



Университетское образование: от эффективному преподавания к эффективному учению

Материалы республиканской научно-практической конференции.
Минск, 16-17 марта 2000 г.
Белорусский государственный университет.
Центр проблем развития образования.
Мн., Пропилеи, 2001. – 144 с.

Редакционная коллегия:
Л.Г.Кириллюк (отв.ред), Д.И.Губаревич, Е.Ф.Карпиевич

В сборнике представлены статьи участников республиканской научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению».

Авторами обсуждается собственный опыт применения новых форм, методов преподавания и учения в образовательном процессе.

Содержания статей затрагивают актуальные проблемы совершенствования системы оценивания, раскрывают нетрадиционные подходы к построению учебных курсов, предлагают новые способы организации взаимодействия в университетской аудитории.

СОДЕРЖАНИЕ

[Предисловие](#) (с. 5)

[Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Л.Г.Кириллюк](#)

[Студенты и преподаватели в условиях образовательного процесса БГУ: попытка анализа.](#) (с. 8)

[Н. П. Радчикова, А.П. Репеко](#)

[Возможности и проблемы студентоцентрированных методов обучения.](#) (с.28)

[Р.Е. Лакишич](#)

[Активизация педагогического процесса: групповые технологии обучения.](#)(с.39)

[Г.И. Николаенко, И.В. Таяновская](#)

[Совершенствование деятельности по комплексному рецензированию информационных выступлений студентами университета](#) (с.44)

[Ю.Э. Краснов](#)

[Культура проектирования. Концепция авторского спецкурса ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ постиндустриального общества в условиях смены общесовременной и педагогической парадигм.](#) (с. 63)

[И.А. Медведева, Н.К. Кисель](#)

[Интерактивные методы в преподавании философии на естественнонаучных факультетах.](#) (с.75)

[Н.П. Хвесеня, Ж. Г. Плещак](#)

[Интерактивный метод в курсе «Экономическая теория»,](#) (с. 84)

[Н.В. Кушнер](#)

[Использование художественной литературы в преподавании нервных и психических болезней.](#) (с.91)

Т.И. Краснова

Методика содержательно-смыслового фокусирования тематического пространства образа специалиста как средство введения студента психолога (первокурсника) в профессию. (с.99)

В.И. Луцкевич, П.И. Скоков

Систематическая количественная оценка уровня подготовленности студента. как фактор организации его успешной учебы. (с.118)

М.Б. Жукова, А.Е. Яротюк

Проверка знаний студентов-географов с помощью теста. (с.126)

Т.В. Минченко

Модульно - рейтинговая система в преподавании органической химии в ВГУ. (с.132)

Сведения об авторах. (с.140)

МЕТОДИКА СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВОГО ФОКУСИРОВАНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗА СПЕЦИАЛИСТА КАК СРЕДСТВО ВВЕДЕНИЯ СТУДЕНТА ПСИХОЛОГА (ПЕРВОКУРСНИКА) В ПРОФЕССИЮ

Т.И. Краснова

Исходные условия (описание замысла)

Рамочные условия.

Предметом заботы данного текста являются методический замысел и структура одного конкретного курса университетской подготовки психологов, который носит название "Практикум по основам профессионального мастерства психолога". Данный курс предусмотрен программой в первом семестре первого года обучения студентов отделения психологии БГУ, а также факультета психологии ЕГУ. Для более полной характеристики внешних условий для проектирования данного курса добавим, что учебная группа состоит из 27-37 человек, курс рассчитан на 36 часов. Из числа психологических курсов (параллельно с практикумом) студентам читаются "Общая психология" и "Психофизиология".

Особенности курса (с точки зрения разработчика)

Данный курс обладает рядом примечательностей, поскольку своим "именем", названием задает в структуре психологического образования "место", которое на сегодняшний день не имеет традиционной, устоявшейся предметной и всякой иной наполненности. Иными словами, этот курс может рассматриваться как шанс в рамках устоявшейся матрицы психологического образования совершенно легально конструировать новые возможности. Это дает преподавателю ощущение свободы, которое влечет за собой бремя необходимости отвечать на вполне конкретный вопрос: "И как же ты будешь использовать этот шанс?". Все последующее изложение и представляет собой один из возможных ответов на данный вопрос, это размышления над замыслом и над тем, что из его реализации получилось у автора данных строк.

Первое, что для меня как проектировщика учебного курса выступило значимым условием, с которым необходимо считаться при проектировании, это тот факт, что его слушателями будут первокурсники, которые пришли в университет со шлейфом эффектов последствия школы и с большим списком мифов и легенд о психологии и психологах. Данный контекст делает разумным и необходимым организацию инициации студентов-первокурсников. Но какую инициацию и во что – отдельный, очень не простой вопрос. Вообще необходимо заметить, что тема инициации-введения определенным способом решалась в традиционном психологическом образовании (например, через включение в программу первого семестра первого курса предметов типа "Введение в общую психологию" или "Введение в специальность"). На настоящий момент тема пропедевтического курса приобретает новые постановки и оттенки звучания. Например, с нашей точки зрения, сегодня необходимо всерьез проблематизировать традиционный ход: сведение введения студентов в новую реальность только как ознакомление (то, что в дискурсе учебных программ формулируется как "дать представление о") с психологией, причем, с наиболее общими философско-абстрактными проблемами (например, типичные темы в курсе "Введение в общую психологию": происхождение и развитие психики в филогенезе, общественно-историческая природа психики и т.д.). Итак, включение в образовательный процесс на первом курсе учебных предметов, иницирующих первокурсников в новые реальности, на сегодняшний день начинает активно практиковаться для психологов, педагогов и иных специалистов. В этой области разработок на настоящий момент, с нашей точки зрения, фиксируется, во-первых, осознание и обоснование необходимости и ответственности такого рода курсов в ряду других, во-вторых, эмпирические апробации разных способов их конструирования, в-третьих, недостаточное концептуально-методическое обеспечение разрабатываемых проектов.

В рамках заданного выше контекста, на вопрос "куда необходимо вводить студента" я отвечала так: по меньшей мере, в три реальности:

- в реальность профессии;
- в психологическую реальность;
- в образовательную реальность (или в новый тип учебной деятельности).

На вопрос, как это подразумевалось делать, я отвечаю ниже (частичность и несовершенство ответа автор осознает).

Второй аспект, который явился для меня принципиальным при проектировании курса, состоит в том, что его содержание представляет собой особую проблему. Формально-логически проектирование "Практикума по основам профессионального мастерства психолога" требовало осуществления следующих концептуальных шагов: во-первых, выделения логико-нормативной структуры разных видов деятельности психологов (такое строгое описание для большинства видов на сегодня в психологии отсутствует), во-вторых, выделения на базе этих структур основы, понимаемой как а) базовое, общее для всех видов деятельности; б) как генетически исходное начало. Особенность современной ситуации в

психологии (наличие большого количества параллельно существующих школ, направлений, строящихся на собственных основаниях; одновременное присутствие разных типов научности: естественнонаучного и гуманитарного типов и т.п.) делает невозможным выделение некоторой единой, универсальной модели основ профессиональной деятельности психолога (Братусь Б.С., 1997; Василюк Ф.Е., 1996; Юревич А.В., 1992 и др.), а стало быть реализация выделенных выше шагов также становится проблематичной. В таком полагании содержание данного курса становится принципиально открытой проблемой.

Третий момент, который явился для меня самоопределенческим, состоит в том, что анализ современного состояния психологии и психологического образования привел меня к выводу о том, что в качестве содержания данного курса должно быть положено развитие рефлексии, понимания, коммуникации. Еще раз подчеркнем, что данное содержание образования (сформулированное на языке способностей) выделено как результат ценностно-смыслового самоопределения педагога, а не как продукт логико-нормативного анализа. Однако данное самоопределение имеет под собой культурно-философские основания, обусловленные не только конкретным состоянием психологического знания, но и особенностями социокультурной ситуации, спецификой положения в современном образовании. В качестве обоснования можно сослаться на ряд текстов Богина Б.Г., 1983; Громыко Ю.В., 1996; Полонникова А.А., Краснова Ю.Э., Красновой Т.И., 1998 и т.д. (Подробное разворачивание данного обоснования выходит за пределы задач данного конкретного текста, поскольку он преследует иные цели.)

Описание этапов образовательного процесса

Образовательный процесс в курсе был разбит на несколько структурных блоков.
"Обозначение границ и проблемных точек психологического профессионализма"

Замысел.

Смысл этого блока состоял в том, чтобы инициировать работу студентов с собственными представлениями о том, кто такой психолог, что такое психологический профессионализм? Замысел образовательного процесса на данном этапе кратко может быть описан следующим образом: инициируется экстерииоризация спонтанных представлений студентов-первокурсников о психологическом профессионализме, который начинает играть функцию учебного материала. Рефлексирование и понимание этого материала позволяют: а) прорисовывать контур содержательного поля психологического профессионализма как результата группового видения, а не вводимого готового знания, б) фокусировать актуальные для конкретных участников образовательного процесса точки, которые могут играть роль задающих интенции дальнейшего группового и индивидуального движения, разработка которого является целью последующей работы проектировщика курса.

Структура занятий первого блока (фрагмент программы)

Занятие 1. Введение в замысел курса. Цели, задачи, содержание и оргформа практикума.

Предметная деятельность:

- а) заслушивание сообщения преподавателя;
- б) самопрезентация студентов и преподавателя.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

- а) ознакомление студентов с программой курса;
- б) рефлексия образовательной ситуации студентов: фиксация ожиданий и опасений студентов относительно ситуации обучения на факультете психологии.

Оргформа:

- а) сообщение;
- б) индивидуальная рефлексия участников образовательного события.

Занятие 2. Составление индивидуальных и групповых портретов образов психолога-профессионала (на основе спонтанных представлений студентов).

Предметная деятельность:

- а) индивидуальные сочинения на тему "Мой образ психолога";
- б) составление групповых портретов-образов психолога.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

- а) инициация процесса конструирования спонтанного образа психолога (экспликация имплицитных представлений студента о профессиональной позиции психолога и специфике его деятельности).

Оргформа:

- а) индивидуальные анонимные сочинения "Мой образ психолога";
- б) работа в малых группах.

Занятие 3. Конструирование проблемного поля вокруг тематизма "психологический профессионализм" (на основе спонтанных представлений студентов).

Предметная деятельность:

а) презентация и обсуждение результатов работ групп.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

а) фиксация "точек роста" и "точек затруднения" в спонтанных рефлексии, понимании и коммуникации студентов;

б) фиксация основных представлений и мифологем относительно специфики психологической деятельности и профессиональной позиции психолога;

в) налаживание процессов групповой коммуникации через инициацию рефлексии и понимания.

Оргформа:

а) работа в малых группах;

б) групповая дискуссия : презентация докладов и их обсуждение.

Занятие 4. Коллективная дискуссия на тему "психологический профессионализм" (на основе спонтанных представлений студентов).

Предметная деятельность:

а) презентация и обсуждение результатов работ групп;

б) групповая рефлексия обсуждения докладов.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

а) фиксация и объективизация затруднений в процессах групповой коммуникации;

б) введение культурных средств рефлексии, понимания, коммуникации как оформления ситуаций использования спонтанных техник указанных процессов культурными средствами.

Оргформа:

а) дискуссия;

б) групповая рефлексия.

Занятие 5. Выделение проблемных точек в тематизации "психологический профессионализм" ("точек затруднений" и "точек удивления").

Предметная деятельность:

а) По результатам групповой рефлексии каждая малая группа формулирует ряд проблем, фиксирующих профессиональное поле деятельности психолога.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

а) постановка рефлексивных вопросов относительно профессиональной позиции психолога, как объективирующих границы тематического пространства "психологический профессионализм", фиксирующих в нем ключевые содержательные моменты, и задающие интенцию на их разработку;

б) апробация культурных средств понимания, рефлексии, коммуникации.

Оргформа:

а) работа в малых группах;

б) презентация результатов работы малых групп.

Что получилось (главный результат)

Главный результат реализации замысла данного блока состоит в том, что:

во-первых, удалось провести работу по экспликации представлений студентов о психологе. Определенным образом организованная работа с ними позволила обозначить проблемные точки, фокусирующие тематику психологического профессионализма;

во-вторых, не удалось в рамках работы малых групп инициировать дальнейшее движение по этим точкам с привлечением культурных образцов (данная задача была частично реализована в форме рефератов к зачету).

Список "проблемных точек" и "точек удивления"

(из практики работы со студентами БГУ)

Проблема – лес, а психолог – лесник.

Когда и кому нужно помогать?

Психолог должен обладать актерским мастерством?

Слово диагноз применимо или нет в психологии?

Можно ли человека научить быть психологом?

Что такое внутренняя свобода?

Что такое внутренняя свобода для психолога и клиента?

Должен ли психолог воспринимать клиента как личность или как рядового носителя психики?

Должен ли психолог воспринимать клиента как личность или как рядового носителя психики?
Должен ли психолог отвечать за результаты своей деятельности?
Должен ли психолог познавать себя, прежде чем познавать других?
Как определить, кто нуждается в помощи?
Насколько эмоции психолога должны влиять на работу с клиентом?
Можно ли психолога назвать творческой личностью?
Что первично для психолога: познание себя или познание других?
Можно ли оказывать помощь в принудительном порядке?
Психолог – это лжец?
По каким критериям следует определять человека, нуждающегося в психологической помощи?
Как далеко может заходить эксперимент психолога?
Психолог – "мусорка".
Каждый психолог человек. Но каждый ли человек психолог ???
Психолог не лечит!!!
Психолог помогает!!!

Рефлексивные замечания (формулировки проблем)

Рефлексия результатов данного блока занятий с методической точки зрения позволила зафиксировать ряд трудностей, которые требуют своей доработки.

1) Один из любопытных моментов полученного опыта состоит в том, что феноменология использования **дискуссии как метода** организации занятий принципиально диаметрально описывалась с позиции ведущего и с позиции студентов. Реальность разворачивавшейся дискуссии мне казалась явлением подлинным, напряженным, с сущностной проблематизацией друг друга, с попыткой отстаивать свои позиции. А ребята фиксировали в своих записях, что была "травля", разделение на "мы" и "они", "нежелание слушать". (В скобках ответственно отметим, что случаев прямой агрессии, оскорблений, унижений, нападков и т.п. нами не зафиксировано.) Конечно, данный факт можно объяснить неопытностью или психологической нечувствительностью преподавателя. Но можно попытаться понять данную ситуацию и с другой позиции: серьезной оценки всей психологической небезболезненности дискуссии как метода и формы организации занятий. Эта "небезболезненность" может быть проинтерпретирована двояко: с одной стороны, как знак психологически некомфортной атмосферы в группе, а, с другой стороны, как знак того, что удалось запустить некоторые подлинные образовательные процессы, собственно учебную деятельность как самоизменение. А данный феномен принадлежит к числу событийных явлений, далеко не всегда несущих субъекту комфорт и удовлетворенность. Данная фиксация побудила нас задуматься над тем, как быть с этой эмоциональной напряженностью во время дискуссии: использовать специальные методические средства, инициирующие атмосферу комфорта, либо работать с ней как держащей подлинность мыслительного процесса группы? Безусловно, возможны и иные постановки данной проблемы, для меня она остается на сегодняшний день открытой.

2) Проблему **атмосферы в группе** я бы выделила отдельно. Чтобы обрисовать свою позицию, в данном месте размышлений хочу ответить на вопрос, почему я изначально сознательно избегала использования известных мне классических методов, направленных на решение этой проблемы. Участвуя в подобных упражнениях (знакомства, создания первичного эмоционально положительного фона), меня всегда смущало несколько моментов. Прежде всего, это искусственность создаваемой атмосферы. Здесь речь идет не о том, что с помощью методик инициируются какие-то неподлинные благожелательные отношения между участниками группы. Скорее мы имеем здесь в виду то, что данный тип отношений обладает некоторой спецификой, "лабораторностью". Она, наверное, достаточно органична для кратковременных образовательных событий (например, трех-пяти дневных семинаров с погружением), в которых принимают участие люди незнакомые или малознакомые между собой, не связанные (чаще всего) по жизни какими-либо отношениями. Совсем иные требования к атмосфере (и, соответственно, техникам и не техникам ее порождения) должны быть предъявлены, когда мы имеем дело с растянутым во времени образовательным процессом, участники которого находятся в одном жизненном пространстве (дружат друг с другом, живут в одной общности, влюбляются и ссорятся и т.п.) . Как методически эффективно решить эту проблему – я пока не знаю. Единственное, что мне понятно по отношению к ней, это то, что в реальной работе ее обойти не получается, она все равно всплывает в разных моментах образовательного процесса. Конечно, ее стоит проанализировать с позиций групповой динамики, но при этом имея в виду, что мы имеем дело не с искусственной (тренинговой и т. п.), а реальной учебной группой.

3) Еще одна проблема, которая также ждет своего методического решения связана с организацией (по ходу учебного процесса) работы с **обратной связью**. Одной из принципиальных ценностей образовательного процесса для меня выступало создание со-держательной общности студентов и преподавателей (общности, выстраивающей и несущей общие содержания), что подразумевало постоянное привлечение студентов в процесс конструирования образования. Для этой цели мы использовали такую форму организации рефлексии как коллективный дневник группы (с несколькими рубриками, которые заполнялись по ходу занятий). Предполагалось, что после каждого занятия, уже дома преподаватель и студенты записывают на листочках свои рефлексивные наблюдения по поводу любых моментов происшедшего. Каждое занятие начиналось с зачитывания этих рефлексий (допускалась также и устная рефлексия). Однако вскоре стало ясно, что такая форма организации обратной связи не работает. Хотя, как стало мне известно в кулуарах, в общности между ребятами шли напряженные обсуждения того, что происходило на занятиях. А в аудитории чаще всего они не участвовали в рефлексии (даже на уровне обмена впечатлениями), хотя с интересом выслушивали мои ремарки. Как отнестись к этому феномену, что за ним стоит, а главное, как его преодолеть – мне пока

ремарки. Как отнестись к этому феномену, что за ним стоит, а главное, как его преодолеть – мне пока непонятно.

4) Отдельного обсуждения требует и методическое обеспечение работы с выделенными **проблемными точками**. К сожалению, в своем первом опыте мне не удалось позитивно решить эту проблему, поскольку она потребовала, как понятно сейчас, организации многопланового события, которое я не смогла тогда выстроить даже в идеально-мыслительном плане. Сегодня я снова пытаюсь работать с этой проблемой, выстраивая возможные стратегии ее решения.

Перспектива (возможные решения)

Организация образовательного процесса как движение от проблемно-содержательных точек, формулируемых студентами самостоятельно, не утратила для нас своей привлекательности. Более того, в такой организации мы усматриваем достаточно радикальный, по сравнению с сегодняшним положением дел, ход, который предполагает выстраивание содержания образования в самом процессе обучения, и более того, это содержание во многом становится зависимым от самих студентов, то есть тех, для кого собственно образование и организуется. Такая ситуация моделирует те реальные условия, в которых сегодня существует психолог-профессионал. Современная ситуация в теории и практике психологии все чаще большинство из нас (профессионалов) заставляет не столько транслировать устоявшиеся знания и формы деятельности, сколько ставить проблемы и искать на них ответы, погружаясь в конкретную ситуацию. Но такая стратегия образовательного процесса ставит целый ряд организационно-методических проблем: например, как выстраивать работу с каждой конкретной проблемой (разбиваться на малые группы по проблемам, всей большой группе работать с одной проблемой, как готовиться к ответу на нее и т.п.)

Какие нам видятся возможные методические ходы решения этой проблемы?

После того, как обозначено тематическое поле психологического профессионализма и сформулированы проблемные точки, предполагаются разные способы организации работы.

1 вариант.

Формируются группы для разработки выделенных на предыдущем этапе проблем. Способ формирования группы: вывешиваются листочки с проблемами и все вписывают свою фамилию на тот из них, где зафиксирована интересующая тема. Далее сформированная группа работает по своей проблеме. При этом остаются несколько принципиальных вопросов: во-первых, как конкретно организуется работа внутри каждой из этих групп, во-вторых, как работа разных групп согласуется между собой, иными словами, что конкретно происходит на каждом занятии, когда все вместе встречаются (или может не надо всем встречаться)? Эти вопросы побудили меня предположить, что при такой форме организации занятий встает проблема организации межгруппового взаимодействия. Можно, конечно, организовать такой вариант, когда каждое занятие "отдается" той или иной группе, и она докладывает о результатах своих изысканий. Таким способом решается проблема донесения результатов работы каждой группы, но остается непонятным, где и как происходит ее подготовка (бросать полностью на произвол судьбы студентов не хотелось бы, то есть возникает необходимость консультаций между занятиями), а также как сделать так, чтобы этот процесс не превратился в формальное отчитывание малой группы перед пассивно слушающей большой группой.

2 вариант.

Вся большая группа работает с одной проблемой после того как весь список иерархизирован и определены приоритеты. При этом последовательность "прохождения по точкам" каждый раз определяется через расстановку приоритетов. Это также возможный вариант, который требует детальной проработки того, как тогда конкретно строить работу.

3 вариант.

Возможен также и вариант, вбирающий в себя элементы и первого и второго. Проблемы "разбираются" по малым группам в соответствии с первым вариантом. Каждая малая группа выступает в функции "разведчика" литературы по вопросу, и "зачинщика" для дискуссии в рамках большой группы. Таким образом, занятие по конкретной проблемной точке начинается выстраиваться заранее. Инициативная группа сообщает, что ей удалось найти из литературы и "собирает" обратную связь от большой группы (в поисках участвуют все, но с разной долей активности). Далее группа (здесь, вероятно, понадобятся консультации преподавателя) конструирует замысел "зачинки" для дискуссии. При этом, как мне видится, в качестве требования к форме введения в дискуссию группе предлагается поставить проблему через описание конкретного случая, через ролевую игру, в крайнем случае, через проблемное сообщение. Главная задача малой группы показать всю неоднозначность поставленной ими проблемы. Далее большая группа делится на малые в соответствии с заданными позициями или произвольно, вырабатывает свое групповое мнение, которое потом выносится на общее обсуждение. Можно также включить в дискуссию выступления "экспертов", задачей которых будет донесение до общественности точек зрения на проблему, высказываемых разными психологическими школами (такой группой может быть все та же инициативная малая группа). Таким образом, культурные тексты могут использоваться в работе двояко: в свободной форме (малые группы) и в строгой (эксперты). Такая форма организации занятий с использованием дискуссии позволяет создать условия практикования (объективации, проблематизации, развития) понимания, рефлексии и коммуникации, что, собственно, и является для меня целью.

Как было сказано выше, в замысле после описанного этапа "Обозначение границ и проблемных

Как было сказано выше, в замысле после описанного этапа "Обозначение границ и проблемных точек психологического профессионализма" должен был следовать блок, посвященный собственно работе с проблемными точками. Но практически мне не удалось реализовать этот замысел, поэтому в реальности своего опыта в рабочем порядке я перепроектировала логику образовательного процесса и добавила блок, посвященный работе с конкретными образцами психологических практик и блок, в котором реализовывалась рефлексия психологического образования. Для того, чтобы придать данному тексту некоторую целостность и законченность, ниже я кратко опишу основной смысл упомянутых блоков. Более полное описание результатов и феноменов, связанных с их реализацией, выносятся за рамки данного текста.

"Работа с образцами психологических практик"

Замысел.

Смыслом этого блока являлось погружение субъектов учения в конкретные образцы психологической деятельности. В качестве таковых нами были выбраны как наиболее типичные психологические деятельности: психотерапия (на примере логотерапии В.Франкла); психодиагностика (на примере методики исследования самооотношения); эксперимент (на примере экспериментов Галилея и Гюйгенса).

"Рефлексия образовательной ситуации"

Замысел.

Смыслом этого блока было создание в образовательном пространстве "места", где студенты изначально (имея опыт почти семестрового обучения в университете) начинают рефлексировать свою образовательную ситуацию. На этом этапе предполагалась организация: а) рефлексии смены образовательной ситуации при переходе из школы в вуз; б) рефлексии университетского психологического образования.

Структура занятий второго и третьего блоков

(фрагменты программы)

Занятие 6. Погружение в конкретные образцы психологической деятельности. Логотерапия В.Франкла как образец практики психотерапии. Введение в концептуальный слой логотерапии.

Предметная деятельность:

- а) групповая работа над текстами В.Франкла;
- б) схематизация основных содержаний.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

- а) реконструкция социокультурной значимости логотерапии;
- б) реконструкция основных концептов и смыслов логотерапии (ноогенные неврозы, логотерапия, смысл, самотрансценденция, самоотстранение, экзистенциальная фрустрация и т.д.);
- в) работа на понимание базовых тезисов В.Франкла в процессе групповой коммуникации.

Оргформа:

- а) работа в малых группах;
- б) презентация результатов наработок групп.

Занятие 7. Введение в операционально-технологический слой практики логотерапии. Мыслительное и имитационно-игровое апробирование некоторых техник логотерапии.

Предметная деятельность:

- а) групповая работа над текстами В.Франкла;
- б) имитационно-игровое моделирование ситуаций.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

- а) реконструкция, понимание, схематизация неспецифических техник логотерапии: парадоксальной интенции и дерефлексии (из "позиции наблюдателя практики" логотерапии);
- б) практикование техник логотерапии (понимания, интерпретации, действия) (из "позиции участника" практики).

Оргформа:

- а) микросообщения;
- б) работа в малых группах;
- в) разыгрывание ситуаций.

Занятие 8. Рефлексивная дискуссия о специфике позиции психолога-практика (психотерапевта) с использованием культурных средств (рефлексивных текстов по проблеме психотерапевтической деятельности).

Предметная деятельность:

Предметная деятельность:

а) игровая дискуссия на тему: "Специфика деятельности психолога практика". Группа делится на малые подгруппы по разным профессиональным позициям. Группа психологов отстаивает тезис "практический психолог имеет свою специфику", все остальные подгруппы (отражающие позиции педагога, медика, юриста, мудрого человека и т.д.) отстаивают противоположный тезис.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

- а) с помощью культурных средств (в качестве которых выступают культурные тексты, прочитанные к занятию) дооформляются и наращиваются выделенные на предыдущих этапах образовательного процесса содержания.
- б) фиксируется и объективируется прирост содержаний, оформляются новые проблемные точки;
- в) рефлексироваться формы коммуницирования, понимания в групповой дискуссии, вводятся новые необходимые средства.

Оргформа:

- а) ролевая игра;
- б) дискуссия.

Занятие 9. Погружение в конкретные образцы психологической практики: психодиагностика. Знакомство с методикой исследования самоотношения (МИС).

Предметная деятельность:

- а) заполнение МИС;
- б) обработка полученных данных.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

- а) знакомство с принципами заполнения методик, их обработки на конкретном примере;
- б) фиксация некоторых норм построения психодиагностических методик;
- в) оформление принципов организации ситуации психодиагностирования.

Оргформа:

- а) индивидуальная работа;
- б) минисообщения.

Занятие 10. Погружение в конкретные образцы психологической практики: психодиагностика. Методологические основания и нормы психодиагностической деятельности (базовые допущения).

Предметная деятельность:

- а) заслушивание сообщений;
- б) дискуссия по заявленным содержаниям.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

- а) знакомство с основными тематизациями (психодиагностические задачи, классификации психодиагностических процедур, нормативные предписания к разработчикам и пользователям психодиагностических методик, требования к методикам и т.д.);
- б) фиксация основных допущений в психодиагностике (на примере соотнесения критериально-ориентированного и ориентированного на статистическую норму подходов);
- в) рефлексия ситуации психодиагностирования (из позиции наблюдателя и их позиции участника), рефлексивное конструирование позиции психодиагноста.

Оргформа:

- а) сообщения;
- б) коллективное обсуждение.

Занятие 11. Погружение в конкретные образцы психологической деятельности: экспериментирование. Знакомство с некоторыми образцами экспериментов.

Предметная деятельность:

- а) заслушивание сообщений;
- б) дискуссия по заявленным содержаниям.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

- а) знакомство с основными понятиями экспериментирования (планирование, гипотеза, переменные, виды валидности, контроль за переменными и т.д.)

Оргформа:

- а) минисообщения;
- б) дискуссия.

Занятие 12. Погружение в конкретные образцы психологической деятельности:

Занятие 12. Погружение в конкретные образцы психологической деятельности: экспериментирование. Основные понятия и нормы деятельности. Специфика позиции экспериментатора.

Предметная деятельность:

- а) заслушивание сообщений;
- б) дискуссия по заявленным содержаниям.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

- а) знакомство с базовыми допущениями деятельности экспериментирования (модели эксперимента Галилея, Гюйгенса);
- б) фиксация границ использования естественнонаучной модели исследования (эксперимента) в психологии.

Оргформа:

- а) минисообщения;
- б) дискуссия.

Занятие 13. Введение в учебную деятельность. Рефлексия опыта работы с текстами, конспектирования. Введение некоторых культурных средств.

Предметная деятельность:

- а) работа с текстами, конспектами статей и лекция.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

- а) фиксация спонтанных способов работы с разного рода текстами;
- б) фиксация трудностей (в понимании текстов, в конспектировании);
- в) введение и апробация некоторых культурных средств организации учебной деятельности студентов (планы, граф-схемы тезирования и т.д.).

Оргформа:

- а) индивидуальная и коллективная рефлексия способов работы с текстами;
- б) минисообщения.

Занятие 14. Рефлексия образовательной ситуации. Смена образовательной ситуации при переходе из школы в вуз. Смена позиции субъекта обучения. Динамика позиции.

Предметная деятельность:

- а) презентация экспертных мнений;
- б) оформление собственных рефлексивных высказываний по теме.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

- а) знакомство с основными квалификациями специфики традиционного среднего и высшего образования;
- б) рефлексия собственной образовательной ситуации с использованием культурных средств, вычлененных при знакомстве с аналитикой современного состояния образования.

Оргформа:

- а) минисообщения;
- б) дискуссия.

Занятие 15. Круглый стол по проблеме университетского психологического образования.

Предметная деятельность:

- а) презентация экспертных позиций, выражающих разные точки зрения на ситуацию в психологическом образовании;
- б) обсуждение выделенных позиций.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

- а) реконструкция феноменологии психологического университетского образования;
- б) фиксация проблемных точек и точек достижений;
- в) рефлексивное отнесение к реконструируемым содержаниям, оформление собственных позиций участников круглого стола.

Оргформа:

- а) круглый стол.

Занятие 16. Ситуация в современной психологии. Статус психологии: допарадигмальная, парадигмальная, внепарадигмальная наука.

Предметная деятельность:

а) презентация экспертных оценок ситуации в современной психологии.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

а) знакомство с основными квалификациями современного состояния психологии (кризис, схизис, благополучие; допарадигмальное, парадигмальное, внепарадигмальное состояние; практическая, академическая, прикладная психология);

б) фиксация проблемных точек.

Оргформа:

а) сообщения ;

б) дискуссия.

Занятие 17. Презентация и защита контрольных работ. Подведение итогов за семестр.

Предметная деятельность:

а) презентация результатов работ студентов;

б) обсуждение;

в) выставление зачетов.

Основные образовательные события занятия (педагогическая и учебная деятельности):

а) фиксация затруднений и "точек прорыва";

б) оформление рефлексивных отношений.

В заключение хочу еще раз подчеркнуть, что описанный выше опыт организации курса "Практикум по основам профессионального мастерства психолога" – это первый пробный шаг начинающего педагога, пытающегося осмысленно строить свое педагогическое повседневье. Полученные результаты позволили сделать несколько простых, но очень важных для меня как разработчика выводов.

Во-первых, такой способ организации образовательного движения, в котором отсутствует заранее заданное содержание (в строгом смысле слова), и наличествует лишь общий замысел и идеология – реалистичен и реализуем.

Во-вторых, принципиальным моментом для такого рода практики является проблема организации содержательной кооперации между студентами и преподавателем, с одной стороны, и между самими студентами, с другой стороны.

В-третьих, особую сложность представляет собой проблема организации условий, поиск медиаторов, амплифицирующих самостоятельное движение студентов.

В-четвертых, одним из важных моментов педагогической деятельности является Вера педагога в то, что он делает.

Таким образом, рефлексия полученного опыта позволила определить круг значимых и проблемных точек, которые в последующей практике станут для меня предметом специальной доработки.