодится в жизни знание психологии людей;

2) сформированности у них познавательного интереса – чувство открытия нового для себя, расширения кругозора; достигается посредством проекции научных положений на жизненные явления (попытки объяснять их на основании психологических знаний);

3) вдумчивого и углубленного изучения предмета; для этого предложить студентам обязательно записывать все выводы, получаемые ими при психологическом анализе (исследовании) жизненных фактов посредством обращения к научной литературе.

Тема 7.2 Контроль и коррекция учебной деятельности студентов

1. Контроль как учебное действие студента

2. Педагогический контроль, его виды и функции

3. Принципы проверки и типы оценивания знаний и умений студентов

4. Виды, формы проверки и методика оценки

1. Контроль как учебное действие студента

Учебная деятельность студентов доступна как для внешнего (педагогического) контроля, так и для внутреннего контроля (самоконтроля).

Контроль – это учебное действие студента, осуществляемое не как проверка качества усвоения учебного материала по конечному результату учебной деятельности, а как идущее по ее ходу действие активного прослеживания самим студентом своих мыслительных операций, их соответствия существу и содержанию изучаемой теории как основы для правильного решения учебной задачи. Контроль поддерживает все другие учебные

действия студента и представляет собой содержательную рефлекссию учащимся и педагогом учебного процесса.

Контроль как учебное действие студента:

1) с психологической точки зрения есть самоконтроль – специфическое учебное действие по обеспечению правильности хода других учебных действий, осуществляемое самим учащимся;

2) с педагогической точки зрения – это внешне организованное преподавателем действие учащегося, направленное на периодическую проверку им результата усвоения.

Поскольку контроль как специфическому учебному действию студента необходимо научить, преподаватель должен знать *методику обучения самоконтролю*:

– обучение самоконтролю осуществляется через организацию учебных действий студента таким образом, чтобы при решении учебной задачи требовалось пошагово контролировать все мыслительные операции на предмет их соответствия изучаемой теории как условия решения задачи;

– учебные задачи должны составляться таким образом, чтобы успешность их выполнения зависела от степени руководства учащимися нормами, правилами, законами изучаемой теории.

Таким образом, как подчеркивает Б.Ц. Бадмаев, обучение самоконтролю осуществляется одновременно и вместе с выполнением других учебных действий по обдумыванию условий задачи, анализу и оценке ее требований, планированию и принятию решения.

2. Педагогический контроль, его виды и функции

Педагогический контроль – это все формы и методы контроля результатов обучения (промежуточных и итоговых) в виде периодической проверки глубины (качества) усвоения учебного материала, осуществляемые в форме индивидуальных собеседований, зачетов и экзаменов, по результатам письменных контрольных работ, курсовых и дипломных работ.

Виды педагогического контроля:

1) проверка промежуточных результатов – это проверка усвояемости учебного материала на учебных занятиях – *текущий педагогический контроль* – все повседневные действия преподавателя по внесению коррективов в учебный процесс на основе получаемой от студентов обратной связи;

2) проверка конечных результатов – это семестровые, годовые экзамены по изучаемому курсу, выпускные госэкзамены и дипломные работы – *итоговый контроль*.

Функции педагогического контроля для преподавателя:

– проверка и оценка качества усвоения учебного материала;

- выявление среднего уровня усвоения учебного материала и оценка эффективности учебного процесса (его организации, содержания, форм и методов осуществления);

- коррекция недостатков и умножение успехов обучения.

Функции педагогического контроля для студентов:

- ориентирующая (получение обратной связи о степени успешности усвоения учебного материала);

- стимулирующая (систематичность проверки знаний и умений студентов преподавателем способствует систематическому изучению предмета студентами, их подготовке к занятиям);

- аттестационная (выявление знания, умения и навыков студентов на определенном этапе обучения для определения степени их готовности к дальнейшему обучению выполнению трудовой деятельности).

3. Принципы проверки и типы оценивания знаний и умений студентов

Оценка – это процесс оценивания, выражающийся в развернутом оценочном суждении; это процесс соотношения реальных результатов с планируемыми целями. Главная задача оценки – установить глубину и объем индивидуальных знаний. Функции оценки – обратная связь и подкрепление (поощрение). Оценка должна предшествовать отметке.

Отметка – это цифровое выражение знаний учащихся, фиксирующее уровень их обученности; она выражается в баллах и выводится из оценки.

Учитель, ставя отметку в журнал, обыкновенно ориентируется на целый ряд позиций, в результате чего каждый балл становится интегрированным показателем:

- 1) уровня учащегося относительно определенного эталона;
- 2) уровня учащегося относительно класса в целом;
- 3) уровня учащегося относительно себя самого в предшествующий период.

Ученик ведет оценку своих знаний (во время опроса, при выполнении письменных, контрольных работ) параллельно с учителем. Эффективность отметки возрастает, если ученик внутренне согласен с ней.

Основные принципы проверки и оценки знаний учащихся:

Объективность – наличие единых, согласованных преподавателем и студентами критериев для оценки состояния учебной деятельности.

Дифференцированность – отметки и оценки должны дифференцировать уровень и качество знаний студентов (например, 10-тибалльная шкала).

Системность – оценка подразумевает учет содержания знаний учащихся по всем разделам курса и всех компонентов учебного материала.

Систематичность – регулярность, периодичность контроля и оценки.

Конфиденциальность и гласность – учащийся должен быть защищен от стереотипного восприятия его со стороны других преподавателей, поэтому оценки нельзя разглашать, но при этом каждый из учащихся должен иметь доступ к собственным оценкам, чтобы сделать выводы относительно своей успеваемости и убедиться в правильности оценок преподавателя.

Типы оценивания:

Нормативное – оценка степени соответствия знаний учащихся определенным нормам усвоения, заранее установленным образовательным стандартом; это использование в оценке эталонов знаний, ориентирование преподавателя на них;

Оценивание на основе распределения результатов на кривой оценок – предварительно преподавателем выстраивается кривая (математический график) распределения оценок учащихся в классе / студентов всего курса («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично»), и затем на ее основе выстраивается шкала отметок («1», «2», «3»,..., «10»).

Кредитно-рейтинговая система оценивания – устанавливается четкая система учета выполненной каждым студентом работы, предполагающая непрерывную и тотальную проверку по четким правилам: студенты заранее знакомятся с требованиями преподавателя к учебной деятельности в течение учебного курса, со списком обязательных для выполнения учебных заданий и решеткой распределения баллов за выполнение конкретного задания из указанного перечня; по результатам проверки работы учащегося в ходе изучения учебного курса набранные им баллы суммируются и на их основе выстраивается рейтинг студентов; при этом итоговый балл вычисляется как среднее арифметическое за все выполненные студентом виды работы (с учетом его посещаемости и активности на практических занятиях) и должен составлять не менее 7.

4. Виды, формы проверки и методика оценки

Виды проверки: опросы (устные, письменные; свободные, программированные); практические задания (устные, письменные; свободные, программированные); индивидуальная и фронтальная (групповая) проверка; персональная (один экзаменатор) и экспертная (группа экзаменаторов) проверка; однократная (экзамен за курс) и распределенная (в течение всего курса) проверка; рейтинговая (кумулятивная, накопительная) оценка успеваемости, учитывающая трудоемкость разных видов учебной работы с помощью зачетных единиц по каждому заданию и виду деятельности.

Формы проверки: коллоквиум (беседа для выявления уровня самостоятельного усвоения новых знаний); зачет (бинарная оценка выполненных практических заданий); экзамен (дифференциальная оценка знаний); кон-

трольная работа; поурочное оценивание; тестирование; квалификационные работы (курсовые, рефераты); госэкзамен (итоговая проверка).

Методика оценки. Существует два объективных критерия оценки – знания учащегося и его умения применять их на практике. При оценивании преподаватель должен исходить из *критериев*:

Системность знаний – знания должны быть структурированы в сознании выпускника по схеме: основные научные понятия – основные положения – следствия – приложения.

Полнота знаний определяется количеством всех знаний об изучаемом объекте, предусмотренных программой. Полнота допускает изолированность знаний друг от друга.

Глубина знаний характеризует число осознанных существенных связей данного знания с другими, с ним соотносящимися. Глубина знаний предполагает осознание существенных связей.

Требования к преподавателю во время оценивания:

Отношение к экзамену как к средству регулирования процесса преподавания, что делает экзамен беседой преподавателя со студентом по поводу его понимания содержания, значимости учебного материала (студент не только отвечает, но и получает определенное разъяснение сути своих ошибок и заблуждений).

Предсказуемость поведения преподавателя для студента (уверенность учащихся в получении заработанной оценки).

Заранее ознакомить студентов с требованиями к их знаниям, умениям и навыкам и строго следовать этим требованиям.

Принципиальность – твердость преподавателя, незыблемость его решения и стабильность оценок.

Подходы к оцениванию на экзамене (Б.Ц. Бадмаев):

Индивидуальный подход (личностный) – учет экзаменатором того, как вообще данный студент учился в течение семестра.

Общепедагогический подход – оценка степени правильности и полноты ответа студента соответствующему вопросу в виде осуществляемой преподавателем обратной связи по окончании высказывания учащегося; предполагает использование замечаний и уточнений ответов по каждому вопросу, если они не удовлетворили преподавателя.

Научный подход – оценивание знания вопроса студентом именно в психологическом аспекте, а не каком-либо другом (философском, педагогическом, методологическом и т.п.).

Вопросы для самоконтроля и повторения усвоенного

1. Что такое самостоятельная работа?

2. Перечислите основные функции самостоятельной работы студентов в учебном процессе.
3. Охарактеризуйте основные виды самостоятельной работы студентов.
4. Изложите технологию организации самостоятельной работы студентов преподавателем.
5. На каких принципах должна строиться самостоятельная работа, организуемая студентом по своему усмотрению?
6. Что является эффективным средством обучения студентов работе с учебником?
7. Дайте характеристику основных условий обучения студентов самостоятельной работе.
8. Перечислите психологические условия успешности самостоятельной работы студентов.
9. От чего зависит эффективность самостоятельной работы студентов?
10. Что такое контроль как учебное действие студента и какова его основная функция?
11. Каково значение контроля как учебного действия студента с психологической точки зрения, с педагогической точки зрения?
12. В чем состоит методика обучения самоконтролю?
13. Что такое педагогический контроль?
14. Назовите основные виды педагогического контроля.
15. Каковы функции педагогического контроля для преподавателя, для студентов?
16. Что такое оценка, какова ее задача?
17. Что такое отметка, интегрированным показателем чего она является?
18. Перечислите основные принципы проверки и оценки знаний учащихся.
19. Охарактеризуйте основные типы оценивания.
20. Какие существуют виды и формы проверки знаний учащихся?
21. Назовите основные критерии оценивания.
22. Перечислите требования, предъявляемые к преподавателю во время оценивания.
23. Какие существуют подходы к оцениванию на экзамене.

ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Раздел 1. Формирование психологической культуры – основная цель преподавания психологии (6 ч.)

Тема 1. Цели и задачи преподавания психологии (2 ч.)

План занятия

1. Специфика психологии как науки
2. Предмет и задачи методики преподавания психологии
3. Цели и задачи преподавания психологии
4. Содержание понятия «психологическая культура»: подходы к определению, функции
5. Гуманистическая направленность психологической культуры

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. В чем проявляется мировоззренческая функция психологии? Как она связана с гуманистической функцией психологической культуры?

2. Ознакомьтесь с содержанием статей О.В. Решетниковой «Безопасна ли психологическая культура?», «Культура в психологии и психология в культуре» и ответьте на вопросы:

Какую роль в общественной жизни и жизни отдельной личности играет сегодня психология как наука и психологическая культура в частности?

Какова роль психологических знаний и психологической культуры в системе школьного образования?

Какой миф относительно природы человека бытует в психологии и как это сказывается на общей культуре отношения к психологии?

Что современная психология может дать людям в плане общечеловеческих ценностей?

Каковы взаимоотношения общей и психологической культуры?

Как бы вы сами сформулировали определение понятия «психологическая культура»?

Зачем нужна психологическая культура, какую смысловую нагрузку несет данное понятие для преподавателя психологии?

Какое место занимает психологическая культура в структуре профессиональной культуры психолога в системе образования?

3. Почему возникают мифы о психологии и нужно ли с ними бороться? Если да, то как это можно сделать?

4. Каким образом преподаватель психологии может добиться реализации на занятиях гуманистической функции психологической культуры?

Тема 2. Структурные компоненты психологической культуры (2 ч.)

План занятия

1. Подход к структуре психологической культуры Я.Л. Коломинского
2. Подход к структуре психологической культуры Л.С. Колмогоровой
3. Возможности и способы диагностики психологической культуры личности

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. Почему и как в сознании людей возникают имплицитные теории личности? Что составляет их содержание? Каково основное отличие имплицитных теорий от научно-психологических?

2. Обязательным ли на ваш взгляд является требование Я.Л. Коломинского концептуализировать психологическую культуру личности? Почему?

3. Используя методику О.И. Моткова «Психологическая культура личности (взрослый вариант)», определите уровень развития вашей психологической культуры. Ответьте на вопрос: «Почему уровень культурно-психологических стремлений личности зачастую оказывается гораздо выше, чем уровень их осуществления?».

4. Какие показатели уровня развития психологической культуры вы бы добавили к выделенным О.И. Мотковым, Л.С. Колмогоровой, а какие определили бы в качестве основных диагностических показателей?

5. Выполните Задание 1 из раздела «Задания для самостоятельной работы» данного пособия (если данное задание выполняется на практическом занятии, то лучше это делать в микрогруппах из 3–4 человек).

Тема 3. Становление психологической культуры личности (2 ч.)

План занятия

1. Виды психологической культуры, ее возрастная вертикаль и профессиональная горизонталь – сравнительный анализ

2. Общая характеристика генезиса психологической культуры

3. Психологическая предобразованность и психологическая одаренность личности – определение понятий

4. Роль детской субкультуры в формировании психологической культуры и психологической одаренности

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. Дайте характеристику психологической культуры личности вашего современника. Чем она обусловлена?

2. Охарактеризуйте уровень психологической культуры современного белорусского общества. Опишите дальнейшие перспективы ее развития.

3. В чем сущность принципа диалогизма? Согласны ли вы с утверждением Я.Л. Коломинского, что этот принцип является универсальным принципом формирования психологической культуры? Ответ обоснуйте.

4. Ознакомьтесь с содержанием статьи Я.Л. Коломинского «Психологическая культура или психологическая цивилизация?», ответьте на вопросы:

Каким образом указанный автор соотносит понятия «культура», «психологическая культура», «психологическое здоровье»?

Что такое «психологическая цивилизация», и чем носитель психологической цивилизации отличается от носителя психологической культуры?

Как соотносятся между собой цель психологического образования, цель формирования психологической культуры личности и идея культурно-психологического опосредования развития личности?

5. Зачем нужна психологическая наблюдательность? Можно ли современному человеку обойтись без нее? Почему?

6. Заполните таблицу «Содержание профессиональной психологической культуры»:

Название профессии	Психологические знания	Психологические умения
Медицинский работник		
Руководитель предприятия		
Работник сферы обслуживания		
Преподаватель психологии		

7. Выделите особенности профессиональной деятельности работников тех специальностей, подготовка которых ведется в вашем вузе, и ответьте на вопрос: «Каким образом можно формировать профессиональную психологическую культуру будущих специалистов в контексте преподавания им общеобразовательного курса психологии?».

Литература к разделу:

1. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры школьника / Л.С. Колмогорова // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С.83–91.

2. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация? / Я.Л. Коломинский // Психологія. – 2001. – № 3. – С. 65–69. – № 4. – С. 85–99.

3. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога / Я.Л. Коломинский // Психологія. – 2000. – № 2. – С. 4–19.

4. Коломинский, Я.Л. Социальная психология развития личности / Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов. – Минск : Выш. шк., 2009. – С. 146–170.

5. Мотков, О.И. Психологическая культура в мозаике личности: результаты исследований / О.И. Мотков. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x5283.htm/>

6. Решетникова, О.В. Безопасна ли психологическая культура? / О.В. Решетникова // Школьный психолог. – 2004. – № 1. – С. 26–27. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400113>.

7. Решетникова, О.В. Культура в психологии и психология в культуре / О.В. Решетникова // Школьный психолог. – 2004. – № 2. – С. 2–3. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400202>.

Раздел 2. Методологические основы и принципы организации психологического образования детей и взрослых на доконцептуальном и концептуальном уровнях (6 ч.)

Тема 4. Методологические основы организации психологического образования (2 ч.)

План занятия

1. Теория развивающего обучения в контексте преподавание психологии
2. Специфика рефлексивно-деятельностной и информационно-пассивной парадигм обучения
3. Характеристика личностно-ориентированного подхода в обучении
4. Переживание как принцип обучения психологии

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. Почему любое обучение, в том числе в вузе, должно быть развивающим? Что именно выступает предметом развития в вузовском обучении?
2. Как добиться развивающего обучения в контексте преподавания психологии в вузе?
3. Каким образом соотносятся принципы личностно-ориентированного обучения, принцип переживания в преподавании и гуманистическая направленность психологической культуры?
4. Какие методологические принципы лежат в основе рефлексивно-деятельностной парадигмы обучения? Обоснуйте ответ.
5. В чем на ваш взгляд состоит причина трудностей в реализации рефлексивно-деятельностной парадигмы в вузовском обучении и как ее можно устранить?
6. Проведите сравнительный анализ информационно-пассивной и рефлексивно-деятельностной парадигм обучения по параметрам: 1) цель обучения; 2) роль преподавателя – роль учащихся; 3) методы преподавания

– способы получения знаний студентами; 4) форма взаимодействия преподавателя и студентов; 5) конечный результат обучения.

Тема 5. Методологические принципы формирования психологической культуры личности (2 ч.)

План занятия

1. Технология организации процесса формирования психологической культуры: принцип непрерывности и принцип концентричности
2. Специфика восприятия психологических знаний
3. Общедидактические принципы преподавания психологии и их характеристика
4. Специфические принципы преподавания психологии: принцип учета психологической предобразованности
5. Специфические принципы формирования психологической культуры: принцип учета личностной вовлеченности

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. Как преподавателю психологии добиться реализации учащимися принципа непрерывности обновления и углубления психологических знаний и умений в ходе обучения в вузе и в их дальнейшей жизни?
2. Как вы считаете, насколько целесообразно придерживаться принципа концентричности в преподавании психологии, если он предполагает повторяемость материала на разных ступенях образования?
3. В чем заключается взаимосвязь между принципами концентричности и непрерывности и возрастной вертикалью и профессиональной горизонталью психологической культуры?
4. Тождественны ли понятия «психологическая информация» и «психологические знания»? Обоснуйте свой ответ.
5. Каким образом связаны принцип учета личностной вовлеченности и учебная мотивация студентов?
6. Какие психотерапевтические ожидания характерны на ваш взгляд для студентов-психологов и студентов-непсихологов, изучающих психологию?

Тема 6. Использование наглядности в преподавании психологии (2 ч.)

План занятия

1. Виды наглядности и их характеристика
2. Метод литературно-художественного моделирования в преподавании психологии

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. В чем специфика наглядности, используемой на занятиях по психологии?

2. Ознакомьтесь с содержанием статьи И.А. Агеевой «Рисунки и метафоры в структуре уроков психологии» и ответьте на вопросы:

Какую роль в становлении учебной деятельности школьников играет использование рисунков на уроках психологии?

Какую роль этот прием играет в плане психического развития учащихся?

В чем заключается основная функция символов, используемых на уроках психологии?

Какие функции выполняют сказки и истории?

Какую роль на занятиях по психологии играет использование метафор? В каких случаях к ним целесообразно прибегать?

3. Дайте сравнительную характеристику изображения человека в научной и в художественной литературе.

4. Выполните Задание 2 из раздела «Задания для самостоятельной работы» данного пособия.

Литература к разделу:

1. Агеева, И.А. Рисунки и метафоры в структуре уроков психологии / И.А. Агеева // Школьный психолог. – 2004. – № 31. – С. 10–13. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200403105>.

2. Афанасьева, Н.В. Личностный подход в обучении / Н.В. Афанасьева // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – С. 7–10. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200103205>.

3. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб., 2006. – 250 с.

4. Коломинский, Я.Л. Какая психология нужна школе? / Я.Л. Коломинский, Т.И. Краснова // Психалогия. – 1998. – № 1. – С. 23–34.

5. Коломинский, Я.Л. Социальная психология развития личности / Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов. – Минск : Выш. шк., 2009. – С. 175–176.

6. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб., 2004. – 276 с.

7. Рожина, Л.Н. Психология человека в художественных образах : Учеб.-метод. пособие / Л.Н. Рожина. – Минск : Изд-во МГПИ им. А.М. Горького, 1997. – 186 с.

Раздел 3. Организация процесса формирования психологической культуры в школе (10 ч.)

Тема 7. Проблемы формирования психологической культуры на доконцептуальном уровне (2 ч.)

План занятия

1. История преподавания психологии в школе
2. Цели и задачи преподавания психологии в школе
3. Основные принципы преподавания психологии в школе
4. Методы преподавания психологии в школе
5. Содержание программ курсов по психологии для школьников

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. Ознакомьтесь с содержанием статьи Н.Ю. Стоюхиной «Психология нужна всем» и ответьте на вопросы:

Какова роль психолога в системе образования как преподавателя психологии?

Какие этапы в истории преподавания психологии в школе можно выделить и в чем состоит специфика каждого из них?

Каковы объективные причины «неприживаемости» психологии, ее неэффективности как учебного предмета в школе?

Какая психология, на ваш взгляд, нужна современной школе и нужна ли она вообще?

2. Как бы вы сформулировали задачи современного курса «Психология» для школьников, какими принципами построения занятий вы бы руководствовались и к каким формам их организации прибегали?

3. В чем состоит сходство и отличие программ «Психологическая азбука» и «Жизненные навыки»?

4. В чем принципиальное отличие содержания учебного материала для старшеклассников в программе «Психология» И.В. Дубровиной и «Основы психологии XI–XII классы» Я.Л. Коломинского?

5. Разработайте собственную программу преподавания психологии в школе для учащихся начальных или старших классов и проведите ее презентацию в учебной группе (задание выполняется в микрогруппах).

Тема 8. Преподавание психологии как учебного предмета в школе. Формирование психологической культуры родителей и педагогов (8 ч.)

План занятия

1. Методика проведения урока по психологии
2. Методика организации психологического образования родителей

3. Возможности организация психологического образования педагогов
4. Основные принципы андрагогики

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. Выполните Задание 3 из раздела «Задания для самостоятельной работы» данного пособия.

2. Проведите презентацию одного из разработанных вами уроков психологии для школьников с целью его обсуждения в студенческой группе.

3. Ознакомьтесь с содержанием статьи Н.В. Пилипко «Мифы и рифы. Размышления о работе психолога с родителями» и ответьте на вопросы:

В чем состоит эффект профилактической работы школьного психолога с родителями учащихся?

Каков основной принцип взаимодействия психолога с родителями на тематической встрече?

Какие мифы относительно работы с родителями существуют у психолога, каковы эффективные способы их разрушения?

4. Выполните Задание 4 из раздела «Задания для самостоятельной работы» данного пособия и сделайте презентацию получившегося результата на практическом занятии с целью его обсуждения в учебной группе.

5. Какие трудности в реализации принципов обучения взрослых вы видите? С помощью каких методических приемов их можно преодолеть?

Литература к разделу:

1. Вачков, И. В. Методика преподавания психологии: учебное пособие / И.В. Вачков. – М. : Ось – 89, 2008. – 208 с.

2. Воспитание. Второй класс : пособие для учителей начальных классов, воспитателей групп продленного дня / М.П. Осипова [и др.] ; под ред. М.П. Осиповой. – Минск : Интерпрессервис; Экоперспектива, 2003. – 416 с.

3. Воспитание. Третий класс : пособие для учителей начальных классов, воспитателей, студентов пед. учеб. заведений / М.П. Осипова [и др.] ; под ред. М.П. Осиповой. – Минск : Книжный Дом; Экоперспектива, 2004. – 487 с.

4. Дубровина, И.В. Основания для развития (О преподавании психологии в средней общеобразовательной школе) / И.В. Дубровина // Школьный психолог. – 2004. – № 3. – С. 26–27. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400306>.

5. Дубровина, И.В. Психология как учебный предмет общеобразовательной школы / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова // Начальная школа плюс До и После, 2005. – № 6. – С. 59 – 64. – Режим доступа: <http://www.school2100.ru/izdaniya/magazine/archive/2005-06>.

6. Жизненные навыки. Уроки психологии в первом классе / Под ред. С.В. Кривцовой // Школьный психолог. – 2001. – № 47. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200104709>.

7. Жизненные навыки. Уроки психологии во втором классе / Под ред. В.С. Кривцовой // Школьный психолог. – 2002. – № 29. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200202908>.

8. Зорин, С.С. Системный многоуровневый подход к формированию психологической культуры у студентов педфака, учителей начальных классов и младших школьников / С.С. Зорин // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 7. – С. 5–10. – Режим доступа: <http://www.school2100.ru/izdaniya/magazine/archive/2004-07>.

9. Климов, Е.А. Психология: Учебник для школы / Е.А. Климов. – М. : «Культура и спорт», Изд. объединение «ЮНИТИ», 1997. – 287 с.

10. Коломинский, Я.Л. Какая психология нужна школе? / Я.Л. Коломинский, Т.И. Краснова // Психология. – 1998. – № 1. – С. 23–34.

11. Педагогика и психология семейного воспитания / М.П. Осипова [и др.] ; под ред. М.П. Осиповой. – Минск : ИВЦ Минфина, 2008. – 360 с.

12. Пилипко, Н.В. Мифы и рифы. Размышления о работе психолога с родителями / Н.В. Пилипко // Школьный психолог. – 2004. – № 5. – С. 24–25. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400513>.

13. Работа с родителями : пособие для учителей начальных классов общеобр. учр. / М.П. Осипова [и др.] ; под общ. ред. М.П. Осиповой, Г.А. Бутрима. – Минск : Экоперспектива, 2003. – 480 с.

14. Самоукина, Н.В. Первые шаги школьного психолога. Психологический тренинг / Н.В. Самоукина – Дубна: ООО «Феникс+», 2000. – 192 с.

15. Слободяник, Н.М. Уроки общения для младших подростков / Н.М. Слободяник // Школьный психолог. – 2002. – № 13. – С. 5 – 20. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200201306>.

16. Стоюхина, Н.Ю. Психология нужна всем / Н.Ю. Стоюхина // Школьный психолог. – 2003. – № 13. – С. 6–7. Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200301308>.

Раздел 4. Методологические основы организации психологического образования в ВУЗе (6 ч.)

Тема 9. Психологическая теория учебной и педагогической деятельности (4 ч.)

План занятия

1. Психологическая теория учебной деятельности как методологическая основа организации психологического образования в вузе

2. Понятие «педагогическая деятельность»: определение, структура, функции

3. Стили педагогической деятельности и их характеристика

4. Понятие «педагогическое общение»: определение, функции

5. Модели педагогического общения: учебно-дисциплинарная и личностно-ориентированная – сравнительная характеристика

6. Педагогическое общение как фактор управления обучением. Структура совместной учебной деятельности преподавателя и студентов

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. Какие условия формирования у студентов положительного мотива к учению вы бы выделили в качестве основных?

2. Каким образом преподаватель может добиться перехода студентов от прагматических мотивов учения и мотива престижа к учебно-познавательным мотивам?

3. Согласны ли вы с утверждением о том, что основной причиной неуспеваемости студентов является отсутствие у них представлений об учебных действиях и навыков их выполнения? Ответ обоснуйте.

4. Как вы можете прокомментировать тезис: «Психологический механизм учения – это сотрудничество обучающего с обучаемыми, их совместная деятельность»?

5. Какие приемы целесообразно использовать преподавателю для обучения студентов учебной деятельности и почему?

6. Насколько важна адаптация студентов и преподавателей друг к другу для эффективности образовательного процесса? Почему?

7. Какие факторы взаимной адаптации преподавателя и студентов выделяют исследователи, и какие факторы выделили бы вы?

8. Как влияет продуктивная совместная деятельность преподавателя и студентов на личностное развитие учащихся?

9. Почему обучение в вузе априори есть развивающее обучение?

10. Какой стиль педагогической деятельности является наиболее эффективным? Обоснуйте ответ.

11. Почему педагогическое общение рассматривается как фактор управления обучением? Согласны ли вы с этим утверждением?

12. Дайте характеристику барьеров педагогического общения, выделенным В.А. Как-Каликом: барьеры боязни класса и педагогической ошибки, барьеры установки, формируемой в результате прошлого негативного опыта педагогической работы вообще и работы с данным классом в частности; барьеры несовпадения установок педагога на работу в классе и установок обучаемых; барьеры неадекватности собственной деятельности в складывающейся на уроке коммуникативной ситуации (ограничен-

ность общения формальными рамками или некритическое следование образцу).

13. Можно ли их преодолеть возникновение этих барьеров? Если да, то как это сделать?

14. Опишите психологический портрет эффективного преподавателя.

15. Разбившись на подгруппы по 4–5 человек, разработайте типологию «трудных преподавателей».

16. Какие трудности, опасения могут возникать у молодых преподавателей в процессе их адаптации к своей профессиональной роли? Каковы причины их возникновения? Что делать, чтобы их преодолеть?

Тема 10. Основы педагогической конфликтологии (2 ч.)

План занятия

1. Типы педагогических конфликтов и их специфика

2. Способы профилактики и разрешения педагогических конфликтов

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. Какие конфликты можно отнести к педагогическим, почему?

2. Каковы отличительные особенности педагогических конфликтов в общеобразовательной и высшей школе?

3. Какова роль педагога (преподавателя) в разрешении этих конфликтов?

4. Предложите ряд рекомендаций по профилактике и разрешению педагогических конфликтов в школе и вузе в виде информационного проспекта для учителей (преподавателей) «Меры профилактики и способы разрешения педагогических конфликтов».

Литература к разделу:

1. Анцупов, А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я. Анцупов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 207 с.

2. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии : Учебное пособие для пед. спец. вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 303 с.

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2008. – 384 с.

4. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с.

5. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие / В.Я. Ляудис. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.

6. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская [и др.]. – М. : Высш. образование, 2007. – 207 с.

7. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов // В 3 кн. 2-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Кн. 2. – Психология образования. – 606 с.

8. Платонов Ю.П. Психология конфликтного поведения / Ю.П. Платонов. – СПб. : Речь, 2009. – 544 с.

9. Смолярчук, И.В. Методика преподавания психологии / И.В. Смолярчук. – Уфа : «Библиотека Ихтика», 2005. – 77с.

Раздел 5. Основные формы и методы преподавания психологии в ВУЗе (12 ч.)

Тема 11. Методика чтения лекции, организации и проведения практических и лабораторных занятий по психологии (6 ч.)

План занятия

1. Лекция как основная форма вузовского обучения. Функции и виды лекции
2. Требования к содержанию лекции. Структура лекции
3. Методика чтения лекции
4. Условия эффективного преподавания
5. Формы практических занятий и их характеристика
6. Принципы разработки учебных задач для практических занятий: классический и инновационный подходы
7. Методические требования к проведению лабораторных занятий
8. Методика организации и управления учебной дискуссией

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. Существует мнение, что лекция как основная форма обучения в вузе устарела и гораздо эффективнее использовать дистанционное обучение. Как вы можете его прокомментировать?

2. Ознакомьтесь с содержанием параграфа 4.2 «Проблемная лекция и эвристическая беседа в курсе психологии» из учебника В.Я. Ляудис «Методика преподавания психологии» (Глава 4. Методические сценарии учебных ситуаций) и ответьте на вопросы:

В чем сущность приема «диалогизация проблемной ситуации в эвристической беседе», используемого преподавателем на проблемной лекции?

Какие требования к преподавателю предъявляет использование эвристической беседы?

Каково место проблемной лекции в форме эвристической беседы в системе курса лекций?

В чем заключается методический смысл введения эвристической беседы на занятиях?

Какую роль в этом случае играет обратная связь лектора с аудиторией?

В чем состоят основные методические задачи сценария проблемной лекции с элементами эвристической беседы?

Какие взаимосвязанные линии методических процедур можно выделить в целевой установке лекции?

Чем именно обусловлены внутренняя динамика сценария проблемной лекции и мера ее воздействия на аудиторию?

3. На основании методической разработки проблемной лекции, предложенной В.Я. Ляудис, составьте план-конспект проблемной мини-лекции по психологии для студентов-психологов. Выбор темы осуществляется произвольно.

4. Чем отличается академическая вузовская лекция от проблемной и популярной лекций?

5. В чем специфика учебной дискуссии как формы организации практического занятия?

6. Какие методические тонкости должен учитывать преподаватель при проведении учебной дискуссии?

7. Какие рекомендации по преодолению и профилактике негативных и позитивных установок преподавателя по отношению к неуспевающим и успевающим студентам соответственно вы можете предложить?

8. На основании типологии «трудных» слушателей разработайте приемы работы с «трудной» аудиторией.

9. Разработайте методические рекомендации по подготовке и чтению лекции с учетом познавательных потребностей слушателей:

а) студенты с потребностью в расширении кругозора (эрудиты), для которых характерны высокая познавательная потребность, развитая память и широкий круг интересов;

б) студенты с потребностью в формировании собственной позиции по отношению к происходящему в окружающей действительности (исследователи), которым свойственна критичность, избирательность, пристрастность суждений и мышления, хорошая ориентированность в интересующей их проблеме;

в) студенты с потребностью в практическом применении полученных знаний (экспериментаторы), ориентированные на результат.

10. Ознакомьтесь с содержанием учебных задач по психологии в сборниках задач и проанализируйте их на предмет: а) эффективности в плане стимулирования мышления студентов; б) соответствия таксономии задач Д.А. Толлинговой.

11. В качестве домашнего задания выполните Задание 5 из раздела «Задания для самостоятельной работы» данного пособия с последующей презентацией и обсуждением в учебной группе.

Тема 12. Психология активных методов обучения (6 ч.)

План занятия

1. Психология активных методов обучения. Стратегия организации активного обучения

2. Программированное обучение: специфика, сравнительный анализ скиннеровского и отечественного подходов к его реализации (принципы «черного» и «белого» ящика)

3. Понятие ООД. Типы ООД, их сравнительная характеристика

4. Виды и типы задач в программированном обучении и их характеристика

5. Проблемное обучение: специфика, основные понятия и их характеристика

6. Проблемность как принцип обучения. Приемы и условия создания проблемной ситуации на занятии

7. Интерактивное (коммуникативное) обучение: специфика, частные методы и их сравнительная характеристика (эвристическая беседа и дискуссия; круглый стол и метод «мозгового штурма»; деловая игра и социально-психологический тренинг)

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. Как соотносятся понятия «активное обучение» и «методы активного обучения»?

2. Каковы психологические основы активного обучения?

3. За счет чего достигается эффективность активного обучения и активных методов обучения?

4. Почему применение ООД в обучении, несмотря на жесткое программирование процесса усвоения деятельности, которой обучается студент, стимулирует мышление и развивает творческий подход к делу у учащихся?

5. Разработайте алгоритм учебных действий студентов при подготовке к контрольной работе / экзаменам.

6. В чем отличие дискуссии как метода интерактивного обучения от учебной дискуссии как формы организации занятия?

7. Разбившись на рабочие группы по 3–4 человека, разработайте блок проблемных задач по одной из тем по возрастной, социальной, медицинской, общей психологии – на выбор.

8. В качестве домашнего задания разработайте план-конспект семинарского занятия по возрастной, социальной, медицинской, общей психологии (на выбор) с использованием интерактивных методов обучения.

Литература к разделу:

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии / Б.Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
2. Герасимова, В.С. Методика преподавания психологии: курс лекций / В.С. Герасимова. – М. : Ось-89, 2007. – 114 с.
3. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
4. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с.
5. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие / В.Я. Ляудис. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
6. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская [и др.]. – М. : Высш. образование, 2007. – 207 с.
7. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е.К. Григальчик, Д.И. Губаревич, И.И. Губаревич, С.В. Петрусев. – Минск, 2003. – 182 с.
8. Смолярчук, И.В. Методика преподавания психологии / И.В. Смолярчук. – Уфа : «Библиотека Ихтика», 2005. – 77с.

Раздел 6. Преподавание психологии как теоретической и прикладной науки (2 ч.)

Тема 13. Методические особенности преподавания теоретической и прикладной психологии (2 ч.)

План занятия

1. Специфика психологии как науки и методики ее преподавания. Цель преподавания психологии в вузе
2. Основные принципы преподавания теоретической психологии: общей психологии и истории психологии
3. Особенности преподавания психологии как прикладной науки: возрастная, педагогическая, социальная психология

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. На какие группы можно условно разделить всех студентов, изучающих психологию, и как это разделение сказывается на целях изучения психологии данными категориями учащихся?

2. Какое значение в отношении усвоения других учебных курсов психологического цикла для студентов имеет изучение общей психологии? Почему?

4. Ознакомьтесь с содержанием статьи Я.Л. Коломинского «Психологическая культура или психологическая цивилизация?», ответьте на вопросы:

Почему Я.Л. Коломинский подвергает жесткой критике курс общей психологии, преподаваемый в вузах? Какие аргументы он приводит?

Как можно исправить данную ситуацию? Ответ обоснуйте.

Что указанный автор считает целью психологического образования?

Почему современная психология, по мнению Я.Л. Коломинского, похожа на «психологию ухо-горло-носа», можно ли и как преодолеть эту тенденцию?

Чем объясняется необходимость гуманизации психологического образования?

Как Я.Л. Коломинский ответил на вопрос: «Почему в Беларуси практикующие психологи не выбирают гуманистическую психологию, и почему на единицу гуманиста приходится как минимум пятьсот гештальтистов, например?», и как вы можете это прокомментировать?

3. На что главным образом должно быть нацелено преподавание истории психологии?

4. На основе усвоенного материала по теме составьте таблицу «Сравнительный анализ содержательного и прикладного аспектов преподавания психологии для гуманитарных теоретико-ориентированных и практически-ориентированных специальностей».

Литература к разделу:

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии : учебное пособие для пед. спец. вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС , 2004. – 303 с.

2. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн., 1993. – 286 с.

3. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб., 2006. – 250 с.

4. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация? / Я.Л. Коломинский // Психологія. – 2001. – № 3. – С. 65–69. – № 4. – С. 85–99.

5. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская [и др.]. – М. : Высш. образование, 2007. – 207 с.

6. Смолярчук, И.В. Методика преподавания психологии / И.В. Смолярчук. – Уфа : «Библиотека Ихтика», 2005. – 77с.

Раздел 7. Контроль и оценка знаний студентов по психологии (4 ч.)

Тема 14. Контроль и коррекция учебной деятельности студентов. Управление самостоятельной работой студентов (4 ч.)

План занятия

1. Управление самостоятельной работой студентов при изучении психологии: функции и виды самостоятельной работы, принципы управления, условия успешности

2. Контроль как учебное действие студента и методика обучения самоконтролю

3. Педагогический контроль, его виды и функции

4. Принципы проверки и типы оценивания знаний и умений студентов

5. Виды, формы проверки и методика оценки

Вопросы для обсуждения, размышления и задания для самостоятельной работы:

1. Какое определение понятию «самостоятельная работа» дали бы вы?

2. От чего зависит эффективность самостоятельной работы студентов? Каковы ваши предложения по ее оптимизации?

3. В чем сущность контроля как учебного действия студента: а) с психологической точки зрения; б) с педагогической точки зрения?

4. Насколько эффективен педагогический контроль с позиции стимулирования учебной деятельности студентов? Почему?

5. Каковы ваши рекомендации по оптимизации педагогического контроля с учетом курса, на котором обучаются студенты?

Литература к разделу:

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии : учебное пособие для пед. спец. вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС , 2004. – 303 с.

2. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.

3. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб., 2006. – 250 с.

4. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская [и др.]. – М. : Высш. образование, 2007. – 207 с.

ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

Решетникова, О.В. Безопасна ли психологическая культура? / О.В. Решетникова // Школьный психолог. – 2004. – № 1. – С. 26–27.

Психологи из 20 регионов России 27–28 ноября в очередной раз собрались на берегах Невы на Всероссийскую конференцию «Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании». Организаторами этого мероприятия выступили Министерство образования России, Психологический институт РАО, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Московский городской психолого-педагогический университет, Комитет по образованию Санкт-Петербурга и Департамент образования г. Москвы. Из Москвы приехала внушительная делегация, состоящая из ученых, представителей Департамента образования и директоров психологических центров. < ... >

Декан психологического факультета РГПУ им. А.И. Герцена В.В. Семикин выступил с большим (я бы даже сказала программным) докладом «Психологическая культура: сущность и проявления».

Виктор Васильевич убежден, что сейчас, на рубеже веков, психология становится неотъемлемой частью общественной жизни. Причем это явление не случайное и временное, а естественное и закономерное. Оно связано с кардинальными изменениями социально-экономической ситуации в стране, развитием процессов демократизации и гуманизации, с фундаментальной потребностью людей в безопасности и защищенности.

Зрелая психологическая культура видится докладчику как «одно из наиболее гармоничных психологических образований», которое является «механизмом эффективной и продуктивной адаптации человека в социуме, доминантой психологического здоровья и фактором качества любой человеческой деятельности, в том числе и образовательной».

Формирование психологической культуры, считает В.В. Семикин, стало результатом большой внутренней работы человека «по сопряжению и гармонизации собственных жизненных интересов и потребностей с интересами окружающего мира и социума».

Другой представитель РГПУ – И.А. Баева (профессор кафедры психологии развития и образования) посвятила свое выступление проблемам психологической безопасности. По мнению Ирины Александровны, речь здесь должна идти о психологической защищенности человека. Необходимо рассматривать несколько ее уровней, начиная от социальной среды, в которой находится человек, кончая его непосредственным окружением. Крайне важно, чтобы образовательная среда, в которой существует ребенок, была дружественной и свободной от психологического насилия.

Выступление И.В. Дубровиной (зав. лабораторией Психологического института РАО) называлось «Школьное психологическое образование как фактор становления психологической культуры в обществе». Ирина Владимировна заметила, что человек не может существовать без культуры и что именно образование ответственно за приобщение ребенка к культуре, причем не столько к знаниям, сколько к духовным ценностям. Психологическим знаниям здесь отводится особая роль, но изучение психологии в школе не предусмотрено. Может быть, этим и объясняется низкая психологическая культура населения?

Выступившая следом Л.А. Редуш (зав. кафедрой психологии развития и образования РГПУ) была еще более категорична. Она считает, что современная ситуация в образовании сродни катастрофе и предотвратить ее может кардинальное изменение политики по отношению к образованию.

Сейчас существует множество опасностей, которым подвергаются дети, переступая порог школы. Психологическая некомпетентность учителя может привести к тому, что будет нарушено психическое здоровье ребенка и сведены на нет его естественные познавательные потребности. Кроме того, дети подвергаются риску из-за противоречий между требованиями к содержанию учебного процесса и возможностями большинства учеников. Находясь в ситуации неуспеха, дети теряют интерес к учебному процессу. Отсюда – большое количество школьников, не желающих учиться. Необходима психологическая экспертиза всего учебного процесса.

Более широко смотрит на проблему психологической безопасности В.Н. Панферов (зав. кафедрой психологии человека РГПУ). Ее отсутствие приводит к унижению личного достоинства, что, в свою очередь, приводит к тому, что многие возможности человека не реализуются. Докладчик с сожалением отметил: наше социокультурное и историческое развитие привело к тому, что особенностью национальной психологии стала «повышенная амбициозность личности». Неумение достигать согласия в межличностном взаимодействии сказалось и на системе практической психологии, развитию которой «мешала амбициозность собственных же коллег».

Ориентированными на педагогическую практику, а потому более яркими и конкретными были выступления Л.С. Колмогоровой (зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования Барнаульского государственного педагогического университета), которая рассказала о результатах эксперимента по повышению психологической культуры учащихся различных возрастных категорий, и Н.И. Исаевой (зав. кафедрой психологии развития и консультативной психологии Белгородского государственного университета) «Психологическая культура в структуре профессиональной культуры психолога образования». < ... >

Неожиданно резким и эмоциональным стало выступление В.В. Рубцова, который камня на камне не оставил от грядущей реформы образования, которая, по его мнению, приведет к уничтожению всех зачатков психологической культуры в школе. Спасти положение, сказал он, может введение преподавания психологии в школе, а также подготовка кадров для работы с детьми и взрослыми, включающая обучение их эффективным технологиям взаимодействия. «Я берусь за пистолет, когда мне говорят, что в образовательных учреждениях не должно быть практических психологов!» — заявил идеолог московской психологической службы и резюмировал: «Пока психологическая культура не войдет в плоть и кровь системы образования, никакая модернизация ей не поможет!»

Работа продолжилась на секционных заседаниях и круглых столах. Секций было две – «Психологическая культура в социальном взаимодействии и образовательных процессах», «Психологическая безопасность в обществе и образовании. Охрана детства как психологическая проблема».

Я выбрала секцию, на которой обсуждались проблемы психологической культуры (ее ведущими были И.В. Дубровина и В.В. Семикин). И я не пожалела, поскольку там завязалась самая что ни на есть настоящая научная дискуссия. Признаюсь, что на дебатах такого высокого научного уровня мне доводилось присутствовать крайне редко. Поэтому подробно о том, что происходило на этой секции, я расскажу в одном из ближайших номеров «Школьного психолога». < ... >

Решетникова, О.В. Культура в психологии и психология в культуре / О.В. Решетникова // Школьный психолог. – 2004. – № 2. С. 2–3.

Прошедшая в Санкт-Петербурге 27–28 ноября всероссийская конференция «Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании» может стать знаковым событием в развитии психологической службы в системе образования. Собравшиеся на ней ученые и практики стали обсуждать не вечные вопросы «кто виноват?» и «что делать?», а перешли на иной, качественно новый уровень осмысления своей деятельности.

Начало серьезному разговору положил ряд выступлений на пленарном заседании (об этом мы подробно писали в «Школьном психологе», № 1, 2004), а кульминационный момент наступил на секции «Психологическая культура в социальном взаимодействии и образовательных процессах», которую я решила посетить. Признаюсь, что отправлялась туда без особых ожиданий, собравшись в очередной раз выслушать ряд дежурных докладов. Но руководители секции И.В. Дубровина, В.В. Семикин и Е.Н. Волкова показали прекрасный образец научной дискуссии, одинаково интересной и практикам, и ученым.

В последнее время все чаще стал подниматься вопрос о нехватке методологии в психологической работе. Если вернуться к идее классиков марксизма о пресловутых базисе и надстройке, то последняя расцвела в отечественной психологии пышным цветом. Что касается методологической и смыслообразующей основы деятельности не только психолога в образовании, но и всей практической психологии, то ее-то как раз катастрофически не хватает. И показатель этого, в первую очередь, отсутствие психологической культуры в образовательном процессе, несмотря на возрастающую с каждым годом армию психологов.

Тональность разговору задала Е.Н. Волкова (директор института психологии Нижегородского государственного педагогического университета), которая считает крайне важным, что сейчас «мы заговорили на другом психологическом языке». Уже само по себе введение в обиход таких терминов, как «психологическая культура» и «психологическая безопасность», – начало пробуждения «рефлексивного сознания психологического сообщества». Психологическая культура, говорит Елена Николаевна, неоднозначный термин, поэтому важно прояснить, является ли сама психология феноменом культуры современного общества? А здесь-то и возникают серьезные сомнения.

К сожалению, лейтмотивом психологии был и остается миф о несовершенстве человеческого существа. Большинство научных направлений исходит из того, что человек ущербен, неполноценен, и задача психолога видится в спасении его. Разница лишь во взглядах на ущербность и в способах борьбы с ней. Буквально по пальцам можно пересчитать направления, которые во главу угла ставили бы сильную сторону человеческой личности, его возможности. А если учесть, что, по официальным данным, 80% детей, поступающих в массовую школу, имеют задержку психического развития, то психологам ничего не остается, как смотреть на всех детей через призму их ущербности и заниматься «доведением до нормы».

Резюмируя сказанное выше, Елена Николаевна вынесла на обсуждение собравшихся несколько тезисов. Во-первых, существует общая потребность в грамотном и всестороннем анализе психологической культуры в образовании. Во-вторых, часто деятельность практиков не имеет под собой научного обоснования. И что самое печальное, отечественная психология не ориентирована на сохранение предшествующего опыта, наработок отечественных специалистов, а скорее – на их отрицание и критику. Практическая психология, по мнению Е.Н. Волковой, должна быть направлена на усиление субъектной характеристики человека, на развитие его потенциала.

Свои претензии к современной психологической практике высказала и И.В. Дубровина. На ее взгляд, под развитием ребенка часто подразумевается его коррекция, точнее – лечение. Такая ориентация психологов, рабо-

тающих в системе образования, часто приводит к тому, что «мы забегаем на другую территорию», выполняя функцию неврологов или дефектологов. Чтобы избежать этого, считает Ирина Владимировна, психологу важно выделить такие характеристики ребенка, как его норма и индивидуальность. Ведь в каждом человеке есть общее и особенное, индивидуальное, присущее только ему. Может быть, мы подчас понимаем индивидуальность как отступление от нормы?

Рассматривая взаимоотношения культуры и психологии, Ирина Владимировна поддержала предыдущего оратора, отметив, что «нам никуда не деться от общей культуры, поскольку психология, как и другие сферы человеческой деятельности (искусство, наука, техника), обогащают ее». Точнее, каждая из этих сфер имеет гуманитарную составляющую, которая и подпитывает культуру. При этом между общей культурой и конкретными науками сложились достаточно сложные отношения. Не является исключением и современная психология, которая, по меткому выражению выступающей, несмотря на все потуги «не может оплодотворить общество своими замечательными идеями».

«Может быть, это происходит из-за низкого профессионализма психологов? Ведь мы передаем только техники и технологию, оставляя за кадром гуманистическое содержание. Оно общей культуре почему-то не передается», – сожалеет Ирина Владимировна. Для того чтобы решить эту задачу, надо разобраться с тем, какие отношения складываются у психологии и общей культуры. Что современная психология может дать людям в плане общечеловеческих ценностей?

Дубровина И.В. уверена, что знания по психологии не станут элементом общей культуры, если они находятся вне рамок общечеловеческих ценностей. Человек должен иметь ценностно-смысловое, нравственное начало. А если у него не сформирована собственная система ценностей, то любое воздействие будет связано с принуждением. Если у ребенка не сформирована, например, ценностная ориентация на занятия спортом, то его можно заставить бегать на лыжах. Но вряд ли он получит удовольствие от этого занятия.

Наша система образования, с сожалением констатирует Дубровина, выпускает людей переученных (имеющих набор знаний по различным предметам), но недоразвитых в личностном плане, у которых нет любви, совести, милосердия. И главная задача психологии — формирование и передача этих ценностей.

Вступившая в дискуссию Л.С. Колмогорова (зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования БГПУ) считает необходимым четко определить взаимоотношения общей и психологической культуры. Психологи, считает она, могут формировать только отдельные элементы культуры.

Семикин В.В. полагает, что культура имеет «индикаторы» во всех действиях и поступках человека. При этом она выступает как некоторое качество человека, которое проявляется в контексте социального воздействия. Виктор Васильевич вообще дал поэтическое определение культуре. Она, по его мнению, «посредник между бытием и смыслом». Взглянув на психологическую культуру системно, он представил собравшимся собственную модель психологического познания, которая содержит в себе несколько уровней: восприятие, когнитивные, аффективные (эмпатия) и коммуникативные процессы. Каждый из перечисленных уровней можно рассматривать с трех позиций: социального опыта, регулятивного и центрального (смыслового) аспектов. Без учета ценностно-смыслового компонента психологического познания мы не можем говорить о психологической культуре, точнее – о том, что мы называем психологической грамотностью и компетентностью. Семикин с сожалением констатировал, что сейчас наше общество ориентировано по преимуществу на потребительскую культуру. И сколько бы ни было психологов, мы не исчерпаем возникающих здесь проблем.

Дубровина И.В., переведя разговор в экзистенциальное русло, задала вопрос: «А можно ли жить без проблем?» Ведь так или иначе, мы должны приобщать ребенка к культуре. Может быть, лучше приобщать его к культуре духовной?

Эта интересная дискуссия продолжалась очень долго, выйдя за рамки отведенного времени. Высказаться хотелось всем, и мнения были самыми разными. Но участники были единодушны в одном: культура человека (и психологическая, в частности) проявляется в первую очередь через отношение к другому человеку. Надо почаще задавать себе вопрос: «Каково со мной другим людям?»

Нужно ли изменять себя только затем, чтобы, следуя современным психологическим веяниям, становиться совершеннее и больше ценить себя, любимого? Очень часто психологи, ставящие подобные цели личностного роста, не задумываются над тем, какого человека они формируют. Ведь главным вектором психологического воздействия должно быть улучшение отношений с другими людьми. Именно эта идея не только является показателем психологической культуры, но и может стать вкладом психологии в общую культуру.

Изменение отношения к себе несет гуманистический смысл только тогда, когда имеет целью изменение отношения к другим людям.

По единодушному мнению участников дискуссии, других вариантов просто не должно существовать. Ведь если психология ничего не привнесет в общую культуру, то она будет не нужна ей.

Коломинский, Я.Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация? / Я.Л. Коломинский // Псіхалогія. – 2001. – № 3. – С. 65–69. – № 4. – С. 85–99.

Когда речь идет об университетском психологическом образовании, то можно сказать, что речь идет вообще о психологическом образовании в республике, потому что у нас очень интенсивно растет количество университетов. < ... > Для того чтобы психологическое образование было действительно университетским, оно должно само себя понять, само себя нести именно как университетское образование.

Я хотел бы, прежде всего, поставить вопрос о целях университетского психологического образования. Вначале определим, что значит университетское психологическое образование? Во-первых, если речь идет об образовании всех студентов университета (и юристов, и экономистов, и историков, и т.д.), то это одна линия образования. Во-вторых, если это подготовка профессиональных психологов, то это совершенно другая линия образования, и она требует несколько иного подхода. Наверное, мы будем иметь в виду обе эти линии. Это можно четко отследить, если мы введем понятие психологической культуры. Пока я несколько отойду от проблемы подготовки профессиональных психологов, а буду говорить о психологическом образовании в университете.

У меня иногда возникает вопрос, может быть, несколько кощунственный: зачем вообще изучать психологию? Зачем она нужна? И это не такой тривиальный вопрос, как кажется на первый взгляд, потому что от того, что мы вкладываем в это понятие (в понятие “обучение психологии”), зависит очень многое из того, о чем мы дальше будем говорить.

Ясно, что учиться психологии – это абсолютно не значит овладеть той суммой знаний, часто очень отрывочных и несистематизированных, которые нам предлагает так называемая общая психология. Курс общей психологии мне кажется каким-то очень странным, непонятным и противоестественным. У Александра Полонникова есть текст, в котором написано о противоестественности образования. Конечно, говоря по-белорусски, «а навошта яно здалося». А тем более, смотрите, что такое общая психология? Это какой-то странный монстр. Возьмите толстый учебник по общей психологии. О чем он, о ком он? Герои этой книги ни мальчик, ни девочка, ни мужчина, ни женщина; в ней нет живой ткани человеческой психики, ее целостности (без чего вообще нет ни психики, ни психологии). Когда-то один физиолог сказал, что части – у трупа, а в живом организме нет частей. Эту целостность (я не хочу говорить слово “систему”) мы в общей психологии разрываем на части. вспомните, что такое общая психология, полистайте ее: это “ощущение”, “восприятие”, “память”, “мышление”, “воображение” и т.д. Человеческая личность разрывается на вот эти части,

и потом человек оказывается в положении незадачливого часовщика, который разобрал часы, разложил винтики и гаечки, а собрать их не может, они не идут. Вот так “не идут” психологические знания через учебный курс общей психологии. Они никому не нужны. Это абстракция, которая никак, никем и нигде не может быть применена: ни в педагогической практике будущего выпускника, ни в его будущей профессиональной деятельности, ни тем более для формирования его собственной личности. Итак, первая абстракция, которая наносит колоссальный вред психологическому образованию (а потом мы скажем и о культуре) – это традиционный, устоявшийся курс общей психологии.

Общая психология создает еще одну абстракцию. Она рассматривает даже того расчлененного человека *in vitro* (в пробирке – лат.), то есть она рассматривает его в абстракции, изолировано от его социального окружения, от его социального контекста. А так человека понять нельзя совершенно! Человек, личность понятны только в соотношении с ситуацией, в соотношении с другими людьми. Представление о личности как о некой бронзовой окаменелости, которая имеет столько-то черт, свойств и т.д. совершенно не соответствует реальности. Мы говорим, что критерий знания человека (знаешь ты человека или нет) есть только один: ты должен уметь предсказать его поведение. Если ты не способен предсказать поведение, то ты этого человека не знаешь. Например, мы говорим, что знаем характер человека как совокупность устойчивых и существенных свойств. И зная это, мы можем предсказать его поведение. Ничего подобного! Очень часто, на каждом шагу, поведение человека оказывается непредсказанным и непредсказуемым. Тогда мы хотим выйти из положения таким путем: наверное, мы его плохо знаем, поэтому мы не смогли предсказать его поведение. Это неправда, мы его можем хорошо знать. Но мы его знаем вот в этой ситуации, в это время и в этой системе его жизненных отношений. Или мы говорим: мы не можем предсказать его поведение, потому что у него вообще нет характера, у него нет определенности, твердой линии, поэтому его поведение напоминает причудливый полет бабочки. Это тоже неверно. Мы не можем предсказать поведение по очень простой причине: поведение является функцией не столько от внутренней структуры личности, сколько, может быть, от ситуации. Человек в ситуации, целостный человек в его реальных жизненных контекстах — вот что должно стать для нас главным. В этом смысле мне очень понравилась недавно переведенная у нас книга “Человек и ситуация” Л. Росса и Р. Нисбета. Она исходит из когнитивистской, гештальтистской концепции, идущей от К. Левина, Л. Фестингера и т.д. В ней излагается похожая концепция.

Итак, что же является, несмотря ни на что, целью психологического образования, которую мы не можем достичь в современной дисциплинар-

ной развертке курсов психологии? Я думаю, что целью психологического образования является формирование у личности психологической культуры. Здесь можно иметь в виду два основных ракурса психологической культуры. Один ракурс – фоновая психологическая культура, которая нужна всем, любому человеку: историку, юристу и т.д. И, конечно, она нужна будущему психологу. Но это уже профессиональная психологическая культура. В первом случае это тоже профессиональная культура, но по профессиям другого типа.

Что же такое психологическая культура в целом? Очень часто у нас слова “проскакивают”, поскольку словосочетания очень узнаваемы, и, как писал В.В. Маяковский, “слова у нас до важного самого в привычку входят, ветшают, как платья”. Я в данном случае не хочу заставить сиять величественное слово “партия”, как там сказано, а хочу подойти по-новому к понятию “психологическая культура”. Как ни странно, такого понятия как научного концепта не существует и даже у тех авторов, которые близко к нему подходят, например, у В.М. Розина. У него есть книга, где он выступил как профессиональный культуролог, – “Введение в культурологию”. Но даже там он прошел мимо этого понятия, хотя словосочетание, его обозначающее, есть. В его книге есть главка “Любовь” и подзаголовок “Культурно-психологический аспект”. Итак, говоря о понятии “психологическая культура”, было бы интересно порассуждать над двумя теоретическими движениями в этой области. Можно было бы поговорить о том, как входит психология, ее концепции и ее предмет в представления о культуре вообще. Можно было бы это так сформулировать: “психология в культуре”. И здесь осуществима простая операция. Когда я разрабатывал эту тему для студентов, я просто взял словарные статьи и посмотрел, как в понятии культура используются психологические переменные, и обнаружил, что везде есть психологические переменные, правда, по имени они не называются. Например, может быть сказано: уровень умственного развития, но для нас это элемент психологической культуры. Итак, общее понятие “культура” не может обойтись без психологических переменных. Вообще, что такое культура? Культура – это то, что не природа, это то, что мы сами создали, это, скажем, вторая природа. Есть вторая природа в этом смысле и в психологии (то, что не было создано прямо природой). В этом смысле культура вообще противоестественна, если под естественностью понимать то, что вокруг нас создала сама природа.

Но есть и другой путь анализа понятия “психологическая культура”. Как в психологию входит культура? Через какие каналы? Здесь есть тоже несколько очень интересных движений. Я не буду специально останавливаться на таком могучем движении, как культурно-историческая концепция и теория развития психики, в которой Л.С. Выготский говорит о том,

что есть натуральное развитие психики и историко-культурное развитие психики. И надо сказать, что эта концепция вызвала к жизни могучее движение в мире: возьмите книги Коула, Скрибнер и т.д. И еще одно очень интересное движение в психологии – это культурная антропология, где вообще культура представляет собой некую переменную, которая воздействует на психику, например, работы М. Мид и других представителей этого направления. Таким образом, есть два движения, которые мы можем проследить, когда речь идет о психологической культуре.

Есть еще одна очень интересная вещь, которой я хотел бы с вами поделиться. Известно, что сами культурологи сильно свою науку дифференцировали. В предисловии к книге С. Московичи “Машина, творящая богов” А. Брушлинский и П. Шихирев пишут о том, что возникла новая наука культурология, которая грозит поглотить вообще все на свете. Действительно так, но тогда мы можем сказать, что существует несколько и антропологий в этом смысле, например, культурная антропология. Я хотел бы зафиксировать один интересный момент. Мы с вами здесь и сейчас должны конституировать создание психологической культурологии. Это новый аспект, наш вклад в разрушение культурологии как некой единой и единственной науки.

Но сразу возникает еще один интересный аспект. Наряду с понятием “культура” существует понятие “цивилизация”. Словари дают следующее значение слова “цивилизация”: цивилизация – синоним слова “культура”. Но никто уже сегодня не применяет понятие “цивилизация” так же, как “культура”. Мы можем говорить о культуре и цивилизации. В данном случае под цивилизацией понимается некий технический, материальный аспект культуры (например, машины, технологии и т.д.). В этом смысле можно быть очень цивилизованным, но очень некультурным. И ни у кого не вызовет удивления, если мы, создав портрет нового русского или нового белоруса, скажем, что у него есть все атрибуты цивилизации: золотая цепь “на дубе том”, “мобильник”, “мерседес” и т.д. Это все признаки цивилизации. В то же время он может быть совершенным дикарем. Тогда мы можем говорить и о психологической цивилизации, которая может быть противопоставлена психологической культуре. Что такое психологическая цивилизация? С моей точки зрения, это такая сциентистски поданная концепция психологии. Например, это наличие у психолога компьютера, программного обеспечения, разного рода инструментария, целого чемодана тестов, технологий. Это все у психолога есть. Это все признаки психологической цивилизации, но отнюдь не психологической культуры.

Я хотел бы особое внимание обратить на гуманистический характер психологической культуры, противопоставленный вот этой психологической цивилизации. Не может психолог себя чувствовать так, как инженер.

Инженер тоже может быть гуманистом, но этот гуманизм имеет совсем другой характер и прочее, прочее. Могут сказать: ну, как это так, все время представители разных наук ведут разговор о том, что нужна гуманитаризация образования, нужна гуманизация образования, причем нередко это все путается (но это уже другой вопрос). Я утверждаю, что нужна гуманизация психологического образования и гуманизация психолога как профессионала, если мы говорим о профессиональной психологической культуре. У нас очень большой крен в цивилизационный аспект психологической культуры. Нередко мы можем себе представить такого профессионала-психолога, который абсолютно не заботится о гуманной стороне своей деятельности. Это, например, стремление к манипуляции, это стремление к использованию своих психологических полужнаний для достижения каких-то других целей, это способность, может быть, влиять на человека, но не в гуманном смысле слова. Психолог должен быть, прежде всего, гуманистом. И вот этот гуманитарный аспект психологического знания, скорее даже гуманистический, мне хотелось бы особенно подчеркнуть.

А то ведь что получается? Получается, что то разделение психологии на ряд психологий, которые мы имеем теперь, приводит к тому, что психолог может вообще не знать ничего, кроме определенных узких направлений. Вот когда-то мы были с Александром Григорьевичем Асмоловым на одной конференции, и он тогда высказал очень хорошую мысль о том, что у нас в основном развивалась “психология ухо-горло-носа”. Так вот “психология уха-горла-носа” абсолютно ничем не заинтересован: личность его мало интересует, социальная психология тоже. Все это кажется ему каким-то ненаучным. И то, что психология принимает и приняла когда-то естественно-научную парадигму, конечно, “выдернуло” ее как науку. Но эта же парадигма ее и загубит, если мы будем идти по этому пути. Психология – это не та наука, которая может быть “неинтересной”. Интересная для читателя наука – это и есть психология... Психология не может не быть интересной наукой, если она интересуется человеком и говорит какую-то правду о человеке. Мне представляется совершенно бессмысленным то, что психологи стараются теперь догнать, чуть ли не перегнать представителей естественных наук в области точности эксперимента, в так называемой объективности и т.п. Все радостно повторяют слова, что “во всякой науке столько истины, сколько в ней математики”. По отношению к психологии – это глубокая ложь, это глубокая неправда. Я бы сказал иначе. В нашей науке (и вообще в науках о человеке) столько правды (я не произношу слово “истина”) сколько в ней поэзии. У Владимира Петровича Зинченко есть брошюра “Возможна ли поэтическая антропология”. А я ему хочу сказать и скажу, что другой просто не может быть. Если это не поэтическая антропология и психология, то это уже не психология, это что-то другое. Я хо-

тел бы вернуть психологии духовность. Философ Иван Ильин писал, что культура без души – это дурная цивилизация. Я бы не хотел, чтобы мы с вами развивали не психологическую культуру, а развивали бы психологическую цивилизацию. < ... >

Я бы хотел обратить ваше внимание на одну концепцию – концепцию психологической культуры личности. Мне приятно выступать в данной аудитории, поскольку выступать перед “маститыми” психологами тяжело: многие из них существуют в старой естественно-научной парадигме; их сознание как бы закрыто. Но никого ни в чем нельзя винить. Мне же удалось “выскользнуть” из этой парадигмы, поскольку в моей научной работе всегда присутствовал элемент психологической проповеди. Я боюсь быть слишком категоричным, но мне даже кажется, что если мы имеем дело с формированием у личности фоновой психологической культуры, то нужно не просто преподавание психологии, а психологическая проповедь. И когда мы готовим психолога к преподаванию, мы его должны готовить как проповедника, как человека, который воспитывает душу другого человека.

Я бы хотел обратить внимание на то, что в том тексте, который вы будете читать (в сборнике тезисов семинара), есть четкое деление психологической культуры на несколько слоев. Один из них – это концептуально-теоретический слой, который включает те знания, которые человечество приобрело о самом себе. Ведь психология – это фактически форма самонаблюдения человечества. И с этой точки зрения мне всегда смешно, когда говорят о так называемых объективных методах в психологии. Какая чушь! Какие объективные методы! Ведь в психологии, как и в любой науке о человеке, осуществляется превращенная форма самонаблюдения, превращенная форма рефлексии. Человек изучает сам себя, а мы хотим, чтобы это было объективное исследование! Кто нас мог бы изучить объективно? Как-нибудь психологи с Альфы Центавра: оттуда, извне нас могут изучить. А мы изучаем сами себя, что-то подсчитываем, полагая, что это объективное исследование. В какой-то степени я и сам так считаю в своих исследованиях: иногда это необходимо. Но все время надо иметь в виду главные наши цели.

Я хочу подчеркнуть, что вторым слоем психологической культуры является психологическая деятельность. В данном случае я под словом психологическая деятельность понимаю деятельность человека, направленную на самого себя. В данном контексте личность выступает по отношению к самой себе как психолог. И целью психологической деятельности является достижение определенного внутриличностного комфорта, или, другими словами, – достижение некоего психологического здоровья. Мы можем утверждать, что результатом этой деятельности (если развернуть это с точки зрения теории деятельности) является внутренний психологический комфорт, психологическое здоровье, оптимальное взаимодействие с окру-

жающими людьми; предметом является внутренний мир человека; а способами, средствами являются рефлексия, самопознание, самообладание, переживание и т.д. Здесь очень интересно отметить, что, например, у Ф.Е. Василюка переживание четко формулируется как деятельность. Но переживание – это один из видов внутренней деятельности, внутриличностной деятельности. Таким образом, человек по отношению к самому себе выступает как психолог, и психологическая деятельность может быть понята как деятельность по психологическому самообслуживанию.

Вопросы

Слепович Е.С.: Я хочу, чтобы Яков Львович не подумал, что мой вопрос конфронтационный, потому что психология для меня начиналась с его книги, которую я прочла еще в школе. И это многое определило и решило. И под большинством слов, сказанных тут, я готова подписаться. Единственное, у меня два вопроса. Подписать – не означает, что это уже аксиома, а как раз постановка проблемы, каждая фраза – это проблема, которая требует размышления, размышления и размышления. В данном случае, я, наверное, упустила – речь идет о подготовке профессионального психолога (психолога, который делает сферой своей профессиональной деятельности психологию) или специалиста другого профиля, но в структуру деятельности которого входит психология? Это первый вопрос. И от ответа на него зависит мой второй вопрос.

Коломинский Я.Л.: Я сразу сказал, что я вижу две линии в работе семинара, и я, конечно же, говорил о фоновой психологической культуре больше, о том, как нужна психологическая культура вообще любому человеку. Я говорил о всеобщей психологической культуре и подумал, что можно было бы заявить о культурно-психологической революции. Но поскольку я вообще боюсь революций, мы обойдемся эволюцией. Но какие-то элементы из сказанного касались и воспитания профессионального психолога. Но о них специально я не говорил.

Слепович Е.С.: Второй вопрос я все-таки задам, но он будет не основным. Я понимаю агрессию Якова Львовича против официального курса общей психологии, поскольку я его тоже читаю и испытываю в отношении его аналогичные чувства. Но не кажется ли Вам, что эта агрессия вызвана тем, что этот курс занимает неадекватное место в общем поле подготовки специалиста? Может быть, стоит это место чуть-чуть по-другому обозначить, например, назвать его категориальным аппаратом психологии, и отнести ему не такое большое место? И тогда, может быть, на фоне этого категориального аппарата просто по-другому все строить и не делать этот курс центральным?

Коломинский Я.Л.: Вы совершенно правы. Я тоже многие годы преподавал общую психологию. Л.С. Выготский мечтал когда-то преподавать не

по элементам, а по единицам. Вот если бы нам удалось найти такие единицы! Например, Выготский считал единицей переживание. Может быть, “личность в ситуации” – это единица. Конечно, Вы совершенно правы: как мы, педагоги, не дадим какой-то категориальный аппарат? То есть введение в психологию надо. Я с Вами полностью согласен, что агрессия здесь в том, что эта общая психология поглотила всю остальную психологическую подготовку, потом в качестве небольшого дописка идет возрастная психология, чуть-чуть социальная (почти нигде ее нет) и все. И таким образом человек оказывается в положении, когда “чашу пронесли мимо рта”: назвали психологию, но ничего не дали.

Слепович Е.С.: Может быть, этому курсу придать статус азбуки? Без азбуки нельзя, но нельзя все сводить к ней.

Коломинский Я.Л.: Правильно, придать ему статус психологической грамотности. Вот, например, мы преподаем до сих пор “ощущения” так, как будто не было гештальтистской революции, как будто бы ощущения существуют как совершенно изолированный психический процесс, а не входят в состав восприятия, скажем. Я с Вами полностью согласен, Елена Самойловна, тут надо думать и думать.

Кремер Е.З.: Если я правильно понял, когда обсуждается проблема расчлененности-целостности, то Вы выступаете за целостность, против расчлененности. Но здесь встает вопрос: а как тогда анализировать, как работать с целостностью? И сейчас я услышал, что есть путь через единицу анализа. Но возникает вопрос: как это возможно? Как возможен психологический анализ, если мы отказываемся от расчлененности, поскольку анализ – это всегда попытка разделить?

Коломинский Я.Л.: Дело в том, что никуда не денешься, все равно членения какие-то придется совершать. Но надо, прежде всего, наверное, сформировать понятие целостности психики и личности, а потом уже говорить об этих вещах, чтобы, например, в сознании студента психика не распадалась. Тем более, что он же понимает, что в этом глубокая ложь. Он же анализирует и видит себя как некоторое целостное существо, у которого нет отдельных ощущений, восприятия и т.д., что, когда он слушает, то это не значит, что он только аудировать, то есть работает только слуховой анализатор, ведь работает вся его личность. Вот это все время приходится преодолевать. В моей книжке “Человек: психология” мне до конца не удалось это преодолеть, но я все время пытаюсь это сделать: вписать тот или иной процесс в целостную личность. Например, если обсуждается память, то как она вписывается в целостность личности? Помните, я там сравниваю память Шершевского с памятью других великих людей. Память Шершевского не была вписана в определенные структуры личности и ничего не произошло в его жизни. Он был просто мнемонистом, который показы-

вал свою память, как если бы показывали бородатую женщину в цирке. А вот Иван Иванович Солертинский, о котором я там говорю, сделал свою феноменальную память орудием деятельности своей личности. Вот пример того, как это происходит.

Кремер Е.З.: То есть, если я правильно понимаю, то ход преподавания должен быть немножечко перевернут?

Коломинский Я.Л.: Может быть. Может быть, после того, как (по словам Елены Самойловны) мы дадим какой-то категориальный аппарат, стоит сразу изучать личность в ситуации, может быть, социальную психологию личности. Тогда, если говорить откровенно, сразу станет интересно человеку, он будет понимать, что речь идет о нем, о его собственных жизненных проблемах, а не о том, как, например, идет забывание в первые сорок минут. Потом об этом тоже можно сказать, но не делать из этого конечную цель. Вундту невозможно было иначе поступить, он и развел свою психологию на две психологии. Но нам уже можно пойти и другим путем.

Краснов Ю.Э.: Яков Львович, Вы критиковали естественнонаучную психологию, и я с Вами полностью солидарен. Скажите, пожалуйста, есть ли у Вас версия того, на какой рациональности может строиться не естественнонаучная психология?

Коломинский Я.Л.: Я думаю, на целостной культурологической подоплеке. Мы должны учить людей психологической культуре и разрабатывать психологию как культуру психологическую. Мы можем здесь на многое опереться, например, на феноменологическую традицию. Надо искать.

Краснов Ю.Э.: Скажите, пожалуйста, Вы в качестве примеров единиц приводили понятия “человек в ситуации”, “переживание”, можно ли еще что-то добавить сюда?

Коломинский Я.Л.: Этот вопрос требует серьезного размышления. Это проблема: как нам строить изучение и рассказ о человеке. Может быть, нам надо здесь учиться у писателей в какой-то степени. Например, можно говорить о литературно-художественном моделировании, которое я рассматриваю как один из главных принципов формирования психологической культуры. Может быть, нам обратить внимание на то, как писатели умеют целостно изображать личность, не имея никаких специальных психологических знаний, хотя некоторые теперь уже и имеют. Это очень интересная проблема. Если бы мы нашли единицу, то нам бы надо было дать Нобелевскую премию сразу.

Вопрос: Если носителей психологической культуры мы противопоставляем носителям психологической цивилизации, тогда на что здесь можно опереться?

Коломинский Я.Л.: Можно опереться на соответствующую психологию, на гуманизацию всего процесса воспитания человека в ВУЗе. Есть

большая дискуссия о воспитывающем обучении, о воспитании и образовании и т.д. Конечно, психология должна воспитывать.

Реплика: Не будет ли человек психологически здоровый, владеющий психологической культурой, противопоставлен тому, что происходит в обществе?

Коломинский Я.Л.: Наоборот. В понятие психологического здоровья вкладывается и способность к адекватной психологической адаптации к данным ситуациям. Он просто найдет способы адаптироваться. Если он не будет адаптирован, то можем ли мы говорить о его здоровье? Кстати, я хочу обратить Ваше внимание на используемый мной термин “психологическое здоровье”. Он не тривиален, поскольку сегодня чаще всего говорят о “психическом здоровье”. Под психическим здоровьем я хотел бы понимать отсутствие разных отклонений в плане психики во всех ее проявлениях. Отклонения в области психического здоровья представляют собой определенную нозологическую единицу, и этими проблемами должен ведать врач, психиатр, психотерапевт. Он может выписать рецепт и так далее. Психологическое здоровье – это целостное состояние личности, это то, что Л.И. Божович называла психологическое, эмоциональное благополучие, это наличие у человека гармонизированного внутреннего мира, равновесие с самим собой и, конечно, с окружающим миром, потому что разлад с окружающим миром приводит к самым различным ситуациям. Я бы хотел, чтобы мы с Вами пропагандировали психологическое здоровье, которое является целью нашей с Вами деятельности. Мы не занимаемся с Вами психическим здоровьем, мы не психиатры, но психологическим здоровьем мы занимаемся. Практический психолог и в школе и где угодно занимается психологическим здоровьем. Эту точку зрения разделяет и группа, работающая под руководством И.В. Дубровиной. У них есть публикации именно по психологическому здоровью.

Реплика: В одной из своих последних статей А.Н. Леонтьев говорил, что психология в будущем должна развиваться не по разделам, а по проблемам. Как Вы относитесь к этому высказыванию?

Коломинский Я.Л.: Наверное, это то, о чем мы говорим: проблема, а не тема или подтема. Например, как писал С.Л. Рубинштейн, “человек и мир” – это огромная красивая проблема, а внутри нее проблемы “человек-человек” и т.д. Или, например, то, что Е. Климов говорит о видах профессий, можно сформулировать и как виды проблем. Прекрасная проблема: человек и его дело, его профессия, которая дает нам ориентацию в том, как формировать нам психологическую культуру у будущего инженера, врача, юриста и т.д. Это хороший вопрос.

Забирко А.А.: У меня несколько вопросов уточняющего характера. Психологическая культура – это характеристика личности или общности,

человеческой деятельности, человеческого события? Если это характеристика личности, то в чем специфичность Вашего термина “психологическая культура личности”?

Коломинский Я.Л.: Конечно, есть традиции, но такой постановки проблемы, как мы сегодня обсуждаем психологическую культуру, нет. Конечно, существует психологическая культура неличностная, как некий компендиум, система знаний о человеке и способах воздействия человека на других людей и на самого себя. То есть существует психологическая культура, которой каждому отдельному человеку предстоит овладеть. Иными словами, речь идет о процессе культурации личности. Теперь различают процесс социализации и процесс культурации. А каждая личность эту культуру усваивает и как житейскую психологическую культуру, и как психологическую культуру, концептуально-теоретическую. Конечно, существует психологическая культура, воплощенная в психологических произведениях. А каждый человек ее присваивает, как и любую другую культуру. Здесь возникает очень хорошая аналогия с музыкальной культурой. В ней есть тоже пласт концептуально-теоретический: теория музыки, теория музыкального творчества, произведения великих композиторов – то есть то, что называется музыковедением. Но хорош был бы человек, который считает, что он овладел музыкальной культурой, если он не умеет читать ноты, если он не умеет ни петь, ни играть (как спортсмен-заочник, который заочно участвует в соревнованиях).

Забирко А.А.: Правильно ли я понял, что в Вашем докладе речь идет о психологической культуре как о внутреннем достоянии личности в первую очередь, о формировании личности?

Коломинский Я.Л.: Конечно, мы хотим сформировать у наших учеников психологическую культуру, чтобы они освоили все ее грани. Другой цели у нас и нет.

Забирко А.А.: Мне вспоминается высказывание Б.С. Братуся о том, что человек может быть психически здоров, но личностно болен, и с этим связан еще один вопрос. Вы в начале выступления критиковали дисциплинарную устроенность содержания психологического образования. В этом контексте что добавляет или меняет понятие “психологическая культура” в организации психологического образования? Она добавляет моральную составляющую или она добавляет практическую составляющую?

Коломинский Я.Л.: Прежде всего, я хочу прокомментировать слова Братуся. Здесь вот как раз и кроется различие между психическим здоровьем (по Братусю, этот человек здоров) и психологическим нездоровьем. Это как раз “льет воду на нашу мельницу”. Понятие “психологическая культура” меняет всю целевую, я бы сказал, стратегическую установку преподавания психологии. Когда оно не рассыпается на разные дисципли-

ны, и даже если рассыпается, то все равно имеется в виду целостное. А целостное здесь – это то, как каждый из этих предметов вписывается в психологическую культуру. Причем, поскольку психологическая культура предполагает и концептуально-теоретический слой, и практический слой, то не останавливаемся ли мы сегодня, с этой точки зрения, только на одном слое и ничего не делаем в области вооружения психологической практикой? Далее, с точки зрения нравственно-гуманистических принципов, этот подход подразумевает направленность на человека, на его нужды, потребности и т.д. Если хотите, то главной целью формирования психологической культуры является формирование у личности образа человека, модели человека. Например, модель человека по Фрейду – человек желающий, модель человека по бихевиоризму – человек реагирующий, или модель человека по когнитивизму – человек понимающий, или модель человека в гуманистической психологии – человек сочувствующий. И в зависимости от того, какая у тебя модель человека, так ты и действуешь с этим человеком и с самим собой. То есть речь идет об идее культурно-психологического опосредования. В моем тексте в сборнике упоминается о культурно-психологическом опосредовании межличностного взаимодействия, но эту идею можно расширить. Можно говорить о культурно-психологическом опосредовании всех отношений к миру. А дальше в качестве средства такого опосредования я предлагаю создать гипотезу культурно-психологической относительности, то есть распространить на психологию то, что мы имеем у Сепира и Уорфа. В зависимости от того, как ты назвал, ты и действуешь. И здесь слой психологической культуры действует как некоторая установка личности, как некоторый ценностно-ориентационный слой, который и определяет наши отношения в семье, отношение к женщине, ко всему миру через наши культурно-психологические понятия, установки.

Забирко А.А.: Некоторые исследователи психологии утверждают, что в психологическом знании содержатся разные концепции, разные модели человека. Можно ли сказать, что эти разные модели человека заставляют по-разному ориентироваться в своих практических действиях? Могут ли эти разные модели человека объединиться в одну гомогенную психологическую культуру или можно говорить о разных психологических культурах или это неправомерно?

Коломинский Я.Л.: Конечно, наличие модели человека, безусловно, формирует его психологическую практику. И в этом смысле ведь, что делает любой психотерапевт? Он навязывает своему клиенту свою модель человека и действует с ним соответствующим образом. Один психотерапевт хочет создать из этого человека (клиента) психоаналитика, другой – гештальтиста, третий – бихевиориста и т.д. То есть он формирует свой

взгляд, он транслирует свой взгляд. А что же ему еще делать? Он не может иначе, даже если он хочет иначе. Или возьмем вот то, что я называю культурно-психологическим опосредованием. Например, опосредование воспитательных воздействий. Известно, что в истории было несколько образов ребенка. Например, христианский образ ребенка: ребенок как результат греха. Ллойд Демоз написал книгу “История детства”, ее широко цитирует И.С. Кон в книге “Ребенок и общество”, кстати, в этой книге рассказано об этих культурно опосредованных вещах. В связи с этим строится и практика. Какова ценность вообще ребенка? Никакой ценности, если это инфантицидный стиль воспитания. Можно ребенка убить, ведь за убийство ребенка только недавно (хотя, конечно, века прошли) стали наказывать, детоубийство не считалось преступлением. Или возьмите бросающий стиль, когда ребенка отдавали няньке, кормилице. Мне хотелось бы в этом месте отметить одно обстоятельство. Я не согласен с Игорем Семеновичем, со своим добрым товарищем, в том, что он вслед за Ллойдом изображает это как преходящие образы детства. Уголовные хроники буквально пропитаны примерами инфантицидного стиля, бросающего стиля (например, социальное сиротство). Вот в чем особенность психологии – в том, что даже прежние верования и концепции живут в сегодняшнем дне. Это не так, как в физике: новое открытие и уже не нужен нам теплород, открыли, что земля – шар и уже не нужно и т.д. Но, тем не менее, зачем мне нужно знать, что земля – шар, если я прекрасно могу обходиться концепцией плоской земли, я не совершаю кругосветных путешествий. На уровне действия здравого смысла и житейской психологии прежние верования, культурно-психологические концепции существуют, и они больше работают, чем наши с вами наработки в книжках. Поэтому психологическая культура, в частности, должна сформулировать, сформировать у человека вот этот оптимальный гуманистический взгляд на ребенка, чтобы он его не бросал, чтобы он считался с ним как с личностью. А он это будет делать, только если у него есть культурно-психологические концепты, сквозь которые он действует, концепции того, что ты можешь сделать по отношению к ребенку и к другому человеку. А что касается создания общей глобальной концепции человека, я не думаю, что это в ближайшее время возможно. Сейчас говорят об эклектически-интегральном подходе, но что это такое? Это солянка такая сборная, кстати, тоже целостное произведение симбиотического типа. Нам надо выбрать ту модель человека, которая нам кажется наиболее продуктивной, гуманистической, и на ней воспитывать будущего психолога.

Кремер Е.З.: Правильно ли я понял, что надо выбрать определенную психологическую культуру, и на ней строить психологическое образование?

Коломинский Я.Л.: Ту культуру, которую мы в данный момент считаем наиболее оптимальной, а остальное может идти в историю. Историко-психологические знания являются составной частью психологической культуры. Но не всегда ты выбираешь культуру, она часто выбирает тебя. В зависимости от твоего прежнего жизненного опыта и прежней жизненной культуры тебе оказывается близка, например, манипуляция, а не убеждение.

Кремер Е.З.: Для меня был очень важен этот момент: не эклектика, а определенный концептуальный подход.

Коломинский Я.Л.: Конечно, чтобы была какая-то целостность, гештальт. Действительно, можно сказать, что человек настолько многообразен, что он и ангел, и зверь, и царь, и бог, и червь...

Кремер Е.З.: Сегодня в образовании ситуация как раз прямо противоположная: никакой модели, образа человека нет.

Коломинский Я.Л.: Я считаю, что психолога-профессионала надо учить психологической культуре так, как всех, но еще лучше, и дать ему профессиональные знания.

Слепович Е.С.: Тогда у меня возникает вопрос: при целостности того, что собираетесь транслировать, при совершенно фантастической привлекательности гуманистической концепции, почему в Беларуси практикующие психологи не выбирают гуманистическую психологию и почему на единицу гуманиста приходится как минимум пятьсот гештальтистов, например?

Коломинский Я.Л.: Я Вам скажу почему. Потому что у нас нет систематического психологического образования будущих практиков-психологов. Они где попало учатся, увидят на столбе объявление и идут.

Слепович Е.С.: А почему они в этом “где попало” не идут учиться к последователям Роджерса, а идут учиться к гештальтистам и т.д.?

Коломинский Я.Л.: А потому что последователи Роджерса гуманисты, не умеют навязывать себя. Культура застенчива, а цивилизация нахальна.

Забирко А.А.: Правильно ли я понимаю, что психологическая культура содержит определенный набор ценностей, значимостей, ориентируется на определенный образ человека, на основании которого можно выбирать некоторые содержания психологического образования?

Коломинский Я.Л.: Несомненно, здесь можно было бы дальше думать об аксиологическом характере психологической культуры. Это не какое-то внеличностное знание. Это знание, безусловно, ориентированное определенным образом, имеющее определенный нравственный потенциал.

Вопрос: Кто же возьмет на себя ответственность сформировать этот образ и станет проектировать нового человека?

Коломинский Я.Л.: Нового человека не надо проектировать. Мы уже проектировали: он строил Беломор-канал. Скажем просто: человека, гуманистически ориентированного человека. Все мы на себя вынуждены взять

эту ответственность. Все. Раз мы беремся преподавать, раз мы становимся за кафедру, раз мы выходим к человеку, мы обязаны это делать. Мы не должны ждать, пока кто-то за нас это сделает.

Агеева, И.А. Рисунки и метафоры в структуре уроков психологии / И.А. Агеева // Школьный психолог. – 2004. – № 31. – С. 10–13.

Прием завершения неоконченных рисунков мы использовали в нескольких вариантах.

Первый вариант инструкции к выполнению этих заданий был следующий: «Вы видите на листе бумаги неоконченную фигуру. Посмотрите на нее внимательно и попробуйте нарисовать картину, частью которой будет эта фигура». Во время работы учащихся мы стремились к тому, чтобы рисунок был завершенным, сюжетным. Стремление к завершению сюжета картины было неслучайным, поскольку многие дети боялись завершения работы и очень часто начатое дело бросали на полпути, что, на наш взгляд, было обусловлено страхом неудачи, ошибки, боязнью критики со стороны взрослых. По нашему мнению, завершение картины – это один из символических способов обучения завершать дела, а также преодолевать те или иные страхи.

Для учащихся наиболее интересным был тот момент, когда по окончании урока устраивался «вернисаж», и тогда можно было походить по классу и посмотреть, кто что нарисовал, и сравнить с собственным рисунком. И если на первых занятиях дети пытались выделить только свою работу, а качество рисунков соседей принизить, то в последующем стали обращать внимание на те рисунки, где было изображено что-то необычное и интересное, а самое главное – хвалить работу другого.

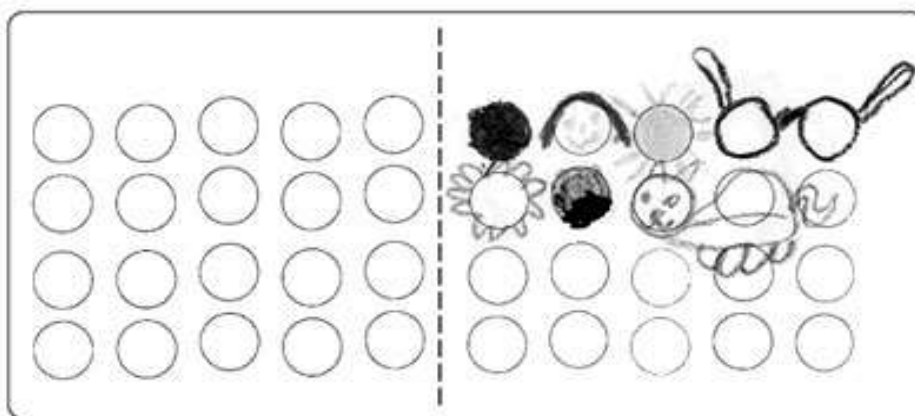
Подобный «переход» в оценке рисунков обеспечивался поведением психолога. Естественно, что не все рисунки будут равнозначны по качеству и технике изображения. Очень важно в этой ситуации избежать резких и негативных высказываний детей по поводу работ своих одноклассников. Психологу необходимо предупреждать подобное поведение: прежде чем дети начнут устраивать «вернисаж», можно сказать, что будет оцениваться необычное решение, а не качество рисунка. Затем психолог должен следить за высказываниями детей, а также стремиться первым отмечать те или иные достоинства рисунков, представленных на «вернисаже». Иначе говоря, направлять внимание детей на обсуждение, а не на осуждение.

Второй вариант использования приема «Неоконченный рисунок»: «Вы видите на листе бумаги неоконченную фигуру. Посмотрите на нее внимательно и попробуйте представить, частью каких фигур она является, перечислите и запишите названия этих фигур (не менее 10), а одиннадца-

тую фигуру нарисуйте!». По завершении работы психолог берет лист с выполненным заданием у одного из учащихся и зачитывает названия фигур. В это время остальные учащиеся отмечают у себя совпадающие названия, а по окончании перечисления называют те фигуры, которые не были названы. По моему мнению, этот прием не только способствует развитию воображения, но и обогащает словарный запас учащихся, а также помогает налаживать межличностные коммуникации, поскольку ребята начинают активно общаться и проявлять интерес к тому, кто что-то придумал.

В третьем варианте использования приема «Неоконченный рисунок» на листе бумаги помещалось изображение лица, где не хватало каких-либо частей. К этому рисунку давалась инструкция: «Дорисуйте части лица так, чтобы лицо выражало эмоцию печали (радости, обиды и т.д.), а затем дорисуйте фигуру человека и ситуацию, в которой эта эмоция могла бы появиться». Интерес к этой теме у нас не случаен, поскольку, как правило, наши маленькие ученики плохо разбираются в эмоциональных состояниях не только окружающих, но и в своих собственных, что зачастую приводит их к конфликтным ситуациям.

Кроме этого, мы использовали для работы с учащимися прием, также являющийся модификацией «Неоконченного рисунка». Детям предлагался листок бумаги, на котором изображены 20 кругов одинакового диаметра. К этому рисунку давалась инструкция: «Используйте круги как основу для своего рисунка. Вы можете дорисовать рисунок из одного круга, а можете использовать в одном рисунке несколько кругов. Рисунок может быть внутри круга, а также выходить за его пределы». Помимо кругов, можно использовать, например, треугольники, прямоугольники, сочетание разных фигур и т.д. (см. рисунок).



Следующий прием использования рисунков, на наш взгляд, не только позволяет тренировать произвольное внимание, но и улучшает координацию движений, особенно мелкой моторики (Матюгин, Аскоченская, Бокк, 1997). В данном случае учащиеся рисовали одновременно двумя руками. Рисунки, которые мы использовали в этом приеме, постепенно усложня-

лись: сначала рисовали две параллельные прямые линии, затем одну из прямых линий заменяли на волнистую или пунктирную; через несколько занятий переходили к двум волнистым линиям, но направление волн было в разные стороны. Когда учащиеся усваивали эти приемы, им предлагались более сложные рисунки.

Помимо рисунков для развития произвольного внимания на уроке психологии мы использовали в своей работе так называемый цифровой диктант. Учащимся диктуется текст, но они должны записать не слово, а цифру, которая указывает, сколько букв в этом слове. Например, мы диктуем: «Хорошая погода», а учащиеся записывают цифровые значения этих слов «7, 6». По завершении диктанта все вместе проверяют свои записи.

Если выявляется ошибка, то слово вновь проговаривается вслух, и все вместе подсчитывают количество букв в этом слове, а как вариант слово можно написать на доске. При этом важно учитывать, что на первых занятиях текст дается не очень сложный и усложняется постепенно. Кроме того, объем текста должен быть небольшой: от 5 до 7 предложений. Лучше брать тексты из сказок.

По мнению Юнга, символы представляют собой личный опыт, который лишь частично сформировался. Он также указывал, что творчество – это главный элемент процесса терапии, делая при этом акцент на символы архетипов с универсальным значением, к которым можно отнести следующие архетипические темы – «Земля», «Огонь», «Вода», «Солнце» и «Растения». Эти символы всегда играли значительную роль в жизни всех народов и обладают универсальным значением.

Тема «Огонь» является средством выражения энергичных чувств. Эту тему можно использовать в качестве средства, способного обеспечить выход внутреннему смятению и раздражению детей. Если эти состояния продолжают существовать, нередко принимая форму вспышек гнева, тогда с темой «Огонь» можно работать до тех пор, пока дети не утратят к ней интерес. Угасание пламенных чувств свидетельствует о готовности детей перейти к работе над следующей темой. В этот момент можно подробно остановиться на теме «Вода», поскольку вода сама по себе оказывает успокаивающее, умиротворяющее воздействие на психику (Аллан, 1997).

Проведенное нами исследование с использованием архетипических тем позволило выявить наиболее часто встречающиеся символы по выбранным темам, которые отражали эмоциональное состояние учащихся.

Более всего нас привлекала архетипическая тема «Огонь» и символы, связанные с ней, поскольку именно эта тема у учащихся чаще всего ассоциировалась с разрушением. Как показало исследование, наиболее характерными негативными символами разрушения были «Вулкан» и «Пожар». По теме «Земля» наиболее часто негативные символы представляли ри-

сунки скалистых гор и землетрясения. Именно эти символы мы использовали на уроках психологии. Символ «Вулкан» мы использовали до тех пор, пока вулкан не становился «спящим». Тем не менее, после очередной контрольной или диктанта вулкан вновь «взрывался». Более того, дети могли сопровождать свое рисование высказываниями: «Из него летят камни по сто тысяч тонн» или «Из вулкана летят черепа...» и т.п.

Определенный интерес представлял символ «Скалистые горы». Мы предлагали учащимся нарисовать восхождение на вершину. На первых рисунках чаще всего человека изображали в начале пути и с большим грузом за плечами, при этом горы были высокими, склоны крутыми, отвесными, а весь рисунок производил впечатление нависшей угрозы. А вот через несколько уроков рисунки становились несколько иными. Человек на рисунке был ближе к вершине, горы становились менее угрожающими и высокими, склоны более пологими и покрытыми травой, а учащиеся становились более спокойными и организованными. Также мы обратили внимание на то, что последующее рисование символов «Родник», «Водопад» или вообще на «водную» тему благотворно действовало на детей.

Нами были подобраны небольшие по объему сказки и истории, которые мы читали во время урока детям. Учащимся предлагалось условие: «Я вам буду читать сказку (или историю), а вы будете внимательно слушать. Попробуйте одновременно рисовать то, что вам более всего понравится в этой сказке (или истории). Может быть, это будет главный герой, а может быть, это будет какая-то ситуация».

Используя этот прием, мы преследовали несколько целей:

1) во время прослушивания сказки ребенок может пережить множество чувств и наиболее сильное «перенести» на бумагу;

2) рассказывая о том, почему именно эта ситуация из сказки изображена на рисунке, ребенок непосредственно соприкасается со своими чувствами и учится лучше их распознавать, а также и говорить о них;

3) поставленная перед ребенком задача изобразить то, что более всего понравится в сказке, требует от него большего внимания к сюжету: запомнить его и впоследствии изобразить то, что понравилось.

Это, на наш взгляд, благоприятно сказывается на развитии произвольного внимания. Как известно, у слушателя сказки появляется шанс прожить вместе с героем как бы две жизни: жизнь героя и свою собственную. Это – главное волшебство сказки. Именно это свойство сказки позволяет ребенку расширять свой социальный ролевой репертуар. Иначе говоря, сказка так же многогранна, как и жизнь. Именно это делает сказку эффективным психотерапевтическим и развивающим средством. Сказка несет в себе культуру, а также мировоззрение своего народа. Африканские сказки не похожи на русские или французские, восточные сказки отличаются от

европейских. Через сказки разных народов ребенок имеет возможность познать жизнь и взгляд на мир разных народов в разных уголках Земли. Причем в сказках обычно передается самое сокровенное и характерное для нации. Поэтому ребенок может проникнуть во внутренний мир человека, живущего в другой части света. Это, в свою очередь, может помочь ребенку научиться понимать людей, живущих в других странах. < ... >

Кроме того, рисунки – иллюстрации к сказкам, которые мы получали по окончании урока, помогали нам составить представление об эмоциональном состоянии учащихся и проблемах, их беспокоящих.

Пезешкиан Н. (1995) считает, что истории могут оказывать самое различное воздействие, в том числе воспитательное и терапевтическое, посредством разнообразных функций, которые описаны ниже.

Функция зеркала. Образный мир историй позволяет приблизить их содержание к внутреннему «Я» человека и облегчает идентификацию с ним. Слушатель может сравнить свои мысли, переживания с тем, о чем рассказывается в данной истории, и воспринять то, что в данное время соответствует его собственным психическим структурам. Иначе говоря, истории помогают слушателю выбрать определенную дистанцию, чтобы по-иному взглянуть на собственные конфликты.

Функция модели. Истории – это модели. Они отображают конфликтные ситуации и предлагают возможные способы их разрешения или указывают на последствия отдельных попыток решения конфликтов, таким образом помогая учиться. Однако эта модель не является чем-то застывшим. Она дает возможность слушателю по-разному интерпретировать содержание истории, событий, предложенных в ней, сопоставить это содержание с собственной ситуацией, а также знакомит с непривычными ответами на привычные конфликтные ситуации.

Функция опосредования. Люди с трудом расстаются со своими жизненными принципами, духовными ценностями, несмотря на то что они не помогают конструктивно справляться с конфликтами. Возникает внутреннее сопротивление, начинают действовать защитные механизмы, которые, с одной стороны, могут помешать терапевтической работе, а с другой – открыть доступ к конфликтам человека при условии, что они достаточно ясно поняты психологом.

Сопротивление может проявляться в самых различных формах: молчании, опозданиях, пропуске занятий. В психотерапевтической ситуации конфронтация психолог – клиент ослабляется тем, что между этими двумя полюсами появляется посредник в виде истории. История становится как бы фильтром, превращается для человека в щит, позволяющий, по крайней мере на некоторое время, освободиться от своих защитных механизмов, отягощенных конфликтами. Выражая свои мысли, свое понимание исто-

рии, человек дает информацию, которую ему было бы трудно сообщить без этого посредника.

Функция хранения опыта. Благодаря своей образности, истории легко запоминаются и после окончания психотерапевтического сеанса продолжают «работать» в повседневной жизни человека. В памяти может возникнуть ситуация, подобная той, которая рассказана в истории, или появляется потребность продумать отдельные вопросы, затронутые в ней. При изменяющихся условиях человек может по-другому интерпретировать содержание одной и той же истории. Он обогащает свое первоначальное понимание истории и усваивает новые жизненные позиции, которые помогают разобраться в собственной мифологии.

Истории – носители традиций. В историях запечатлены культурные и семейные традиции, традиции определенной социальной общности и индивидуальные традиции как результат жизненного опыта.

Истории как посредники в межкультурных отношениях. Истории содержат общепринятые правила, понятия, нормы поведения, свойственные той или иной культуре, знакомят с тем решением проблем, которое принято в данной культурной среде. Истории, принадлежащие другим культурам, передают информацию о тех правилах игры и жизненных принципах, которые считаются важными в этих культурах и представляют собой иные модели мышления. Знакомство с ними помогает расширить собственный репертуар понятий, принципов, ценностей и способов разрешения конфликтов.

Истории как помощники в возвращении на более ранние этапы индивидуального развития. Использование в ходе психотерапевтической работы восточных историй, сказок, притч помогает снять напряженность, атмосфера становится теплее, в отношениях появляются непринужденность, приветливость и доверительность.

Истории как альтернативные концепции. Психолог знакомит клиента не с историей в общепринятом, заранее заданном смысле, а предлагает ему альтернативную концепцию, которую клиент может либо принять, либо отвергнуть. Истории – это только частный случай человеческой коммуникации, предполагающей обмен концепциями.

Изменение позиции. Большая часть историй выходит за рамки простого описания событий. Они неожиданно вызывают новое переживание, подобное тому, какое бывает при оптическом обмане: в сознании человека без особого труда с его стороны происходит изменение позиции, которое воспринимается с изумлением.

К метафоре чаще всего обращаются тогда, когда мышление находится в поисках неоднозначного ответа. Из средства создания образа метафора превращается в способ формирования недостающих языку значений и выступает в качестве универсального орудия мышления и познания мира во

всех сферах деятельности. Она, таким образом, предполагает существование некой схожести между двумя вещами. Это недирективно ведет читателя или слушателя к извлечению новых инсайтов и смыслов, являющихся его или ее собственным порождением. Любой тип литературного произведения может использовать метафоры, чтобы добавить красоты и удовольствия. Если история предназначена для влияния на мышление, чувства или поведение – она становится «терапевтической», то есть ведет к росту.

В психотерапевтическом общении, где почти неизбежно участвует бессознательное, метафорический язык ценен по нескольким причинам. Он более чем обычный, открыт для анализа и понимания. Он мощнее по возможности интервенции, то есть терапевтического вмешательства, поскольку именно сказка и аллегория западут в душу клиента, вызывая любые возможные процессы: обострение конфликта, катарсис, определение темы для собственных медитаций. Он легче для восприятия клиентом, поскольку автоматически «усыпляет» сознание – во всяком случае, дает ему долгожданную возможность отключиться.

Помимо известных литературных произведений, мы использовали собственные метафоры, которые создавались с учетом данных, полученных в процессе работы с учащимися. Чаще всего мы сталкивались с проблемой страха, особенно это проявлялось, когда учащимся нужно было сделать что-то впервые. В подобной ситуации дети чаще начинали говорить о том, что у них «ничего не получится, а поэтому лучше ничего не делать».

И еще один психокоррекционный прием мы использовали на уроках психологии: сочинение историй и сказок самими учащимися. В связи с тем, что время урока ограничено, начало историй обычно заготовливалось. Героем всех историй был человек из соломы, глины, пластилина, мороженого и т.д. Иначе говоря, материал мог быть самым разнообразным. Предлагалось придумать сказку о человечке с учетом материала, из которого он был сделан. Надо было описать, где он жил, что делал, какие у него были друзья, о чем мечтал. Кроме этого, предлагалось нарисовать иллюстрацию к этой истории.

Подходящими формами работы в технике активного воображения являются рисование, лепка, свободные описания, сочинение рассказов или стихотворений. Главная задача – попытаться как можно лучше понять смысл того, что выражает бессознательная психика, безотносительно к оценке художественного или иного совершенства получаемых результатов.

Стоюхина, Н.Ю. Психология нужна всем / Н.Ю. Стоюхина // Школьный психолог. – 2003. – № 13. – С. 6–7.

Практическая психология в народном образовании отметила десятилетний юбилей. Но до сих пор продолжается дискуссия о месте психолога в

школе. На современного психолога возложен широкий круг обязанностей, не всегда четко определенных и прописанных в нормативных документах. Одна из них – преподавание курса психологии. Текущие задачи психолога связаны с учебно-воспитательным процессом, а перспективные – с обеспечением психологического здоровья его участников. Это делает оправданной и необходимой преподавательскую деятельность школьного психолога.

Преподавание психологии как учебного предмета в старших классах, проведение факультатива, кружка по психологии для подростков, развивающая работа с младшими школьниками в рамках уроков общения, психологической разгрузки, психогимнастики, психологического развития, занятий по программе «Психологическая азбука» – все это дает возможность психологу не только образовывать, развивать детей, но и отслеживать ход и достижения их психического развития, видеть психологические проблемы учащихся и учителей, предупреждать их появление, работать в тесном контакте с учителями и родителями.

Участие психолога в образовательном процессе в качестве преподавателя психологии сокращает психологическую дистанцию в отношениях с учителями. Более чем за десять лет работы практических психологов в общеобразовательных учреждениях накопился определенный опыт преподавания психологии как предмета в школе. Созданы учебники для курса «Психология в школе» (Климов, Е.А. Психология: Учебник для школы. – М., 1997; Локалова, Н.П. 90 уроков психологического развития для младших школьников. – М., 1995; Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 1998; Подвойская, М.А. Уроки психологии в школе. – М., 1993; Рогов, Е.И. Психология познания. – М., 1998.). Многие психологи сами разрабатывают программы, основанные на разных научно-методических источниках, а также собственных представлениях о курсе психологии для учащихся.

Но было бы неверным думать, что учебные курсы преподавания психологии начали разрабатываться недавно. Так, по уставу 1804 года в русских гимназиях существовала штатная должность старшего учителя философии, изящных наук и политической экономии. При четырехгодичном курсе на его долю выпадало преподавание комплекса предметов. В 1-м классе он преподавал логику и всеобщую грамматику, во 2-м – психологию и этику, в 3-м – эстетику и риторику, в 4-м – естественное и народное право и политическую экономию.

Однако в 1811 году психология была изъята сначала из петербургских гимназий, а в 1819 году главное управление училищ издало дополнительные правила, по которым психология, так же как эстетика и этика, исключалась из учебного курса всех гимназий.

К началу XX века успехи в развитии психологии обеспечили интерес к ней со стороны общества, и в 1906 году психология появилась в учебных планах средней школы как самостоятельный общеобразовательный предмет, предназначенный для учащихся старших классов мужских гимназий.

Тогда же, в 1906 году, К.Н. Корнилов писал: «Сознание того, что психология стала действительно самостоятельной наукой – и по содержанию и по методам, – проникает теперь и у нас, в России, все в более и более широкие круги общества. Психология стала отдельной, самостоятельной наукой, такой она должна быть и в школьном преподавании. Она изучает конкретные реальные душевные явления, подобно тому, как физика изучает конкретные реальные физические явления. Этим определяются содержание и методы психологии. Только то и имеет в ней значение, только те теории должны найти в ней применение, которые основаны на изучении, на наблюдении самых душевных явлений и которые имеют в виду, как во всякой другой науке, открытие здесь новых фактов, причинных отношений и новых законов».

Вот имена некоторых известных психологов того времени: В.Ф. Адамов (Учебник элементарной психологии. СПб., 1906), К.Н. Корнилов (Психологические опыты. М., 1906; Как преподавать психологию? СПб., 1911; Учебник по психологии для средних учебных заведений. СПб., 1911), Г.И. Челпанов (Введение в экспериментальную психологию. М., 1915).

Практически учебный курс психологии для учащихся старших классов был перенесен из академической науки, так как основное содержание этих учебников составляли такие темы, как предмет и методы психологии, ощущение, восприятие, память, ум, воображение, характер, воля, внимание, чувства. Самым популярным был учебный курс профессора А.П. Нечаева.

По опросу, проведенному Московским психологическим обществом, преподавателями психологии в русских гимназиях являлись словесники, историки и священники. Анализ годичного опыта преподавания психологии показал целесообразность нововведения. Психология оказалась доступной для понимания учащихся, вызывала большой интерес.

В 1910 году в журнале «Вопросы философии и психологии» П.П. Блонский в статье «Результаты анкеты по вопросу о постановке преподавания психологии в средней школе» писал, подводя итоги состоянию преподавания психологии за четырехлетний период: «Психология в среднюю школу, если можно так выразиться, только допущена, в ней она только терпит. Подготовленных учителей-специалистов мало, отведенного на прохождение курса времени мало, средств на приобретение пособий нет». Вместе с тем, замечает П.П. Блонский, «этот предмет уважают, им увлекаются, здесь обычное «гимназическое» отношение к учебным предметам сменяется серьезным и сознательным. Многие ученики желают изучать психологию подробнее, пишут

рефераты, делают попытки к организации философско-психологических кружков. Психология крайне возбуждает самодеятельность учащихся».

Тем не менее на заседании Московского психологического общества 25 сентября 1910 года действия Министерства народного просвещения, вычеркнувшего из списка предметов средней школы психологию, Г.И. Челпанов объясняет следующими причинами: отсутствие специальной подготовки у преподавателей, методическая непроработанность учебного курса, непрочное положение самого предмета в учебном плане как второстепенного, экспериментального. Он настаивал на том, чтобы ввести преподавание психологии в курс средней школы, относил ее к общеобразовательным предметам: «Если мы считаем необходимым, чтобы молодые люди знали природу растений, камней, то отчего же в такой же мере не необходимо для них знание внутреннего мира? Отчего научное знание того, что такое память, внимание, воображение, аффекты, не столько же ценно, сколько является ценным знание внешних явлений? Психология нужна всем: психология есть предмет общеобразовательный. Психология нужна и юристам, и медикам, и естественникам».

Не улучшилось положение с преподаванием психологии и через три года. В предисловии ко 2-му изданию своей книги «Как преподавать психологию?» профессор Педагогической академии А.П. Нечаев писал: «Выяснить значение преподавания в средней школе мне представляется особенно важным в настоящий момент, когда раздаются голоса, требующие изгнания психологии из гимназической программы, причем в качестве аргумента приводятся справки о плохой постановке преподавания этого предмета в гимназиях. Конечно, неподготовленные учителя, плохие учебники и дурные методы преподавания много вредят делу. Но это не основание для уничтожения и самого учебного предмета».

Перед учителем психологии Нечаев ставит три задачи:

- 1) помочь учащимся осознать поведение людей;
- 2) связать курс психологии со знаниями учащихся по другим предметам, показать единство этих знаний;
- 3) насытить научным содержанием часто встречающиеся в обыденной речи термины, уточнить и расширить понятия учащихся.

Как видно, эти задачи являются весьма актуальными и для современного преподавания психологии. По мнению ученого, ученики на уроках психологии должны «приучаться к определенной постановке вопросов и к разрешению их строго фактическим путем, учиться думать при помощи фактов».

Конечная цель образования звучит удивительно современно и светло: «Формирование нравственно ценной личности учащихся, выработка человека с рядом гармонически объединенных интересов, с чуткой совестью и развитым стремлением к постоянному самосовершенствованию».

Очень важную мысль высказывает А.П. Нечаев об общем характере уроков психологии: 1) «Преподавание этого предмета должно быть поставлено на строго фактическую почву, носить демонстрационный характер и вызывать самодеятельность учащихся, сопровождаясь рядом соответствующих практических упражнений». 2) «Нельзя рассчитывать пройти с учениками слишком обширный курс. Пусть будет усвоено ими сравнительно небольшое число психологических понятий, но только пусть эти понятия будут планомерно получены и хорошо переработаны».

Педагогические психологи дореволюционной России не оставляли без внимания проблему методов и форм обучения. «Умственное развитие ученика в школе существенно зависит от метода и приемов преподавания важнейших предметов», – подчеркивал И.А. Сикорский.

«Один и тот же предмет, – продолжал В.П. Вахтеров, – можно преподавать так, что он будет тренировать только память и внушать отвращение к учению, но можно преподавать и так, что он будет развивать самодеятельность, упражнять мыслительные способности, давать навыки к строгому логическому мышлению, действовать на чувство, развивать любознательность, трудолюбие и проч.»

Существенную сторону организации учебного процесса педагогические психологи видели в том, чтобы учащиеся усвоили не только знания, но и методы их приобретения. «Надо учить ученика не только тому, что ныне признается истиною, но главным образом тому, как открывают истину», – учил В.П. Вахтеров. И роль метода обучения в этом процессе очень велика.

Выделяя традиционно сложившиеся дидактические и эвристические группы методов, исследователи отмечали, что эвристический метод на первых порах требует много времени, но благодаря ему ученик научается учиться. «Он учится при этом не только знаниям, а как их приобрести, – утверждал В.П. Вахтеров, – он учится методу».

Сообщая одинаковые знания, но разными методами, можно получить совершенно противоположные результаты. «Сообщайте все догматически, – отмечал В.П. Вахтеров, – требуйте, чтобы ученик принимал все на веру, преклонялся перед авторитетом учителя и книги, давайте все правила и выводы в готовом виде, сообщайте результаты чужих наблюдений и отучите его от собственных, подавляйте все попытки к критическому отношению, – и вы приготовите идеального раба. Ничего своего – девиз школы, основанной на чисто дидактическом методе, умственное рабство – ее результат. Выпускник такой школы очень ценен в стране, где существует рабство, но не имеет цены в стране, где люди свободны».

Нечаевым А.П. была впервые высказана идея использования методов самой науки в качестве методов обучения. «Значение методов наблюдения и эксперимента ясно в каждой эмпирической науке, на них основана со-

временная научная психология, они должны найти место в школьной психологии... Экспериментальный метод имеет огромное дидактическое значение. Он по преимуществу метод самодеятельности, творческой изобретательности и в то же время доказательности, ясности и наглядности. Для психологии все эти качества имеют особенную ценность... Преподаватели также прекрасно знают, какой интерес возбуждают опыты сами по себе, каким действительным стимулом являются они для пробуждения самой живой любознательности».

В связи с этим встал новый вопрос: какая психология нужна школе? Теоретическая, знакомящая с общими законами психической деятельности, направленная на формирование мировоззренческих позиций, или экспериментальная, имеющая целью познание психической жизни ребенка с помощью объективных методов, в первую очередь эксперимента?

На I Всероссийском съезде по педагогической психологии в 1916 году разгорелась дискуссия, разделившая психологов двух направлений на долгие годы. Челпанов Г.И. утверждал, что основной акцент в преподавании должен быть сделан на теоретической психологии, а всякий эксперимент служит лишь иллюстрацией какого-нибудь общего положения и именно в этом случае играет большую психологическую роль. Сторонники экспериментальной психологии во главе с А.П. Нечаевым считали, что только экспериментальную психологию можно признать подлинно научной и что именно ее следует преподавать в школе. Тогда же А.П. Нечаев призывал съезд «принять немедленно меры к тому, чтобы гимназии имели преподавателей психологии с достаточной специальной подготовкой». Возникли общества и кружки для изучения психологии, при школах начали работать психологические кабинеты.

Представляют интерес положения, высказанные в статье Ф.Ф. Ольденбурга «Мысли о постановке преподавания психологии в средней школе». Он исходит из положения, что «программа курса психологии должна быть поставлена так, чтобы удовлетворять:

- 1) запросам жизни, к которой готовится воспитанник;
- 2) запросам его возраста и развития;
- 3) запросам школы, вытекающим из всей совокупности ее задач».

Резюмируя, ученый приходит к выводу, что «все преподавание должно быть построено так, чтобы учащийся не столько осваивал памятью, сколько упражнялся в психологических анализах».

Время диктовало свои требования к школьным программам, и на долгое время психология как учебная дисциплина была исключена из средней школы.

ЦК ВКП(б) в постановлении «О преподавании логики и психологии в средней школе» от 3 декабря 1946 года признал совершенно ненормальным, что в средних школах не изучается логика и психология, и счел необходимым ввести в течение 4 лет, начиная с 1947/48 учебного года, препо-

давание этих предметов во всех школах Советского Союза. В соответствии с этим постановлением в 1947–1949 годах преподавание психологии было введено в 598 средних школах.

Как развивалось на данном этапе преподавание психологии в школе, хорошо видно на примере литературы, обслуживающей эту отрасль. Тогда же, в 1947 году, был выпущен учебник Б.М. Теплова «Психология», предназначенный для старших классов средней школы. В 1956 году появился еще один учебник для школьников, подготовленный Г.А. Фортунатовым и А.В. Петровским.

В книге Ю.А. Самарина «Очерки по методике преподавания психологии в средней школе» (1950) были четко обозначены цели и задачи курса: «Школьный курс психологии должен отразить в себе важнейшие достижения советской научной психологии, ее превосходство по сравнению с буржуазной психологией. Снижение научной ценности курса недопустимо. Учитель должен избегать всякой вульгаризации и вредного упрощенчества в трактовке психических процессов и свойств личности, помня, что научность является одним из важнейших принципов советской школы».

Подчеркивалось, что курс психологии как учебный предмет и психология как наука не должны полностью совпадать, так как при изложении курса психологии учащимся старших классов необходимо учитывать особенности возраста. Задачи курса формулировались следующим образом:

«1. Давая систему психологических знаний, формировать вместе с другими учебными дисциплинами научное, диалектико-материалистическое мировоззрение учащихся.

2. Показать психологические особенности советского человека.

3. Помочь учащимся в понимании индивидуально-психологических особенностей, показать пути воспитательного воздействия на психику человека.

4. Помочь учащимся в осознании их личных особенностей и стимулировать их к сознательной работе над собой.

5. Помочь учащимся в правильной организации их самостоятельной учебной работы».

Однако с 1959 году преподавание психологии в школе было прекращено, одна из причин – отсутствие квалифицированных преподавателей психологии. Лишь в 90-х годах началась широкая подготовка специалистов-психологов для системы образования.

В 1998 году в Москве на научно-практической конференции «Психология как учебный предмет в современной средней школе» снова поднимались вопросы, актуальные на современном этапе.

Немов Р.С. акцентировал внимание на таком важном вопросе, как цели преподавания психологии в школе. Он, в частности, выделил ряд основных целей: получение школьниками элементарных научных знаний,

развитие у них способности к самопознанию и самосовершенствованию, овладение умением влиять на людей и профессиональная ориентация в области психологии.

Леонтьев А.А. высказал еще один важный аргумент в пользу преподавания психологии в школе – овладение элементарной психологической культурой.

Романова Е.С. также подчеркнула, что задачей преподавания психологии в школе является, прежде всего, сообщение учащимся системы научных знаний, оно ни в коем случае не должно быть отражением чьих-то личных представлений о психологии.

На конференции были отмечены трудности, возникающие у психологов в этой деятельности. Различные курсы психологии отличаются не просто вариативностью, а значительным разбросом и фрагментарностью. Прежде всего, это относится к целям преподавания. Одни программы и учебники направлены на то, чтобы дать детям научные знания по психологии, другие – на обучение школьников приемам и способам саморазвития и самосовершенствования. Обучение проходит в разных возрастных параллелях. Преподавание психологии ведется преимущественно школьными психологами, специально для этих целей не подготовленными. Практически отсутствуют содержательные, методические и дидактические требования к данному предмету от Комитета образования, не решена проблема специфики и форм оценки знаний по психологии.

На конференции был выработан ряд рекомендаций: рассматривать оценку знаний школьника по психологии как необходимый компонент усвоения данного предмета. Оценка не должна сводиться к количеству баллов, а содержать развернутую характеристику знаний учащихся, его продвижения в этой области.

И в заключение можно вспомнить слова А.П. Нечаева, адресованные педагогам: «При преподавании каждого предмета можно и следует требовать:

- 1) отсутствия неряшливости и лени в рассуждениях;
- 2) тщательного взвешивания всех доводов за и против, хотя бы по отношению к любимой гипотезе;
- 3) устранения в рассуждении собственного самолюбия, пристрастий, слепой покорности авторитетам и принятым господствующим мнениям;
- 4) стремления учиться, расширять свои знания, совершенствовать свой ум;
- 5) смелого высказывания своих мнений и мужественной, энергичной защиты положений, признанных истинными».

Пилипко, Н.В. Мифы и рифы. Размышления о работе психолога с родителями / Н.В. Пилипко // Школьный психолог. – 2004. – № 5. – С. 24–25.

Присутствие психолога в школе стало привычным как для преподавателей и учащихся, так и для родителей. Сфера его деятельности расширяется, охватывая не только диагностическую и коррекционную работу, но и работу развивающего, профилактического характера. Психологи все чаще используют фронтальные развивающие занятия, что важно, так как из их поля зрения не выпадают в целом благополучные дети.

Работа профилактического характера с родителями учащихся также становится все более востребованной и школой, и самими родителями. Речь идет не столько о психологических консультациях по поводу уже имеющихся проблем (это обычное дело), сколько о повышении психологической компетентности родителей, поиске и обозначении психологических ресурсов, которыми они могут воспользоваться в процессе взаимодействия с детьми. Если такая работа проводится регулярно, носит систематический характер, то она может внести заметный вклад в согласование представлений, позиций родителей и педагогов как субъектов образовательного пространства.

Тематические выступления психолога на родительском собрании являются интересной формой профилактической и развивающей работы с родителями. Выступление может быть коротким и являться частью общего собрания, а может стать содержанием отдельной встречи, на которую родители придут специально. В любом случае с точки зрения налаживания конструктивного взаимодействия это полезно.

Конечно, не стоит думать, что тематическое выступление на родительском собрании – это очень просто и легко. Если психолог хочет, чтобы взаимодействие с родителями принесло реальную пользу, то важно строить его на основе субъект-субъектных отношений. Психолог может способствовать развитию психологической культуры родителей, если удержится на позиции доброжелательного отношения к ним, уважения к их родительскому опыту.

Многие психологи, особенно начинающие, могут испытывать высокий уровень напряженности и тревоги, когда оказываются перед необходимостью участия в родительском собрании, а также когда анализируют результаты своей встречи с родителями. Мне представляется, что в ситуации неопределенности у неопытного психолога могут актуализироваться представления иррационального характера, своеобразная мифология, связанная с профессиональной деятельностью. Мифы, как известно, отличаются от реальности и могут поддерживать и усиливать тревогу, неуверенность. Попробуем во всем этом разобраться.

Миф: «Родители знают достаточно много, и вряд ли я смогу рассказать им что-то новое».

Реальность. Психологические знания со временем ассимилируются с обыденными представлениями, имеющимися у психолога, – это естественный процесс профессионального становления психолога как специалиста. Однако это не значит, что знания родителей, имеющих опыт общения с детьми, наблюдения за ходом их развития и даже интересующихся психологической литературой, носят целостный и систематизированный характер. Психолог лучше разбирается в возрастной психологии хотя бы в силу того, что систематически осваивает эти знания.

Многие причинно-следственные связи не очевидны для людей, профессионально не занимающихся психологией. Когда психолог обращает на них внимание родителей, это позволяет им по-новому взглянуть на развитие своего ребенка, на отношения с ним и способствует изменению взаимодействия с детьми в более конструктивную сторону.

В психологии накоплен богатый материал о психологических закономерностях, описаны и проанализированы различные психологические феномены. Это источник полезных знаний для людей. Психолог, занимающийся практической деятельностью, во многом является переводчиком этих знаний с научного языка, доступного немногим, на язык человеческий, понятный тем, кто не является специалистом в области психологии. Кроме того, опираясь на данные психологической диагностики, наблюдения, на опыт своего общения с учащимися, психолог может поделиться с родителями своими профессиональными выводами о тенденциях, имеющих в классе, об особенностях развития детей на данном этапе их жизни, а также выделить наиболее актуальные для родителей конкретного класса аспекты обсуждаемой темы.

Важно не игнорировать знания, уже имеющиеся у родителей, а добавить в них дополнительные грани, акцентировать внимание на наиболее важных аспектах, создать возможность для восприятия фактов с разных точек зрения. Важно, чтобы произошла встреча родительского жизненного опыта и психологических знаний. Встреча не как противостояние, противодействие, а как диалог и возникновение контакта.

Таким образом, психолог обладает большим диапазоном возможностей привнести нечто новое, полезное для родителей, конструктивное для развития, воспитания детей и взаимодействия с ними.

Миф: «У другого психолога (более опытного, знающего и т.п.) сразу бы все получилось, все родители были бы заинтересованы темой, довольны собранием, хотели бы встречаться с психологом снова и снова».

Реальность. Безусловно, опыт практической работы, уровень сформированности коммуникативных умений, наличие навыка публичных вы-

ступлений, наконец, личностные особенности играют свою роль, когда психолог вступает в контакт с группой родителей. В то же время каждому психологу приходится сталкиваться с недоверием, напряженностью, невысокой мотивацией, сопротивлением родителей, когда их ставят перед необходимостью слушать и воспринимать выступление психолога.

Когда речь идет о взаимодействии, ответственность за его результаты распределяется между участниками. Пусть даже она в большей степени лежит на психологе, но все-таки не целиком. Об этом важно помнить и отдавать себе отчет в том, какую часть ответственности реально может и готов взять на себя психолог.

Психолог может взять на себя ответственность за то, чтобы тематическое сообщение было интересным и актуальным для родителей, за то, чтобы материал излагался доступно, за то, чтобы его собственное поведение соответствовало позиции уважительного, доброжелательного отношения к родителям, за то, наконец, чтобы присутствовать на родительском собрании, если имеется договоренность с классным руководителем, родителями об этом.

Психолог не может отвечать за то, что не все родители проявят большую заинтересованность в обсуждении той или иной темы, что не все уйдут, переполненные чувством благодарности и глубокого удовлетворения от встречи с психологом, что не все родители проявят готовность и желание встречаться с психологом в формате родительских собраний систематически. И в этом смысле вряд ли стоит брать на себя задачи такого рода, а когда они не решаются в полном объеме, сетовать и укорять себя: «У другого психолога все бы получилось». Это миф, а реальность такова, что, если часть родителей проявит интерес, найдет что-то полезное для себя в обсуждаемой теме, захочет и сможет еще раз прийти на встречу с психологом (на собрание или индивидуально), – это хороший результат использования такой формы работы, как родительское собрание.

Опасность ожидания от всех родителей полной удовлетворенности заключается еще и в том, что можно отойти от позиции равноправного взаимодействия и пойти по пути пристройки «снизу», начать искать расположенности родителей путем заискивания перед ними.

Другой вариант – психолог занимает позицию всезнающего эксперта: «Я отвечу на все ваши вопросы, я знаю, как надо, и вам об этом расскажу». К сожалению ни одно из отступлений от позиции уважительных, доброжелательных, равноправных отношений с родителями не способствует формированию стабильного, долговременного интереса со стороны родителей к сотрудничеству со школьным психологом.

Миф: «Если я не смогу ответить на все вопросы родителей, они решат, что я недостаточно компетентный психолог».

Реальность. Трудно найти психолога, который знает ответы на все вопросы, а если таковые и встречаются, то возникает вполне закономерный вопрос: какие собственные внутриличностные задачи они решают, надувая щеки и морща лоб?

В психологии еще много белых пятен, и поэтому психолог может чего-то не знать в силу того, что достоверно это пока не известно никому. Кроме того, есть вещи, о которых он сам пока не задумывался, с которыми не встречался. И это вполне естественно.

Если воспринимать вопросы, которые возникают у родителей, не как экспертизу на профпригодность, а как ориентир для дальнейшего развития, то сама ситуация собрания — это ситуация взаимного обмена. Психолог не только дает полезную информацию, пищу для размышления, но и получает ориентиры для своего профессионального развития.

С нашей точки зрения, психолог имеет право сказать родителям, что не знает точного ответа на их вопрос, и предложить поразмышлять вместе (особенно уместно это по отношению к вопросам сложным, неоднозначным, не имеющим четких вариантов ответа в психологии). Психолог имеет право сообщить родителям, что он не готов дать ответ на вопрос в данный момент, но к следующей встрече просмотрит необходимую литературу, обдумает вопрос и подготовится к ответу. Это нисколько не умаляет квалификации психолога, а скорее свидетельствует о его серьезном профессиональном подходе к обсуждаемой теме.

Осмысление сложностей и затруднений, с которыми можно встретиться на родительском собрании, внимание к собственным опасениям, беспокойству, тревоге — важная часть профессиональной деятельности школьного психолога. Поняв, сколько у имеющих опасений реальных оснований, а сколько мифов, проанализировав свои ожидания и проверив их на предмет адекватности и реалистичности, психолог может обрести большую уверенность и спокойствие на предстоящей встрече с родителями.

Ляудис, В.Я. / Методические сценарии учебных ситуаций / В.Я. Ляудис // Методика преподавания психологии: Учебное пособие / В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – Глава 4. – С. 79–99.

4.2 Проблемная лекция и эвристическая беседа в курсе психологии

Эвристическая беседа является той разновидностью проблемной лекции, которая позволяет наиболее полно продемонстрировать различные аспекты управления процессом формирования у студентов всех структурных компонентов анализа и решения проблемы. Диалогизация проблемной ситуации в эвристической беседе – это своеобразный прием, рассчитанный на перестройку внутреннего плана действия, образа мышления и личностной пози-

ции субъекта мышления. Можно сказать, что эвристическая беседа – это прием конструирования определенного образа мыслей путем преобразования точек зрения индивида в условиях *совместного исследования* проблемы.

Эвристическая беседа требует от преподавателя импровизационных умений, которые основываются на свободном владении различными аспектами и уровнями решения проблемы, с одной стороны, и способами построения диалога, формами взаимодействия с аудиторией на всех этапах решения проблемы – с другой.

Прежде всего, возникает вопрос о месте проблемной лекции в форме эвристической беседы в системе курса лекций. Конечно, далеко не каждая лекция должна быть вовне развернутым диалогом, чаще всего проблемные лекции монологичны и преподаватель включает разные «голоса» имплицитно, не вынося их за рамки монологики. Но там, где, исходя из задач курса, преподаватель вводит принципиальные, значимые в последующем анализе содержания всего курса подходы к решению центральных проблем, эвристическая беседа не только уместна. В этом случае она необходима для создания особой интеллектуальной ситуации, особого прецедента – размышления студентов над основами собственного понимания предмета изучения, так или иначе уже достигнутого в результате предшествующей работы. Поэтому чаще всего собственно эвристической беседе предшествует проблемная лекция – монолог, в котором преподаватель вводит слушателей в проблему, намечает возможные подходы к ее анализу на материале сопоставления различных факторов и теорий и знакомит с некоторыми условиями и прецедентами ее решения, создавая тем самым почву для последующей проблематизации внешнего диалога.

Специально подчеркнем, что методический смысл введения эвристической беседы заключается в достижении особой дидактической цели, а именно в том, чтобы повернуть студентов к новой рефлексивной позиции по отношению к собственным способам осмысления знания в учебном предмете. Следовательно, центральное место в этой форме организации лекции отводится не контролю за мерой усвоения знаний, не проверке того, что может воспроизвести студент, а совсем другой задаче, хотя так же, как и контроль, требующей для решения обратной связи. Но в данном случае обратная связь лектора с аудиторией будет нести не санкции и оценки меры усвоения, меры согласия аудитории с положениями и позицией лектора. Она должна максимально способствовать актуализации разных позиций и точек зрения, разных подходов к пониманию и решению проблемы. Только на основе этого рода информации, добытой в диалоге с аудиторией, лектор сможет адресоваться к явным и неявным для самих студентов допущениям и позициям и в диалоге с носителями разных позиций достигнет сопоставления подходов, поможет

осознать иные возможности решения, добиться того «схватывания» проблемы, которое откроет путь к новым способам ее решения.

Это различие функции обратной связи, дифференциацию функции санкционирующей, оценивающей и функции регулирующей, побуждающей, необходимо учитывать при конструировании эвристической беседы как особой формы занятия, имеющего специфические дидактические цели. Эвристическая беседа, подчиненная целям проверки и оценки знаний студентов, не достигнет той цели, о которой говорилось выше, – формирования у студента новой метакогнитивной позиции. Развивающая роль эвристической беседы в этом случае будет утрачена.

Если иметь в виду не контрольно-санкционирующую, а преобразующую сознание функцию диалога в форме эвристической беседы, следует специально выделять задачи программирования диалога как особого рода «развивающей обратной связи». Психологическую и методическую специфику эвристической беседы как средства перестройки уровня рефлексии познавательной деятельности студента, а не как средства опроса, необходимо четко осознавать при организации безмашинного диалога преподавателя со студентами, в особенности при программировании «диалога» студента с машиной в ситуации автоматизированного обучения. < ... >

Основные методические задачи сценария проблемной лекции с элементами эвристической беседы приведены в следующих пунктах.

I. *Экспозиция проблемы.* Теоретический смысл анализа изучаемой проблемы в системе целей и задач курса лекций.

II. *Введение в проблему.* Выявление и фиксация состава противоречий, возможных подходов к их разрешению. Сопоставление разных подходов к решению проблемы. Выделение меры решения проблемы и дифференциации ее аспектов. Резюме анализа продуктивности научного решения проблемы и выделение центрального пункта современного научного подхода к решению проблемы (новые методологические и методические аспекты проблемы ранних форм памяти).

III. *Введение внешнего диалога* как условие актуализации позиций слушателей в отношении к рассматриваемой проблеме. Типологизация выявленных подходов и оценка меры адекватности предложенных решений.

IV. *Перестройка функций внешнего диалога.* Переход к решению рефлексивных задач: анализ оснований и предпосылок собственного понимания проблемы у слушателей. Введение ситуаций, провоцирующих интеллектуальный конфликт между исходными позициями слушателей и предлагаемыми лектором позициями в решении проблемы.

V. *Резюме продуктивности решения проблемы* в контексте предлагаемого подхода, выявление нерешенных аспектов проблемы.

Указанный план лекции охватывает лишь центральные моменты проектирования диалога в проблемной ситуации и не претендует на исчерпывающую полноту. Он может быть использован в качестве известного методического руководства, облегчающего выбор и конструирование последовательности этапов организации сценария проблемной лекции, включающей элементы эвристической беседы. Вместе с тем в нем акцентирована развивающая сторона проблемной лекции – ориентация слушателей на широкий исследовательский поиск, преодоление догматизма в подходе к тому или иному найденному решению проблемы.

Помимо этой общей целевой установки лекции, которая отражена в системе подцелей (пп. II–V), в ней можно выделить две взаимосвязанные линии методических процедур.

1. Приемы организации предметного содержания проблемной ситуации:

а) включение того или иного типа противоречий (между эмпирическими данными и теоретическими положениями, между новыми фактами и прежними теоретическими положениями, между новыми фактами и прежними теоретическими моделями, между разными аспектами описания одного и того же явления, изучавшимися изолированно друг от друга, и т.д.);

б) использование различных средств для выявления противоречий (в частности, в приведенной лекции используется прием «остранения», который в данном случае заключается в перестройке смысла хорошо известных фактов и положений за счет введения их в новый контекст; так, описательные данные о процессах памяти у детей вводятся в контекст решения проблемы о специфике и движущих силах развития памяти и методах изучения этого развития);

в) конкретизация решения проблемы в целостной системе задач, решение которых по-новому освещает проблему.

2. Приемы организации форм взаимодействия и сотрудничества преподавателя со студентами в проблемной ситуации лекции:

а) изменение позиций лектора по отношению к аудитории на разных этапах решения проблемы (так, на этапе введения в проблему лектор использует такую форму сотрудничества с аудиторией как «разделенное действие» с целью выявления смысла проблемы и дифференциации ее аспектов; на дальнейших этапах решения проблемы используются формы «имитируемых» и «поддержанных» действий);

б) изменение позиций аудитории с целью организации перехода от одного этапа решения проблемы к другому (так, на третьем этапе решения проблемы позиции аудитории выявляются с помощью прямых вопросов, обращенных к ней, тогда как на четвертом этапе лектор стимулирует размышления и высказывания студентов с помощью введения материала, рассчитанного на порождение и объективацию внутреннего конфликта своей

позиции с позициями, зафиксированными в аудитории; вопрос студента, возникший на четвергом этапе решения проблемной ситуации, явился показателем удачного разрешения одного из таких конфликтов).

Следует учесть, что в условиях проблемной лекции, где лишь намечаются переходные этапы к эвристической беседе, не могут быть реализованы все выделенные нами в структуре учебной ситуации формы сотрудничества преподавателя со студентами. Например, сотрудничество в форме партнерства в условиях данной лекции еще не могло быть реализовано, хотя и подготавливалось такой формой сотрудничества как «поддержанное действие», которая использовалась на четвертом этапе проблемной ситуации, связанном с формированием рефлексивной позиции студентов по отношению к способам решения проблемы. Условием перехода к партнерству студентов с преподавателем служил также и последний, пятый этап в структуре проблемной ситуации, где лектор специально акцентировал возможность критической позиции по отношению к представленному в его собственных исследованиях решению проблемы и ввел дополнительный материал, адресующий студентов к новым возможностям осмысления полученного решения в сопоставлении с подходом, намеченным у других исследователей проблемы.

В конечном счете, внутренняя динамика сценария проблемной лекции и мера ее воздействия на аудиторию обусловлены степенью адекватности приемов организации предметного содержания проблемной ситуации ее дидактическим и воспитательным целям, а также степенью соотнесенности первых с приемами организации форм взаимодействия преподавателя со студентами. Соотнесение приемов организации предметного и коммуникативного аспектов лекции составляет особую методическую задачу, решаемую на каждом этапе проблемной ситуации.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Задание 1.

Определите параметры диагностики общей психологической культуры, на их основании разработайте и апробируйте (на 5–7 респондентах) методику ее диагностики. На основе полученных результатов сделайте вывод об уровне развития общей психологической культуры личности опрошенных респондентов и составьте рекомендации по ее усовершенствованию. В качестве ориентира предварительно ознакомьтесь с параметрами диагностики психологической культуры, выделенными Л.С. Колмогоровой, методикой «Психологическая грамотность» (Л.С. Колмогорова) и методикой «Психологическая культура личности (для учащихся 2–7 классов средней школы)» (О.И. Мотков, Т.А. Огнева).

Л.С. Колмогорова

Параметры диагностики составляющих психологической культуры личности для младшего школьного возраста

1. Психологическая грамотность
 - 1.1. Общие представления о психике человека
 - 1.2. Знания норм и правил общения, поведения, отношений
 - 1.3. Знания об общечеловеческих ценностях и идеалах
 - 1.4. Знание требований, ожиданий, предъявляемых к исполнению основных социальных ролей
 - 1.5. Психологическая наблюдательность, понимание внутренних состояний человека
 - 1.6. Умение дать элементарный психологический анализ поведения человека в той или иной ситуации
 - 1.7. Знание символов, метафор
 - 1.8. Представление о чертах характера
2. Психологическая компетентность
 - 2.1. Адекватность поведения в обычных ситуациях принятым нормативам (умения благодарить, извиняться, просить)
 - 2.2. Умение согласовать свою позицию, точку зрения с другим человеком, договариваться
 - 2.3. Умение слушать других, вхождение в контакт с другими людьми
 - 2.4. Освоение и адекватное применение основных приемов и способов запоминания, повторения, анализа, сравнения, обобщения, классификации, создание образов фантазии
 - 2.5. Освоение и адекватное использование элементарных приемов и способов познания другого человека, психологического анализа ситуации

- 2.6. Умение действовать в ситуации выбора, осуществление нравственного выбора в конфликтной ситуации
- 2.7. Умение контролировать себя и свои действия
- 2.8. Умение проявлять и принимать сочувствие, сопереживание
- 2.9. Умение адекватно вести себя в ситуации успеха и неуспеха
- 2.10. Умение планировать и организовывать свою жизнедеятельность
- 3. Ценностно-смысловой компонент
 - 3.1. Интерес к внутреннему миру человека, его особенностям, личностная значимость полученных знаний
 - 3.2. Ценностное отношение к себе (самоценность), стремление понять и принять себя
 - 3.3. Стремление регулировать поведение и отношения в соответствии с гуманистическими и общечеловеческими ценностями
 - 3.4. Стремление к самосовершенствованию
 - 3.5. Вера в человека, в себя и в свои возможности
 - 3.6. Стремление к жизнотворчеству
 - 3.7. Отношение к родителям, друзьям, близким, сверстникам
 - 3.8. Направленность личности
- 4. Рефлексия
 - 4.1. Осознание «прироста» знаний о человеке
 - 4.2. Осознание «прироста» знаний о себе
 - 4.3. Самооценка поведения
 - 4.4. Самооценка личностных качеств
 - 4.5. Представление о себе во временной перспективе
 - 4.6. Осознание себя как носителя социальных ролей
- 5. Культуротворчество
 - 5.1. Проявление творческого самовыражения в области человекознания
 - 5.2. Элементы саморегуляции, самопрограммирования, самокорректировки, самоорганизации
 - 5.3. Инсайты в области человекознания (идеи, мысли, образы)
 - 5.4. Нахождение нового решения, выхода из реальной проблемной ситуации

Л.С. Колмогорова

Методика «Психологическая грамотность»

Методика используется для контроля в процессе преподавания человекознания в 9-м классе.

Цель: определить уровень психологической грамотности учащихся.

Часть 1. Инструкция: «Из предложенных вариантов ответов выбери правильный».

1. Человек – единственное существо, способное
 - а) передавать информацию о прошлых и будущих событиях;
 - б) пользоваться членораздельной речью;
 - в) пользоваться орудиями труда и изготавливать их;
 - г) все ответы верны.
2. Симпатия – это...
 - а) неприязнь;
 - б) расположение;
 - в) сочувствие;
 - г) увлечение.
3. Аморальный – это...
 - а) устойчивый;
 - б) трудный;
 - в) неприятный;
 - г) безнравственный.
4. Человека, легко поддающегося чужому мнению, производимому на него эмоциональному впечатлению, называют
 - а) слабым;
 - б) мягкосердечным;
 - в) глупым;
 - г) внушаемым.
5. Человек легче запоминает
 - а) действие, которое завершено;
 - б) незавершенное действие;
 - в) неинтересное действие;
 - г) все ответы не верны.
6. Беззлобная, веселая шутка называется
 - а) высмеиванием;
 - б) юмором;
 - в) сатирой;
 - г) все ответы верны.
7. Чтобы эффективно разрешить конфликты, необходимо
 - а) четко указать на недостатки другого;
 - б) во что бы то ни стало отстаивать свою правоту;
 - в) не тратить время на выслушивание другого, брать инициативу в свои руки;
 - г) все ответы не верны.
8. Некритичное восприятие какой-либо информации, принятие каких-либо положений без доказательств называется

- а) надеждой;
- б) верой;
- в) убеждением;
- г) все ответы не верны.

9. Уважение к человеку, человеческому достоинству, человеколюбие называется

- а) справедливостью;
- б) благодеянием;
- в) гуманностью;
- г) все ответы верны.

10. Чтобы правильно выбрать профессию, нужно учесть свои

- а) способности;
- б) интересы;
- в) состояние здоровья;
- г) все ответы верны.

Ключ: 1 г, 2 б, 3 г, 4 г, 5 б, 6 б, 7 г, 8 б, 9 в, 10 г.

Часть 2. Инструкция: «Отметь верные утверждения».

1. Сочувствие возникает при условии, если человек может мысленно поставить себя на место другого.

2. Человек может полностью контролировать свое поведение в любом эмоциональном состоянии.

3. Холериков отличает самая быстрая скорость реакции на какие-либо воздействия.

4. Характер человека практически невозможно изменить при жизни.

5. Меньшинство никогда не сможет изменить мнение большинства в группе.

6. Потребность в чем-либо побуждает и направляет деятельность человека.

7. Навыки самонаблюдения могут помочь человеку в его жизни.

8. Поведение человека в группе определяется его положением или статусом (лидер, принятый, отвергаемый, изолированный).

9. Самый лучший выход из конфликтной ситуации — отстаивать до конца свою точку зрения.

10. Успехи учащихся в школе зависят, в основном, от отношения к ним учителей.

Правильные суждения: 1, 3, 6, 7, 8.

Часть 3. Инструкция: «Как ты понимаешь значение следующих фразеологических оборотов, метафор? О каком человеке, каких его чертах, состояниях, отношениях говорят следующие обороты: козел отпущения, Сизифов

труд, птичье молоко, слона не приметить, человек в футляре, золотая середина, виноград зелен, запретный плод, звездный час, на седьмом небе».

Правильные ответы

1. Козел отпущения – библейское выражение, возникшее из описания существовавших у древних евреев обряда возложения грехов всего народа на живого козла, после чего козел изгонялся в пустыню. Выражение употребляется в значении: человек, на которого постоянно сваливают чужую вину, несущий ответственность за других.

2. Сизифов труд – выражение употребляется в значении: тяжелая бесконечная и бесплодная работа. Возникло в греческой мифологии, согласно которой царь Сизиф за оскорбление богов был осужден Зевсом на вечную муку: вкатывать на гору огромный камень, который, едва достигнув вершины, опять скатывался вниз.

3. Птичье молоко – употребляется в значении: нечто неслыханное, невозможное, предел желаний.

4. Слона не приметить – выражение возникло из басни И.А. Крылова «Любопытный». Посетитель разглядел в кустарнике мелких насекомых, а слона не заметил. Выражение употребляется в значении: не заметить главного, важного.

5. Человек в футляре – так называют человека, боящегося всяких новшеств, перемен, крутых мер, очень робкого, подобного учителю Беликову из рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре».

6. Золотая середина – так говорят о каком-нибудь решении, образе действий, чуждом крайностей, риска.

7. Зелен виноград – выражение, означающее мнимое презрение к тому, что недоступно, чего нет возможности достигнуть (из басни И.А. Крылова «Лисица и виноград»).

8. Запретный плод – выражение употребляется в значении: что-нибудь заманчивое, желанное, но запрещенное или недоступное. Возникло из библейского мифа о древе познания добра и зла, плоды которого Бог запретил есть Адаму и Еве.

9. Звездный час – выражение писателя С. Цвейга из предисловия к его сборнику исторических повестей «Звездные часы человечества». Выражение употребляется в значении: переломный, решающий момент, когда человеку поручено или он исполняет что-то, что предопределяет дальнейшие события, это важное событие, момент в истории человечества или жизни отдельного человека.

10. На седьмом небе – означает высшую степень радости, счастья, блаженства. Выражение восходит к греческому философу Аристотелю, который объясняет устройство небесного свода как состоящего из семи сфер.

О.И. Мотков, Т.А. Огнева

*Методика «Психологическая культура личности
(для учащихся 2–7 классов средней школы)»*

Методика позволяет изучать выраженность и качество шести частных видов культурно-психологических поведенческих проявлений учащихся:

1 – самопонимание и самопознание, наличие самоанализа своих личностных и поведенческих особенностей, в результате которого начинают лучше осознаваться свои планы, отношения и психологические особенности, образуется самооценка, реально помогающая жить, ставить осуществимые цели и задачи, направлять конкретные усилия в соответствующее своим склонностям и предпочтениям русло, быть самим собой;

2 – конструктивность общения со сверстниками, близкими и дальними людьми, помогающее продуктивному разрешению личных, деловых и общественных вопросов;

3 – хорошая саморегуляция своих эмоций, действий и мыслей - развитые умения поддерживать положительный эмоциональный тон, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, проявлять гибкость при решении сложных познавательных задач и в общении;

4 – наличие творчества – охотное освоение новых дел и игр, придумывание новых способов выполнения привычной деятельности и новых игр;

5 – самоорганизованность - достаточно реалистичное их планирование, доведение начатого дела до конца, выполнение деловых обещаний, умение распределять время на учебу и другие дела;

6 – гармонизирующее саморазвитие - наличие самозадач и деятельности по самовоспитанию своих качеств, улучшающих образ жизни, поддержание бодрости с помощью физических упражнений, умение заставить себя соблюдать ежедневную гигиену, сохранять порядок в своей комнате и т.п.

Эти шесть частных показателей составляют общий фактор – «Психологическая культура личности» (все вопросы методики).

Инструкция: Пожалуйста, ответьте на предложенные ниже вопросы о ваших умениях общаться с другими детьми и владеть собой. Свой ответ выбирайте из пяти предложенных возможных ответов. Справа от каждого вопроса обведите кружком цифру, обозначающую выбранный вами ответ:

1 – очень редко, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто, 5 – всегда

Психологические умения и проявления					
1. Всегда ли ты понимаешь, чем вызваны твои поступки?	1	2	3	4	5
2. Сочувствуешь ли ты другим детям, когда им плохо?	1	2	3	4	5
3. Умеешь ли ты отвлекаться от неприятных переживаний и переключаться на интересные и приятные занятия?	1	2	3	4	5
4. Охотно ли ты осваиваешь новые игры?	1	2	3	4	5

5. Успеваешь ли ты готовить уроки так, чтобы оставалось время для других дел?	1	2	3	4	5
6. Стараешься ли ты вести себя так, чтобы быть похожим на своих любимых героев?	1	2	3	4	5
7. Признаешь ли ты свою неправоту в споре с другими, если ты не прав?	1	2	3	4	5
8. Способен ли ты сохранять спокойствие в спорах с одноклассниками?	1	2	3	4	5
9. Умеешь ли ты сохранять выдержку в трудных ситуациях?	1	2	3	4	5
10. Умеешь ли ты придумывать игры для себя, чтобы не было скучно?	1	2	3	4	5
11. Всегда ли ты выполняешь свои обещания?	1	2	3	4	5
12. Поддерживаешь ли ты в себе бодрость с помощью физических нагрузок и других занятий?	1	2	3	4	5
13. Можешь ли ты сказать, кем хочешь стать в будущем?	1	2	3	4	5
14. Стараешься ли ты говорить так, чтобы тебя лучше понимали окружающие?	1	2	3	4	5
15. Часто ли тебе удается улучшить свое плохое настроение?	1	2	3	4	5
16. Ищешь ли ты новые приемы и способы выполнения привычной деятельности?	1	2	3	4	5
17. Часто ли тебе удается осуществлять свои намерения?	1	2	3	4	5
18. Умеешь ли ты заставить себя чистить зубы, убирать постель, держать в порядке свой стол?	1	2	3	4	5

Ключ

№№	Виды культурно-психологического поведения	Вопросы №№
I	Самопонимание и самопознание	1, 7, 13
II	Конструктивность общения	2, 8, 14
III	Психическая саморегуляция	3, 9, 15
IV	Наличие творчества	4, 10, 16
V	Самоорганизованность	5, 11, 17
VI	Саморазвитие	6, 12, 18
VII	Психологическая культура в целом	1 – 18

Изучается степень проявления шести видов культурно-психологического поведения, составляющих психологическую культуру человека, а также ее общее проявление в целом.

Обработка результатов

1. Вычисляем показатели проявления каждого вида культурно-психологического поведения – Ср I, Ср II, Сначала подсчитываем среднее арифметическое ответов о культурно-психологическом поведении вида I, затем – вида II, и так далее. Затем вычисляем среднюю по обобщенному

показателю психологической культуры в целом S_r ПК – т.е. показателю итоговой степени проявления всех шести видов психологической культуры – суммируем ответы по всем вопросам и делим сумму на 18. Заносим эти средние в таблицу.

2. Определяем по таблице уровни гармоничности каждого вида психологической культуры и обобщенный показатель – уровень гармоничности психологической культуры личности в целом.

Уровень	Гармоничность качеств ПК ($X_{ср} = 3,25$ балла)
Высокий	3,61–4,50
Псевдо-высокий	4,51–5,00
Средний	2,91–3,60
Низкий	1,00–2,90

Задание 2.

Используя классические характеристики типов темперамента, акцентуаций характера и архетипов, примените метод литературно-художественного моделирования для «перевода» психологических терминов с языка науки на язык художественных образов, метафор в форме стихотворений. В качестве примера предлагаем ознакомиться с разработками студентов предыдущих лет обучения.

Флегматик. Субъект, обладающий одним из четырех основных типов темперамента (в классификации Гиппократ), характеризующийся низким уровнем психической активности, медлительностью, невыразительностью мимики. Флегматик трудно переключается с одного вида деятельности на другой и приспосабливается к новой обстановке. У флегматика преобладает спокойное, ровное настроение. Последнее, как и чувства, обычно отличается постоянством. При неблагоприятных условиях у флегматика может развиться вялость, бедность эмоций, склонность к выполнению однообразных привычных действий. Павлов И.П. считал, что флегматика отличает сильный, уравновешенный, инертный тип нервной системы.

Ода флегматику

Есть в психологии личности такой раздел,

Где обоснован темперамента удел.

Там сказано, что у него есть типы, свойства,

И вообще, что это очень важное устройство.

Им называют совокупность характеристик динамических,

Особенности протекания процессов психических.

Идеи сей ростки истоками восходят к Гиппократу:

Он в организме соотнес трех жидкостей затрату.

Последним описанием учения обязаны мы И. Канту,

Известному из философии мыслителю-гиганту.
 Флегматик низкий уровень психической активности имеет,
 И состояния души он внешне слабо выражать умеет
 (Ну, то есть, мимику использует свою невыразительно).
 Переключает смену деятельности он слегка медлительно.
 Невозмутим, с устойчивым стремленьем
 И более или менее постоянным настроеньем.
 Ведь слизь в нем – флегма – вязкая течет
 (Коль Гиппократпа брать сейчас теорию в расчет).
 Флегматик может долго вырабатывать формы новые поведения,
 Зато в итоге прочное они имеют закрепление.
 Выходит редко из себя – по большей части постоянен,
 Но к окружающим он зачастую остается безучастен
 (К аффектам сей темперамент не склонен,
 Он выдержан, вял, терпелив и спокоен).
 А по Ивана Петровича Павлова схеме –
 Уравновешенный тип это нервной системы.
 Сильна и инертна система его
 (Прав Гиппократ был, что флегма течет).
 Таким славен типом Кутузов, Крылов.
 В метафоре текст научный готов.
 Слушать сегодня мой стих завершая
 Усвойте: разница в типах большая!

Коробчук Г.

Гипертимный тип. С детства гипертимные подростки отличаются большой подвижностью, общительностью, неутомимостью, болтливостью, чрезмерной самостоятельностью, склонностью к озорству, недостатком чувства дистанции в отношении к взрослым. С первых лет жизни они везде вносят много шума, любят компании сверстников и стремятся командовать ими. При хороших способностях, живом уме, умении все схватывать на лету обнаруживается неусидчивость, отвлекаемость, недисциплинированность. Учатся поэтому они очень неровно – то блеснут пятерками, то «нахватывают» двоек. При этом главная черта гипертимных подростков – почти всегда очень хорошее, даже приподнятое настроение. Лишь изредка и ненадолго эта солнечность омрачается вспышками раздражения, гнева, агрессии. Хорошее настроение гипертимных подростков гармонично сочетается с хорошим самочувствием, высоким жизненным тонусом, нередко цветущим внешним видом. У них всегда хороший аппетит и здоровый сон. Лживость не является их характерной чертой, она может быть обусловлена необходимостью извернуться в трудной ситуации. Всюду они быстро осваиваются, перенимают манеры, обычаи, поведение, одежду, модные «хобби».

Привели в детсад мальчишку.
 Он – словно юркая зверюшка:
 Все облазил, всех достал,
 С воспитателем сыграл.
 Лишь за полчаса общенья
 Съел он баночку варенья,
 Трижды с горочки упал,
 Пять раз Валю напугал,
 Под кровать залез с мячом,
 Обещал построить дом.
 А назавтра рано-рано
 Он пришел с вопросом к маме:
 «Ты скажи мне, почему
 я уж в школу не иду?»
 Так промчалось п-надцать лет –
 Пареньку тринадцать лет.
 Он веселый, резвый, славный,

И в компании он главный.
 Веселит он всех, смешит.
 Да с обещаниями спешит:
 Не доводит до конца
 Ни единого дельца.
 Но зато он щедр, здоров.
 Он умен, отзывчив, добр.
 А вчера украл у мамы
 Деньги и кардиограммы.
 Оказалось, что мальчишка,
 Прочитав научну книжку,
 Уж решил пойти гулять,
 Новы страны открывать.
 А у мамы с папой крыша
 Едет тихо, словно плот.
 Вы скажите, что за фишка,
 Что за парень-поворот?
 Солоневич Н.

Старец. Это архетип в аналитической теории К.Г. Юнга, персонифицирующий черты пожилых людей, самоконтроль, ответственность, мудрость; проявляется в сказках и поговорках.

Он в каждом человеке есть,
 Много видит, много знает.
 Мудр, добр, всё понимает.
 Он всем на свете управляет
 И образ Старца воплощает
 Совесть, честь олицетворяет,
 Гармоничность и покой.
 Старец к нам приходит в сказках,
 Поговорках и во снах.
 Всем дает совет, подсказку,

Он даже в молодой душе
 (Волос седых блеском мелькает,
 Порой, и в девичьей косе).
 Он как книга, как оракул –
 Ум в глазах блестит искрой.
 Как в родительских словах.
 Будьте добры, вы услышите,
 Что вам Старец говорит.
 Ведь никогда не будет лишним
 Мудрых слов его вердикт.

Берич В.

Задание 3.

Разработайте цикл занятий (2–3) по психологии на определенную тему для младших школьников или для подростков (на выбор), руководствуясь принципами и методикой преподавания психологии в школе, и напишите соответствующие планы-конспекты (сценарии) уроков психологии. Можно использовать *универсальную методику составления урока*, включающую в себя компоненты:

Выбор темы

Формулировка целей / задач: обучающая (дать знания / сформировать представления о ...); развивающая (развить навыки ...); воспитательная (способствовать формированию у детей доброжелательности, чуткости и т.п.).

Описание хода урока:

- а) введение в проблему (например, сказка; формулировка вопросов к ней);
- б) основная часть (обсуждение вопросов, примеры, задания на закрепление материала);
- в) заключительная часть (выводы, домашнее задание).

В качестве примера методических разработок уроков психологии предлагаем ознакомиться со сценариями занятий по психологии: уроки по психологии для второклашек «Я хочу...» и «Сказка о борьбе мотивов» программы «Психологическая азбука» И.В. Вачкова, Т.А. Арджакаевой, А.Х. Поповой; урок по психологии для подростков 7 класса «Привлекательность человека» и «Взаимность или обоюдная привлекательность» программы «Тропинка к своему Я» О.В. Хухлаевой.

И.В. Вачков, Т.А. Арджакаева, А.Х. Попова

Психологическая азбука. Второй класс Раздел 2. «Я и мои желания»

Занятие 1. «Я хочу...»

Задачи: ввести понятие «желание»; помочь детям осознать и проанализировать свои желания.

Материалы: рабочие тетради, карандаши, фломастеры.

Ход занятия

1. Разминка. Упражнение «Раскрасьте фразу». На доске записано предложение «Здравствуйтесь, мы рады вас видеть». Психолог предлагает детям «раскрасить» эту фразу разными эмоциональными цветами. Для этого произносить ее надо так, как будто:

- оправдываетесь перед гостями;
- удивлены, так как не ждали гостей;
- обиделись на бабушку;
- рассердились на младшего брата;
- просите прощения у мамы;
- искренне радуетесь приходу хороших людей;
- испугались того, кто пришел.

В заключение упражнения психолог произносит фразу радостным голосом и просит детей: «Угадайте чувство, с которым я произношу эту фразу».

2. Работа по теме. Упражнение «Мои желания». Психолог просит детей написать 5–7 желаний, которые есть у них в данный момент. По окончании работы эти желания нумеруются в порядке важности, а затем отме-

чаются буквой «Я» те, исполнение которых зависит от самого ребенка; буквой «Д» – зависит от других людей; «Н» – ни от кого не зависит или ребенок не знает. При этом ведущему не стоит заводить спор или нраво-учительные беседы с ребенком, у которого обнаружатся надо всеми желаниями буквы «Д». Однако обратить внимание на таких детей следует.

Упражнение «Мое главное желание». Дети выполняют в рабочих тетрадях рисунки на указанную тему.

Упражнение «Объясняю, что мне надо» («Испорченный экран»). Учащиеся встают в колонны по 5–6 человек. Последний задумывает предмет, которым хотел бы обладать, он дотрагивается до плеча своего соседа и жестикулирует сообщая ему об этой вещи. Сосед передает полученную информацию по цепочке. Игрок, стоящий первым, получив сообщение, бежит в конец колонны и говорит последнему о том, что он задумал. Побеждает команда, которая быстрее справилась с заданием и чей правофланговый правильно словесно объяснил суть переданной жестикуляцией информации.

Занятие 2. Сказка о борьбе мотивов

Задачи: познакомить детей с психологическими механизмами действия потребностей и мотивов; развивать в детях понимание ответственности за достижение поставленной перед собой цели.

Материалы: рабочая тетрадь, цветные карандаши, фломастеры, мячик.

Ход занятия

1. Разминка. Психолог начинает разминку с помощью мяча: он начинает предложение «Я хочу...», дети должны его продолжить.

Затем психолог обращается к детям: «Почему одни желания исполняются, а другие – нет? Сегодня, возможно, мы ответим на этот вопрос».

2. Введение в тему занятия. Упражнение «Исполнение желаний» (упражнение релаксационного характера). Дети занимают удобное положение, закрывают глаза. Под слова психолога концентрируются на большом, среднем и малом кругах внимания. Психолог помогает детям сосредоточиться на своем теле, расслабить напряженные мышцы. После этого он говорит: «Вспомните те желания, о которых вы писали на прошлом занятии. Выберите то исполнение, которое для вас очень важно. Подумайте, от кого зависит исполнение этого желания. А что для этого должны сделать вы сами? Представьте, что наступил момент – и желание исполнилось... Какие чувства у вас появились?». Через 1–2 минуты дети открывают глаза. Психолог организует обсуждение мыслей и переживаний детей по вопросам: «Как вы увидели исполнение ваших желаний?», «Что вы сами можете сделать, чтобы приблизить исполнение ваших желаний?»

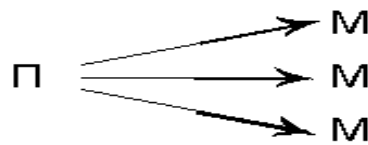
3. Работа по теме. Психолог говорит детям: «Чтобы исполнились ваши желания, должны появиться сначала потребности, а потом мотивы, которые запустят механизм действия. Что же такое потребности? Давайте раз-

беремся. Представьте, что вам холодно. Представили? У вас возникает потребность в тепле. А эта потребность рождает мотив разыскать одежду.

(На доске появляется схема: П —————>М)

Без мотива человек бездействует. Мотивы – это то, что нас заставляет действовать, так или иначе поступать. У одной потребности мотивов может быть несколько. У вас возникла потребность пойти домой. Назовите возможные мотивы».

Дети отвечают: «Дома ждет игрушка», «Соскучился по питомцу», «Просто есть хочется» и др. По мере ответов детей психолог записывает на доске схему:



Психолог продолжает: «Иногда между мотивами разворачивается настоящая борьба, как, например, в сказке». Психолог читает вслух «Сказку о борьбе Мотивов» (Вачков, И.В. Психология для малышей, или Сказка о самой «душевной» науке / И.В. Вачков. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – С. 139–143), после чего проводится беседа по содержанию сказки. Затем дети рисуют в рабочих тетрадях иллюстрации к прочитанной сказке.

Упражнение «Почему я этого хочу?». Психолог спрашивает детей: «А какие мотивы могут запустить механизм действия исполнения ваших желаний, о которых вы писали? Проведите исследование своих потребностей, отмечая мотивы». Совместно с учителем дети приходят к выводу, что желания отвечают на вопрос «Что я хочу?», а мотивы – на вопрос «Почему я этого хочу?».

4. Подведение итогов. Проходит по вопросам: Что нового узнали ученики на уроке? Какое из заданий особенно понравилось? Что было труднее всего выполнить? Почему?

5. Домашнее задание. Психолог просит детей придумать свою сказку о борьбе мотивов и записать ее в рабочих тетрадях или зарисовать в виде комиксов.

О.В. Хухлаева

«Тропинка к своему Я: Уроки психологии в средней школе (7 класс)»

Тема 3 «Межличностная привлекательность: любовь, дружба»

Цель: способствовать рефлексии процесса общения со сверстниками.

Занятие 17. «Привлекательность человека»

Упражнение «Найти синоним». Подросткам предлагается определить синоним и записать его в тетради:

щедрость ... (доброта);
 умиротворение ... (спокойствие);
 жизнелюбие ... (жизнерадостность);
 благодарность ... (признательность);
 сострадание ... (сочувствие).

Упражнение «Что привлекает в человеке». Подростки обсуждают, какие характеристики привлекают их в других людях – взрослых, в том числе педагогах, сверстниках. На основании обсуждения в тетради делается запись: «Виды привлекательности – физическая, коммуникативная, характерологическая, по сходству взглядов».

Упражнение «Какая привлекательность важнее». Подростки обсуждают, какие из видов привлекательности являются для них наиболее важными. Какая привлекательность важнее для педагогов, родителей?

Игровые задания:

Упражнение «Звезда привлекательности». К доске прикрепляется заранее заготовленная звезда, на лучиках которой написаны буквы Ф, К, Х, СВ. Буквы обозначают виды привлекательности: Ф – физическая, К – коммуникативная, Х – характерологическая, СВ – по сходству взглядов. Далее ведущий предлагает представить, что это звезда одного из участников, и назвать, что есть привлекательного в физическом облике этого человека, его характере, способе общения, чем он близок остальным участникам.

Упражнение «Волшебное превращение». Ребята получают карточки, на каждой из которых указано имя одного из участников. С этого момента получивший карточку превращается в указанного на ней одноклассника и начинает вести себя так, как тот обычно ведет себя. Ведущему необходимо догадаться, кто в кого превратился.

Занятие 18. Взаимность или обоюдная привлекательность

Упражнение «Продолжи ряд». Подросткам предлагается продолжить ряд: взгляд хмурый, пристальный, доброжелательный, ласковый, ...

улыбка радостная, беззаботная, ...

Упражнение «Найди слово». Подросткам нужно найти слово, обозначающее процесс, частями которого являются три перечисленных ниже: самооценивание, самонаблюдение, самореагирование (ответ: саморегуляция).

Упражнение «Взаимная симпатия». Ведущий просит подростков подумать, почему одни люди нам симпатичны, а другие – нет. Делается вывод, что мы симпатизируем тем, кому нравимся сами. Затем предлагается подумать над тем, в чем выражается обоюдная симпатия. Делается вывод, что симпатия выражается в тех или иных невербальных сигналах, а также в словах.

В тетрадях делается запись, дополняемая устными примерами: «Знаки симпатии: сначала в ход идут невербальные сигналы, например, если жен-

щина во время разговора с мужчиной сохраняет контакт глаз, она ему симпатизирует (предлагается подумать, какие невербальные сигналы используют девочки и мальчики); затем используются словесные позитивные оценки, которые обычно усиливают симпатию (предлагается подумать, какие позитивные оценки другого человека используют подростки)».

Делается вывод, что подростки для выражения симпатии чаще всего используют невербальные сигналы.

Упражнение «Легко ли проявлять симпатию?». Участники размышляют над тем, каковы основные трудности в проявлении симпатии у подростков (неумение устанавливать контакт глаз, сообщать о своих позитивных чувствах, отвечать на них, использование неадекватных средств привлечения внимания – агрессия, насмешки).

Игровые задания:

Упражнение «Передай взглядом». Заранее готовятся карточки с комплиментами: «Ты умный», «Ты красивая», «Ты общительный», «Ты обаятельная», «Ты решительный», «Ты популярный», «Ты нежная». Ведущий вытаскивает одну из карточек и старается передать взглядом указанный на нем комплимент кому-то из группы. Тот, кому передавали комплимент, пытается его угадать.

Упражнение «Самый лучший комплимент». Ведущий просит ребят придумать и записать на листочках какой-нибудь комплимент. Затем он собирает листочки, перемешивает их. После этого учащиеся по очереди вытаскивают по одному листочку, ведущий зачитывает его, а учащийся отгадывает автора комплимента.

Задание 4.

Разработайте тематическое сообщение (лекцию) по психологии на произвольную тему для родителей или педагогов (на выбор). В качестве примера предлагаем вашему вниманию авторские разработки тематических сообщений для родителей: «Как развивать самостоятельность школьников при подготовке домашних заданий» (Н.В. Пилипко, М.Ю. Чибисова // Школьный психолог. – 2004. – № 9. – С. 22–23.), «О гармоничных отношениях в семье (материалы выступления психолога на родительском собрании для родителей десятиклассников)» (Н.А. Окулич).

Н.В. Пилипко, М.Ю. Чибисова

*Как развивать самостоятельность школьников
при подготовке домашних заданий*

Актуальность темы. Сегодня нам представляется важным рассмотреть тему самостоятельности детей при подготовке домашних заданий.

Выполнение школьниками домашних заданий – обязательная часть учебы. Время урока, как правило, не позволяет в достаточной степени отработать и закрепить все учебные навыки. Кроме того, все дети разные – одному достаточно решить 5–10 однотипных задач, чтобы усвоить принцип их решения, а другому, чтобы не испытывать затруднений, потребуется решить значительно больше таких задач.

В начальной школе детям необходима ваша помощь в организации времени выполнения заданий, поскольку в этом возрасте они еще плохо умеют планировать свои дела. Но часто этим помощь не исчерпывается. Многие дети могут выполнять домашние задания только в присутствии родителей или вместе с ними.

Когда взрослым приходится довольно много своего времени тратить на домашние задания детей, то рано или поздно возникает вопрос: «Когда же, наконец, мой ребенок будет делать уроки сам?». Вопрос этот важен не только с точки зрения заботы о времени взрослых, но и потому, что навык самостоятельной деятельности необходим как для успешного обучения в школе, так и в жизни вообще. Следовательно, развитие самостоятельности детей – это забота об их будущем.

Проблемное содержание темы. Когда мы говорим, что школьник умеет самостоятельно выполнять домашние задания, то речь идет о целом комплексе навыков. Это означает, что ребенок может:

- сориентироваться в объеме заданий, которые ему предстоит выполнить;
- спланировать очередность (порядок) действий: что он будет делать сначала, что потом и т.д.;
- распределить время (представить, сколько приблизительно времени займет то или иное задание);
- понять, какая задача стоит перед ним при выполнении конкретного задания;
- применить необходимые навыки и знания для выполнения той или иной задачи;
- представить себе алгоритм действий, которые помогут ему в случае затруднения при выполнении задания. Например, если не знаю, какую букву вставить вместо пропуска в слово, то я: а) думаю, какое правило подходит, может помочь; б) нахожу это правило, применяю к слову; в) если я уверен, что прав, то выполняю задание; если сомневаюсь или не понимаю, как применить правило к слову, то обращаюсь за помощью к родителям.

Согласитесь, что эти навыки довольно сложны для ученика начальной школы. Бесполезно требовать от ребенка то, чего он не умеет делать, и поэтому столь частые призывы взрослых к самостоятельному выполнению домашних заданий, как правило, не находят отклика у детей.

Самостоятельность редко появляется сама по себе. Как это ни парадоксально, самостоятельность детей – это результат ряда последовательных действий взрослых, прежде всего родителей.

Можно сказать, что если ребенок научился самостоятельно выполнять домашние задания, обращаясь за помощью к взрослым только в случае серьезных затруднений, – это серьезный шаг на пути к самостоятельному поведению, важный для ребенка опыт, который он сможет перенести и в свою взрослую жизнь.

И наоборот, формирование привычки при малейшем затруднении обращаться за помощью может привести к возникновению у ребенка ощущения собственной незначительности («Сам я ничего не могу»), а впоследствии – к неуверенности.

Обозначение аспекта, который будет рассмотрен на данной встрече. Можно выделить ряд существенных аспектов темы самостоятельного выполнения детьми домашних заданий. Имеет значение, насколько ребенку интересно учиться в школе, насколько для него важно быть успешным учеником, каковы особенности характера и нервной системы ребенка, каковы особенности взаимодействия родителей с детьми при выполнении домашних заданий. Сегодня мы рассмотрим один из аспектов: какое именно участие родителей в выполнении детьми домашних заданий будет способствовать формированию их самостоятельности.

Обсуждение выделенного аспекта. Анализируя частые жалобы на то, что дети не умеют самостоятельно выполнять домашние задания, мы выделили две распространенные стратегии поведения взрослых, закрепляющие несамостоятельность детей в этом роде деятельности.

Часть родителей, движимая лучшими побуждениями, практически все время находится с детьми, выполняя все задания вместе с ними. Но домашняя работа над уроками – это поле деятельности прежде всего ребенка, и очень важно оставлять его наедине с заданиями, для выполнения которых он уже владеет необходимыми навыками.

Некоторые родители твердо убеждены в необходимости предоставления ребенку полной самостоятельности при подготовке домашних заданий, они лишь контролируют и оценивают конечный результат. Но если при этом ребенок систематически сталкивается с затруднениями, которые не может преодолеть, он начинает воспринимать как непреодолимое препятствие саму ситуацию домашней работы. В результате выполнение уроков оттягивается как можно дольше, вплоть до сна, ребенок также может утаивать часть домашних заданий от родителей (нет задания – нет проблем).

Пути профилактики возможных трудностей и преодоления уже имеющихся. Какая же степень участия родителей в выполнении детьми домашних заданий может приблизиться к «золотой середине»?

Какие наши действия будут способствовать формированию самостоятельности детей?

Ответить на эти вопросы нам поможет правило, сформулированное для родителей Ю.Б. Гиппенрейтер: «Если ребенку трудно и он готов принять вашу помощь, обязательно помогите ему.

При этом: возьмите на себя только то, что он не может выполнить сам, остальное предоставьте делать ему самому; по мере освоения ребенком новых действий постепенно передавайте их ему».

Применяя это правило, следует обратить внимание на компоненты, из которых складывается самостоятельность. Возможно, сначала понадобится значительная помощь родителей: ребенок должен сориентироваться в том, сколько у него заданий на следующий день, каков их объем, что для него легче, а что сложнее. Имеет смысл проговаривать с ним эти шаги. Затем в течение какого-то времени надо будет напоминать ему о том, сколько задано и что именно, а впоследствии у ребенка выработается привычка делать это самостоятельно.

Важно помнить: то, что сегодня ребенок делает с помощью родителей, завтра он сможет выполнять сам, если делать дело с ним, а не за него.

Приглашение к дальнейшему контакту. Время не позволяет нам подробно рассмотреть все аспекты этой темы сегодня. Если у вас появилось желание продолжить обсуждение, можно собраться еще раз, посвятив теме самостоятельности детей больше времени. (Можно наметить конкретную дату встречи, если значительная часть родителей проявит интерес.)

Возможно, у кого-то из вас возникли конкретные вопросы, связанные с выполнением домашних заданий вашим ребенком. Мы сможем обсудить их на индивидуальной встрече. На общем собрании речь, как правило, идет об общих тенденциях, а индивидуальная встреча дает возможность более детально проанализировать конкретную ситуацию. Если у кого-нибудь появилось (или появится позже) такое желание, вы можете связаться со мной (сообщите родителям, каким образом они могут с вами связаться).

Н.А. Окулич

О гармоничных отношениях в семье

*(Материалы выступления психолога на родительском собрании
для родителей десятиклассников)*

Здравствуйте, уважаемые родители. Сегодня мы все собрались здесь, чтобы побеседовать о самой важной и неотъемлемой составляющей нашей жизни – о семье и отношениях в ней.

Как сказал классик, «все счастливые семьи счастливы одинаково». Другими словами, для каждого человека ощущение счастья связано с пере-

живанием душевного благополучия, достижения успеха, радости жизни. Семейное счастье складывается из гармоничных отношений между всеми членами семьи – из согласия, созвучия супруга и супруги, родителей и детей, их слияния в единое целое под названием «Семья». В этом аспекте гармония семейная подобна гармонии музыкальной – это многоголосие, основанное на одновременном звучании двух и более равноправных мелодичных линий или одного главного голоса и нескольких сопровождающих, оттеняющих его голосов, что порождает богатую музыкальную палитру конкретного произведения как целого.

Чтобы ответить на вопрос: «Как устанавливать и поддерживать гармоничные отношения в семье?», – необходимо ответить на вопрос: «Что такое семья?».

В социокультурном контексте семья – это группа совместно проживающих и ведущих общее хозяйство родственников, отношения между которыми регламентируются и регулируются системой норм, санкций, прав, обязанностей в рамках выполнения членами семьи конкретных ролей: мужа, жены, матери, отца, сына, дочери, брата, сестры и др. С этой точки зрения семейные узы – это объективные связи между людьми, основанные на факте супружества-родительства-родства.

В психологическом контексте семья – это, прежде всего, пространство совместной жизнедеятельности людей, которые эмоционально включены в жизнь друг друга, интересуются друг другом, выстраивают взаимоотношения (эмоционально откликаются друг на друга), создают свой быт, т.е. получают возможность для удовлетворения своих личностных потребностей: в привязанности, безопасности, достижениях, самоутверждении и важнейшей из них – потребности в принадлежности как быть нужным другому человеку. Последняя выражает сущность семьи и является главным условием ее благополучия: семья – это не просто единство мужчины, женщины и ребенка, а уникальная среда для развития и удовлетворения жизненных, личностных потребностей каждого из них.

Известный семейный психолог и психотерапевт В. Сатир сравнивала семью с весами: для того, чтобы система функционировала, необходимо, чтобы все ее элементы уравновешивали друг друга. Последнее, как мы отметили выше, и есть гармония – соразмерность частей семьи (ее членов) друг другу и семье как целому. Проблемы в детско-родительских отношениях возникают именно из-за того, что перевес чаши семейных весов происходит либо в сторону родителей, либо в сторону ребенка – когда удовлетворяются потребности только одной из составляющих семейной системы, считающей себя более весомой (значимой). Чтобы проиллюстрировать это более наглядно, рассмотрим ситуацию, когда родители навязывают ребенку свой выбор в отношении его будущей профессии, друзей, стиля в одежде или когда ребе-

нок постоянно отсутствует дома, отказывается подчиняться семейным правилам, требует от родителей не вмешиваться в его жизнь, но обеспечивать его материально. В первом примере чаша семейных весов ощутимо перевешивает в сторону родителей, во втором, как ни парадоксально, тоже. Почему? Потому что ребенок исключил себя из семейной системы – он удовлетворяет большинство своих потребностей вне семьи, и чаша весов проседает под грузом неудовлетворенных родительских потребностей: в признании со стороны ребенка, в его любви, внимании. Как говорила героиня одного известного всем мультфильма, «семья – это когда все дома».

Быть семьей мы учимся с детства у своих родителей, часто бессознательно перенося их образцы поведения в семье на собственные семейные отношения. Соответственно, став родителями, мы собственным примером учим детей тому, что значит быть семьей. Поэтому ответственность за гармонизацию отношений в семье в большей степени лежит на родителях. Сначала отцу или матери как главному голосу в семейной симфонии следует научить ребенка откликаться на родительскую мелодию и поддерживать ее (эпоха детства). Затем им важно перейти с сыном или дочерью на отношения двух равноправных партнеров, умеющих слушать и слышать друг друга, аккомпанировать друг другу (подростково-юношеский возраст 12–17 лет по Дж. Биррену). Наконец, родители должны поверить в своего ребенка, научившегося хорошо аккомпанировать близким людям и готового солировать, т.е. самостоятельно выводить мелодию своей жизни, и отпустить его от себя, признать его взрослость (ранняя взрослость 17–25 по Дж. Биррену).

Следует отметить, что в отношениях со своими детьми вы как родители находитесь в том периоде, когда очень важно уметь слушать и слышать друг друга, оказывать взаимную поддержку и доверять, чтобы подготовить ребенка-старшеклассника к переходу во взрослую жизнь, правильно его сориентировать в выборе своего собственного будущего. Но именно в этом периоде семейные отношения испытывают на себе дисбаланс родительских притязаний (требований) к взрослому ребенку и личностных потребностей сына или дочери. Внешне этот дисбаланс проявляется в том, что мать, отец нуждаются в подтверждении своей значимости для ребенка, желают сохранить свою власть над ним, его зависимое от взрослых положение. А юноша, в силу особенностей возраста, осознает себя как личность, стремится самоутвердиться в своей непохожести на других, избавиться от детских отношений зависимости и готов сознательно строить собственную жизнь. Если чаши семейных весов не уравновесят друга, то в скором будущем это приведет к накоплению у родителей и ребенка взаимных обид и эмоциональному взрыву в виде обвинений: «Вы испортили мне жизнь!» или «Мы так и знали, что из тебя ничего хорошего не выйдет!».

Как же соблюсти в семье баланс потребностей и интересов родителей и их повзрослевших детей? Ответить на этот важный и сложный вопрос помогут известные всем нам из школьной программы законы.

1. *Закон Архимеда* – тело, погруженное в жидкость, выталкивается с силой, равной весу вытесненной жидкости: $F=pgv$, где F – сила выталкивания, в нашем случае – неудовлетворенные личностные потребности (в безопасности, любви, быть значимым), отдаляющие ребенка от родителей, выталкивающие его за пределы семьи (в дворовую компанию, в социальные сети и т.п.); p – плотность жидкости, в нашем случае – качество, прочность связей между всеми членами семьи (их эмоциональная вовлеченность в жизнь друг друга); g – ускорение свободного падения, одинаковое для всех тел вблизи Земли; в нашем случае это то, что притягивает любого человека, ребенка или взрослого, к семье, возвращает его в семью: общность интересов, совместная деятельность, ценностное единство, т.е. возможность в семье удовлетворить свои личностные потребности; v – объем тела, т.е. статус ребенка в семье, степень его значимости для родителей и других членов семьи.

Следовательно, чем теснее связи между родителями и детьми, чем больше они интересуются личностью, внутренним миром друг друга, делятся своими эмоциями, мнениями относительно происходящего вокруг и в их жизни, порой спорят, пытаясь убедить другого в своей правоте, признавая при этом важность его аргументов и значимость его как партнера, родного человека, личности, тем большая сила потребуется для того, чтобы надолго (навсегда) разорвать семейные связи.

Из данного закона следует, что родителям старшеклассников не нужно бороться с ветряными мельницами в виде опасений «Из-за новой компании я его потеряю» или «У него на все свое мнение, ничем ему не угодишь», а просто однажды выкроить время и познакомиться с этой компанией, поинтересоваться этим самым мнением, вступить в полемику, используя систему аргументов и доказательств, поделиться собственными воспоминаниями из подростково-юношеского периода своей жизни, вместе сходить на шопинг, в парикмахерскую, на концерт или поиграть в боулинг – создать подлинную силу семейного притяжения – взаимный интерес. И знайте: отношения зависимости между детьми и родителями – это лжесила семейного притяжения. Не поучайте и не осуждайте, но предоставьте старшекласснику возможность быть собой, поверить в себя и проявить себя, и если он совершит ошибку, это будет его личный опыт и результат его собственного выбора. Только так человек взрослеет и учится брать на себя и нести ответственность за свою собственную жизнь.

2. *Второй Закон Ньютона* – чем больше сумма приложенных к телу внешних сил, тем большее ускорение приобретает тело: $F=ma$, где a – ускорение, в нашем случае тенденция роста, развития ребенка; F – внешняя сила,

т.е. усилия, прилагаемые родителями для создания необходимых для благополучного развития ребенка условий; наконец, m – масса тела, т.е. задатки и способности ребенка. Соответственно, $a=F/m$, т.е. достижения детей в учебе, в спорте, в творчестве, а в будущем и в карьере, напрямую зависят от того, насколько родители сумели предоставить условия для познания, развития и реализации ребенком своих способностей (а не силой толкали его вперед).

Впереди у вашей семьи важный период – профессиональное самоопределение вашего сына или дочери. Как любой родитель, вы желаете для своего ребенка лучшего будущего. Но знайте: успех – продукт затраченных человеком усилий, результат его кропотливого труда. Следовательно, путь к успеху обусловлен, прежде всего, знанием цели и способов ее достижения. Поэтому юноша или девушка должны заранее узнать обо всех особенностях той или иной профессии, перспективах ее развития, предъявляемых к личности работника требованиях. Чтобы помочь старшекласснику самоопределиться в профессии, в выборе своего дела в жизни, предложите ему пройти профориентационную диагностику, проконсультироваться со специалистами по профотбору, посетить колледж или вуз для ознакомления с царящей в нем атмосферой, условиями поступления, качеством образовательных услуг, взвесить все «плюсы» и «минусы» каждого из возможных вариантов будущего, чтобы сделать окончательный выбор и начать осознанно, целенаправленно готовиться к поступлению.

3. *Третий закон Ньютона* – сила действия равна по модулю и противоположна по направлению силе противодействия. Этот закон предупреждает: нельзя навязывать юношам или девушкам свое видение жизни, мира, свои или чужие образцы поведения, поскольку вы обязательно испытаете на себе всю силу их сопротивления, вплоть до разрушения отношений в семье или деформации личности вашего ребенка (он замкнется в себе или начнет лгать, вести асоциальный образ жизни, будет подвержен влиянию более сильных сверстников или найдет поддержку в религиозной секте). Нам всем, порой, кажется: «Со мной, моей семьей и моим ребенком такого никогда не случится!», и как же больно бывает осознавать, что ты наивно заблуждался.

Чтобы не спровоцировать семейные конфликты на почве непонимания, родителям важно знать следующие особенности юношеского возраста:

– познавая, открывая себя для себя, юноша играет множество ролей, экспериментируя с внешностью и стилем поведения: гота, панка, друга, лидера, бесшабашного молодого человека, – но он делает это не всерьез, а просто примеряет на себя новый образ; если какая-то из ролей родителям не нравится, не стоит братья за оружие – достаточно между делом констатировать факт: «образ шатенки тебе идет больше, чем блондинки» или использовать юмор: «быть крутым парнем – это хорошо для малолетних де-

виц, поэтому, пожалуйста, в присутствии наших друзей сыграй роль интеллигентного мальчика»;

– в интеллектуальном плане юноша склонен к теоретизированию (создает собственные политические, философские теории и формулы справедливости и счастья), поэтому он мыслит не о действительном, реально существующем, а о возможном; не спешите осуждать юношу, возвращать его в реальность и высмеивать его идеи, а рассуждайте вместе с ним и, кто знает, может вы воспитали великого изобретателя, мыслителя, писателя-фантаста;

– именно в юношеском возрасте расширяется жизненное пространство личности, расширяется круг лиц, на которых юноша ориентируется как личность; не ревнуйте своего сына или дочь к друзьям, педагогам, а познакомьтесь с ними, узнайте, чем они так притягательны для него; будьте уверены – ваш ребенок хочет вас уважать, гордиться вами, поэтому уделите ему свое время, раскройте для него свой кругозор, в беседах с ним поделитесь своим опытом отношений с людьми, решения проблем, уважайте ребенка как личность и сами будьте ему достойным образцом для подражания, работайте над собой, совершенствуйтесь и самообразовывайтесь.

4. *Теорема Пифагора* – квадрат гипотенузы равен сумме квадратов катетов. Рассмотрением этой теоремы мы завершим наше собрание, посвященное способам гармонизации отношений в семье. В преломлении к законам возникновения и развития межличностных отношений теорема Пифагора выглядит следующим образом: если в ваших отношениях со старшеклассником назревает конфликт интересов, не стоит идти напролом, отстаивая свои потребности – лучше примените проблемно-разрешающую стратегию. Для этого осуществите последовательно 5 шагов:

1) *прояснение конфликтной ситуации*: выслушайте ребенка и уточните, в чем тот видит проблему, не перебивая и никак не комментируя услышанное, затем спокойно, объективно представляя факты, изложите свое видение проблемы;

2) *сбор предложений*: сначала предложите ребенку изложить возможные варианты решения проблемы, фиксируя их на бумаге, а затем выскажите свои; всякая критика на данном этапе запрещена;

3) *вместе оцените все варианты и выберите наиболее приемлемый для обоих*: последовательно обсудите возможные пути решения проблемы, взвешивая все аргументы «за» и «против», выбрав окончательный вариант;

4) *детализируйте принятое решение*: пропишите в форме договора, кто, что и как именно будет делать для воплощения плана в жизнь, и впредь придерживайтесь его, чтобы подобных конфликтных ситуаций больше не возникало;

5) *выполнение решения и его проверка*: реализация разработанного плана на практике с разделенной между обеими сторонами ответственностью.

Знайте: всегда есть несколько вариантов решения проблемы и самый очевидный, прямой из них не всегда самый эффективный.

Итак, мы сегодня вели беседу о том, что есть семья, гармоничные семейные отношения и от чего они зависят, а также рассмотрели с вами законы построения гармоничных детско-родительских отношений в семье.

Благодарю вас за внимание и желаю благополучия вам и вашим детям, потому что гармония семьи – это произведение благополучий каждого из ее членов.

Задание 5.

Разработайте и представьте в письменном виде план-конспект лекции и семинарского занятия по психологии для студентов 1–3 курса. Выбор дисциплины осуществляется самостоятельно, а выбор темы – в соответствии с рабочей программой избранной дисциплины. При разработке учебной лекции и семинарского занятия следует руководствоваться методическими рекомендациями, предложенными В.Я. Ляудис, приведенными ниже.

Методическая разработка учебной лекций

I. Тема лекции. Обоснование выбора темы.

1. Определение места и значения темы в системе целого курса (контекст).
2. Отбор библиографии по теме (литература для преподавателя, литература, рекомендуемая студентам).

II. Формы организации лекции.

1. Аудитория (характер и уровень подготовленности слушателей).
2. Цель лекции (замысел, основная идея лекций, объединяющая все предметное содержание).

3. Задачи лекции, реализующие основной замысел: а) состав и последовательность задач; б) характер задач (информационные, аналитические, систематизирующие, проблемные); в) средства, необходимые студентам для решения указанных задач (категории, системы представлений, функциональные, генетические, структурные, вероятностные, причинные связи); г) эмоциональные позиции и отношения, которые формируются преподавателем у слушателей при решении поставленных задач.

4. Организационная форма лекции: а) монологическое высказывание; б) монолог с опорой на аудиовизуальные средства; в) монолог с элементами эвристической беседы; г) эвристическая беседа; д) диалог-дискуссия (двух преподавателей, выражающих противоположные точки зрения по обсуждаемой проблеме).

III. Содержание лекций.

1. План и конспект содержания лекции.

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

IV. Целостный образ преподавателя в процессе лекции.

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

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

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

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.

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Специфика психологии как науки и предмет методики преподавания психологии
2. Цели и задачи преподавания психологии
3. Понятие «психологическая культура»: подходы к определению, функции (нормативная, креативная, мировоззренческая, гуманистическая)
4. Виды психологической культуры и их характеристика в контексте «возрастной вертикали» и «профессиональной горизонтали» психологической культуры
5. Структурные компоненты психологической культуры по Я.Л. Коломинскому
6. Проявления психологической культуры во внутриличностном и межличностном пространствах жизнедеятельности человека, возможности и параметры её диагностики
7. Содержание подхода к структуре психологической культуры Л.С. Колмогоровой
8. Проблема гуманизации психологического образования в контексте специфики восприятия психологических знаний их потребителями
9. Психологическая одарённость: определение понятия, показатели, источники и механизмы формирования
10. Характеристика принципа учета психологической преобразованности как специфического принципа формирования психологической культуры
11. Характеристика принципа учета личностной вовлеченности как специфического принципа формирования психологической культуры
12. Технология организации процесса формирования психологической культуры: принцип непрерывности обновления и углубления психологических знаний и принцип концентричности
13. Сравнительный анализ рефлексивно-деятельностной и информационно-пассивной парадигм обучения: цели, методы, позиции преподавателя и учащихся, результат обучения
14. Обоснование необходимости, цели и задачи преподавания психологии в школе
15. Специфика восприятия психологической информации детьми и методы преподавания психологии в школе
16. Содержание программы занятий по психологии в школе И.В. Дубровиной, А.Д. Андреевой, Е.Е. Даниловой
17. Содержание программы занятий по психологии в школе И. Вачкова «Психологическая азбука»

18. Содержание программы занятий по психологии в школе Я.Л. Коломинского «Основы психологии»
19. Содержание программы занятий по психологии в школе О. Хухлаевой «Тропинка к собственному Я»
20. Содержание программ занятий по психологии в школе: программа «Жизненные навыки» С.В. Кривцовой и программа «Уроки самопознания в начальной школе» Е.А. Сорокоумовой
21. Логика построения школьного психологического образования Я.Л. Коломинского.
22. Методика организации и проведения урока по психологии в школе
23. Методика организации тематической встречи психолога с родителями в рамках родительского собрания
24. Психологическое образование педагогов в работе школьного психолога: цели, принципы и методы осуществления
25. Общие представления об андрагогике и основные принципы обучения взрослых
26. Общая характеристика генезиса психологической культуры
27. Специфика лекции как основной формы обучения в ВУЗе и ее функции (информационная, ориентирующая, разъясняющая, убеждающая, увлекающая)
28. Специфика лекции как основной формы обучения в ВУЗе и ее виды
29. Требования к структуре и содержанию лекционного материала
30. Методика чтения лекции и параметры оценки ее эффективности
31. Психологические особенности аудитории и условия установления контакта с ней
32. Психологические особенности аудитории и характеристика стадий процесса установления контакта с ней
33. Характеристика основных форм практических занятий: семинары и практикумы
34. Принципы разработки учебных задач к практическим занятиям и таксономия задач Д. Толлингеровой
35. Методика проведения лабораторных занятий по психологии
36. Методика организации и управления учебной дискуссией на практических занятиях
37. Принцип литературно-художественного моделирования в преподавании психологии
38. Виды наглядности в преподавании психологии: предметная, изобразительная и словесная – и их характеристика
39. Общая характеристика педагогической деятельности
40. Педагогическое общение как фактор управления обучением
41. Педагогические конфликты: причины, виды, способы профилактики

42. Учебная деятельность: определение понятия, структура, роль преподавателя в её организации
43. Развивающее обучение: определение понятия, структура, возможности применения в вузе
44. Психологические основы, стратегия, виды активных методов обучения
45. Метод программированного обучения: цель, подходы к реализации метода в педагогической практике (сравнительная характеристика скиннеровского и отечественного подходов)
46. Основные методические средства программированного обучения: схема ориентировочной основы действия, её виды, типы учебных задач и их характеристика
47. Проблемное обучение: определение, задачи, формы, технология
48. Основные понятия теории проблемного обучения: проблемный вопрос, проблемная задача; проблемная ситуация (структура, виды), проблемное задание
49. Психологические основы интерактивных методов обучения и технология осуществления методов «эвристическая беседа» и «дискуссия»
50. Психологические основы вы интерактивных методов обучения и технология осуществления метода «круглый стол»
51. Психологические основы интерактивных методов обучения и технология осуществления метода «мозговой штурм»
52. Психологические основы интерактивных методов обучения и технология осуществления метода «деловая игра»
53. Психологические основы интерактивных методов обучения и технология осуществления социально-психологического тренинга
54. Педагогический контроль и самоконтроль: определение, функции, методические приёмы осуществления
55. Принципы и типы оценивания, виды и формы проверки знаний и умений студентов по психологии
56. Методика организации и управления самостоятельной учебной деятельностью студента
57. Особенности преподавания психологии как теоретической науки
58. Особенности преподавания психологии как прикладной науки

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авраменко, В.В. Вопросы методики преподавания психологии : метод. рекомендации / В.В. Авраменко. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2008. – 71 с.
2. Агеева, И.А. Рисунки и метафоры в структуре уроков психологии / И.А. Агеева // Школьный психолог. – 2004. – № 31. – С. 10–13.
3. Анцупов, А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я. Анцупов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 207 с.
4. Афанасьева, Н.В. Личностный подход в обучении / Н.В. Афанасьева // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – С 7–10.
5. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии : учебное пособие для пед. спец. вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС , 2004. – 303 с.
6. Бадмаев, Б.Ц. Психология: как ее изучить и усвоить: учебно-методическое пособие / Б.Ц. Бадмаев. – Москва-Самара : Учебная литература, 1997. – 256 с.
7. Вачков, И.В. Методика преподавания психологии: Учебное пособие / И.В. Вачков. – М. : Ось-89, 2008. – 208 с.
8. Герасимова, В.С. Методика преподавания психологии: Курс лекций / В.С. Герасимова. – М. : Ось-89, 2007. – 114 с.
9. Гребенкин, Е.В. Школьная конфликтология для педагогов и родителей / Е.В. Гребенкин. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 171 с.
10. Дубровина, И.В. Основания для развития (О преподавании психологии в средней общеобразовательной школе) / И.В. Дубровина // Школьный психолог. – 2004. – № 3. – С. 26–27.
11. Дубровина, И.В. Психология как учебный предмет общеобразовательной школы / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова // Начальная школа плюс До и После, 2005. – № 6. – С. 59–64.
12. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
13. Емельянов, Ю.Н. Активные методы социально-психологического обучения / Ю.Н. Емельянов. – М., 1985. – 184 с.
14. Жизненные навыки. Уроки психологии во втором классе / Под ред. С.В. Кривцовой. – М.: Генезис, 2002. – 248 с.
15. Жучкова, С.Е. Стратегии установления контакта с аудиторией: учебно-методическое пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / С.Е. Жучкова. – М. : Генезис, 2009. – 80 с.
16. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2008. – 384 с.
17. Зорин, С.С. Системный многоуровневый подход к формированию психологической культуры у студентов педфака, учителей начальных

классов и младших школьников / С.С. Зорин // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 7. – С. 5–10.

18. Кандыбович, Л.А. История исследований психологической культуры / Л.А. Кандыбович, Н.В. Дроздова // Психологія. – 2006. – № 3. – С. 56–61.

19. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2006. – 250 с.

20. Колмогорова, Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для шк. психологов / Л.С. Колмогорова. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.

21. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры школьника / Л.С. Колмогорова // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 83–91.

22. Коломинский, Я.Л. Какая психология нужна школе? / Я.Л. Коломинский, Т.И. Краснова // Психологія. – 1998. – № 1. – С. 23–34.

23. Коломинский, Я.Л. От человека к человеку: беседы о социальной психологии личности / Я.Л. Коломинский ; под ред. А.А. Полонникова. – Минск : Пересвет, 2013. – 256 с.

24. Коломинский, Я.Л. Программа курса по выбору «Основы психологии: XI–XII классы» / Я.Л. Коломинский. – Минск : Национальный институт образования, 2006. – 15 с.

25. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация? / Я.Л. Коломинский // Психологія. – 2001. – № 3. – С. 65–69.

26. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация? / Я.Л. Коломинский // Психологія. – 2001. – № 4. – С. 85–99.

27. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога / Я.Л. Коломинский // Психологія. – 2000. – № 2. – С. 4–19.

28. Коломинский Я.Л. Социальная психология развития личности / Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов. – Минск : Выш. шк., 2009. – 336 с.

29. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие / В.Я. Ляудис. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.

30. Лызь Н.А. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / Н.А. Лызь. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 414 с.

31. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская [и др.]. – М. : Высш. образование, 2007. – 207 с.

32. Мотков, О.И. Психологическая культура в мозаике личности: результаты исследований / О.И. Мотков. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x5283.htm/>

33. Мотков, О.И. Психологическая культура личности / О.И. Мотков // Школьный психолог. – 1999. – № 15. – С. 8–9.

34. Никольская И.М. Уроки психологии в начальной школе / И.М. Никольская, Г.Л. Бардиер. – СПб. : Речь, 2004. – 190 с.

35. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е.К. Григальчик, Д.И. Губаревич, И.И. Губаревич, С.В. Петрусев. – Минск : «БИП-С», 2003. – 182 с.
36. Орлова, Л.В. Методика преподавания психологии : программно-метод. комплекс / Л.В. Орлова. – Минск : БГПУ, 2005. – 71 с.
37. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб. : «Речь», 2004. – 276 с.
38. Панибратцева, З.М. Методика преподавания психологии / З.М. Панибратцева; под ред. А.А. Люблинской. – М. : Просвещение, 1971. – 152 с.
39. Пилипко, Н.В. Мифы и рифы. Размышления о работе психолога с родителями / Н.В. Пилипко // Школьный психолог. – 2004. – № 5. – С. 24–25.
40. Подвойская, М.А. Уроки психологии в школе : Конспекты занятий и дневник практич. психолога / М.А. Подвойская. – М. : НПЦ «Коррекция», 1993. – 88 с.
41. Попова, М.В. Психология как учебный предмет в школе : учеб.-метод. пособие / М.В. Попова. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 288 с.
42. Практическая психология образования: Учебное пособие / Под редакцией И.В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.
43. Решетникова, О.В. Безопасна ли психологическая культура? / О.В. Решетникова // Школьный психолог. – 2004. – № 1. – С. 26–27.
44. Решетникова, О.В. Культура в психологии и психология в культуре / О.В. Решетникова // Школьный психолог. – 2004. – № 2. – С. 2–3.
45. Рожина, Л.Н. Методика преподавания психологии : учеб.-метод. пособие: в 3 ч. / Л.Н. Рожина. – Минск: БГПУ, 2003. – Ч. 1. – 250 с.
46. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности / Л.Н. Рожина. – Минск : Выш. шк., 2003. – 272 с.
47. Руденко, А.М. Конфликтология: учеб. пособие для бакалавров / А.М. Руденко, С.И. Самыгин. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 316 с.
48. Самоукина, Н.В. Первые шаги школьного психолога. Психологический тренинг / Н.В. Самоукина – Дубна: ООО «Феникс+», 2000. – 192 с.
49. Смолярчук, И.В. Методика преподавания психологии / И.В. Смолярчук. – Уфа : «Библиотека Ихтика», 2005. – 77с.
50. Сорокоумова, Е.А. Уроки самопознания в начальной школе: Практическое пособие / Е.А. Сорокоумова. – М. : АРКТИ, 2007. – 52 с.
51. Стоюхина, Н.Ю. Психология нужна всем / Н.Ю. Стоюхина // Школьный психолог. – 2003. – № 13. – С. 6–7.
52. Хухлаева, О.В. Тропинка к собственному Я: Уроки психологии в средней школе (7–8 классы) / О.В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2010. – 167 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА	6
КУРС ЛЕКЦИЙ	15
Раздел 1. Формирование психологической культуры – основная цель преподавания психологии	15
Тема 1.1 Цели и задачи преподавания психологии	15
Тема 1.2 Структурные компоненты психологической культуры	22
Тема 1.3 Становление психологической культуры личности	29
Раздел 2. Методологические основы и принципы организации психологического образования детей и взрослых на доконцептуальном и концептуальном уровнях	37
Тема 2.1 Методологические основы организации психологического образования	37
Тема 2.2 Методологические принципы формирования психологической культуры личности	44
Тема 2.3 Использование наглядности в преподавании психологии	51
Раздел 3. Организация процесса формирования психологической культуры в школе	56
Тема 3.1 Проблемы формирования психологической культуры на доконцептуальном уровне	56
Тема 3.2 Преподавание психологии как учебного предмета в школе. Формирование психологической культуры родителей и педагогов	64
Раздел 4. Методологические основы организации психологического образования в ВУЗе	73
Тема 4.1 Психологическая теория учебной деятельности как методологическая основа организации психологического образования в высшей школе	73
Тема 4.2 Педагогическое общение как фактор управления обучением	78
Тема 4.3 Основы педагогической конфликтологии	81
Раздел 5. Основные формы и методы преподавания психологии в ВУЗе	84
Тема 5.1 Лекция как основная форма обучения в ВУЗе	84
Тема 5.2 Психологические условия эффективного преподавания	89
Тема 5.3 Методика проведения практических занятий по психологии	94
Тема 5.4 Методика проведения лабораторных занятий	98

Тема 5.5 Методика организации и управления учебной дискуссией	100
Тема 5.6 Психология активных методов обучения	103
Тема 5.7 Методы программированного обучения	104
Тема 5.8 Методы проблемного обучения	108
Тема 5.9 Методы интерактивного обучения	111
Раздел 6. Преподавание психологии как теоретической и прикладной науки	118
Тема 6.1 Особенности методики преподавания теоретической психологии	118
Тема 6.2 Методические особенности преподавания психологии как прикладной науки	121
Раздел 7. Контроль и оценка знаний студентов по психологии	123
Тема 7.1 Управление самостоятельной работой студентов в изучении психологии	123
Тема 7.2 Контроль и коррекция учебной деятельности студентов	126
ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ	132
Раздел 1. Формирование психологической культуры – основная цель преподавания психологии	132
Тема 1. Цели и задачи преподавания психологии	132
Тема 2. Структурные компоненты психологической культуры ...	133
Тема 3. Становление психологической культуры личности	133
Раздел 2. Методологические основы и принципы организации психологического образования детей и взрослых на доконцептуальном и концептуальном уровнях	135
Тема 4. Методологические основы организации психологического образования	135
Тема 5. Методологические принципы формирования психологической культуры личности	136
Тема 6. Использование наглядности в преподавании психологии	136
Раздел 3. Организация процесса формирования психологической культуры в школе	138
Тема 7. Проблемы формирования психологической культуры на доконцептуальном уровне	138
Тема 8. Преподавание психологии как учебного предмета в школе. Формирование психологической культуры родителей и педагогов	138
Раздел 4. Методологические основы организации психологического образования в ВУЗе	140
Тема 9. Психологическая теория деятельности, учебной и педагогической	140
Тема 10. Основы педагогической конфликтологии	142
Раздел 5. Основные формы и методы преподавания психологии	

в ВУЗе	143
Тема 11. Методика чтения лекции, организации и проведения практических и лабораторных занятий по психологии	143
Тема 12. Психология активных методов обучения	145
Раздел 6. Преподавание психологии как теоретической и прикладной науки	146
Тема 13. Методические особенности преподавания теоретической и прикладной психологии	146
Раздел 7. Контроль и оценка знаний студентов по психологии	148
Тема 14. Контроль и коррекция учебной деятельности студентов. Управление самостоятельной деятельностью студентов	148
ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ МАТЕРИАЛЫ	149
Решетникова, О.В. Безопасна ли психологическая культура?	149
Решетникова, О.В. Культура в психологии и психология в культуре	151
Коломинский, Я.Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация?	155
Агеева, И.А. Рисунки и метафоры в структуре уроков психологии	169
Стоюхина, Н.Ю. Психология нужна всем	175
Пилипко, Н.В. Мифы и рифы. Размышления о работе психолога с родителями	183
Ляудис, В.Я. Методические сценарии учебных ситуаций	186
ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	191
ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ	216
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	219