

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

Методические указания
по выполнению практических работ
по дисциплине «Преподавание психологии и конфликтологии в системе высшего,
среднего и дополнительного образования»
для студентов направления подготовки
37.04.01 Психология
Направленность (профиль) «Психология экстремальных и чрезвычайных ситуаций»

Ставрополь
2026

Введение

Разработка стратегии системы высшего профессионального образования в условиях его модернизации актуализировала проблему совершенствования содержания, форм и методов организации обучения будущих специалистов. Современное состояние инновационных процессов высшей школы обусловлено исторически сложившимся мировым и отечественным опытом внедрения нововведений в учебно-воспитательный процесс, задачами и потребностями общества в профессиональной подготовке кадров, а также ориентировано на выявление перспективных направлений в области высшего образования. Непреходящее значение в плане гуманизации высшего профессионального образования имеет магистерская подготовка, в частности, дисциплина **«Преподавание психологии и конфликтологии в системе высшего, среднего и дополнительного образования»**.

Содержательно дисциплина призвана помочь углубленно изучить актуальные вопросы преподавания психологии в системе высшего, среднего и дополнительного образования и дополнительного образования. В ходе изучения дисциплины магистранты систематизируют, уточняют, дополняют свои знания методики преподавания психологии, изучают специфику обучения психологических дисциплин на разных возрастных и профессиональных этапах, осознают основные тенденции развития современного психологического и конфликтологического образования, знакомятся с основными тенденциями развития психологического образования в мире.

Целью изучения дисциплины **«Преподавание психологии и конфликтологии в системе высшего, среднего и дополнительного образования»** является вооружение магистрантов компетенциями, необходимыми для организации эффективного учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего поступательное развитие познавательной и личностной сфер студентов, а так же развитие у магистрантов психолого-педагогического мышления.

Освоение дисциплины **«Преподавание психологии и конфликтологии в системе высшего, среднего и дополнительного образования»** направлено на формирование и дальнейшее развитие у магистрантов профессиональных компетенций:

Код, формулировка компетенции	Код, формулировка индикатора	Планируемые результаты обучения по дисциплине (модулю), характеризующие этапы формирования компетенций, индикаторов
ОПК-7. Способен вести просветительскую и психолого-профилактическую деятельность среди различных категорий населения с целью повышения психологической культуры общества и понимания роли психологии в решении социально-индивидуально значимых задач в сфере охраны здоровья и смежных с ней областей	ИД-1 _{ОПК-7} Определяет источники необходимой информации, осуществляет ее поиск и применяет для совершенствования деятельности в области реализации просветительской и профилактической работы с населением	Анализирует и систематизирует необходимую для ведения педагогической деятельности информацию и применяет её в целях совершенствования деятельности в области реализации просветительской и профилактической работы с населением
	ИД-2 _{ОПК-7} Проектирует и осуществляет программы и отдельные мероприятия с целью повышения психологической культуры общества и понимания роли психологии в решении социально и индивидуально	Реализует разработанные самостоятельно программы и отдельные мероприятия по повышению психологической культуры общества и понимания роли психологии в

	значимых задач в сфере охраны здоровья, семьи и развития индивидуальных и групповых психологических ресурсов	решении социально и индивидуально значимых задач в сфере охраны здоровья, семьи и развития индивидуальных и групповых психологических ресурсов
ОПК-10. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе новейших разработок в области образования и психологической науки и практики применительно к образовательным потребностям представителей различных групп населения, в том числе особых социальных групп населения (групп риска, уязвимых категорий населения, лиц с ограниченными возможностями здоровья) и при организации инклюзивного образования	ИД-1 _{ОПК-10} Применяет современные специальные научные знания и результаты исследований в области образования и психологической науки и практики для выбора методов в педагогической деятельности	Применяет современные специальные научные знания и результаты исследований в области образования и психологической науки и практики для выбора методов в педагогической деятельности

СОДЕРЖАНИЕ

Практическое занятие № 1.
Практическое занятие № 2.
Практическое занятие № 3.
Практическое занятие № 4.
Практическое занятие № 5.
Практическая работа №6.
Практическая работа №7.
Практическая работа №8.
Практическая работа №9.
Практическая работа №10.
Практическая работа №11.
Практическая работа №12.
Практическая работа №13.
Практическая работа №14.
Практическая работа №15.
Практическая работа №16.
Практическая работа №17.
Практическая работа №18.

Модуль 1. Теоретико-методологические основы методики преподавания психологии и конфликтологии в вузе
Практическое занятие 1-6.

Цель: раскрыть основные этапы преподавания психологии в высшей школе, показать специфику преподавания психологии в системе высшего образования в различные исторические периоды

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы, формируемые компетенции или их части:

- готовностью к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала
- готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности
- способностью и готовностью к проектированию, реализации и оценке учебно-воспитательного процесса, образовательной среды при подготовке психологических кадров с учетом современных активных и интерактивных методов обучения и инновационных технологий;
- способностью и готовностью к участию в совершенствовании и разработке программ новых учебных курсов по психологическим дисциплинам .

В результате освоения темы студент должен знать особенности преподавания психологии в российских университетах в различные исторические периоды, особенности формирования психологических знаний в высших учебных заведениях, давать оценку учебно-воспитательного процесса, образовательной среды, коренных изменений в преподавании психологии в процессе становления и развития психологической науки.

Актуальность темы: определяется важнейшими достижениями мировой и отечественной психологической науки, становлением системы высшего психологического образования в России.

Теоретическая часть:

Преподавание психологии в XVIII–XIX веках

В истории преподавания психологии в российских университетах можно выделить несколько периодов. Уставы университетов неоднократно подвергались изменению, что отражалось на составе преподаваемых дисциплин. Психология, как и философия, не один раз исключалась из программы на много лет и вновь восстанавливалась через некоторое время. Естественно, что за эти годы терялись кадры и накопленный опыт преподавания.

Преподавание психологии в светских учебных заведениях длительное время находилось под сильным влиянием традиций, сложившихся в рамках богословского образования. В духовной школе психология как учебный предмет была введена почти на целое столетие раньше, чем в светской школе, а процесс преподавания был более стабильным. В духовных академиях предусматривалась и подготовка преподавателей психологии.

Первый Московский университет был учрежден 12 января 1755 г. Он имел три отделения, или факультета: юридический, медицинский и философский. На философском факультете работали четыре преподавателя: профессор философии, который должен был также обучать студентов логике, метафизике и нравоведению; профессор физики, обучавший физике экспериментальной и теоретической; профессор красноречия, обучавший ораторскому искусству и стихотворчеству; профессор истории русской и всеобщей. *Психология в качестве отдельного предмета не была включена в цикл философского факультета первого русского университета.*

Психологические знания преподавались в рамках других дисциплин. В курсах по красноречию и риторике также уделялось некоторое внимание вопросам психологии. Традицию в этом отношении заложил уже Ломоносов в своей книге «Риторика», изданной в 1748 г. Особый интерес представляло изложение учения о страстях, близкое к концепции Спинозы. В более поздних пособиях психологические аспекты рассматривались более

подробно. Так, например, в работе А. Глаголева «Умозрительные и опытные основания словесности» (1834) был раздел, озаглавленный следующим образом: «Теория словесности, выводимая из начал психологии». В этом разделе рассматривались такие вопросы: «О способностях души», «О талантах художника, стихотворца и вообще писателя», «О тройственности целей и предметов красноречия, выводимой из трех сил ума».

Психология рассматривалась также как составная часть курса философии. Первым начал чтение лекций по философии Фроман, в 1761-1765 гг. он вел курс логики, моральной философии и метафизики. Шаден несколько позже читал «Начальные основы философии», а Рост – «Натуральную философию»

Согласно следующему университетскому уставу (1835 г.) философия как отдельный предмет не изучалась. Преподавание философии светскими профессорами было приказано упразднить, а чтение курсов логики и психологии было возложено на профессоров богословия. Программы по этим наукам составлялись по соглашению министерства с духовным ведомством.

В 1834 г. вышел капитальный труд А. И. Галича «Картина человека». Согласно оценке Б. Г. Ананьева, книга Галича отличалась от богословского стандарта психологических сочинений того времени. В первой части своей работы Галич излагает «телесную дидактику» (отправления тела, системы тела, части тела), затем переходит к телесной феноменологии (характеристика здоровья и болезни, бодрствования и сна, уродств и ненормальностей тела) и заканчивает ее изложением учения о темпераментах. Во второй части («Дух») он развивает свою психологическую систему. Следуя за Локком, Галич начинает анализ психики с «чувствований»: созерцание, представление, воображение. Следующей ступенью является «свободное познание», которое рассматривается по стадиям. В результате сочетания «связанного» и «свободного» познания формируется память как «способ посредствующего и смешанного познания». На основе развития чувственного опыта, мышления и памяти, посредством которых человек познает внешнюю действительность, возможно и познание самого себя. Самопознание, согласно Галичу, развивается лишь на основе развития сознания. Переход от сознания к самосознанию связан с «практической стороной духа», т. е. волей.

В Московском университете в связи с реорганизацией в 1850 г. философского факультета была упразднена кафедра философии, и прекратилось ее преподавание, «уцелели» только логика и психология. Чтение этих курсов возложили на профессоров богословия.

Во второй половине XIX в. в Главном правлении училищ сочли возможным восстановление преподавания философии «если не в полном ее объеме, то по крайней мере, в одной ее части – истории философии, как науки, по преимуществу проясняющей истины и разрушающей предрассудки и стремления к материализму».

Но лишь **устав 1863 г.** полностью восстановил преподавание философии и психологии в университетах.

Однако в соответствии с новым уставом 1884 г. ограничивалось количество учебных часов, отводимых на преподавание философии. В течение первых пяти лет на ее преподавание отводилось лишь два часа в неделю на протяжении одного года, причем преподавание ограничивалось историко-филологическими комментариями при переводах отрывков из сочинений Платона и Аристотеля. Обязательных курсов по логике и психологии в программе историко-филологического факультета не было. Правда, профессору предоставлялось право читать ряд факультативных курсов, если у студентов было время и желание их слушать. Но у студентов-филологов, перегруженных древними языками, отнюдь не было времени для..

Содержание курса по психологии и конфликтологии, который читал в Московском университете Троицкий, определялось идеями английской эмпирической психологии. Это было большим шагом вперед по сравнению с теми курсами, которые читали до него (Юркевич) и после него (Лопатин). Преподавательская деятельность Троицкого имела большое значение для развития психологической науки в России. В своих трудах,

появившихся в 80-е гг., Троицкий отстаивал положение о психологии как самостоятельной науке. Он полагал, что психология как наука о духе должна изучать факты сознания с помощью научных (положительных) методов, и прежде всего субъективного анализа, т. е. самонаблюдения.

Курс Грота не был богат данными эмпирического характера, хотя он и признавал, что «психология может достигнуть идеала точности и строгой закономерности в своих исследованиях и выводах только как наука экспериментальная».

Достоинство курса заключалось в мастерски используемом преподавателем руководстве самонаблюдением слушателей и психологическом разборе литературных произведений, в широком использовании семинарских занятий.

Грот впервые использовал семинар как форму обучения психологии. Для университетского преподавания это было большим новшеством. Проводились семинарии трех типов.

На семинарии первого типа он предлагал слушателям критиковать прочитанную им лекцию. Он охотно выслушивал замечания своих молодых слушателей, вступал в спор с аудиторией. Семинарии этого типа были непосредственно связаны с курсом психологии.

Был у Грота и другой тип семинария, на котором он предлагал слушателям темы для рефератов. Определенной системы в выборе тем не было. Не всегда Грот учитывал уровень трудности тем, которые давались студентам. Он исходил из мнения, что для студентов не существует слишком трудных тем.

На третьем типе семинария студенты представляли тезисы, которые зачитывались и обсуждались в аудитории.

В целом можно сказать, что преподавание психологии в этот период играло образовательную роль и не готовило к проведению самостоятельных исследований или практической работе.

Преподавание психологии в первой половине XX века

В начале XX в. начинается интенсивное развитие экспериментальной и прикладной психологии, сопровождаемое ростом интереса к этой науке. Развивается и психологическое образование. **После 1905 г. преподавание психологии в высших учебных заведениях претерпевает коренные изменения.** Увеличивается количество курсов по психологии и конфликтологии, число отводимых на эти курсы часов. Возрастает количество преподавателей, а также количество слушателей. Помимо лекций организуются семинары и просеминары, практические занятия по экспериментальной психологии. Лекции по психологии и конфликтологии начинают сопровождаться демонстрацией приборов, постановкой иллюстративных опытов. Это было значительным нововведением в практике преподавания психологии. Психология стала преподаваться как эмпирическая наука.

В Московском университете эти изменения связаны с именем Г. И. Челпанова (он начал преподавать в университете в 1907 г.). Его деятельность стала целой эпохой в истории развития психологии и психологического образования. В его многочисленных курсах, семинариях и практикумах была широко представлена опытная психология. С 1907 по 1922 г. содержание основных курсов, читавшихся им в Московском университете, все время менялось, хотя их названия оставались прежними. Эти курсы, особенно по экспериментальной психологии, в России читались впервые. Отсутствовал опыт проведения занятий по этим курсам; необходимо было осваивать методику проведения демонстрационного эксперимента. От года к году эти курсы становились все более содержательными и методически совершенными. Например, практические занятия по экспериментальной психологии сначала сводились к тому, чтобы освоить тот или иной аппарат, научиться пользоваться им. Затем, овладев определенной областью, студенты делали сообщение на общем собрании участников курса.

На основе этих коллективных работ лаборатории сформировался курс по экспериментальной психологии (1909-1910). В последующие годы содержание курса уточнялось. Практическое ознакомление с техникой и методикой экспериментального

исследования в Московском университете было особенно успешным благодаря основанному Челпановым в 1912 г. Институту психологии. Здесь была организована совершенная во многих отношениях система обучения. Ее отличал высокий уровень теоретической подготовки в сочетании с экспериментальными исследованиями. Преподавание было неразрывно связано с исследовательской деятельностью. Школа Челпанова подготовила целое поколение психологов, ставших впоследствии крупными учеными, — С. В. Кравкова, Н. И. Жинкина, А. А. Смирнова, Н. А. Добрынина, В. М. Экземплярского, П. А. Рудика, Б. М. Теплова, Н. А. Рыбникова и др.

Позже вышла в свет книга Челпанова «Введение в экспериментальную психологию» (1915; 2-е изд. в 1918, 3-е изд. в 1925). Этой книгой в качестве основного пособия пользовались студенты — участники семинара по экспериментальной психологии.

Семинар был организован следующим образом. В нем могли участвовать только студенты, которые планировали специализироваться в области психологии и потому проявляли активный интерес к научным занятиям по этому предмету. На первом году обучения в университете студенты слушали пропедевтический курс психологии, а из других философских дисциплин — введение в философию и логику. В конце года они сдавали зачеты по этим предметам и только после этого принимались в члены просеминара по экспериментальной психологии. На втором году обучения студенты практически осваивали экспериментальную психологию в рамках курса Челпанова «Введение в экспериментальную психологию». В то же время студенты продолжали изучать основной курс психологии и другие философские дисциплины. На третьем году студенты становились членами психологического семинара, участвовали в семинариях по общей и экспериментальной психологии. Кроме того, они обязательно выступали в качестве испытуемых в самостоятельных исследованиях, которые проводили студенты старших курсов. Такое участие давало возможность практически ознакомиться с тем, как ведутся такие исследования. Лишь на четвертом году обучения студентам предлагались темы для самостоятельной разработки. В конце практикума им рекомендовалось выбрать какое-либо исследование и повторить его во всех деталях.

Как правило, в просеминаре участвовало 18 человек. Студенты делились на 6 групп; в каждой группе участники менялись ролями, они по очереди были экспериментаторами, испытуемыми и протоколистами. Задача протоколиста заключалась в том, чтобы тщательно запротоколировать результаты наблюдения и в недельный срок представить руководителю просеминара. К каждому занятию студент должен был подготовиться заранее, ознакомившись с содержанием соответствующей главы. На занятии студент получал задание, аппарат и указания, касавшиеся выполнения данного задания. При выполнении задания велся протокол, куда заносились результаты измерения и данные самонаблюдения, а также описание того, как проводился опыт, какой прибор был использован, и другие методические и фактические данные, касавшиеся проведенной работы.

Таким образом, преподавание психологии в Московском университете в начале XX в. велось очень последовательно, каждый курс был связан с другими, дополнявшими и расширявшими его. Сначала читался пропедевтический курс по психологии и конфликтологии, затем проводился просеминар по экспериментальной психологии, специальный курс по психологии и конфликтологии, семинар по общей и экспериментальной психологии и т. д. Таким образом, студент последовательно проходил все ступени обучения и приобретал хорошую подготовку к самостоятельной работе в области экспериментальной психологии. Данный прием обучения, предложенный Челпановым, впоследствии переняли многие другие вузы.

Несомненной заслугой Челпанова была организационная и творческая работа в области использования психологического эксперимента при обучении психологии. При этом процессы обучения и научного исследования были неразрывно связаны. Разработанная Челпановым система экспериментальной психологии, создание

специальных пособий оказали значительное влияние на все последующее развитие психологии и методики ее преподавания. Последующие издания пособий по экспериментальной психологии строились по типу челпановского «Введения в экспериментальную психологию». В качестве примера можно назвать «Практикум по экспериментальной психологии» под редакцией Корнилова, «Практикум по экспериментальной психологии» Любимова, аналогичную работу Артемова.

После упразднения филологического факультета (1921) преподавание психологии осуществлялось на факультете общественных наук, физическом, медицинском и этнологическом факультетах. В 1921 г. в университете была создана кафедра медицинской психологии, которой заведовал профессор А. Н. Бернштейн.

В 1925 г. из состава университета был выведен Психологический институт. После выведения из состава университета гуманитарных факультетов (1931) преподавание психологии прекращается. В период 1931-1941-х гг. психология не преподавалась в Московском университете; не проводилось и никаких научных исследований. Прекратила функционировать сложившаяся система подготовки психологических кадров.

В преподавании психологии отразились идеологические перемены послереволюционного времени. Перестройка психологии на новых методологических основах освещалась в книге К. Н. Корнилова «Учебник психологии, изложенный с точки зрения диалектического материализма». В 1927 г. под редакцией Корнилова в качестве учебного пособия для высшей школы вышла хрестоматия по психологии и конфликтологии

Преподавание психологии во второй половине XX века

Однако возобновление преподавания психологии в университетах произошло позже. *С начала 40-х гг. в ряде университетов при философских факультетах открываются психологические отделения, и таким образом впервые начинается подготовка профессиональных психологов.*

В 1941 г. в составе Московского университета был восстановлен философский факультет, на котором в 1942 г. была учреждена кафедра психологии. Ее заведующим был назначен профессор С. Л. Рубинштейн.

Курсы психологии читались прежде всего на философском и филологическом факультетах, а также на историческом, биологическом, юридическом, географическом и экономическом. Факультативные курсы велись на факультетах механико-математическом и международных отношений. К преподаванию привлекались такие крупные ученые, как Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, С. В. Кравков, А. А. Смирнов, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин и др. Тем самым восстанавливалась одна из традиций университетской психологии — слияние процесса преподавания с научной деятельностью. Единство научной и учебной работы создавалось также посредством вовлечения в научную работу студентов и аспирантов. Целью преподавания психологии была серьезная теоретическая подготовка специалистов и обеспечение совершенного владения методами экспериментальных исследований и эмпирической работы. Московский университет стал крупной школой подготовки высококвалифицированных кадров. *С 1951 г. отделением психологии в университете руководил А. Н. Леонтьев, который продолжил совершенствование психологического образования.*

В 1940 г. философские и экономические отделения исторического факультета Ленинградского университета были реорганизованы в самостоятельные факультеты. *В 1944 г. в рамках философского факультета было создано отделение психологии. Возглавил его Б. Г. Ананьев.*

60-е гг. XX в. ознаменовались заметным прогрессом в сфере психологического образования (при обучении как психологов, так и студентов других специальностей).

В 1966 г. в нескольких университетах открываются психологические факультеты: сначала в Московском и Ленинградском, а затем в Ярославском и Тбилисском университетах. Первым деканом Московского факультета стал А. Н. Леонтьев, Ленинградского факультета — Б. Ф. Ломов, которого в 1967 г. сменил Б. Г. Ананьев (Логинова, 1995, с. 168). Самостоятельный статус факультетов психологии позволил

расширить возможности психологического образования. Количество преподаваемых психологических дисциплин значительно увеличилось.

С 1965/66 учебного года в медицинских вузах страны было введено преподавание медицинской психологии. В 1967 г. появился первый отечественный учебник по этой дисциплине (Банщиков, Гуськов, Мягков, 1967). В дальнейшем изучение медицинской психологии включало наряду с лекциями также практические занятия. Улучшение психологической подготовки медицинских кадров позитивно сказалось на развитии практического здравоохранения. В 1964 г. было принято постановление ЦК КПСС «О мерах по дальнейшему развитию юридической науки и улучшению юридического образования в стране», которое после длительного перерыва восстановило юридическую **психологию во всех юридических** вузах страны. В 1965/66 учебном году началось чтение специальных курсов юридической психологии в юридических вузах Москвы, Ленинграда, Минска и некоторых других городов. В 1966 г. Министерством высшего и среднего образования СССР был проведен Всесоюзный семинар по вопросам преподавания юридической психологии и основным проблемам этой науки (Васильев, 2001, с. 32).

Знаменательным событием для послевузовского психологического образования стало то, что в 1968 г. ВАК выделил психологические науки из общего состава педагогических в самостоятельную группу и включил психологию в перечень отраслей науки, по которым присуждаются ученые степени.

В течение 70-80-х гг. продолжалось постепенное расширение **психологического** образования. Помимо Московского и Ленинградского университетов подготовка психологов осуществлялась также на отделениях психологии в ряде других университетов страны, в частности в Ростовском, Самарском, Казанском, а также в университетах союзных республик СССР. В педагогических институтах вместо одного курса психологии читались два, а затем и три учебных курса: общая психология, возрастная и педагогическая психология. Стали приобретать популярность спецкурсы по психологии и конфликтологии.

В конце 80-х гг. возрос интерес российского общества к психологии, психологам и психологическому образованию.

В начале 90-х гг. в связи необходимостью более широкой подготовки психологов во многих учебных заведениях начинают работать краткосрочные 9-месячные курсы переподготовки по психологии и конфликтологии для работников, имеющих высшее образование по другим специальностям.

Наибольший опыт психологического образования имеется в старейших учебных заведениях страны – Московском, Санкт-Петербургском, Ярославском, Ростовском, Самарском университетах. Крупными психологическими центрами, а также центрами российского психологического образования стали Казань, Самара, Уфа, Тверь, Пермь, Курск, Новосибирск, Иркутск. Во второй половине 90-х гг. факультеты и отделения психологии были открыты также во многих других высших учебных заведениях. Этот процесс особенно ускорился после 1993 г. В 1997 г. в России было уже 90 психологических факультетов. **Подготовка психологов по полной** вузовской программе стала массовой.

Параллельно расширяется количество образовательных программ, в рамках которых психология изучается как дополнительная специальность, увеличивается количество психологических курсов для студентов других специальностей.

Вопросы и задания:

1. Преподавание психологии в XVIII—XIX веках
2. Преподавание психологии в первой половине XX века
3. Преподавание психологии во второй половине XX века
4. В рамках каких учебных дисциплин преподавались психологические знания в

высших учебных заведениях XVIII-XX вв.?

5. Какие основные изменения происходят в преподавании психологии в российских университетах в начале XX в.?

6. В чем заключалась сложность преподавания психологии в 20-30-х гг.?

7. Когда началось возрождение психологического образования в Советском Союзе и в чем это проявлялось?

8. Когда и где были открыты первые психологические факультеты в России?

9. Когда психологические науки были выделены в России в качестве самостоятельной группы?

10. Когда имело место значительное расширение массового психологического образования в России?

11. Написать доклад по теме:

- Семинар как форма обучения психологии в педагогической системе

Н.Я.Грота.

- Роль Челпанова Г.И. в подготовке психологов.

- Использование психологического эксперимента при обучении психологии.

12. Выписать основные понятия темы в словарь терминов.

Методы обучения психологии и конфликтологии

Теоретическая часть:

После завершения оживленной дискуссии по проблеме методов обучения, которая проходила в 60-е годы, появилось несколько буквально взаимоисключающих определений понятия <метод обучения> и около двух десятков классификаций методов обучения. До сих пор нет единого видения структуры метода обучения. Это дает основания еще раз обратиться к проблеме методов обучения, их классификации и структуре.

Встречаются классификации по одному основанию: если в качестве признака-классификатора выступает источник знания (Н.М. Верзилин), то выделяют наглядные, словесные и практические методы; если в основание классификации закладываются дидактические цели (М.А. Данилов, М.М. Левина), то методы группируются в зависимости от характера задач обучения; если признаком-классификатором является уровень самостоятельной активности обучающихся (И.Я. Лернер и др.), то ему соответствуют исследовательский, эвристический, проблемный, репродуктивный и информационно-рецептивный методы; если классификация базируется на структуре учебной деятельности (Ю.К. Бабанский), то выделяют методы стимулирования и мотивации учения, организации и осуществления учебных действий и операций, контроля и самоконтроля.

По двум основаниям производили классификацию Б.Е. Райков (в качестве признаков-классификаторов использовал характер восприятия (словесные, наглядные и моторные) и направленности логического процесса (иллюстративные и исследовательские), Е.П. Бруновт (группировала методы в соответствии с видами деятельности учителя и ученика и основным направлением характера познавательной деятельности обучаемых) и Г.И. Саранцев в основание классификации заложил особенности логического пути (индуктивный, дедуктивный) и уровень познавательной активности обучаемых (репродуктивный, эвристический, исследовательский).

В.Ф. Паламарчук возвела свою классификацию на трех основаниях - источник информации, логический путь и уровень проблемности. Тетраэдрическую модель, увязывающую логико-содержательные, источники, процессуальные и операционно-управленческие аспекты обучения, в качестве классификации методов создал С.Г. Шаповаленко.

Мы полагаем, что классификации, осуществленные более чем по одному основанию, некорректны. Если оснований несколько, то речь должна идти не о классификации методов обучения, а о структуре, увязывающей несколько классификаций в одних рамках. Конструкция, предложенная В.Ф. Паламарчук, трехаспектна и содержит в

себе три независимые классификации: **методов обучения** по источнику информации, **методов познания** по способу логического умозаключения (индукция, дедукция и аналогия) и **технологии обучения** по уровню проблемности (информационный, эвристический и исследовательский процессы обучения). Модель С.Г. Шаповаленко объединяет **методы обучения**, **методы познания**, **технологии обучения**, причем в последней выделяется 2 аспекта - процессуальный и организационно-управленческий. Аналогичные соображения можно высказать и о <бинарных классификациях>, объединяющих по две независимых классификации.

Обилие классификаций по одному основанию свидетельствует о том, что упущено нечто основополагающее, то, что могло бы объединить их все в рамках одной классификации. На наш взгляд, наиболее корректна классификация по источнику знаний. В данном случае явление выделено и описано очень точно: в соответствии с группой методов ведущая роль принадлежит либо изображению, либо звуку, либо действию, сопровождающемуся демонстрацией и словом, но названия групп не вполне соответствуют их содержанию. Но унаследованные термины (слово, наглядность, практический), обозначающие содержание методов, влекут за собой груз посторонних смыслов и вносят терминологическую путаницу, что провоцирует неприятие классификации в целом.

Критикуя эту классификацию, И.Я. Лернер фактически сам свел на нет собственные основания для критики: «Указанные три группы - словесные, наглядные и практические - в данной редакции особенно четко отражают представление о том, что процесс обучения веками якобы не изменялся, ибо всегда слуховое, зрительное и тактильное восприятие обслуживало учение». Следует отметить, что с тех пор, как *Homo sapiens* обособился в отдельный вид, у него действительно не возникло новых органов чувств и путей восприятия и репрезентации окружающей действительности. Следовательно, не менялись и способы/методы передачи имеющегося в распоряжении человечества опыта: <делай как я/они>; <слушай, что говорят>, <смотри, что показывают>. Однако с течением времени изменялась социальная структура общества, количество накопленного опыта, соответственно совершенствовался процесс обучения и трансформировались, обогащались, но не менялись методы обучения. Для радикального изменения методов обучения должны измениться способы познания и репрезентации окружающего мира.

Очевидно, что информация является связующим звеном между обучающим и обучаемым, она структурирует процесс обучения через его компоненты - деятельность учителя и деятельность ученика. Следовательно, именно способ передачи/восприятия учебного содержания должен послужить основанием для классификации методов обучения. Ведущих источников информации в учебном процессе четыре: звук, изображение, мышечное усилие, либо все в комплексе. Сообразно этому мы предлагаем выделить четыре группы методов обучения: визуальные, аудиальные, кинестетические и полимодальные.

1. Аудиальные методы обучения. Информация представлена в звуках. К этой группе относятся все виды рассказов, бесед, объяснений, лекций. В чистом виде эти методы обеспечивают передачу и фиксацию информации по аудиальному каналу.

2. Визуальные методы обучения. Информация представлена в виде изображения. К этой группе относятся демонстрации натуральных объектов и изобразительных пособий, а также методы, предполагающие работу со всеми видами печатной или письменной информации.

3. Кинестетические методы обучения. Передача и восприятие информации организованы с помощью мышечных усилий и иных ощущений тела. Для общеобразовательной школы и вуза в чистом виде данные методы не описаны, однако обучение слепо-глухих детей возможно только посредством этих методов. В начальной

школе при обучении детей грамоте используется некоторое количество кинестетических приемов. Используются они и при подготовке спортсменов.

4. Полимодальные методы обучения. Информация движется по нескольким каналам восприятия.

4.1. Аудио-визуальные - демонстрации диа-, кино- и видеофильмов, некоторых опытов и экспериментов. Методы рассчитаны на одновременную визуальную и аудиальную фиксацию информации.

4.2. Визуально-кинестетические - методы, включающие выполнение графических и письменных работ без устного объяснения/изложения: распознавание и определение природных объектов, визуальные наблюдения с последующей регистрацией явления; сюда же следует отнести методы, предполагающие работу с компьютером, не имеющим звуковой карты. К этой группе принадлежат и основные методы обучения глухих детей. При использовании этих методов информация проходит по двум каналам, что уже повышает эффективность ее усвоения.

4.3. Аудиально-кинестетические - прослушивание с последующим описанием. В общеобразовательной школе встречаются редко, но являются ведущими при обучении слепых детей.

4.4. Аудио-визуально-кинестетические - проведение опытов и экспериментов, демонстрация учебных видео- и кинофильмов, работы с компьютерными обучающими программами. При использовании данных методов информация фиксируется по всем каналам восприятия.

Предложенная нами классификация методов обучения позволяет иначе взглянуть на уже существующие классификации. Мы полагаем, что Ю.К. Бабанский предложил не столько классификацию методов обучения, сколько обозначил рычаги управления познавательным процессом. Если не обсуждать вопрос о правомочности выделения именно таких групп, поскольку явно не о методах обучения идет речь, а обратиться к сути описанных характеристик, то обнаружится все то же, - звук, изображение, мышечное усилие, лежащие в основе каждого из них, от методов эмоционального стимулирования, учебного поощрения, порицания, предъявления учебных требований, до методов контроля.

Действительно, можно похвалить или поругать устно (звук), можно написать о ребенке в стенгазете (изображение), можно ободрить, похлопывая по плечу, или укоризненно погрозить пальцем - мышечное усилие, а можно вручить грамоту на школьной линейке - комплексное воздействие, если речь идет о <стимулировании долга и ответственности в учении>. В подгруппе <методов стимулирования интереса к учению> находим дискуссию (аудиальные), познавательную игру (полимодальные), создание разного рода ситуаций, которые также можно отнести к одной из групп в нашей классификации. При описании перцептивных методов, Ю.К. Бабанский просто приводит неполный вариант классификации по источнику информации.

Работая самостоятельно и осуществляя самоконтроль, учащийся сам определяет адекватный для себя метод добывания информации и задача учителя - обеспечить его исчерпывающим набором источников. О логических методах мы уже писали, когда анализировали систему В.Ф. Паламарчук; индукция, дедукция и аналогия - методы познания, а не обучения. Гностические методы - это скорее способы организации учебного процесса (проблемный, эвристический и проч.), чем методы обучения. Иными словами, там, где Ю.К. Бабанский ведет речь действительно о методах обучения, он использует вариант классификации по источнику информации (даже называет он эту группу <перцептивные> методы).

Эти же замечания можно отнести и классификации методов проблемного обучения, предложенной М. Чошановым для проблемно-модульного обучения. Им выделено три группы - конструктивные, ситуативные и диагностические методы. Эта конструкция фактически аналогична той, что предложена Ю.К. Бабанским, за тем исключением, что

логические и гностические методы распределены по первым двум группам - конструктивные и ситуативные методы.

Анализ методов, взятых из разных классификаций, показывает, что следует расширить набор методических приемов, предложенных Н.М. Верзилиным в качестве структуры методов обучения.

Мы полагаем, что помимо организационных, логических и технических методических приемов, в составе каждого метода обучения следует в качестве самостоятельного элемента структуры выделять, по меньшей мере, приемы визуализации информации, приемы организации самостоятельной учебной активности обучающихся, приемы стимуляции и мотивации учения, приемы формирования учебных умений, навыков и способов действий, приемы организации обратной связи.

Приемы стимуляции и мотивации учения позволят повысить интерес к учению и осознанность усвоения учебного материала, что должно положительно отразиться на качестве усвоения знаний.

Приемы визуализации информации позволят переводить учебную информацию, поступающую по разным каналам восприятия, в визуальную форму и повысить скорость обработки и усвоения материала за счет наиболее эффективных способов работы с ним.

Приемы организации самостоятельной учебной активности обучающихся должны включать способы обучения, обеспечивающие достижение репродуктивного, продуктивного и творческого уровней усвоения учебной информации. Это может послужить основой для дифференциации и индивидуализации обучения.

Приемы формирования учебных умений, навыков и способов действий обязательно должны присутствовать в составе методов обучения, так как целенаправленное их формирование намного эффективнее, чем спонтанное. Осознанное усвоение обучающимися различных способов учебных действий позволит ускорить процесс обучения и повысить его эффективность.

Присутствие в структуре метода приемов организации обратной связи определяет управляемость процесса обучения и обеспечивает возможность корректирующих воздействий непосредственно в ходе его осуществления. Обратная связь может реализовываться посредством разных форм контроля.

Противоречия между существующими классификациями возникли потому, что ни одна из них не могла учесть всех особенностей и характеристик учебного процесса. Снять эти противоречия позволит добавление в структуру метода обучения новых элементов - перечисленных нами групп методических приемов, которые фактически и являются теми основаниями, по которым производилось большинство проанализированных нами классификаций.

Словесные методы обучения психологии

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

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

1. **Словесные методы** (источником знаний и умений является устное или печатное слово).
2. **Наглядные методы** (источником знаний и умений являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия).
3. **Практические методы** (источником знаний и умений являются практические

действия, выполняемые учащимися) (Педагогика, 2002, с. 263).

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

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

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

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

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

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

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

Ю. А. Самарин рекомендует использовать вопросы следующего типа:

- 1) вопросы, приучающие учащегося задумываться над сутью психологического понятия, например «в чем отличие любопытства от любознательности»;
- 2) вопросы, требующие приведения жизненных примеров, которые могут проиллюстрировать те или иные психологические феномены и закономерности;
- 3) вопросы, непосредственно связанные с учебной работой и поведением студентов, например «какой способ заучивания учебного материала вы считаете лучшим для себя и почему».

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

понятие «сократическая беседа».

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

Диалогический метод обучения наиболее характерен для семинарских занятий по психологии и конфликтологии. Постановка вопросов и заданий определяется содержанием, целями и задачами учебного курса, а также учебными пособиями и первоисточниками, которые рекомендуются в программе. В помощь преподавателям во многих учебниках приводятся темы и вопросы, которые могут обсуждаться на семинарских занятиях. Однако преподаватель свободен в их выборе. Он может пользоваться также другими пособиями (например, Бадмаев, 1997, 1999; Климов, 1997; 1999).

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

Наглядные методы обучения психологии

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

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

Наглядность повышает эффективность преподавания при определенных условиях:

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

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

1) лабораторные работы, моделирующие психологические эксперименты;
2) выполнение психодиагностических заданий, в частности психологических тестов;

3) решение психологических задач;

4) упражнения;

5) групповая дискуссия;

6) дидактические и деловые игры, имитирующие изучаемые процессы.

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

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

1) объяснительно-иллюстративный;

2) репродуктивный;

3) проблемный;

4) частично-поисковый;

5) исследовательский.

Объяснительно-иллюстративный метод состоит в том, что преподаватель сообщает готовую информацию, а студенты (учащиеся) ее воспринимают, осмысливают и запоминают. Это очень экономичный по времени способ передачи информации. Однако при его применении не формируются умения пользоваться полученными знаниями. Данный метод довольно типичен для чтения лекций, когда преподаватель сначала излагает теорию, формулирует понятие, а затем приводит иллюстрации или примеры их использования для психологического анализа повседневной жизненной реальности или эмпирических исследований.

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

Проблемный метод заключается в том, что преподаватель ставит перед студентами (учащимися) проблему и далее сам показывает путь ее решения. В другом случае ответ на поставленный проблемный вопрос, анализ проблемной ситуации и поиск соответствующих средств осуществляют сами студенты в процессе индивидуальной или групповой учебной работы под руководством преподавателя. Таким образом демонстрируются образцы научного решения проблем, образцы логики научного мышления, а также способы применения психологических знаний в практической деятельности. При чтении лекций этот метод реализуется следующим образом. Преподаватель сначала ставит вопрос, описывает факт, психическое явление, экспериментальную или жизненную ситуацию, а затем дает их теоретическое обобщение в виде понятия, показывая, как психологические знания могут помочь объяснить или решить проблему. Использование проблемных ситуаций дает значительный мотивационный эффект при изучении психологии. Прежде чем излагать новые знания, преподаватель ставит определенную проблему или проблемный вопрос. В процессе его обсуждения и решения данной проблемы преподавателем предлагаются (или самими учащимися находятся) психологические знания как средство решения. Во всех случаях, когда удастся найти такие проблемы, процесс обучения становится увлекательным и изучение психологии осознается как практически полезное. Такой путь преподавания психологии будущим педагогам через анализ педагогических ситуаций и ошибок, через «производство психологического знания» и его переживание предлагает, в частности, Е. А. Климов (1998).

Частично-поисковый метод обучения часто называют эвристическим. Суть его заключается в том, что преподаватель разделяет учебную проблему на отдельные задачи, и студенты (учащиеся) выполняют шаги по поиску их решения. Решение каждой задачи происходит самостоятельно, однако планирование всего процесса решения осуществляется преподавателем. Этот метод используется на практических занятиях, когда студенты учатся формулировать инструкцию испытуемому, организовывать взаимодействие с ним, регистрировать, обрабатывать и интерпретировать полученные эмпирические данные. Данный метод используется при обучении студентов в рамках курсовых работ на младших и средних курсах.

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

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

- 1) метод программированного обучения;
- 2) метод проблемного обучения;
- 3) метод интерактивного (коммуникативного) обучения

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

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

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

Модуль 2. Психология и конфликтология как учебные дисциплины: содержание, цели и методы обучения психологии и конфликтологии в системе высшего, среднего образования

Практическое занятие 7-12.

В результате освоения темы студент должен знать социально-исторические, предметно-логические и личностные детерминанты развития мирового образования, владеть способностью и готовностью к проектированию, реализации и оценке учебно-воспитательного процесса, образовательной среды

Актуальность темы: определяется важнейшими достижениями мирового психологического образования, как системы гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации, а также для развития психологических знаний.

Теоретическая часть:

Основные тенденции современного психологического образования в мире

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

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

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

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

3. *Типичная длительность психологического образования.* Изучение психологии, как правило, начинается с курса «Введение в психологию» (или «Общая психология»). Затем студенты, как правило, выбирают курсы в зависимости от своих интересов и специализации. Студенты, планирующие заниматься психологической деятельностью по окончании вуза, изучают психологию в течение 4-6 лет.

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

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

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

6. *Постепенно выделяются две ветви профессионального психологического образования: научно ориентированное и практически ориентированное.* И в том и в другом случае факультеты стремятся поддерживать высокий уровень научности. Однако в конце 60-х гг. в США, а десятилетием позже и в Европе, в связи с возрастающими потребностями общества в психологах-практиках стали появляться школы профессиональной психологии, обучение в которых направлено на подготовку к практической психологической деятельности (например, в области клинической, школьной психологии). Специализация в области научных исследований или практической психологии обычно начинается после завершения базового психологического образования в рамках магистерских, докторских или профессиональных программ. Послевузовское (*Graduate*) образование в области психологии имеет два варианта. Магистерские (*Master degree*) программы обычно рассчитаны на 2 года обучения и являются преимущественно научно ориентированными (хотя в последнее время все чаще появляются практически ориентированные магистерские программы). Программы

школ профессиональной психологии (*Professional Schools*) направлены на практическую подготовку психологов для работы в области клинической, школьной, консультационной психологии. Другой тип научно-ориентированного послевузовского образования — аспирантура или докторские программы. Обучение в аспирантуре (в России) или на докторской программе (во многих других странах мира) направлено на повышение научной квалификации специалиста. Степень кандидата психологических наук или степень *Ph.D.* характеризуют научную зрелость выпускника. В то же время в ряде стран существуют программы послевузовского повышения профессиональной квалификации практических психологов (например, 3-летние программы в Германии, 5-летние — в Норвегии). Они часто разрабатываются и проводятся национальными психологическими ассоциациями и обществами или университетами. В США университеты предлагают докторские программы в области клинической, школьной, консультационной психологии. Выпускники получают степень доктора психологии (*Psy.D.*), аналогичную научной степени доктора философии (*Ph.D.*).

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

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

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

После принятия 29 государствами Болонской декларации, подготовленной правительствами Великобритании, Германии, Италии, Франции в 1999 г., Европа вступила в эпоху всеобщих и глубоких преобразований национальных систем образования, Болонский процесс представляет собой синхронизированные реформы, которые рассчитаны на реализацию до 2010 г. В соответствии с этими реформами предполагается:

1. Переход национальных систем образования на близкие или совпадающие двухуровневые программы и квалификации высшего образования (условно — бакалавр/магистр). Таким образом, образование становится более структурированным, дифференцированным и ориентированным на конкретные потребности рынка труда.

2. Повышение статуса неуниверситетского сектора высшего образования (аналог среднего профессионального образования). Укрепляется связь и преемственность среднего профессионального и университетского образования.

3. Тенденция к сокращению нормативного срока обучения, что достигается за счет введения многоуровневой системы высшего образования.

4. Изменения в структуре и организации докторских программ. Предполагается изменение сохранившейся в некоторых странах двухуровневой структуры научных степеней. В ряде стран открываются возможности выхода на докторские программы после получения квалификации бакалавра.

5. Введение новых, преимущественно децентрализованных, механизмов и процедур обеспечения качества образования. В их основе: самооценка; внешний, желательно международный, аудит качества; аккредитация независимыми организациями, публичность всех процедур и результатов оценки качества.

6. Развитие дистанционного и непрерывного образования. Главная задача в данном случае — обеспечение доступности образования на протяжении всей жизни человека. Это относится в первую очередь к последиplomным формам подготовки.

7. Накопительный переводной кредит приходит на смену академическим часам при учете выполненной студентом учебной нагрузки.

В целом нужно отметить, что система европейского высшего образования становится более прагматичной и все больше ориентируется на рынок труда.

Базовое психологическое образование

Традиционные типы базового психологического образования, развивавшиеся в течение XX в., существуют в ряде европейских стран, таких как Великобритания, Германия, Франция, Швейцария, Австрия, Бельгия, Нидерланды, Россия в США и Канаде. В этих странах имеется длительный опыт научной и преподавательской деятельности психологов, исторически сложившиеся системы высшего образования. В других европейских странах, в Австралии, в странах Азии, Африки, Южной Америки за образец обычно берется какая-либо из уже существующих моделей высшего психологического образования, которая кажется наиболее приемлемой. Ее статус и структура в отдельных странах в значительной степени определяются национальными традициями высшего образования, а содержание изучаемых учебных дисциплин — достижениями психологии как науки и практической деятельности.

Психология и преподаватели психологии имеют разный статус в системе высшего образования в разных странах, а иногда и в рамках одной страны. Различные наименования учебных заведений и их структурных подразделений представляют определенную трудность для понимания.

В России традиционно высшее образование приобретает в **институтах, университетах** или **академиях**. Основными составными частями этих учебных заведений являются факультеты (в последнее время, правда, для обозначения основных учебных подразделений университета стал использоваться термин «институт»). Кафедры представляют собой административные подразделения факультетов (институтов), в рамках которых преподаватели выполняют свою научную, методическую и педагогическую работу.

В большинстве европейских стран высшее образование осуществляется в **университетах**, которые состоят из факультетов, которые в свою очередь состоят из институтов (например, в Германии и Норвегии).

В США основным учебным заведением (или подразделением), осуществляющим программы высшего образования, является колледж. Он может быть составной частью университета или иметь самостоятельный статус. В свою очередь колледжи состоят из школ, которые представляют собой крупные административные единицы, объединяющие

преподавателей. Более мелкие по численности подразделения называются департаментами (*Department*). Американские школы психологии в некотором роде (по численности и статусу) сходны с европейскими институтами или департаментами.

Даже в рамках одной страны в разных университетах психология может относиться к факультетам (институтам или школам) естественных, социальных или гуманитарных наук. В некоторых случаях изучение психологии находится в ведении педагогических факультетов. Этот статус порой определяет цели, задачи и содержание преподаваемых психологических дисциплин.

В настоящее время уже накоплен определенный опыт сравнительных исследований систем базового психологического образования в разных странах.

В 1990-х гг. в российское психологическое образование была внедрена многоуровневая система подготовки психологов, аналогичная американской.

В соответствии с ней первый уровень образования предполагает присвоение степени бакалавра (при получении студентом образования по 4-летней программе по определенному направлению). В ряде вузов России осуществляется подготовка психологов по программам бакалавриата в области психологии. Получение степени бакалавра обеспечивает общее психологическое образование.

Второй уровень такой многоуровневой системы психологического образования — степень магистра психологии. В настоящее время подготовку по таким программам проводит небольшое количество вузов России. Для получения этой степени обычно необходимо пройти 2-летний курс обучения после получения степени бакалавра или годичный курс обучения после получения диплома специалиста. Магистерские программы представляют собой специализированное психологическое образование в одной из отраслей психологии.

Структура программ базового психологического образования

В образовательных программах базового психологического образования обычно выделяются 3 блока, которые в программах разных стран могут называться по-разному, но, в сущности, выполняют сходную функцию.

1. Основные дисциплины.
2. Дополнительные дисциплины.
3. Дисциплины общего образования.

Последипломное психологическое образование

Последипломным обычно называют специализированное **образование** в какой-либо отрасли науки или практической деятельности, которое направлено на получение научной степени, профессии или дополнительной квалификации. Последипломное психологическое образование может осуществляться на базе любого высшего образования.

Последипломное образование за рубежом

Чтобы стать профессиональными психологами, выпускники английских университетов должны пройти курс последипломного психологического образования в течение 2 или 3 лет (в зависимости от программы) на втором уровне высшего образования по специализированной программе в каком-либо университете. Такая система взята за основу в ряде стран, например в Ирландии, Франции, Греции, Португалии, на Мальте. В Шотландии последипломное психологическое образование продолжается еще 2 года.

Докторские программы (аналогичные российской аспирантуре) существуют в университетах большинства европейских стран. Обучение направлено на повышение научной квалификации студентов (аспирантов). Они углубленно изучают избранную психологическую специализацию, исследовательские методы, а также выполняют квалификационную научную работу. Длительность обучения в рамках таких программ составляет обычно от 3 до 5 лет. В настоящее время развивается программа Европейский докторант (*European Ph.D.*), которая также является формой последипломного образования (Володарская, 1998).

В США последипломное образование обычно называется *Graduate* или *Postgraduate*. В последипломном образовании психологов во многих европейских странах, в США и Канаде

выделяется два основных направления: **исследовательское** и **практическое профессиональное**.

Для получения степени магистра (*Master degree*) обычно необходимо учиться еще 2-3 года после получения степени бакалавра. В качестве альтернативы студент в зависимости от своих интересов и профессиональных намерений может после получения степени бакалавра пройти 2-летнюю программу по подготовке практических психологов (*Professional psychology*).

Это традиционная модель для США и стран, которые ориентированы на американскую систему образования.

Докторская программа обычно предполагает дополнительное обучение в течение 3-5 лет. Эта программа включает изучение ряда дисциплин, связанных с научно-исследовательской работой в области избранной психологической специализации, а также подготовку диссертации. Типичными учебными курсами являются:

- ♦ обязательные учебные курсы («Введение в планирование эксперимента», «Исследовательский проект в психологии», продвинутый курс по методам планирования психологических экспериментов, семинары по биопсихологии, учению, когнитивным процессам, личности, развитию, социальной и организационной психологии), изучаемые обычно в первый год обучения;

- ♦ элективные учебные курсы вне области специализации (как правило, четыре курса, два из которых разрешается выбрать не на факультете психологии);

- ♦ исследовательская деятельность и написание диссертации.

Специалисты-психологи со степенью доктора (*Ph.D.*) имеют высшую профессиональную квалификацию. Поэтому им предоставляется выбор самых разнообразных видов деятельности: преподавание, консультирование, проведение исследований, написание или редактирование учебных пособий или научных трудов.

Практическое последипломное образование психологов — это программы, направленные на обучение конкретным профессиональным знаниям и умениям в какой-либо сфере практической психологии, которые психолог осваивает в течение нескольких лет в свободное от основной работы время. Такой дополнительной подготовки требует, например, работа в сфере клинической психологии. Специальные программы практической подготовки клинических психологов существуют в США и многих европейских странах. По завершении этих курсов, которые могут длиться в течение нескольких лет, психолог получает соответствующий сертификат, дающий ему право на работу в качестве клинического психолога.

Последипломное психологическое образование в России

Специалисты с высшим образованием могут продолжить обучение в магистратуре или аспирантуре (адъюнктуре).

Магистратура представляет собой образовательную программу специализированного обучения в определенной области научной или практической психологии. Наиболее широкий спектр таких специализаций имеется в магистерских программах Московского и Санкт-Петербургского университетов. Длительность магистерских программ обычно составляет 2 года для тех, кто имеет степень бакалавра психологии, и 1 год — для специалистов в области психологии.

Аспирантура по психологическим специальностям существует во многих университетах страны и является образовательной программой повышения научно-педагогической квалификации психологов. Перечень специальностей в аспирантуре аналогичен перечню специализаций в университете: общая психология, психология личности, социальная психология, психология развития, педагогическая психология и т. д. При поступлении в аспирантуру обычно сдаются вступительные экзамены по психологии и конфликтологии, философии и иностранному языку, а также готовится реферат, посвященный какой-либо психологической проблеме научной специальности. Время обучения в аспирантуре — 3 года (4 года при заочной форме обучения).

Учебный план основной образовательной программы послевузовского образования разрабатывается учебным заведением или научной организацией на основании квалификационной характеристики выпускника аспирантуры, целей подготовки аспиранта, содержащихся во Временных требованиях, и паспортов научных специальностей. Содержание основной образовательной программы обычно включает в себя: **Программы последиplomного образования практических психологов.** В качестве обучающих программ последиplomного образования практических психологов обычно выступают **курсы повышения квалификации, семинары и тренинги** по отдельным направлениям психологии. Известными и авторитетными образовательными учреждениями, проводящими такую работу, являются Центр «Катарсис» (Москва), государственное предприятие «Иматон» (Санкт-Петербург), Институт психотерапии и клинической психологии (Москва). Они реализуют краткосрочные и длительные программы дополнительного психологического образования в области практической психологии, психотерапии и клинической психологии, а также переподготовки психологов, педагогов-психологов, бакалавров психологии, студентов 5-го курса факультетов психологии.

Для специалистов, уже получивших высшее образование по другой специальности, в университетах существуют различные формы повышения квалификации и переподготовки по психологии и конфликтологии. Это может быть полный курс получения второго высшего образования по государственным стандартам, но в сокращенный срок. Обычно такой курс предполагает 3,5 года заочного обучения. За этот период студенты изучают все профессиональные дисциплины, за исключением тех, которые они уже изучили во время получения первого высшего образования (общеобразовательные, гуманитарные, социально-экономические и т. п.). Второе высшее образование является в России платным.

Для специалистов с высшим образованием в институтах и университетах организуются также краткосрочные курсы переподготовки и повышения квалификации. Дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов разрабатываются, утверждаются и реализуются структурными подразделениями вузов самостоятельно на основе установленных требований к содержанию программ обучения по согласованию с заказчиком (Примерное положение о структурных подразделениях дополнительного..., 2000). Например, специалисты с педагогическим образованием могут получить дополнительную квалификацию «педагог-психолог», выполнив соответствующую учебную программу. Краткосрочные курсы повышения квалификации в области психологии существуют и по другим направлениям психологии. Что касается профессиональной подготовки психологов, то базовое психологическое образование в течение 5 лет становится все более предпочтительным.

Вопросы и задания:

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

10. Какие типы последипломного психологического образования существуют в России?
11. Какие формы повышения психологической квалификации и дополнительного психологического образования существуют в России?
12. Что в 1990-е гг. способствовало повышению качества преподавания психологии в школах США?
13. Существуют ли стандарты преподавания психологии в России?
14. Подготовить доклад по теме:
 - Последипломное психологическое образование за рубежом
 - Формы повышения психологической квалификации и дополнительного психологического образования в России
15. Выписать основные понятия темы в словарь терминов.

Педагог как субъект профессиональной деятельности

В результате освоения темы студент должен проявлять способность и готовность к проектированию, реализации и оценке учебно-воспитательного процесса, образовательной среды; уметь преподавать психологию в высших учебных заведениях и в системе дополнительного образования.

Актуальность темы: определяется многоаспектностью психологической проблематики данной темы. Выяснением социальных и профессиональных функций современного преподавателя психологии.

Теоретическая часть:

Психологическая характеристика современного преподавателя психологии

Личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения. Прежде всего отмечаются «специальные учительские свойства», к которым П.Ф. Каптерев отнес «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант».

Наряду со «специальными» учительскими свойствами, которые были отнесены к «умственным», П.Ф. Каптерев отметил необходимые личностные «нравственно-волевые свойства» преподавателя, к которым были отнесены беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость, добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям.

Учитываются следующие показатели:

доброта и уважение преподавателя по отношению к студентам – теоретически необходимость проявления доброты и уважения к студентам понимают все преподаватели. Однако проявления доброты и уважения могут быть разные. Они могут превратиться в имитацию доброты, в «заигрывание» со студентами, в попытки преподавателя психологии упростить свою миссию.

Отношение преподавателя к критике со стороны студентов – в процессе обучения возможны ситуации, в которых студент считает, что преподаватель не прав в своих высказываниях на занятиях. Корректное поведение преподавателя может заключаться в том, что он должен дать несогласному с ним студенту возможность хотя бы кратко обозначить свою точку зрения.

Личностные отношения преподавателя со студентами – вполне естественно, что у преподавателя возникают личные симпатии или неприязнь по отношению к каким-либо студентам. Однако явно не проявление этого отношения у студента нецелесообразно.

Способности в структуре субъекта педагогической деятельности.

Связь индивидуальных особенностей и способностей

Индивидуально-психологические особенности субъекта педагогической деятельности внутренне связаны со способностями человека — одной из его характерных черт. По авторитетному утверждению Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына, хотя «способности человека формируются по специфическим психологическим

закономерностям, а не заложены в свойствах нервной системы, но, конечно, процессы обучения будут протекать иначе у лиц с высокой и низкой динамичностью нервных процессов, а музыкальный слух будет иначе формироваться у лиц с нервной системой высокой и низкой чувствительности».

Определение способности

Как отмечал С.Л. Рубинштейн, «Процесс развития способностей человека есть процесс развития человека. Освоение человеком определенных знаний и способов действия имеет своей предпосылкой, своим внутренним условием известный уровень умственного развития – развития умственных способностей».

Общий состав педагогических способностей

Отечественные исследователи на основе рассмотренных положений С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова выделили целый набор педагогических способностей. Сопоставим основные из них, определенные Н.Д. Левитовым и Ф.Н. Гоноболиным. Так, Н.Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быструю и точную ориентировку; организаторские способности, необходимые как для обеспечения работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

1. Дидактические способности
2. Академические способности
2. Перцептивные способности
3. Речевые способности
4. Организаторские способности
5. Авторитарные способности
6. Коммуникативные способности
7. Педагогическое воображение

Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя.

Структура педагогических способностей

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая Н.В. Кузьминой и ее школой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. Во-первых, в этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы. Во-вторых, они определены, в отличие от всех предыдущих определений, как проявления «особой чувствительности к объекту, процессу и результатам педагогической деятельности». В-третьих, они представлены некоторой структурной организацией этой чувствительности, а не только их набором, совокупностью. В-четвертых, выделена уровневость педагогических способностей. В-пятых, в этой трактовке определена связь общих и специальных педагогических способностей, с одной стороны, и специальных педагогических и других специальных способностей – с другой.

Личностные качества в структуре субъекта педагогической деятельности

Как было отмечено в отечественной педагогической психологии еще в конце XIX в. П.Ф. Каптеревым, одним из важных факторов успешности педагогической деятельности являются «личностные качества» учителя. Отмечается обязательность таких качеств, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность. Специально подчеркивается необходимость остроумия, а также ораторских способностей, артистичности натуры. Особенно важна готовность к эмпатии, т.е. пониманию психического состояния учеников, сопереживанию, и потребность в социальном взаимодействии. Большое значение придается исследователями и педагогическому такту, в проявлении которого выражается общая культура учителя и высокий профессионализм его педагогической деятельности.

К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия. То, что эти качества близки к понятию «способность», подтверждается и самой А.К. Марковой, которая многие из них именно так и определяет.

Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. В общепсихологическом смысле направленность личности определяется как *«совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека»*.

Весомую роль в личностной характеристике учителя играет профессиональное педагогическое самосознание, в структуру которого, по А.К. Марковой, входят: осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции учительского труда; соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификация; оценка себя другими, профессионально референтными людьми; самооценка, в которой выделяются а) когнитивный аспект, осознание себя, своей деятельности и б) эмоциональный аспект.

Согласно К.К. Платонову, личность рассматривается как сложная структура, состоящая из четырех иерархически расположенных подструктур: «4-я, низшая, в основном биологически обусловленная подструктура личности включает темперамент, возрастные, половые... свойства, которые формируются путем повторения (тренировки); 3-я подструктура, в которую входят социально сформированные путем упражнения на основе биологических задатков индивидуальные особенности психических процессов как форм отражения; 2-я подструктура опыта, в которую входят знания, навыки, умения и привычки, приобретенные путем обучения; 1-я, высшая, в основном социально обусловленная подструктура направленности, формируемая путем воспитания».

Организация деятельности преподавателя психологии

Виды деятельности преподавателя психологии:

1) **обучающая (дидактическая)** деятельность направлена на обеспечение усвоения студентами системы научных понятий и методов науки.

2) **Научно-методическая деятельность преподавателя** – цель – овладение методами обучения и их совершенствование.

3) **Исследовательская деятельность преподавателя** заключается в том, что помимо преподавания он ведет научное исследование по избранной им теме. Это может быть тема кандидатской или докторской диссертаций или просто тема его научных интересов. Для преподавателя вуза это обязательный вид деятельности.

Преподаватель психологии на современном этапе развития школы вообще, а вузовской в частности, вынужден обладать способностью легко и быстро осваивать новые курсы и дисциплины.

Подготовка к занятиям начинается с составления учебно-тематического плана. Весь учебный материал разбирается на порции соответственно отведенным часам и видам занятий (лекции и практические). Целесообразно разбивку делать по два часа (пара). Это позволяет рационально спланировать время.

Учебно-тематический план сначала составляется в расчете на дневное отделение.

Составление всего учебно-тематического плана позволяет преподавателю подготовить не только аудиторный материал, но и подумать задания для самостоятельной

работы, заранее предъявить студентам свои требования к их выполнению, указать сроки отчетности и дать необходимые консультации.

Преподавание психологии в высших учебных заведениях

Преподавание психологии в высших учебных заведениях осуществляется преимущественно специалистами, имеющими базовое психологическое образование и дипломированными специалистами, которые имеют ученую степень кандидата или доктора психологических наук, а также практическими психологами, имеющими высшую профессиональную квалификацию. **Профессиональная квалификация научно-педагогических работников вузов**

определяется следующими критериями:

- 1) базовым высшим образованием;
- 2) ученой степенью кандидата наук;
- 3) ученой степенью доктора наук;
- 4) ученым званием доцента;
- 5) ученым званием профессора;
- 6) научной работой, отражаемой в количестве и качестве научных публикаций;
- 7) педагогической работой, отражаемой в количестве и качестве учебных публикаций.

Функции преподавателя психологии и его роли

Деятельность преподавателей предполагает выполнение нескольких **функций**: обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской, как правило, это отражается в годовых планах работы. Однако в действительности может доминировать только одна функция и соответствующие ей виды деятельности. В работе преподавателей высших учебных заведений самую важную роль играет исследовательская функция, которая с профессиональными обязанностями преподавателей средних учебных заведений обычно не связана. Однако в их работе возрастает значимость обучающей и воспитательной деятельности.

Во многих странах, в частности в США, существует некоторая традиционная специализация университетов: одни являются научно-ориентированными, другие — учебноориентированными. Первые в большей степени ориентированы на выполнение научных проектов, а преподаватели таких университетов менее заинтересованы в педагогической деятельности. Вторые больше внимания уделяют обучению студентов, чем научным исследованиям, хотя активно работающие ученые нередко встречаются и там. Однако организационных и материально-технических возможностей для исследовательской работы у них гораздо меньше.

Следует также отметить, что преподаватели более высокой научной квалификации, например профессора, в большей степени включены в научную работу по сравнению с другими категориями преподавателей университетов. Это находит отражение и в соответствующем распределении профессиональных обязанностей.

И в высших, и в средних учебных заведениях существует необходимость организаторской деятельности, которая занимает особое место в работе преподавателей на административных должностях.

Одной из трудностей начала преподавательской деятельности для молодых преподавателей — в недавнем прошлом студентов-выпускников — является **переход в роль педагога**. Новая роль часто требует более уверенного поведения и предоставляет возможность проверить себя на предмет наличия преподавательских качеств и умений.

Ролевые позиции преподавателя

В отношениях со студентами преподаватель иногда выступает в разных ролях, что порождает некоторую неопределенность. Н. С. Пряжников и Е. Ю. Пряжникова выделяют следующие ролевые позиции преподавателя психологии:

«Преподаватель – специалист в своей области». Эта позиция предполагает уважение к преподавателю и в то же время большую психологическую дистанцию и формальное профессиональное общение.

«Преподаватель – верный друг». Эта позиция предполагает более неформальное общение. Студент нуждается в доброжелательном и «все понимающем» старшем друге. Однако в данном случае может возникнуть проблема чрезмерного сокращения социальной дистанции между учителем и учеником, когда студенты вообще перестают воспринимать преподавателя как «специалиста».

«Преподаватель – психотерапевт». Некоторые студенты полагают, что поскольку преподаватель является психологом, он в состоянии решить их личные проблемы или проблемы их знакомых. Иногда преподаватель сам (по неопытности) соглашается взять на себя такую роль, но потом часто жалеет об этом. Задача преподавателя — иная, быть может, даже более сложная, чем задача психотерапевта в традиционном понимании.

«Преподаватель – пример для подражания во всем». Это, по мнению Пряжниковых, не самая худшая ролевая позиция; главное, чтобы было с чего брать пример. Студент сильно переживает, когда вдруг обнаруживает, что любимый и почитаемый им преподаватель в чем-то несовершенен, а иногда и порочен. Это может стать причиной очередного «кризиса разочарования» у впечатлительного студента. На самого преподавателя это налагает особую ответственность, ведь очень трудно быть «идеальным» и «образцовым», да еще когда за тобой пристально наблюдают «обожаящие» и такие «доверчивые» глаза студента (или студентки). В студенческих аудиториях такое «обожание» обычно не остается незамеченным, что может стать причиной различных сплетен и подозрений.

«Преподаватель – объект насмешек». И школьники, и студенты часто находят удовольствие в том, что «перемывают косточки» своим учителям и преподавателям. Это нормальное явление. Другое дело, что иногда обсуждение преподавателей принимает грубую форму. Педагогами было замечено (цит. по: Пряжников, Пряжникова, 2001, с. 306), что грубые насмешки и придирки обычно обращены к преподавателям, которые заслуживают этого (злые, некомпетентные, позволяющие себе приходить на занятия «навеселе» и т. п.). Что же касается преподавателей, которые по-своему любят студентов и знают свой предмет, то отношение к ним обычно самое хорошее, даже несмотря на явные недостатки в их поведении или одежде. Заметим, что так называемые студенческие анекдоты о преподавателях воспринимаются многими преподавателями без особых обид. Но самое презрительное отношение у студентов (и у школьников) вызывают преподаватели, о которых можно сказать, что они «никакие» (им не интересны ни студенты с их проблемами, ни читаемый курс).

«Преподаватель – полицейский». Студентам с их неорганизованным свободным временем иногда требуется строгий старший товарищ. Но студент все-таки уже взрослый человек и самое главное для него — поскорее научиться быть настоящим взрослым. Но при постоянном контроле и опеке со стороны преподавателя это сделать очень сложно. Тем не менее некоторые студенты с радостью принимают таких «преподавателей-полицейских».

Вопросы и задания:

1. Какие требования предъявляются к образованию и профессиональной квалификации преподавателя?
2. Какие преподавательские должности существуют в высших учебных заведениях?
3. Где осуществляется подготовка преподавателей психологии для высших учебных заведений?
4. Какими критериями определяется профессиональная квалификация научно-педагогических работников вузов?
5. Какие ученые степени существуют в Российской Федерации для характеристики научной квалификации преподавателей психологии?
6. Какие ученые звания существуют в Российской Федерации для характеристики научно-педагогической квалификации преподавателей психологии?

7. Какие формы повышения квалификации научно-педагогических работников используются в России?
8. Какие особенности и проблемы профессиональной квалификации преподавателей психологии существуют в средних учебных заведениях?
9. Перечислите и охарактеризуйте функции преподавателя психологии.
10. Какие трудности и страхи часто возникают у молодых преподавателей в начале их преподавательской деятельности?
11. В чем проявляется сходство и различие в деятельности преподавателя и актера?
12. Охарактеризуйте ролевые позиции, в которых может оказаться преподаватель психологии.
13. Подготовить сообщения по темам:
 - Способности в структуре субъекта педагогической деятельности
 - Ролевые позиции преподавателя

Организация обучения и виды учебных занятий по психологии и конфликтологии и конфликтологии

Организация учебных занятий в высших учебных заведениях

Организация учебного процесса в вузе регламентируется рабочим учебным планом по направлению подготовки (специальности) и расписанием учебных занятий, которые разрабатываются высшим учебным заведением самостоятельно на основе государственного образовательного стандарта, примерных образовательных программ, учебных планов по направлению подготовки (специальности) и программ дисциплин (Типовое положение..., 2001). При этом примерный учебный план и программы дисциплин носят рекомендательный характер.

Обучение студентов проводится в очной, заочной, очно-заочной (вечерней) форме или в форме экстерната.

Учебный год в высшем учебном заведении начинается для студентов очной и очно-заочной (вечерней) форм обучения 1 сентября и заканчивается согласно рабочему учебному плану. Он разделяется на два семестра (при традиционной системе организации учебного процесса). Учебные занятия в течение семестра организуются на основе еженедельного расписания, которое может быть более или менее стабильным в зависимости от разных факторов. Продолжительность академического часа аудиторных занятий устанавливается вузом, она составляет обычно 40-50 минут. Обучение включает в себя теоретические и практические занятия.

В зависимости от того, проводятся ли занятия в вузе под непосредственным руководством преподавателя или же на занятии предполагается самостоятельная работа студентов, они разделяются на два вида: аудиторные и самостоятельные. Эти типы занятий представляют собой две стороны учебной работы студентов по основной образовательной программе.

Основными видами аудиторных занятий являются лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы, консультации. Они проводятся чаще всего парами академических часов, между которыми делается перерыв. Существует, однако, практика, когда перерыв между двумя академическими часами в составе пары не делается.

Учебная деятельность студентов предполагает большую самостоятельную работу при подготовке к семинарским и практическим занятиям, при изучении научной литературы. Важнейшими видами учебной работы являются также научно-исследовательская работа, написание рефератов, выполнение курсовых и дипломных работ, различные виды практик. Высшее учебное заведение может устанавливать также другие виды учебных занятий.

В конце каждого семестра во время экзаменационной сессии студенты сдают зачеты и экзамены по дисциплинам, изучавшимся в течение семестра. В ряде случаев

имеет место триместровая система организации учебного процесса, при которой учебный год делится на три семестра, и студенты сдают зачеты и экзамены в течение трех сессий. В учебном году устанавливаются каникулы общей продолжительностью не менее 7 недель, в том числе не менее 2 недель в зимний период.

При заочной форме обучения студенты изучают учебный материал образовательной программы в том же самом объеме, что и при очной, однако, доля самостоятельной работы значительно больше. Сессии проводятся каждый семестр. В течение сессий преподаватели читают обзорные лекции по предмету, проводят другие формы аудиторной работы, которые предусмотрены по учебному плану, а также принимают зачеты и экзамены по изученным дисциплинам. Для успешной организации заочного обучения психологии требуется особенно хорошее учебное оснащение в виде учебных пособий и методических разработок для самостоятельного изучения.

Лекция по психологии и конфликтологии представляет собой монологическую форму обучения. Особенностью традиционных лекций является то, что активность на них проявляет преподаватель (говорит, прежде всего, он), студенты же относительно пассивны, внешние проявления их активности достаточно редки (они в основном слушают). Традиционными функциями лекции являются:

- Ø информационная,
- Ø систематизирующая
- Ø разъясняющая.

Предполагается, что преподаватель на лекции сообщает новые знания в систематизированном виде, а также разъясняет наиболее трудные вопросы учебного курса. Лекции могут также выполнять (4) стимулирующую и развивающую функцию. Лекции представляют собой довольно сложный вид учебных занятий, поэтому их ведение часто поручается наиболее опытным преподавателям. При подготовке и проведении этого вида занятий молодые преподаватели обычно испытывают наибольшие трудности.

Семинар по психологии и конфликтологии в отличие от лекции предполагает участие студентов в обсуждении учебного материала. Формы их деятельности могут быть разными. Существенно, однако, то, что на семинарском занятии говорят студенты, а преподаватель руководит этим процессом. Семинарские занятия в учебном процессе выполняют следующие функции:

- Ø закрепление знаний;
- Ø расширение знаний;
- Ø развитие умений самостоятельной работы;
- Ø стимулирование интеллектуальной деятельности.

На семинарах студенты имеют возможность закрепить знания, полученные на лекциях или из книг, в процессе их пересказа или обсуждения. Помимо этого, подготовка к семинарам по первоисточникам (а не только учебникам) и выступление с сообщениями расширяют знания студентов по курсу. Необходимость подготовки к таким занятиям развивает умения самостоятельного поиска и переработки информации. При определенной форме организации занятий, при определенном типе постановки заданий и вопросов на семинарах они могут стимулировать аналитическую и обобщающую интеллектуальную деятельность студентов, развивать их критическое мышление при усвоении знаний.

В зависимости от степени активизации мнемической или мыслительной деятельности студентов формы организации семинарских занятий можно разделить на два типа:

1. репродуктивный;
2. продуктивный.

Репродуктивный тип организации занятия предполагает, прежде всего, активизацию мнемических способностей студентов. Они должны запомнить и пересказать

определенный учебный материал на основе данных лекций, учебников или первоисточников.

Продуктивный тип организации занятия предполагает активизацию мыслительных способностей студентов. Они должны сравнить, проанализировать, обобщить, критически оценить, сделать умозаключение на основе услышанного или прочитанного материала и определенным образом составленных вопросов и заданий.

Практическое занятие по психологии и конфликтологии, в отличие от семинарского, предполагает не просто обсуждение студентами учебного материала, а выполнение ими определенных практических заданий. Систему таких заданий часто называют практикумом. Практические занятия по психологии и конфликтологии могут выполнять в учебном процессе следующие функции:

- Ø закрепление теоретических знаний на практике;
- Ø усвоение умений исследовательской работы;
- Ø усвоение умений практической психологической работы;
- Ø применение теоретических знаний для решения практических задач;
- Ø самопознание;
- Ø саморазвитие.

Те или иные функции могут выдвигаться на первый план в зависимости от того, в рамках каких образовательных программ проводятся занятия.

Наиболее типичными заданиями для практических занятий являются следующие:

- Ø демонстрационный эксперимент;
- Ø индивидуальные задания;
- Ø групповые задания;
- Ø эксперимент в парах (подгруппах);
- Ø решение психологических задач;
- Ø дискуссия.

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

Консультация как вид учебных занятий – это беседа преподавателя и студентов, в которой студенты спрашивают совета и разъяснений преподавателя по определенным вопросам, связанным с учебным процессом. Консультация может проводиться индивидуально со студентом или с группой студентов. Она может иметь разные цели. Например, это может быть разъяснение отдельных трудных вопросов учебного курса в специально отведенные для этого еженедельные часы консультаций. Консультации проводятся также во время подготовки студентов к экзаменам и способствуют обобщению знаний студентов по учебному курсу.

Типичным видом учебных консультаций являются консультации как методологическая и методическая помощь при написании рефератов, при выполнении курсовых и дипломной работ.

К **самостоятельной учебной работе** студентов относятся самостоятельное чтение учебных пособий, подготовка к лекциям, семинарам и практическим занятиям, подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ. Как формы самостоятельной учебной деятельности они могут быть направлены на:

1. расширение и углубление психологических знаний по отдельным темам;
2. освоение умений использования этих знаний для решения прикладных задач;
3. усвоение умений и навыков психологического исследования;
4. усвоение умений и навыков практической психологической работы;
5. развитие умений самопознания и саморазвития.

Самостоятельное чтение учебных пособий, подготовка к лекциям, семинарам и практическим занятиям обычно занимает не менее 50% времени при изучении дисциплины. Объем знаний, которые необходимо усвоить студентам высших учебных заведений, значительно превышает количество часов, отводимых на аудиторную работу с преподавателем. В связи с этим основной акцент делается на самостоятельном изучении учебного материала. Предварительная самостоятельная подготовка студентов к лекциям, семинарам и практическим занятиям значительно повышает их эффективность.

Подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ по психологии и конфликтологии как квалификационных работ входит в учебные планы по многим образовательным программам.

Задачи и требования к выполнению тех или иных видов квалификационных работ определяются кафедрами, которые руководят их выполнением. Они могут различаться в зависимости от специальности, по которой обучаются студенты, а также понимания данной кафедрой значимости тех или иных аспектов учебной или научной деятельности для общего и профессионального образования студентов. Для студентов, обучающихся по специальности «Психология», целесообразны все четыре типа заданий, перечисленных выше. При обучении студентов других специальностей достаточно ограничиться заданиями двух первых типов.

Квалификационные работы, выполняемые студентами в рамках различных курсов высшего образования, могут иметь преемственность и являться последовательным научным или практическим развитием темы, представляющей интерес для студента и научного руководителя. В то же время отдельные квалификационные работы студента могут быть относительно независимыми друг от друга и выполняться под научным руководством разных преподавателей.

Распределение заданий по выполнению реферативных, курсовых и дипломной работ по годам обучения студента определяется учебным планом данной специальности в учебном заведении и может отличаться от вуза к вузу. Конкретные требования, предъявляемые к работам, устанавливаются кафедрой, которая руководит их выполнением. В то же время существуют типичные особенности данных видов учебной и научной работы студентов, которые позволяют сформулировать общие методические рекомендации по их планированию, выполнению и оформлению.

Реферат является формой самостоятельной учебной работы по предмету, направленной на детальное знакомство с какой-либо темой в рамках данной учебной дисциплины. Основная задача работы над рефератом по предмету — углубленное изучение определенной проблемы учебного курса, получение более полной информации по какому-либо его разделу. Научно-исследовательский аспект в реферативной работе обычно не предусматривается.

Важнейшим видом учебных занятий студентов в вузе является их **участие в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе**. Она чаще всего проводится в рамках выполнения курсовых и дипломных работ.

Курсовые работы по психологии и конфликтологии могут выполняться на 2-м, 3-м и 4-м курсах. Для студентов непсихологических специальностей это может быть отдельная курсовая работа, призванная углубить психологическую компетентность в определенной сфере профессионального образования. Студенты-психологи часто выполняют курсовые работы на нескольких курсах; такое выполнение курсовых работ должно обеспечить преемственное формирование научно-исследовательских умений, а также умений в области практической психологии при решении конкретной психологической проблемы. Курсовая работа может быть направлена на поиск общих психологических закономерностей, на решение какой-либо прикладной задачи или же быть практически ориентированной.

Дипломная работа по психологии и конфликтологии выполняется, как правило, только студентами психологических специальностей. Она является формой итоговой

аттестации студентов за весь период обучения и выполняет как обучающую, так и оценочную функцию. При работе над ней студент должен проявить умения, уже освоенные им при выполнении курсовых работ.

Учебная работа по психологии и конфликтологии может включать также различные виды практики: учебную, педагогическую, производственную, научно-исследовательскую и квалификационную. Практика как вид учебной деятельности по психологии и конфликтологии типична для образовательных программ, направленных на подготовку психологов. В то же время отдельные психологические задания могут даваться студентам других образовательных программ в рамках их профессиональных практик.

Лекционные методы обучения психологии

Теоретическая часть:

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

1. Исторически **информационная функция** была первичной. Главная цель лекций в первых университетах состояла в передаче профессором новых знаний студентам. В настоящее время в связи с появлением большого количества учебников, которые печатаются большими тиражами, эта функция лекций отчасти потеряла свое значение. Вероятно, для преподавателя нецелесообразно пересказывать на лекции материал учебника, который студенты могут прочитать самостоятельно, причем быстрее и эффективнее. Однако эта функция сохраняет свое значение в том смысле, что преподаватель на лекциях сообщает учебный материал, который отсутствует в имеющихся учебных пособиях, но с его точки зрения является необходимым. Информационная функция остается актуальной при чтении спецкурсов по дисциплинам, по которым еще не изданы учебные пособия.

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

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

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

Рассмотрим методические аспекты подготовки и проведения этого вида занятий.

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

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

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

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

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

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

Стремление преподавателя насытить занятие большим количеством информации не всегда оправданно. Больше не всегда означает лучше. Конечно, можно дать студентам больше, если: 1) говорить быстрее, 2) быстро проходить учебный материал, 3) не задавать им никаких вопросов и 4) не принимать их вопросов. Но с какой целью? Цель преподавателя — помочь студентам изучить тот материал, который он им излагает. А это означает предъявление материала в таком темпе, чтобы они могли его понять, чтобы можно было убедиться, что «материал идет», чтобы можно было позволить студентам задать, по крайней мере, несколько вопросов, ответы на которые помогут им лучше усвоить содержание лекции.

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

Некоторые преподаватели стараются подготовить полный текст того, что они собираются сказать. Причиной такого метода подготовки обычно является страх. Если лектор боится забыть, что ему следует сказать, конспект в виде полного текста может

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

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

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

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

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

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

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

Начало и конец лекции очень важны во многих отношениях. Как отмечалось выше, в начале лекции полезно сделать краткий обзор содержания предыдущей лекции. Это способствует сохранению информации в долговременной памяти и системному восприятию учебного курса. Интересным методом обзора может быть проведение короткого устного или письменного опроса студентов по материалу предыдущей лекции. Не столь важно, будут ли оцениваться результаты этого опроса или нет. Письменные ответы студентов на три вопроса могут занять около десяти минут. Меньше времени займет устная постановка вопроса кому-либо в аудитории. Проще всего не задавать

вопросы студентам, а самому преподавателю сделать обзор предыдущего материала. Однако это наименее эффективный метод, поскольку студенты будут пассивны. Многие преподаватели вообще не используют на лекциях обзоры, считая, что нецелесообразно тратить на старый материал время, которое можно использовать на изложение нового. Их можно понять. Тем не менее, начать занятие с обзора – прекрасный методический прием, оказывающий помощь в изучении учебного материала.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Постановка вопросов по содержанию лекции. Когда студенты слышат вопрос, это побуждает их думать о возможных ответах и оценивать ответы других. Этот прием привлекает активное внимание студентов. Реализовать данную методическую технику, в принципе, несложно. Прежде чем начать изложение очередной порции учебной информации, преподаватель может поставить соответствующий вопрос, а затем

последующим изложением учебного материала дать на него ответ. Иногда могут использоваться и риторические вопросы.

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

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

Уровень внимания студентов изменяется в течение лекции и зависит от ряда факторов. Периодически (каждые 20-30 минут) у них возникают колебания (кризисы) внимания, которые проявляются в снижении его уровня. Поэтому преподаватель должен строить план занятия таким образом, чтобы давать студентам возможность переключения внимания (на интересный пример, новый вопрос и т. п.).

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

Семинарские занятия по психологии и конфликтологии

Семинарские занятия как форма обучения психологии в вузе

Практические, семинарские и лабораторные занятия в учебных группах — эти формы учебных занятий являются практическими и могут быть объединены под общим названием «групповые занятия», потому что на них моделируются и обсуждаются практические ситуации, встречающиеся в деятельности любого профессионала.

Все формы семинарских занятий служат тому, чтобы студенты отрабатывали на них практические действия по психологическому анализу и оценке действий и поступков (поведения) людей в разнообразных ситуациях, складывающихся в реальной действительности.

Функции групповых занятий могут быть разными в зависимости от формы занятия. К основным формам относятся:

Семинары-практикумы, на которых студенты обсуждают различные варианты решения практических ситуационных задач, выдвигая в качестве аргументов

психологические положения. Оценка правильности решения вырабатывается коллективно под руководством преподавателя.

Семинары-дискуссии посвящаются обычно обсуждению различных методик психологического исследования применительно к нуждам практики, в процессе чего студенты уясняют для себя приёмы и методы изучения психологических особенностей конкретных людей (детей и взрослых), с которыми им придётся работать. **Рассмотрим основные функции семинарских занятий в учебном процессе.**

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

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

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

Стимулирование интеллектуальной деятельности. На семинарском занятии могут активизироваться мнемическая и мыслительная деятельность студентов. Это зависит от формы организации занятий, от типа постановки заданий и вопросов на семинарах. Они могут стимулировать:

Ø репродуктивную активность: необходимость запомнить и точно воспроизвести определенный материал,

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

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

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

Ø Внимание и его виды;

Ø Понятие о памяти;

Ø Основные свойства характера.

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

Ø Чем отличается...;

Ø Что общего между...;

Ø Какие механизмы...;

Ø Выделите достоинства и недостатки... (предполагается, что ответы на эти вопросы в явном виде в учебнике или лекции не даны).

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

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

На семинарах могут рассматриваться темы, не изучавшиеся на лекциях. Формулировки могут быть такие же, как и в предыдущем пункте. Но, например, тема «Внимание» может не изучаться на лекции, а обсуждаться на занятии на основе письменных источников. В этом случае занятие будет направлено на расширение знаний за счет учебника и первоисточников.

Темы семинарского занятия могут представлять собой конкретные аспекты соответствующего раздела, например «Индивидуальные особенности памяти и приемы успешного запоминания». В данном случае занятие будет направлено на углубление знаний соответствующего раздела.

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

Часто постановке вопросов предшествует **подбор литературы**. И это вполне объяснимо: вопросы зависят от того, какую литературу будут читать студенты. Важным аспектом подбора литературы является определение ее объема, который должен быть прочитан студентами при подготовке. Некоторые преподаватели исходят из принципа: чем больше, тем лучше. Однако это неверный подход с методической и психологической точек зрения. Он приводит к фрустрации у исполнительных студентов, поскольку они готовятся также к семинарам по другим предметам, и на все у них не хватает времени. У ленивых студентов и вовсе пропадает желание читать. Более правильный с методической точки зрения подход должен основываться на учебных планах. Он заключается в том, что длительность подготовки студента к семинару не должна существенно отличаться от длительности самого семинара. Обосновывается это тем, что при разработке учебных планов аудиторная и самостоятельная работа студентов обычно планируется в соотношении 50 на 50%. Конечно, разные студенты читают и конспектируют в разном темпе. На каких из них следует ориентироваться, решает преподаватель.

Конспект семинарского занятия содержит:

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

Подготовка студентов к семинарскому занятию заключается в поиске литературы, ее чтении и конспектировании. Степень самостоятельности студентов в

поиске литературы по вопросам семинара определяется тем, насколько конкретно преподаватель сформулировал задание. Методически важным является вопрос о том, следует ли указывать источники материала и рекомендовать страницы источника, где можно найти соответствующие данные. На этот вопрос трудно дать однозначный ответ. Все зависит от характера занятия и от типа студентов. Студенты младших курсов, возможно, нуждаются в указании на страницы источников, поскольку самостоятельный поиск для них — еще трудная задача. На последующих этапах работы страницы можно не указывать. В этом случае поиск и выбор необходимого материала будет для студентов еще одной учебной задачей. На старших курсах в рамках спецсеминаров литература для изучения может не рекомендоваться вообще. Таким образом, студенты будут постепенно приучаться к различным формам самостоятельной работы с литературой.

Чтение студентами учебных пособий и первоисточников при подготовке к семинарам представляет собой важную учебную задачу. Они приучаются к самостоятельному поиску и отбору информации по заданным вопросам. При этом преподавателю следует учитывать следующий методический момент: чем конкретнее вопросы, тем более целенаправленным становится процесс изучения источников студентом. Эффективное чтение — это всегда поиск ответа на вопросы, отбор необходимой для этого информации. Поэтому, давая задания студентам, нецелесообразно ограничиваться формулировками типа «Понятие памяти и ее виды». Полезно конкретизировать общий вопрос в ряде частных, которые будут стимулировать целенаправленную поисковую и интеллектуальную активность. Особую трудность для студентов представляет чтение первоисточников, поскольку они методически не адаптированы для учебных занятий.

Конспектирование книг и статей — довольно типичное задание, которое дается студентам при подготовке к семинару. Однако его целесообразность не всегда очевидна. Мы имеем в виду довольно распространенную ситуацию, когда студенты без достаточного осмысления переписывают значительные фрагменты первоисточников. Чтобы конспектирование приносило пользу при подготовке к занятию, нужно обучать студентов этому виду деятельности. В частности, их нужно учить:

- Ø отбору существенной информации и отделению ее от второстепенной;
- Ø лексической и синтаксической переработке текста;
- Ø схематизации и структурированию прочитанного материала;
- Ø формулированию выводов по прочитанному материалу.

Только в этом случае конспектирование будет не простым переписыванием текста, а интеллектуальной переработкой информации, на что и рассчитывает большинство преподавателей, побуждая студентов конспектировать первоисточники.

Проведение семинарского занятия репродуктивного типа довольно традиционно в своей последовательности. Преподаватель отмечает присутствующих на занятии студентов, спрашивает их о подготовленности к занятию и трудностях, с которыми они столкнулись в процессе подготовки. Далее формулируются основные вопросы занятия, и студентам дается возможность устно раскрыть их содержание. При этом преподаватель может попросить определенных студентов раскрыть заданные вопросы или же спрашивать желающих. После выслушивания развернутого ответа на вопрос преподаватель предоставляет другим студентам возможность дополнить, исправить, прокомментировать ответ, высказать собственное мнение. Важными для преподавателя в данном случае являются умения управлять процессом обсуждения:

- Ø умение соблюдать временной регламент;
- Ø умение не стеснять при этом свободу обсуждения и выражения мнений;
- Ø умение активизировать на занятии как можно большее число студентов;
- Ø умение поставить конкретизирующие, наводящие вопросы в случае затруднения студентов в ответе на вопрос;

Ø умение стимулировать свободную речь студентов при ответах на вопросы (а не чтение конспекта);

Ø умение сделать выводы по рассмотренному вопросу.

Проведение семинара творческого типа менее традиционно при обучении психологии. На творческих занятиях возможны разные формы организации учебных ситуаций, активности студентов и взаимодействия преподавателя и студентов. В чем заключается главная отличительная особенность такого занятия? В том, что студентов не просят воспроизвести материал определенного источника (лекции, учебного пособия, первоисточника). Студентам ставятся вопросы, активизирующие их мыслительную активность, предлагаются задания, ответы на которые в явном виде не представлены в источниках. Это вопросы следующего типа:

Ø Сравните...;

Ø Найдите отличие...;

Ø Найдите сходство...;

Ø Проанализируйте...;

Ø Найдите связь...;

Ø Докажите достоинства и недостатки определенной позиции.

Например, семинар на тему «Источники и движущие силы психического развития ребенка» может быть организован следующим образом. Учебная группа разбивается на две подгруппы. Одной подгруппе ставится задача доказать, что биологические факторы являются детерминирующими в психическом развитии. Другая подгруппа должна отстаивать оппозиционную точку зрения, т. е. аргументированно доказывать, что социальные факторы являются более важными в процессе развития. Такая форма проведения семинарского занятия способствует развитию критического мышления. Непрерывное профессиональное образование : теория и практика: сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов / под общ. ред. Э.Г. Скибицкий. - М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. - 359 с. : ил. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-4475-5239-8 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=427341>

Практические и лабораторные занятия по психологии и конфликтологии и конфликтологии

Цель: рассмотреть основные функции лабораторных и практических занятий, формы организации занятий по психологии, условия их эффективности.

Студент должен знать основные функции лабораторных и практических занятий по психологии и конфликтологии, формы их проведения, требования к подготовке и проведению занятий; проявлять готовность к участию в совершенствовании и разработке программ новых учебных курсов по психологическим дисциплинам, готовность к применению современных активных и интерактивных методов обучения и инновационных технологий.

Теоретическая часть:

Функции лабораторных работ и практических занятий в преподавании психологии. Из опыта обучения известно, что различные формы практической деятельности студентов существенно повышают прочность усвоения и закрепления изучаемых знаний и умений. Этой цели служат лабораторные работы и практические занятия. Они составляют важную часть теоретической и практической подготовки студентов. Их количество и тематика фиксируются в рабочей программе дисциплины, разрабатываемой преподавателем.

Лабораторные работы и практические занятия проводятся по многим математическим, естественнонаучным и профессиональным дисциплинам и могут быть направлены на решение следующих учебных задач:

1. обобщение, систематизацию, углубление, закрепление полученных теоретических знаний по конкретным темам;

2. формирование умений применять полученные знания на практике,
3. развитие интеллектуальных умений у будущих специалистов: аналитических, проектировочных и др.;

4. выработку таких профессионально значимых качеств, как самостоятельность, ответственность, точность, творческая инициатива

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

1. закрепление теоретических знаний на практике;
2. усвоение умений исследовательской работы;
3. усвоение умений практической психологической работы;
4. применение теоретических знаний для решения практических задач;
5. самопознание учащегося или студента;
6. саморазвитие учащегося или студента.

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

Лабораторные работы и практические занятия имеют разные дидактические цели. Ведущей дидактической целью лабораторных работ является экспериментальное подтверждение и проверка определенных теоретических положений (закономерностей, зависимостей). Ведущей дидактической целью практических занятий является формирование практических умений — профессиональных (умений выполнять определенные действия, операции, необходимые в профессиональной деятельности) или учебных (умений решать учебные задачи, необходимые в последующей учебной деятельности).

Конечно, во многих случаях обе дидактические цели тесно переплетаются, поэтому некоторые виды учебных занятий называют лабораторно-практическими. В процессе проведения лабораторных и практических занятий по психологии и конфликтологии:

1. студенты, с одной стороны, находят подтверждение теоретических положений, убеждаются в наличии определенных закономерностей и зависимостей;

2. с другой стороны, у них формируются практические умения и навыки организации и проведения психологического исследования, умение наблюдать, сравнивать, анализировать, обрабатывать данные эмпирического исследования, устанавливать зависимости, делать выводы и обобщения, оформлять результаты исследования.

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

1. из сложности учебного материала для усвоения;
2. из внутрипредметных и межпредметных связей;
3. из значимости изучаемых теоретических положений для предстоящей профессиональной деятельности;
4. из того, какое место занимает конкретная работа в совокупности учебных работ;
5. из значимости лабораторно-практических занятий для формирования целостного представления о содержании учебной дисциплины.

Типичными заданиями для лабораторных и практических занятий по психологии и конфликтологии являются:

1. демонстрационный эксперимент;
2. индивидуальные задания;
3. групповые задания;
4. эксперимент в парах (подгруппах);
5. решение психологических задач;
6. групповая дискуссия;
7. деловая игра, моделирующая профессиональные задачи.

Организация и проведение лабораторных работ и практических занятий.

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

Многие лабораторные работы проводятся в специально оборудованных учебных лабораториях.

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

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

1. внеаудиторная самостоятельная подготовка студентов к занятию;
2. проверка преподавателем теоретической подготовленности студентов к занятию;
3. инструктирование студентов по проведению ими лабораторно-практической работы;
4. выполнение практических заданий;
5. обсуждение итогов выполнения работы;
6. оформление отчета о проделанной работе;
7. оценка преподавателем выполненных заданий и степени овладения студентами соответствующими умениями.

Организация и проведение занятий, в частности подготовка студентов к занятию, инструктаж, выполнение студентами заданий, оформление работы, значительно упрощаются с методической точки зрения, когда существуют письменные методические указания по их проведению.

Лабораторные работы и практические занятия могут носить репродуктивный, частично-поисковый и поисковый характер. Работы, носящие репродуктивный характер, отличаются тем, что при их проведении студенты пользуются подробными инструкциями, в которых указаны:

- Ø цель работы;
- Ø пояснения (теоретические положения и понятия);
- Ø оборудование и материалы;
- Ø порядок выполнения работы;
- Ø тип выводов (без формулировок);
- Ø контрольные вопросы;
- Ø литература.

Работы, носящие частично-поисковый характер, отличаются тем, что при их проведении студенты не пользуются подробными инструкциями, им не дается порядок выполнения необходимых действий; такие работы требуют от студентов самостоятельного подбора материала и методики, выбора способов выполнения работы.

В работах, носящих поисковый характер, студенты должны решить новую для них проблему, опираясь на имеющиеся у них теоретические знания.

При планировании лабораторных работ и практических занятий возможно сочетание репродуктивных, частично-поисковых и поисковых заданий.

Формы организации работы студентов на занятиях: фронтальная, групповая, индивидуальная.

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

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

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

Структура оформления отчета о проделанной работе определяется типом задания и ведущей дидактической целью. Оценки за выполнение работы могут выставляться в форме зачета или дифференцированно.

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

Повышает эффективность проведения занятий также разработка заданий для экспресс-контроля уровня подготовки студентов к занятиям. Для этого могут использоваться, например, программированный или даже автоматизированный тестовый контроль, постановка коротких и лаконичных вопросов для устной или письменной проверки.

Модуль 3. Специфика преподавания психологии и конфликтологии в системе дополнительного образования

Практические занятия 13-18.

Актуальность темы: определяется ее местом в общей структуре дисциплины, значением профессиональной подготовки преподавателя психологии для успешного решения задач образования и воспитания студентов в высшей школе.

Теоретическая часть:

Возникает этическая проблема – каким должен быть преподаватель психологии? Вот что об этих требованиях, по сути, самих к себе, пишут сами преподаватели, которые понимают, что одновременно являются и педагогами, и психологами, и пытаются глубоко осмыслить свою профессиональную и научную позицию. Попробуем назвать некоторые предположения, высказанные уважаемыми коллегами, предположения, которые мы называем **принципы преподавателя психологии:**

- *Ценностный характер преподавательской деятельности.* Позиция Д.А. Леонтьева звучит четко: «Что еще может профессор с трибуны давать аудитории, кроме своих личных убеждений? Не является ли вообще во многом объективное знание иллюзией? Даже если есть учебник, во-первых, этот учебник имеет конкретного автора, во-вторых, даже читая лекции по учебнику, я его не читаю подряд, я что-то выбираю, я даю какую-то селекцию, я интонацией даю какое-то определенное отношение, даже если я просто читаю механически по страницам учебника и ничего от себя не добавляю, что-то я читаю с воодушевлением, что-то я читаю с тоской в голосе. И постановка задачи воздержания от выражения своих взглядов абсолютно нереалистична».

- *Ответственность за трансляцию знаний с позиции критичности к ним.* Точка зрения преподавателя – это заведомо неполное знание, один из вариантов знания, поэтому преподавателю необходимо альтернативные варианты предлагать самому же и не выдавать свою позицию за единственно правильную. Безусловно, это накладывает дополнительную ответственность на преподавателя, и «вряд ли преподавателю следует скрывать свои взгляды, но он не может пользоваться ситуацией и своей ролью для того, чтобы тиражировать собственные взгляды (которые, кстати, во многом могут оказаться заблуждениями)».

Соответствие в своей деятельности тому идеалу объяснения, который существует в научной дисциплине, преподаватель при этом «становится носителем этого идеала, как для самого себя, так и для тех, кому он преподает научную дисциплину».

Делясь своим опытом переживания роли преподавателя, чувствуя тот груз ответственности за свои слова и действия, которые должны соответствовать идеалу науки, содержание которой и есть преподаваемая тобой научная дисциплина, Г.С. Абрамова пишет, что для человека, неотчужденно преподающего научную дисциплину, наука представляется основанием для его собственного мышления и действия. Но это основание также может быть подвергнуто критике и изменению. Отчужденное преподавание научной дисциплины – «как любая форма не-жизни», ничего не порождающая, а только воспроизводящая пустые формы понятий и их системы, которые разрушают саму возможность появления и научных проблем, и необходимость идеальных объяснений, и необходимость осознания современных возможностей как исторической преемственности идеалов объяснений. Все это останавливает возможность качественного изменения, сводя все к повторению.

Когда говорят о психологическом знании, неизбежно отмечают его многозначность, вероятностность, отсутствие четких границ между своими паттернами, «трудноуложимость» в границы привычных слов и понятий. Поэтому вопрос о прилагаемом содержании любой психологической дисциплины или курса многозначен и до конца не решен. «Каждый преподаватель-психолог волен самостоятельно выстраивать и транслировать систему своей профессиональной галактики, но именно то, что он мыслит в ней Солнцем, определяет его профессиональное видение мира, создает структуру взаимодействия с элементами действительности, в том числе и с учениками».

• *Сообщность ученика и учителя, живое общение, живая связь, соприкосновение сознаний обучающего и учащегося*, которое нигде так не выражено, как в психологии. Безусловно, оправданность диалогового компонента в обучении психологии вряд ли стоит обсуждать. Но настораживает появившаяся в последние годы тенденция применения программированных заданий, заочной и дистанционной форм обучения, при которых не то чтобы поговорить, но и оглядеться некогда ни преподавателю, ни студенту. Вместе с тем специфика передаваемого знания такова, что требует использования ссылок на контексты, соответствующих метафор, примеров, деталей, чтобы обсуждаемый феномен приобрел значимость и нашел отклик и опорную точку в переживаниях студента. «Думается, что обучение профессиональной психологии – это обучение некоей „психоархитектуре“ как помощи в строительстве человеком самого себя по его собственному замыслу, оформлению его внутреннего мира путем понимания, истолкования, экзистенциального общения с ним, планированию индивидуального сценария „бытия вместе“ человека и мира, в котором он живет. При обобщении опыта психологического ученичества кажется, что в большинстве случаев дело сводится к тому, что преподаватель создает массивы психологического „строительного материала“, стараясь умножить его количество и „заложить на хранение“, и лишь в редких случаях удается уловить некоторые принципы соединения материала в блоки, а блоков – в „здания“».

• *Преподавателю психологии в вузе принадлежит роль посредника между обучающимся психологии и некоего общечеловеческого начала культуры вообще*, который, изменяя и структурируя внутреннее пространство обучающегося, раскрывая каналы самопознания, рефлексии, глубинной связи обучающегося с миром, выступает «как непосредственный побудитель новой формы организации поведения и жизни в целом... Психолог-учитель вводит себя в организацию поведения и жизни психолога-ученика, выполняя в каком-то смысле самим собой знаковую функцию».

Выделение какой-то своей отличительной особенности как педагога. Педагог, учитель в психологии, по мнению Е.Е. Сапоговой, – «это значительно больше, чем просто педагог; думается, что педагогизирование, дидактоцентрированность – один из возможных признаков профессиональной непригодности психолога к преподаванию. Учитель в психологии – это, скорее, лоцман, психонавигатор, супервизор, «открывающий» перед обучающимся направления, которые можно осваивать, и

демонстрирующий способы, средства, с помощью которых пространство психологического знания уже было освоено другими». Д.А. Леонтьев, ссылаясь на личный опыт вузовского преподавания, представляет его не столько как педагогическую, сколько именно психологическую практику: ведь чем дальше, тем больше то, что делается со студентами на семинарах и даже лекциях, начинает принимать формы близкие каким-то аспектам психотерапии в широком ее понимании. Но все же это не психотерапия.

Очевидно, что из такого видения себя, психолога, в профессии педагога, безусловно, вырастает такое же серьезное отношение к студенту - психологу, будущему коллеге. В подготовке практического психолога образование решает много, но не все. Уровень профессионализма практического психолога зависит, прежде всего, от его собственного личностного роста, становления как человека, приобретения им житейской мудрости, глубины, знания самого себя, владения своими возможностями, ресурсами, способностями. Знания, умения, навыки, получаемые в процессе обучения, не должны затмить реальность, которая много богаче, чем любые образовательные схемы.

Студенту-психологу непросто: из заведомо избыточного, противоречивого, порой несовместимого знания он должен, вынужден создать лично для себя приемлемую картину. Эту очень важную работу создания своего собственного профессионального взгляда не сделает ни один преподаватель, каким бы профессионалом он ни был. При построении взаимоотношений преподавателей со студентами - психологами в реальных современных условиях самим студентам важно понять главную идею – готовность к диалогу: не ждать, пока преподаватели «понравятся» студентам, а самим включиться в совместную деятельность и организовать ее. Для будущих психологов очень важно научиться не ждать, что их кто-то будет «развлекать» или «организовывать», а самим проявлять инициативу. Это один из парадоксов подготовки студентов - психологов: студенты поступили на психологический факультет с надеждой, что их всему этому научат, а здесь предлагается «не ждать» и самим показывать свои «организаторские» и «коммуникативные» способности.

Само же профессиональное самосознание специалиста начинается с рефлексии проблем своей профессиональной деятельности, которая и есть отличная основа и для получения знаний, необходимых для решения этих проблем, и для собственного личностного роста.

Чтобы добиться успеха, преподаватель должен в определенной степени обладать следующими знаниями, умениями и способностями:

1. Быть разносторонне образованным, эрудированным в различных областях психологических знаний, а также в других науках.
2. Хорошо знать преподаваемый предмет.
3. Уметь самостоятельно подбирать учебный материал.
4. Определять оптимальные средства и эффективные методы обучения.
5. Уметь доступным образом объяснять учебный материал, чтобы обеспечить его понимание и усвоение студентами.
6. Уметь создать мотивацию студентов для усвоения учебного материала.
7. Обладать требовательностью к знаниям и умениям студентов.
8. Обладать коммуникативными и организаторскими способностями и педагогическим тактом.
9. Владеть логикой и иметь хороший словарный запас.
10. Владеть выразительными средствами общения, ораторскими и артистическими способностями.
11. Обладать наблюдательностью и умением понять студента.
12. Быть способным к рефлексии собственной преподавательской деятельности.

Конечно, дефицит определенных умений и качеств не является противопоказанием для преподавательской деятельности. Существуют разные индивидуальные стили преподавания. Например, у одного преподавателя могут быть ярко выражены артистические и ораторские

способности, у другого – способность к логичному и систематическому изложению учебного материала. Как и в других видах профессиональной психологической работы, в преподавательской деятельности психологу важно учитывать индивидуальные особенности своей личности.

В высших учебных заведениях, особенно на психологических факультетах, традиционно ценится научная компетентность преподавателя и его знание предмета. Интеллектуальные качества имеют огромное значение не только для ученого, но и для преподавателя. Умный человек – одна из характеристик, наиболее часто упоминаемых студентами, когда они оценивают уважаемого ими преподавателя. . От преподавателей часто ждут «интересного» и даже «артистического» изложения материала по учебному курсу. Небольшой импровизированный опрос нескольких групп студентов-психологов показал, что «самым важным качеством» у преподавателей психологии многие студенты считают «остроумие и веселый нрав».

Педагогические установки. Под педагогической установкой понимается готовность преподавателя определенным образом реагировать в однотипной педагогической ситуации. Самому преподавателю собственные установки в большинстве случаев представляются абсолютно правильными, поэтому они чрезвычайно устойчивы и с трудом поддаются изменению. Консерватизм и ригидность установок усиливается с возрастом. Выделяются два типа доминирующих установок преподавателей по отношению к студентам: позитивная и негативная.

О наличии негативной установки преподавателя в отношении определенного "студента свидетельствуют обычно следующие признаки:

- ♦ преподаватель дает «плохому» студенту меньше времени на ответ, чем «хорошему»;
- ♦ преподаватель не задает наводящих вопросов и не дает подсказок;
- ♦ при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому студенту или сам дает правильный ответ;
- ♦ чаще порицает и меньше поощряет «плохого» студента, чем «хорошего»;
- ♦ старается не замечать успехов такого студента;
- ♦ иногда вообще не работает с ним на занятии.

О наличии позитивной установки преподавателя в отношении определенного студента свидетельствуют следующие **признаки**:

- ♦ преподаватель дольше ждет ответа на поставленный вопрос;
- ♦ при затруднении в ответе задает наводящие вопросы, делает подсказки;
- ♦ поощряет улыбкой или взглядом;
- ♦ при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его;
- ♦ чаще обращается к такому студенту взглядом на занятии.

Проявляя свою установку по отношению к «хорошим» и «плохим» студентам, преподаватель, без специального намерения, оказывает сильное влияние на студентов.

Доброта и уважение преподавателя по отношению к студентам. Теоретически необходимость проявления доброты и уважения к студентам понимают все преподаватели. Однако проявления доброты и уважения могут быть разные. Они могут превратиться в имитацию доброты, в «заигрывание» со студентами, в попытки преподавателя психологии упростить свою миссию. Такой преподаватель становится:

- ♦ либо «пересказчиком» учебников («бедным студентам так легче»),
- ♦ либо превращается в «артиста-очаровашку» или «весельчака-юмориста» («студентам должно быть интересно и весело»),
- ♦ либо вообще вырождается в «самодовольного жлоба», уверенного в своих «крепких знаниях» и «интеллектуальной непогрешимости» («студентам приятно видеть перед собой "сильную" личность»).

Отношение преподавателя к критике со стороны студентов. В процессе обучения возможны ситуации, в которых студент считает, что преподаватель не прав в своих

высказываниях на занятиях. Во-первых, преподаватель вуза имеет право на свою точку зрения, даже если эта точка зрения не совпадает с мнением некоторых его коллег-психологов. Во-вторых, и студент может иметь свою научную и мировоззренческую позицию. Корректное поведение преподавателя может заключаться в том, что он должен дать несогласному с ним студенту возможность хотя бы кратко обозначить свою точку зрения или сам заявить перед аудиторией иную позицию студента. Сделать это лучше либо во время перерыва, либо на семинаре (тогда появится возможность сравнить и обсудить разные позиции), либо на другом занятии, предварительно подготовившись к ответу на замечания студента.

Личные отношения преподавателя со студентами. Вполне естественно, что у преподавателя возникают личные симпатии или неприязнь по отношению к каким-либо студентам. Основания для этого могут быть самые разные: как внешность и манеры поведения, так и личностные качества. Однако явное проявление этого отношения нецелесообразно. Нельзя смешивать деловые (учебные) и личные отношения. Непедагогично демонстрировать пренебрежительное и неуважительное отношение к студенту, который не нравится преподавателю по каким-то личным мотивам. Симпатичный же студент не должен иметь право на привилегии. Важно, чтобы личные отношения не мешали объективной оценке. Некоторые студенты, а особенно студентки пытаются иногда воздействовать на преподавателя личным обаянием.

Особый вопрос — проблема интимных отношений преподавателя и студентов. Допустимы ли они? С одной стороны, и преподаватели и студенты — это взрослые люди, поэтому они вправе сами решать данные вопросы. С другой стороны, все, что происходит между преподавателями и студентами, находится под пристальным контролем со стороны «общественного мнения». Поэтому преподаватель, вступающий в интимные отношения со студентами, должен всегда об этом помнить, помнить о своей, прежде всего моральной, ответственности. Но поскольку, как говорится, «сердцу не прикажешь», то следует хотя бы не выставлять эти отношения напоказ.

Стиль педагогического общения преподавателя и студентов. У преподавателя в процессе его педагогической деятельности обычно вырабатывается определенная совокупность относительно устойчивых приемов и методов взаимодействия со студентами. Она называется стилем педагогического общения. Традиционно выделяют три основных стиля: авторитарный, демократический и либеральный. Авторитарный и либеральный стили представляют своего рода крайности в использовании ряда педагогических средств. Преподаватель, придерживающийся демократического стиля, во многих отношениях занимает более гибкую позицию. Конкретный преподаватель вряд ли может быть однозначно отнесен к какому-то одному из перечисленных типов, хотя доминирование одного из стилей может иметь место. В то же время один и тот же преподаватель в разных педагогических ситуациях и по отношению к разным студентам может демонстрировать элементы разных стилей. Рефлексия собственного стиля является необходимым условием его совершенствования.

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

Методические указания
по выполнению самостоятельной работы
по дисциплине «Преподавание психологии и конфликтологии в системе высшего,
среднего и дополнительного образования»
для студентов направления подготовки
37.04.01 Психология
Направленность (профиль) «Психология экстремальных и чрезвычайных ситуаций»

Ставрополь
2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение

План-график выполнения самостоятельной работы

Методические рекомендации по изучению теоретического материала

Методические рекомендации по работе с литературой

Методические рекомендации по выполнению индивидуальных заданий

Контрольные вопросы для самостоятельной оценки

Качества освоения дисциплины

Методические рекомендации по конспектированию первоисточников

Методические указания по подготовке к экзамену

Список рекомендуемой литературы

ВВЕДЕНИЕ

1. Цели освоения дисциплины

Целью дисциплины «Преподавание психологии и конфликтологии в системе высшего, среднего и дополнительного образования» является вооружение обучающихся компетенциями, необходимыми для организации эффективного учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего поступательное развитие познавательной и личностной сфер студентов, а так же развитие у магистрантов психолого-педагогического мышления.

Задачи освоения дисциплины:

1. Сформировать навыки проведения психолого-педагогических и конфликтологических исследований и обследований в ходе учебного процесса в системе высшего и дополнительного образования.
2. Научить ориентироваться в современных технологиях в системе преподавания, образования, анализировать процедуры оказания психологической помощи субъектам образовательного процесса.
3. Научить пользоваться технологиями проектирования, реализации и оценивания учебно-воспитательного процесса в системе образования и способами организации психологической службы в сфере образования
4. Научить выбирать эффективные методы преподавания психологии в системе высшего образования в соответствии с закономерностями, фактами и феноменами познавательного и личностного развития человека в процессах обучения и воспитания

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Выполнение практических занятий

На первом занятии получите у преподавателя задания по курсу, планы подготовки к практическим занятиям. Обзаведитесь всем необходимым методическим обеспечением.

Практическое занятие – одна из форм организации учебного процесса – самостоятельной работы обучающихся, которая регламентируется требованиями документа. Практическое занятие представляет собой коллективное обсуждение обучающимися теоретических вопросов под руководством преподавателя.

Практическое занятие (семинар) – вид аудиторной совместной деятельности, осуществляемой в форме практики мышления, речи и письма. На семинаре студент отвечает на вопросы; уточняет, дополняет и обобщает ответы других; участвует в ролевых играх, дискуссиях; выступает с сообщением, докладом. Достоинством семинара является дискуссионная форма усвоения материала, сотворчество в обсуждении проблем, интеллектуальная состязательность.

При подготовке к практическому занятию сначала следует прочесть конспект лекций по теме занятия, затем изучить учебную и справочную литературу (учебник, учебные пособия, словари, энциклопедии), после чего – первоисточники.

Литературу необходимо конспектировать и давать сжатые письменные ответы на вопросы практического занятия. Такие ответы пригодятся при подготовке к экзамену. В них следует отразить содержание главных понятий и связь между ними, дать собственную оценку тем или иным концепциям, выявить связь изучаемого вопроса с современностью, с будущей профессиональной деятельностью. По неясным вопросам необходимо обращаться к преподавателю.

Текст выступления на практическом занятии должен быть написан самим студентом (уже переработанный). Выступления, на которых студент ограничивается только чтением уже опубликованного текста, преподавателем не учитываются.

По пропущенным занятиям студент отчитывается в устной или письменной форме. В противном случае преподаватель имеет право задать студенту на зачете дополнительные вопросы по теме пропущенного занятия.

Преподаватель оценивает подготовку студента к практическому занятию по следующим критериям:

- Наличие конспектов, лекций;
- Понимание главных понятий, их связей;
- Умению мыслить самостоятельно, логично, последовательно, доказательно;
- Мнениями оценивать идеи, концепции, обосновывать свою теоретическую позицию, связывать теорию с практикой, приводить примеры, приводить аналогии.

На практические занятия выносятся узловые темы, запланированные в программе учебной дисциплины, освоение которых определяет качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

Цель занятия – формирование знаний по теме, развитие самостоятельности мышления и творческой активности обучающихся путем равноправного и активного их участия в обсуждении рассматриваемых вопросов.

Задачи практического занятия:

- закрепление, расширение и углубление знаний по психологии и конфликтологии общения и конкретной теме;
- развитие навыков постановки проблем и решения задач;
- отработка навыков ведения дискуссии, аргументации и отстаивания своей точки зрения;
- демонстрация обучающимися достигнутого уровня знаний;
- формирование навыков самостоятельной работы.

Функции практического занятия (семинара):

- познавательная,
- воспитательная,
- развивающая,
- контрольная.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ С ЛИТЕРАТУРОЙ

При изучении дисциплины у студентов должен вырабатываться рационально-критический подход к изучаемым проблемам и явлениям. Это включает понимание того, что со временем ряд информационных и теоретических материалов устаревает, требуя критического отношения. С другой стороны, каждый текущий вопрос имеет свою историю, которую тоже полезно знать. Каждое событие может иметь разные интерпретации, поэтому слова, сказанные много лет назад, могут иметь важное значение.

Чтобы понять содержание материала, нужно уметь его прочитывать. Начинать следует с предварительного просмотра, в ходе которого ознакомиться с названием работы, с аннотацией, оглавлением, предисловием. Часто замысел работы ясен уже при ознакомлении с ее названием. Но особенно интересен просмотр оглавления, в результате которого становится ясным развитие мысли автора. Неплохо было бы появившиеся при этом мысли зафиксировать на бумаге.

Просматривая текст оглавления, нужно остановиться на тех главах, которые представляют для вас особенный интерес, бегло ознакомиться с ними, составляя в общих чертах свое представление о них. Цель этого действия – найти места, относящиеся к искомой теме, определив при этом, что ценного в каждом из них.

Следующий этап – прочтение выделенных мест с фиксацией самых главных сведений. При этом надо четко и ясно осознавать цель чтения, постоянно держа ее перед

собой: по какому вопросу нужна информация, для чего нужна, ее характер и т.д. необходимо менять режим чтения – от беглого вдумчивого – в зависимости от ценности информации, останавливаясь там, где это требуется для глубокого понимания текста.

Следует научиться определять структуру текста по соподчиненности его частей, учитывая взаимосвязь текста с рисунками, сносками, примечаниями и таблицами. Все это поможет пониманию текста при беглом ознакомлении с ним. Так вырабатывается способность при прочтении сразу понимать смысл и значение новой информации.

Многие книги и статьи имеют в своем аппарате списки литературы, которые дают возможность пополнить информационную осведомленность о дополнительной литературе по данному вопросу.

Отдельный этап прочтения – ведение записей прочитанного. Существует несколько видов записей: план, выписки, тезисы, аннотация, резюме, конспект.

Планом удобно пользоваться при подготовке к устному выступлению по выбранной теме. Каждый пункт плана должен раскрывать одну из сторон избранной темы, а весь план должен охватывать ее целиком.

Тезисы предполагают сжатое изложение основных положений текста в форме утверждения или отрицания. Они являются более совершенной формой записей и представляют основу для дискуссии. К тому же их легко запомнить.

Аннотация – краткое изложение содержания – дает общее представление о работе.

Резюме кратко характеризует выводы, главные итоги произведения.

Конспект является наиболее распространенной формой ведения записей. Основную ткань конспекта составляют тезисы, дополненные доказательствами и рассуждениями. Конспект может быть текстуальным, свободным или тематическим. Текстуальный представляет собой цитатник с сохранением логики работы и структуры текста. Свободный конспект основан на изложении материала в том порядке, который более удобен автору. В этом смысле конспект представляет собрание воедино мыслей, разбросанных по всей книге. Тематический конспект может быть составлен по нескольким источникам, где за основу берется тема, интерпретируемая по-разному.

Экономия времени дает использование при записях различного рода сокращений, аббревиатуры и т.д. многие используют для регистрации исследуемых тем систему карточек. Преимущество карточек в том, что тема там излагается очень сжато, и они очень удобны в использовании, т.к. их можно разложить на столе, перегруппировать и без труда найти искомую тему.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ

Творческие задания выполняются в свободной форме с учетом параметров оценивания:

Выполнение индивидуальных заданий оценивается по следующим параметрам:

- Умение формулировать задание.
- Адекватность заданий обозначенной теме.
- Наличие творческих идей.
- Эстетичность оформления.

Тематика индивидуальных заданий представлена в ФОС дисциплины

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Дают студенту возможность оперативной оценки своей подготовленности по данной теме и определения готовности к изучению следующей темы. Контрольные вопросы направлены на то чтобы студент мог проверить понимание понятийного аппарата учебной дисциплины, смог воспроизвести фактический материал, раскрыть причинно-следственные,

временные связи, а так же мог выделять главное, сравнивать, доказывать, конкретизировать, обобщать и систематизировать знания.

Базовый уровень

Анализ современного состояния и тенденции развития мирового образования

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

Педагог как субъект профессиональной деятельности.

10. Какие требования предъявляются к образованию и профессиональной квалификации преподавателя?
11. Какие преподавательские должности существуют в высших учебных заведениях?
12. Где осуществляется подготовка преподавателей психологии для высших учебных заведений?
13. Какими критериями определяется профессиональная квалификация научно-педагогических работников вузов?
14. Какие ученые степени существуют в Российской Федерации для характеристики научной квалификации преподавателей психологии?
15. Какие ученые звания существуют в Российской Федерации для характеристики научно-педагогической квалификации преподавателей психологии?
16. Какие формы повышения квалификации научно-педагогических работников используются в России?
17. Какие особенности и проблемы профессиональной квалификации преподавателей психологии существуют в средних учебных заведениях?
18. Перечислите и охарактеризуйте функции преподавателя психологии.

Особенности профессионального мастерства преподавателя психологии в вузе

1. Дайте определение понятиям «профессиональная направленность», «профессиональная позиция», «профессиональная компетенция» и «готовность к профессиональной деятельности»?
2. Каково содержание профиcиограммы преподавателя? Какие подструктурные компоненты входят в профиcиограмму педагога, как субъекта педагогической деятельности?
3. Каковы социальные и профессиональные функции педагога?
4. Дайте сравнительную характеристику особенностей преподавательской работы в различных образовательных системах (лицей, гимназия, школа, колледж, вуз, и др.).
5. Перечислите знания, умения и способности, необходимые для успешной работы преподавателя психологии.
6. Каково соотношение знаний предмета и методических умений в деятельности

преподавателей средней и высшей школы?

Организация обучения и виды учебных занятий по психологии и конфликтологии и конфликтологии

1. Какими документами регламентируется организация учебного процесса в вузе?
2. Какие формы обучения существуют в высших учебных заведениях?
3. Перечислите основные виды учебных занятий в вузе.
4. Охарактеризуйте специфику задач, на решение которых направлены разные виды учебных занятий.
5. Какие три основных вида учебной работы существуют в средних учебных заведениях?
6. В чем заключаются основные функции лекции как вида учебных занятий?
7. Охарактеризуйте основные методические аспекты подготовки и проведения лекции.
8. В чем заключаются основные функции семинара как вида учебных занятий?
9. Охарактеризуйте основные методические аспекты семинарского занятия репродуктивного и продуктивного типа.

Лекционные методы обучения психологии

1. Назовите основные функции лекции, раскройте их содержание.
2. Какова структура лекции?
3. Каковы виды лекций в высших учебных заведениях?

Семинарские занятия по психологии и конфликтологии

1. Семинарские занятия как форма обучения психологии в вузе
2. Репродуктивный тип организации занятия по психологии и конфликтологии
3. Продуктивный тип организации занятия
4. Подготовка преподавателя к семинару
5. Подготовка студента к семинару

Практические и лабораторные занятия по психологии и конфликтологии

1. Функции лабораторных работ и практических занятий в преподавании психологии.
2. Организация и проведение лабораторных работ.
3. Организация и проведение практических занятий.
4. Формы организации лабораторных работ
5. Формы организации практических занятий

1. реализуются методы активного обучения?

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОНСПЕКТИРОВАНИЮ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ

Конспектирование – процесс мысленной переработки и письменной фиксации информации, в виде краткого изложения основного содержания, смысла какого-либо текста.

Результат конспектирования – запись, позволяющая конспектирующему немедленно или через некоторый срок с нужной полнотой восстановить полученную информацию. Конспект в переводе с латыни означает «обзор». По существу его и составлять надо как обзор, содержащий основные мысли текста без подробностей и второстепенных деталей. Конспект носит индивидуализированный характер: он рассчитан на самого автора и поэтому может оказаться малопонятным для других.

Для того чтобы осуществлять этот вид работы, в каждом конкретном случае необходимо грамотно решить следующие задачи:

1. Сориентироваться в общей композиции текста (уметь определить вступление, основную часть, заключение).

2. Увидеть логико-смысловую канву сообщения, понять систему изложения автором информации в целом, а также ход развития каждой отдельной мысли.

3. Выявить ключевые мысли.

4. Определить детализирующую информацию.

5. Лаконично сформулировать основную информацию.

Во всяком научном тексте содержится информация 2-х видов: основная и вспомогательная. Основной является информация, имеющая наиболее существенное значение для раскрытия содержания темы или вопроса. К ней относятся: определения научных понятий, формулировки законов, теоретических принципов и т. д. Назначение вспомогательной информации – помочь читателю лучше усвоить предлагаемый материал. К этому типу информации относятся разного рода комментарии. Основную – записываем как можно полнее, вспомогательную, как правило, опускаем. Содержание конспектирования составляет переработка основной информации в целях ее обобщения и сокращения. Обобщить – значит представить ее в более общей, схематической форме, в виде тезисов, выводов, отдельных заголовков, изложения основных результатов и т. п. Читая, мы интуитивно используем некоторые слова и фразы в качестве опорных. Такие опорные слова и фразы называются ключевыми. Ключевые слова и фразы несут основную смысловую и эмоциональную нагрузку содержания текста.

Выбор ключевых слов – это первый этап смыслового свертывания, смыслового сжатия материала.

Важными требованиями к конспекту являются наглядность и обозримость записей и такое их расположение, которое давало бы возможность уяснить логические связи и иерархию понятий.

По форме конспекты подразделяются на формализованные и графические.

1. Формализованные (все записи вносятся в заранее подготовленные таблицы).

Это удобно, во-первых, при конспектировании материалов, когда перечень характеристик описываемых предметов или явлений более или менее постоянен, во-вторых, при подготовке единого конспекта по нескольким источникам. Особенно если есть необходимость сравнения отдельных данных. Разновидностью формализованного конспекта является запись, составленная в форме ответов на заранее подготовленные вопросы, обеспечивающие исчерпывающие характеристики однотипных предметов или явлений.

2. Графические (элементы конспектируемой работы располагаются в таком виде, при котором видна иерархия понятий и взаимосвязь между ними).

По каждой работе может быть не один, а несколько графических конспектов, отображающих книгу в целом и отдельные ее части. Ведение графического конспекта – наиболее совершенный способ изображения внутренней структуры книги, а сам этот процесс помогает усвоению ее содержания.

Можно выделить следующие основные **типы конспектов: плановый, текстуальный, сводный, тематический.**

Плановый – легко получить с помощью предварительно сделанного плана произведения, каждому вопросу плана отвечает определенная часть конспекта:

а) вопросно-ответный (на пункты плана, выраженные в вопросительной форме, конспект дает точные ответы);

б) схематичный плановый конспект (отражает логическую структуру и взаимосвязь отдельных положений).

Текстуальный – это конспект, созданный в основном из цитат.

Сводный конспект – сочетает выписки, цитаты, иногда тезисы; часть его текста может быть снабжена планом.

Тематический – дает более или менее исчерпывающий ответ (в зависимости из числа привлеченных источников и другого материала, например, своих же записей) на поставленный вопрос – тему: обзорный; хронологический.

Роль конспекта – чисто учебная: он помогает зафиксировать основные понятия и положения первичного текста и в нужный момент их воспроизвести, например, при написании реферата или подготовке к экзамену.

Способы конспектирования.

- **Тезисы** – это кратко сформулированные основные мысли, положения изучаемого материала. Тезисы лаконично выражают суть читаемого, дают возможность раскрыть содержание. Приступая к освоению записи в виде тезисов, полезно в самом тексте отмечать места, наиболее четко формулирующие основную мысль, которую автор доказывает (если, конечно, это не библиотечная книга). Часто такой отбор облегчается шрифтовым выделением, сделанным в самом тексте.

- **Линейно-последовательная запись текста.** При конспектировании линейно – последовательным способом целесообразно использование плакатно-оформительских средств, которые включают в себя следующие:

- сдвиг текста конспекта по горизонтали, по вертикали;
- выделение жирным (или другим) шрифтом особо значимых слов;
- использование различных цветов;
- подчеркивание;
- заключение в рамку главной информации.

- **Способ «вопросов – ответов».** Он заключается в том, что, поделив страницу тетради пополам вертикальной чертой, конспектирующий в левой части страницы самостоятельно формулирует вопросы или проблемы, затронутые в данном тексте, а в правой части дает ответы на них.

Одна из модификаций способа «вопросов – ответов» - таблица, где место вопроса занимает формулировка проблемы, поднятой автором (лектором), а место ответа – решение данной проблемы. Иногда в таблице могут появиться и дополнительные графы: например, «мое мнение» и т. п.

- **Схема с фрагментами** – способ конспектирования, позволяющий ярче выявить структуру текста, - при этом фрагменты текста (опорные слова, словосочетания, пояснения всякого рода) в сочетании с графикой помогают созданию рационально - лаконичного конспекта.

- **Простая схема** – способ конспектирования, близкий к схеме с фрагментами, объяснений к которой конспектирующий не пишет, но должен уметь давать их устно. Этот способ требует высокой квалификации конспектирующего. В противном случае такой конспект нельзя будет использовать.

- **Параллельный способ** конспектирования. Конспект оформляется на двух листах параллельно или один лист делится вертикальной чертой пополам и записи делаются в правой и в левой части листа.

Однако лучше использовать разные способы конспектирования для записи одного и того же материала.

Комбинированный конспект – вершина овладения рациональным конспектированием. При этом умело используются все перечисленные способы, сочетая их в одном конспекте (один из видов конспекта свободно перетекает в другой в зависимости от конспектируемого текста, от желания и умения конспектирующего). Именно при комбинированном конспекте более всего проявляется уровень подготовки и индивидуальность студента.

Принципы составления конспекта прочитанного.

1. Записать все выходные данные источника: автор, название, год и место издания. Если текст взят из периодического издания (газеты или журнала), то записать его название, год, месяц, номер, число, место издания.

2. Выделить поля слева или справа, можно с обеих сторон. Слева на полях отмечаются страницы оригинала, структурные разделы статьи или книги (названия

параграфов, подзаголовки и т. п.), формулируются основные проблемы. Справа – способы фиксации прочитанной информации.

Один из видов чтения – углубленное – предполагает глубокое усвоение прочитанного и часто сохранение информации в целях последующего обращения к ней. Эффективность такого чтения повышается, если прочитанное зафиксировано не только в памяти, но и на бумаге. Психологи утверждают, что записанное лучше и полнее усваивается, прочнее откладывается в памяти. Установлено, что если прочитать 1000 слов и затем записать 50, подытоживающих прочитанное, то коэффициент усвоения будет выше, чем, если прочитать 10000 слов, не записав ни одного. Кроме того, при записи прочитанного формируется навык свертывания информации. И, наконец, чередование чтения и записывания уменьшает усталость, повышает работоспособность и производительность умственного труда.

1. Резюмирование.

Резюме – краткий итог прочитанного, содержащий его оценку. Резюме характеризует основные выводы книги, главные итоги.

Выбор языковых средств для построения резюме-выводов подчинен основной задаче свертывания информации: минимум языковых средств – максимум информации. Это обычно одно – три четких, кратких, выразительных предложения, раскрывающих, по мнению автора, самую суть описываемого объекта.

2. Аннотация.

Аннотация – краткая обобщенная характеристика печатной работы (книги, статьи), включающая иногда и его оценку. Это наикратчайшее изложение содержания первичного документа, дающее общее представление о теме.

Основное ее назначение – дать некоторое представление о книге (статье, научной работе) с тем, чтобы рекомендовать ее определенному кругу читателей или воспользоваться своими записями при выполнении работы исследовательского, реферативного характера. Поэтому аннотации не требуют изложения содержания произведения, в ней лишь перечисляются вопросы, которые освещены в первоисточнике (содержание этих вопросов не раскрывается). Аннотация отвечает на вопрос: «О чем говорится в первичном тексте?», дает представление только о главной теме и перечне вопросов, затрагиваемых в тексте первоисточника.

Текст аннотации не стандартизирован. В научной литературе можно встретить различные требования к составлению аннотаций. Например, текст справочной аннотации может включать следующие сведения:

- тип и название аннотируемого документа (монография, диссертация, сборник, статья и т. п.)
- задачи, поставленные автором аннотируемого документа
- метод, которым пользовался автор (эксперимент, сравнительный анализ, компиляция других источников)
- принадлежность автора к определенной научной школе или направлению
- структуру аннотируемого документа
- предмет и тему произведения, основные положения и выводы автора
- характеристику вспомогательных иллюстративных материалов, дополнений, приложений, справочного аппарата, включая указатели и библиографию.

Форма отчетности о результатах самостоятельной работы по дисциплине

- собеседование

- выполненное индивидуальное задание

Вопросы для собеседования

1. Охарактеризуйте основные тенденции современного психологического образования в мире.
2. Какие типы базового психологического образования существуют в других странах?
3. Какие типы базового психологического образования существуют в России?
4. Какова типичная длительность и структура базового психологического образования
5. Какие три типа психологических специальностей и квалификаций существует в высшем психологическом образовании в России?
6. Какие уровни психологического образования существуют в многоуровневой системе подготовки психологов в России?
7. Студентам каких других специальностей преподается психология?
8. В чем заключаются два основных направления последипломного психологического образования?
9. Какие типы последипломного психологического образования существуют за рубежом?
10. Каковы социальные и профессиональные функции педагога?
11. Дайте сравнительную характеристику особенностей преподавательской работы в различных образовательных системах (лицей, гимназия, школа, колледж, вуз, и др.).
12. Перечислите знания, умения и способности, необходимые для успешной работы преподавателя психологии.
13. Какими документами регламентируется организация учебного процесса в вузе?
14. Какие формы обучения существуют в высших учебных заведениях?
15. Перечислите основные виды учебных занятий в вузе.
16. Охарактеризуйте специфику задач, на решение которых направлены разные виды учебных занятий.
17. Какие три основных вида учебной работы существуют в средних учебных заведениях?
18. В чем заключаются основные функции лекции как вида учебных занятий?
19. Охарактеризуйте основные методические аспекты подготовки и проведения лекции.
20. В чем заключаются основные функции семинара как вида учебных занятий?
21. В чем заключается подготовка преподавателя к проведению семинара?
22. В чем заключается подготовка студента к семинару?
23. В чем заключаются особенности семинарского занятия репродуктивного и продуктивного типа?
24. 4. Перечислите основные функции лабораторных работ и практических занятий по психологии.
25. Какие типичные задания могут даваться на лабораторных и практических занятиях по психологии?
26. По какому плану обычно проводится практическое занятие?
27. В чем заключаются особенности разных форм организации работы студентов на практических занятиях?
28. Охарактеризуйте эффективные способы подготовки студентов к экзаменам.
29. Какие умения должен освоить студент при выполнении реферативной учебной и научно-исследовательской работы?
30. Какие умения должен освоить студент при выполнении эмпирической научно-исследовательской работы?

3. Методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций

Процедура проведения данного оценочного мероприятия включает в себя подготовку материалов по проблеме

Предлагаемые студенту вопросы позволяют проверить компетенции ОПК-7, ОПК-10.

Для подготовки к данному оценочному мероприятию необходимо две недели для поиска материалов к ответам на вопросы.

При подготовке к ответу студенту предоставляется право пользования собственными конспектами, текстом доклада, презентацией.

При проверке задания, оцениваются (например, последовательность и логика ответа и др.):

- последовательность и логика ответа;
- новизна материала;
- способность аргументированно представлять свою точку зрения;
- способность выступать перед публикой с целью повышения психологической культуры общества и понимания роли психологии в решении социально- и индивидуально значимых задач в сфере охраны здоровья и смежных с ней областей.

Оценочный лист

№ п/п	Фамилия, имя студента.	Вид работы						И т о г
		Работа с дополни тельным и источни ками информа ции	Ответы на дополни тельные вопросы	Логика и научнос ть изложен ия	Формул ировани е выводов и доказате льств	Выступл ение с результ атами работы	Участие в обсужде нии, дискусс ии, умение позицио нирован ия своей работы вести диалог	
1								
2								
...								

Деловая (ролевая) игра

1. Тема (проблема) Конференция психологов, конфликтологов в 2032 г

2. Концепция игры гипотетическое представление магистрантов о возможных проблемах в психологическом образовании через 20 лет.

3. Роли:

А) группа психологов- аналитиков

Б) группа психологов когнитивного направления

В) оргкомитет конференции

4. Ожидаемый(е) результат(ы) - формирование целостного взгляда на современную систему высшего психологического, конфликтологического образования

6. Критерии оценивания компетенций*

Оценка «отлично» выставляется студенту, если в составе группы он принимал наиболее адекватное решение в процессе ответов на вопросы оппонентов

Оценка «хорошо» выставляется студенту, если он проявлял инициативу, но сам не всегда участвовал в её реализации.

Оценка «удовлетворительно» выставляется студенту, если в составе группы он принимал позицию невмешательства в процессе поиска ответов на вопросы оппонентов

Оценка «неудовлетворительно» выставляется студенту, если не готов реализовать компетенции преподавателя психологии и конфликтологии в ВУЗах.

7. Методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций

Процедура проведения деловой (ролевой) игры: за две недели магистрантам объявляется тема, задачи и план работы над проблемой.

Кроме подготовки материала (на 5-7 минут) каждая группа должна подготовить по 5 вопросов оппоненту, спрогнозировать возможные ответы к своей группе.

Структура задания позволяет проверить ОПК-7, ОПК-10.

При подготовке к ответу студенту предоставляется право пользования собственным конспектом. При проверке задания, оригинальность, последовательность и рациональность выполнения).

№ п/п	Фамилия, имя студента.	Вид работы						И т о г
		Работа с дополни тельным и источни ками информа ции	Ответы на дополни тельные вопросы	Логика и научнос ть изложен ия	Формул ировани е выводов и доказате льств	Выступл ение с результ атами работы	Участие в обсужде нии, дискусс ии, умение позицио нирован ия своей работы вести диалог	
1								
2								

...								
-----	--	--	--	--	--	--	--	--