



Белорусский государственный университет  
Центр проблем развития образования

**Современные технологии  
университетского образования.  
Работа с текстом**

Сборник статей

Минск 2003

Редакционная коллегия: Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова, И.Е. Осипчик.

Работа с текстом. Серия «Современные технологии университетского образования»; выпуск 1 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: ПроPILEI, 2003. 124 с.

Сборник является первым изданием в рамках исследовательского проекта «Современные технологии университетского образования», реализуемого Центром проблем развития образования БГУ.

В сборнике содержатся статьи, которые описывают конкретный опыт использования текстов в образовательном процессе, раскрывают методические и методологические аспекты данного вида самостоятельной работы, а также обсуждают проблемы повышения компетентности преподавателя в организации работы студентов с текстом.

Сборник адресуется преподавателям высшей школы, методистам.

# Содержание

## Предисловие

### Работа с текстом в студенческой аудитории (методология и методика)

<i>Тягунова Т.В.</i> Метафизика текста и онтология «Я» .....	8
<i>Карпиевич Е.Ф., Краснова Т.И.</i> Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума) .....	21
<i>Мэйерс Ч., Джонс Т.Б.</i> Как интегрировать в учебный процесс тек- сты и выступления экспертов (реферат) .....	48
<i>Хвесеня Н.П.</i> Использование приема «Картография» в работе с текстом .....	64

### Опыт работы с текстом в университетском образовании (рефлексия проблем)

<i>Корбут А.М.</i> Обмен впечатлениями о тексте: версия образования .....	70
<i>Кулинка Н.А.</i> Образование как коммуникативная система. Из опыта преподавания на факультете журналистики БГУ .....	79
<i>Смирнова Ю.С.</i> Восприятие и интерпретация текста по психологии .....	88

### Практика повышения компетентности преподавателя в организации работы студентов с текстом

<i>Губаревич Д.И.</i> Из опыта проведения семинара для преподавателей БГУ «Учебная деятельность студента: как сделать работу с текстом эффективной?» .....	102
--	-----

<b>Приложение.</b> Картоотека способов работы с текстом .....	116
---	-----

Смирнова Ю.С.

## Восприятие и интерпретация текста по психологии

Перед образовательной системой в условиях быстрых темпов развития науки и практики стоит задача не только и не столько передачи студентам некоторого объема знаний, но скорее создания условий, которые помогут им осуществить организацию собственной учебной деятельности. Именно в этом случае они смогут открыть и добыть знания для самих себя, стать членами профессионального сообщества, которые делают открытия и предлагают решения актуальных проблем науки и практики. К тому же объем информации, которую следует усвоить специалисту, постоянно растет и не может быть представлен студенту даже минимально в рамках традиционных лекционных курсов. Владение же способами самостоятельной организации своей образовательной деятельности позволит студентам не только восполнить недостающие знания, но и сориентироваться во всем его многообразии.

Традиционно одной из основных форм самостоятельной работы студента является работа с текстом. В нашем обсуждении речь пойдет о письменном тексте, содержащем информацию в ее речевом, словесном оформлении. В качестве текста может выступать учебная, методическая, справочная, научная, научно-популярная и даже художественная литература, описания конкретных случаев и ситуаций и т.д. Это могут быть монографии, статьи, тезисы, эссе, рецензии и др. Работа с текстом при этом позволяет решать самые разнообразные задачи профессионального становления, начиная со знакомства и запоминания фактической информации в рамках предметной области и заканчивая задачами более высокого уровня (продуцирование нового знания и понимания, критическая оценка, развитие рефлексии и др.).

Работа с текстом, таким образом, предстает как одна из основных форм обучения в современном образовательном процессе. С учетом сказанного, вопрос «Как сделать работу студента с текстом более эффективной?» становится актуальным. Именно этот вопрос и был центральным в работе семинара, проведенного сотрудниками ЦПРО БГУ.

Организация работы студентов с текстом, как показал опыт преподавателей-участников семинара, сопряжена с рядом проблем: отсутствие мотивации и заинтересованности студентов в работе с рекомендуемой литературой, непонимание или неадекватное понимание текстов, «неумение»

читать научную литературу и т.д.

В фокусе моего внимания находится проблема восприятия и интерпретация читателем авторского текста. Будучи преподавателем психологии, я буду апеллировать, главным образом, к пониманию и интерпретации текста в области психологии. Поэтому целесообразным представляется несколько остановиться на специфике психологического знания.

### **Специфика психологического знания и интерпретация текста.**

Одной из характерных черт психологического знания является его предметная, методологическая и мировоззренческая дифференциация. В психологии выделяются школы и направления, которые лишь номинально могут считаться принадлежащими к одной и той же сфере научного. Психоаналитик и бихевиорист по-разному проинтерпретируют одно и то же явление. Психоаналитик в своей интерпретации будет исходить из идей обусловленности поведения человека бессознательными процессами, ранним детским опытом. Бихевиорист в своей интерпретации особое внимание будет уделять ситуационным детерминантам поведения. Психологии, таким образом, присущи разномыслие, наличие множества подходов, разных, иногда взаимоисключающих точек зрения, разнообразие толкований, интерпретаций и объяснений, вариативность понимания предмета и методов исследования, а соответственно, и способов практической деятельности. Психологию сравнивают с лабиринтом [10], в котором легко «заблудиться», зайти в тупик, выбрать неверный путь. Кроме того, отмечается наличие так называемой псевдонаучной психологической индустрии [11]. Актуальным становится вопрос о том, как сориентироваться в огромном потоке психологической информации.

Заслуживает внимания еще один момент в отношении специфики психологического знания. Психология изучает те процессы и явления, с которыми человек сталкивается в своей повседневной жизни и в отношении которого у него зачастую уже имеется некоторый личный опыт. Указывается на феноменологизм психологического знания. Поэтому опыт повседневной жизни, логика здравого смысла, установки и объяснительные схемы житейской психологии могут легко вмешаться в процесс восприятия и интерпретации психологического текста. Язык психологии часто метафоричен. Метафоры вводятся в текст для проникновения в сущность психологических явлений. Вместе с тем они «упрощают понимание изучаемой реальности, сводя ее к схемам, которые проще укладываются в нашу феноменологию» [8, 43], а также допускают неоднозначность истолкования в соответствии с этой феноменологией.

Содержание психологического текста часто соотносится субъектом с его жизненным опытом, личностными потребностями, мотивами, ценностями и установками. Текст в таком случае предстает как экран для проекций читателем своего личного опыта, уникальных личностных установок, убеждений, идей, мнений, значений и смыслов на представленный в нем материал. Таким образом, понимание и интерпретация авторского текста наделяются личностными смыслами студента. Личностный смысл выступает как индивидуально-специфическая, личностно-пристрастная характеристика, которой наделяется получаемая информация.

Подобная ситуация создает условия индивидуального, уникально личностного понимания содержания текста, осознания его субъективной значимости, наделения его жизненным смыслом для читателя. Интерпретация несет на себе отпечаток самовыражения ее субъекта. А это имеет и оборотную сторону, создавая в свою очередь условия для искажения смысла, выраженного через текст, для приписывания автору своих мыслей, нечеткому разграничению авторского и своего в тексте. Это особенно касается тех фрагментов, которые непонятны читателю, сложны для восприятия, содержат неизвестную терминологию, вырваны из контекста, имеют информационные пробелы, требующие своего заполнения.

В большинстве случаев студенты при подготовке к занятию обращаются не к первоисточнику, а к литературе, в которой кратко, в сжатой и обобщенной форме изложены основные выводы, представлен анализ той или иной концепции, феномена. Безусловно, в таком варианте текст содержит лишь итог аналитической работы автора, в нем не представлена логика рассуждений, исходные допущения, отсутствуют развернутые пояснения и иллюстрации. Например, часто обращаются не к трудам родоначальника психоанализа З. Фрейда, а к изложению его взглядов в учебниках по истории психологии и психологии личности. А это уже чья-то интерпретация первоисточника, на которую в свою очередь накладывается интерпретация текста студентом, еще более отдаленная от исходного смысла. Упомянув З. Фрейда, не могу не добавить, что вокруг его фигуры в студенческой среде сложился некий специфический ореол популярности, связанный с тем вниманием, которое он уделял в своей концепции сфере сексуальных влечений человека. Именно через призму таких установок и осуществляется восприятие идей психоанализа, особенно теми студентами, которые знакомы с концепцией З. Фрейда лишь понаслышке. Нет необходимости говорить об ограниченности и узости такого понимания.

Следует отметить, что психология оперирует словами и выражениями, которые человек использует в своей повседневной речи. Как отмечает А.В. Юревич, язык научной психологии мало чем отличается от обыденного

языка, который выражает наш феноменальный опыт [8], например, чувства и эмоции, память, интеллект, личность, общение, конфликты, коллективы и т.д. Вместе с тем, значение, которое стоит за этими знаками в обыденной речи далеко не всегда совпадает с их значением как психологических терминов. В связи с этим, читая психологический текст, и апеллируя к личному опыту повседневной жизни, учащийся зачастую искаженно и предвзято интерпретирует его содержание. Это особенно характерно для студентов непсихологических специальностей, где психология не является профилирующим предметом, не занимает приоритетного положения в структуре преподаваемых дисциплин, считается студентами далеко не самым основным предметом, неважным, неинтересным и т.д. (между тем временные рамки курса при этом крайне ограничены). Как показывает опыт, такую студенческую аудиторию характеризует недостаточная проработанность категориального аппарата психологии. Поэтому при организации работы студентов с текстом по психологии необходимо обращать внимание не только на специфически психологическую терминологию, но также и на те речевые средства, которые являются общими для языка житейской и научной психологии. Так, например, понятие «конфликт» часто отождествляется в обыденном сознании со спором, руганью, ссорой, скандалом, враждебной борьбой и т.д. Результатом может стать ограниченное понимание конфликта как отрицательного явления, обладающего исключительно деструктивным потенциалом и ведущего к нарушению общения. При таком понимании конфликта отнесение к последнему ситуаций сотрудничества сторон вызывает у учащихся удивление. Примеров можно приводить множество. Внутренний диалог, будучи формой общения человека с самим собой, рассматривается студентами как признак психической патологии. Психолог, психиатр, психоаналитик предстают как синонимический ряд, отождествляются социология и социальная психология. Характерным примером является также употребление понятия личности в следующем значении: человек, много достигнувший в жизни, «человек с большой буквы». Согласно такому пониманию, субъект, который мало чем отличился и не достиг в жизни больших результатов, личностью не является. В общественных же науках личность рассматривается как «особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения» [5, с.174]. Отсюда и искажения в интерпретации и понимании студентами текстов по психологии личности.

Условием же успешности любой коммуникации является наличие единой для ее участников системы значений. Не является исключением и опосредованная текстом коммуникация «автор – читатель». Словесная оболочка мысли автора может интерпретироваться неоднозначно в силу того, что знаки, передающие ее содержание, могут наделяться различным значением.



Любой текст обладает некоторой степенью свободы в интерпретации.

Таким образом, при организации работы студентов с текстами необходимо уделять особое внимание используемому в них категориальному аппарату, четко определять те понятия, которые в них фигурируют.

Следует также учитывать, что в ряде областей психологии отсутствует согласованность относительно определения основных понятий. Бадмаев Б.Ц., раскрывая методику преподавания психологии, приводит в качестве примера понятие «общение», указывая на целый ряд подходов к определению его содержания [2]. Такая ситуация требует обязательного разъяснения содержания основных категорий на лекциях и может быть использована преподавателем для изложения материала проблемным методом. Наличие множества определений одного и того же понятия может также стать предметом для обсуждения на семинарских занятиях. В частности, Бадмаев Б.Ц. по теме «Общение» предлагает использовать задания следующего содержания: «Выберите из этих понятий то, которое, на ваш взгляд, с наибольшей полнотой и точностью отражает сущность социально-психологического явления, составляющего научное содержание данного понятия» [2, с.193]. Затем студентам предлагается проанализировать ряд высказываний и ситуаций, ответить на вопросы, исходя из выбранного определения понятия «общение».

При работе с текстом студент должен иметь возможность получения обратной связи относительно адекватности восприятия и интерпретации авторского текста. Получить обратную связь непосредственно от автора чаще всего не представляется возможным. Поэтому в качестве источника такой обратной связи может выступать преподаватель как эксперт, а также студенческая аудитория. При этом продуктивным является организация обсуждения в группе заявленной в тексте проблематики. Интерпретации, даваемые разными субъектами, имеют свойство отличаться друг от друга. Наличие в аудитории разных толкований позиции автора, конфликт интерпретаций стимулирует дискуссию, взаимодействие различных точек зрения, а, следовательно, уход от репродуктивной работы с текстом. Иногда целесообразным является намеренный подбор текста для работы таким образом, чтобы он допускал неоднозначное понимание, расплывчатость трактовок, изобиловал метафорами. В таком варианте работы текст предстает не как источник новой информации, а как средство, активизирующее мыследеятельность, выработку собственной позиции. Получаемое многообразие толкований при этом может быть использовано как материал для группового обсуждения, а также для демонстрации возможности неоднозначного толкования текста, когда каждая интерпретация выступает лишь как один из вариантов прочтения. Кроме того, многообразие интерпретаций позволяет с разных позиций

посмотреть на предложенный материал, увидеть какие-то новые аспекты, стороны явления, получить новый опыт и избавиться от ограничивающих восприятие и интерпретацию установок.

### **Интерпретативные структуры.**

Что же задает характер и содержание интерпретации при работе с текстом? Наиболее полный анализ интерпретационных процессов представлен в когнитивной психологии и психологии социального познания (Брунер Дж., Постмен, Найссер У., Росс Л., Нисбетт Р., Андреева Г.М. и др.).

В процессе социализации человек усваивает большое количество схем, эвристик, прототипов, имплицитных теорий личности, скриптов, стереотипов, сценариев, установок, иллюзорных корреляций и т.д., которые детерминируют его познавательную активность [1; 6; 9]. Они составляют интерпретативные структуры личности, выступающие в качестве своего рода фильтров по отношению к воспринимаемой информации.

Одним из способов структурирования социальной информации являются когнитивные схемы. В рамках психологии социального познания под схемами понимается структурированное знание о какой-либо социальной категории. К схемам относятся и так называемые «рамки соотнесения» как своеобразная личная парадигма, принимаемая познающим субъектом при исследовании того или иного объекта, система координат, в которых этот объект будет рассмотрен [1]. Наличие схем обеспечивает познающего субъекта соответствующими ожиданиями. Новая информация включается в уже существующие схемы (ассимиляция). Схемы также могут быть скорректированы и видоизменены в соответствии с вновь поступающими данными (аккомодация). Однако было отмечено, что в случае получения новых данных ассимиляция преобладает над аккомодацией, даже если она влечет за собой искажение и подгонку фактов.

Таким образом, к чтению текста студент приступает, обладая определенными установками в отношении описанных в нем вопросов. Интерпретация текста осуществляется в соответствии с его ожиданиями. Логическая аргументация используется для подтверждения исходных позиций познающего. Факты, которые противоречат позиции воспринимающего, не согласуются с имеющимися когнитивными схемами, могут исключаться из анализа как несущественные, ложные и т.д. Такое явление получило название «эффекта ассимиляции» или «ошибки ассимиляции».

Следует также упомянуть особый тип схем – «схему-о-себе-самом», – который предполагает сопоставление изучаемых явлений с «самим собой», использование «себя» как своеобразной системы координат, с которой соотносится рассматриваемый объект [1, с.127]. При восприятии и интерпрета-

ции текста по психологии студенты зачастую используют именно этот тип схем, апеллируя к своему личному опыту и представлениям о себе и своем поведении.

Очевидно, что когнитивные структуры (прототипы, схемы, скрипты и т.д.) позволяют воспринимающему субъекту легко и быстро осуществлять интерпретацию информации, наделяя ее субъективной значимостью. Вместе с тем описаны и издержки оперирования этими структурами знания, когда они оказываются неточными, неадекватными [6]. Результат – ошибки в интерпретациях, их тенденциозность, пристрастность. Причем предубежденный субъект характеризуется уверенностью в адекватности своих позиций и вовсе не мотивирован осознать свою предвзятость.

Работа с психологическим текстом выступает как форма обучения студентов психологии. При этом важно учитывать специфику такой работы студентов, для которых психология не является профилирующим предметом, и студентов, выбравших психологию в качестве своей будущей профессии.

Интерпретативные структуры последних детерминированы не только обыденным опытом, уникальной жизненной историей личности, логикой здравого смысла, но и знаниями, объяснительными схемами, приобретенными в процессе профессионального становления. Интерпретация обусловлена принадлежностью к определенной научной традиции, аутентизированными парадигмальными координатами. Интерпретационный фрейм включает в себя социальные репрезентации, поисковые средства, процедуры верификации и валидации, схемы принятия решений, эвристики, поведенческие алгоритмы, научные авторитеты и приоритеты, общее мировоззрение и т.п. [9].

Интерпретационные структуры обуславливают избирательность восприятия информации. Вместе с тем установки, направляющие работу с текстом, могут задаваться извне при помощи специально подобранных заданий и вопросов. Последние выполняют функции своего рода фильтров, сквозь призму которых видится материал: студент, обращаясь к тексту, осуществляет в нем поиск информации, необходимой для ответа на «обучающий вопрос-фильтр» и выполнения соответствующего задания. Это позволяет сфокусировать внимание студентов на фактах, идеях, концепциях и т.д., рассмотреть их под определенным углом зрения, с определенной позиции (например, позиции критика, оппонента).

### **Установка на критическое восприятие текста.**

Ранее уже было отмечено, что в психологии по отношению к одному и тому же явлению существуют разные объяснительные походы. Кроме

того, существует большое количество околпсихологических текстов, посвященных темам, которые можно охарактеризовать как модные. Многие периодические издания так или иначе отводят на своих страницах место для обсуждения психологической проблематики. Авторами таких текстов далеко не всегда являются специалисты, а достоверность и надежность приводимых в них сведений также не всегда проверяется. Вместе с тем, печатное слово обладает большой властью над людьми и вызывает доверие. Кроме того, в настоящее время все более популярным источником информации становится всемирная компьютерная сеть, где также нет гарантии достоверности и качества информации. При этом Internet как источник текстов по психологии пользуется популярностью у студентов: материал можно получить, сидя дома у компьютера, отпадает необходимость идти в библиотеку и проводить много времени в читальном зале. Как сориентироваться в потоке психологической и псевдопсихологической информации? Очевидно, что такая ситуация требует формирования у учащихся установки на критическое восприятие информации. Опыт преподавания показывает, что часто студенты ориентированы на простое воспроизведение текста, содержание которого воспринимается как научно-обоснованное и проверенное знание. Поэтому при организации работы с текстом необходимо особое внимание уделять средствам, стимулирующим критическую оценку воспринимаемой информации. Постановка данной проблемы стимулировала разработку «Руководства по разумному потреблению научной информации» [4], программы обучения навыкам «критического мышления» [7], принципов метамышления и критического анализа в отношении психологического знания [10; 11; 12].

Один из способов стимулирования критической оценки, всестороннего анализа рассматриваемого в тексте вопроса, явления, процесса и т.д., связан с формулированием соответствующих заданий к тексту. Если работа осуществляется в группе, то можно использовать прием функционально-ролевого распределения. Каждый из участников группового обсуждения получает определенную роль, в соответствии с которой и осуществляет анализ текста. Ролевые требования выступают в качестве задания к нему. В зависимости от целей, преследуемых в данной работе, набор ролей может быть разным: председатель, докладчик, эксперт, провокатор, критик, оппонент, интегратор, фасилитатор, регистратор, оформитель и т.д. Составляются соответствующие инструкции, формирующие определенные установки на восприятие текста. Так, роль критика призвана сформировать установку на критическое восприятие информации, поиск слабых мест в аргументации автора. Работу можно организовать в форме деловой игры с участием нескольких команд, в каждой из которых представлены данные роли. Это повышает заинтересованность студентов и стимулирует активное участие

в работе. Команды могут представлять различные традиции и подходы в отношении рассматриваемого вопроса. Например, психоаналитическую, поведенческую и гуманистическую традиции в психотерапии, различные подходы к проведению переговоров в конфликтологии (позиционный торг и принципиальные переговоры) и т.д. В таких случаях используется не только потенциал групповой динамики, но и межгруппового взаимодействия. В литературе описан сценарий проведения такой игры [3]. Этот способ организации работы с текстом позволяет уйти от простого воспроизведения его содержания, способствует развитию творческого потенциала, критическому анализу материала, выработке собственного понимания, позиции, порождению нового смысла и т.д. Немаловажным является и то, что он позволяет заинтересовать студентов, вовлечь в активную работу.

### **Из опыта использования текстов на аудиторных занятиях по психологии.**

Мною был использован подобный подход к работе с текстом для знакомства студентов с психоаналитической и поведенческой традицией в психологии. Занятие проводилось в игровой форме. Студенты были поделены на две команды, которым предстояло представить соответственно психоанализ и бихевиоризм. Каждая из команд получила тексты, а также набор инструкций участникам. В текстах излагались основные положения одного из этих двух направлений в психологии. Распределение ролей осуществлялось самими студентами в каждой из команд. Мною были заимствованы варианты инструкций участникам из упомянутого ранее сценария деловой игры [3], где предлагается ввести роли лидера, докладчика, режиссера, оформителя, критика, провокатора, оппонентов и регистратора. Основной целью студентов было представить и проиллюстрировать, каким образом в этих психологических традициях объясняется поведение человека, выделить их сильные и слабые стороны, ограничения в объяснении поведения. На первом этапе осуществлялось знакомство с текстом и подготовка к выступлению. Далее проводилась игра согласно сценарию.

В процессе игры участникам необходимо было систематизировать материал, разработать стратегию и тактику доказательства, достижения цели, убедительно и аргументированно преподнести материал, ответить на вопросы другой группы. Выступление второй команды воспринималось на слух и требовало высокой концентрации внимания, особенно от тех членов группы, в функции которых входили критика сообщения и постановка «провоцирующих» вопросов, вызывающих дискуссию. Следует также отметить, что группы выступали с критикой сообщения не только второй команды. Им предстояло отметить также сильные и слабые стороны того психологического направления (психоанализ и бихевиоризм) в объяснении поведения человека,

которое они представляли в своем выступлении, а также оптимальным образом их сочетать. Авторы использованного мною игрового сценария для этого предлагают ввести роли «белого», «черного» и «розового» оппонентов. В их функции входит соответственно выделить сильные, положительные («белые») и слабые, отрицательные («черные») места в собственной аргументации, а также синтезировать их, добиться оптимального сочетания «белых» и «черных» сторон сообщения («розовый» оппонент).

Предложенные участником инструкции задавали своего рода фильтры восприятия текста: например, акцент на «сильных» («слабых») сторонах представляемого психологического направления. Студенты, обращаясь к тексту, осуществляли в нем поиск информации, позволяющий выполнить поставленное перед ними задание. Об этом свидетельствуют, в частности, и оставленные в тексте пометки карандашом на полях.

Неточности в интерпретации текста, его непонимание или не вполне адекватное понимание выявлялось в процессе группового обсуждения и подготовки сообщения, а также по ходу выступления. Кроме того, пытаясь представить свое выступление и преподнести материал в доступной восприятию на слух и понятной форме, участники довольно активно апеллировали к примерам из личного опыта, графическим иллюстрациям и даже сценкам. Именно в такие моменты можно было отчетливо проследить, каким образом осуществляется проекция на содержание текста личного опыта студента и наделение его личностными смыслами. В связи с этим следует подчеркнуть необходимость в своевременной оценке и обратной связи относительно того, насколько адекватно понимаются и интерпретируются те или иные представленные в тексте идеи. Преподаватель в таком случае выступает в роли эксперта и вносит соответствующие пояснения, дополнения, предлагает адекватные примеры и т.д.

Согласно ролевой нагрузке, каждый из участников игры выполнял определенные функции. Таким образом, игра позволила вовлечь студентов в работу и повысила их заинтересованность. Хотя следует отметить также и наличие пассивных студентов, которые уклонялись от группового обсуждения и не принимали участия в подготовке выступления.

Основные затруднения, связанные с использованием данного варианта игры, были следующими. В первую очередь отмечу большие временные затраты. В рамках традиционно отводимых под практическое занятие двух академических часов невозможно уместить работу по тексту, выступление двух команд, дискуссию, подведение итогов и полноценную обратную связь. Безусловно, оптимальным вариантом будет отведение большего временного отрезка под такой вариант работы. В одной из студенческих групп в связи с нехваткой времени пришлось пожертвовать перерывом (возражений со стороны студентов не было), свернуть ряд этапов (выступление лидера,

«провоцирование» и дискуссию) и ввести жесткий регламент выступлений докладчика, оппонентов и критика. Как это ни печально, но мало времени оставалось и на полноценную обратную связь и подведение итогов. Возможным выходом может стать использование «немой дискуссии», требующей меньше времени для ее проведения и позволяющей также эффективно организовать и регламентировать обратную связь. Безусловно, к последней можно вернуться еще и на следующем занятии, что позволит восстановить в памяти итоги предыдущей работы, а также ознакомить с другими традициями и подходами в отношении рассматриваемого вопроса (в данном случае это было гуманистическое направление в психологии).

Еще одна проблема, с которой столкнулись некоторые студенты, была связана с тем, что тексты содержали новую для них информацию, хотя материал и был коротко освещен на лекционном занятии. Поэтому чтобы прочитать и понять текст, выделить основное, выполнить предложенное в инструкции задание студентам требовалось несколько больше времени, нежели было отведено в соответствии с регламентом. Некоторым студентам, как они отметили позже, было сложно одновременно читать, понимать текст и выполнять задание в соответствии с инструкцией. Избежать этих затруднений поможет предварительная подготовка студентов к занятию, выяснение тех проблем, с которыми они столкнулись в процессе подготовки, а также прояснение тех вопросов, которые вызвали непонимание. Вместе с тем, хочется заметить, что студенты часто приходят на занятие неподготовленными, не прочитав заданный материал. Тогда предлагаемый преподавателем текст оказывается не просто вспомогательным, а основным источником информации по теме. Соответственно для его проработки потребуется больше времени. Ожидая подобного, преподаватель вполне может поручить нескольким студентам подготовиться по предлагаемой теме занятия более основательно. Тогда они смогут выступить в роли экспертов в командах и вносить пояснения в случае непонимания материала.

Несмотря на указанные затруднения в работе студентов, хочется отметить, что они справились с заданием успешно и достаточно адекватно отметили сущность предложенных для рассмотрения подходов к пониманию и объяснению поведения личности, их сильные и слабые стороны. Это было не простое знакомство с предложенным материалом и его воспроизведение, но его понимание, анализ, поиск сильных и слабых сторон, критическая оценка, что и входило в мои цели. Важно также отметить заинтересованность и высокую активность большей части студенческой аудитории.

Для сравнения могу привести опыт использования этих же текстов при проведении семинарского занятия в докладной форме. Студентам предлагалось заранее подготовить небольшое сообщение и выступить с ним перед аудиторией. В качестве источника информации были предложены

соответствующие тексты. Следует отметить, что при подготовке сообщения и в процессе выступления студенты ориентировались на достаточно полное и подробное воспроизведение представленного в тексте материала (репродуктивный уровень работы с текстом), практически не отклоняясь от его структуры и содержания. Активность аудитории, воспринимающей информацию на слух, была низкой, материал не вызвал интереса, вопросы после выступления не задавались, а на вопросы преподавателя по прослушанному материалу давались не вполне четкие и внятные ответы (либо эти вопросы вообще вызвали непонимание). Эффективность такой формы работы оказалась, по моим оценкам, намного ниже, чем в случае использования игрового варианта занятия. Хотя последний и требует больше времени, более сложен по своей реализации и оказывается адекватным далеко не во всех случаях (например, при знакомстве с новой информацией, для ее запоминания).

Таким образом, работа с текстом предоставляет широкие возможности для достижения образовательных целей разного уровня: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание (таксономия Б. Блума). Вместе с тем при работе с текстом возможны и затруднения: эффект ассимиляции при восприятии и интерпретации материала, субъективность и искаженность его понимания, репродуктивность такой работы, некритическое усвоение информации, отсутствие интереса, низкая мотивация, пассивность студентов. Это требует при организации преподавателем работы с текстом учета специфики аудитории, самого текстового материала, а также поиска соответствующих целям процедур и приемов работы.

### **Литература**

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. Пособие для преподавателей и аспирантов вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
3. Игра: универсальное средство формирования творческой личности. Мн., 1998.
4. Пайнс Э., Маслач К. (Ред.) Практикум по социальной психологии. СПб.: Издательство «Питер», 2000. С. 19 – 37.
5. Психологический словарь/ Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1996.
6. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 2000.
7. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Издательство



- «Питер», 2000.
8. Юревич А.В. Психология и методология// Психологический журнал. 2000. № 5. С. 35- 47.
  9. Янчук В.А. Методология, теория и метод в социальной психологии и персонологии: интегративно-эkleктический подход. Мн.: Бестпринт, 2000.
  10. Benjafield J.G. Thinking Critically about Research Methods. Massachusetts, 1994.
  11. Stanovich Keith E. How To Think Straight About Psychology. New York, Longman, 1998.
  12. Levy D.A. Tools of critical thinking: metathoughts for psychology. Needham Heights, 1997.