



## ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ И МЕТОДОВ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

МОСКАЛЕНКО Ольга Валентиновна, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Академии при Президенте РФ (РАНХиГС)

**Анализ психодидактических приёмов в преподавании учебных дисциплин в высшей школе. Общеметодологические аспекты приёмов и методов обучения, конкретные приёмы, которые можно использовать в преподавании в высшей школе: развития логического мышления студентов; мультимедийной дидактики; дидактические приёмы совершенствования самостоятельной контролируемой работы студентов; приёмы укрупнения дидактических единиц как фактора систематизации учебного материала и знаний студентов. Анализ плюсов и минусов их применения, психодидактические рекомендации.**

**Ключевые слова:** *психодидактический приём, методика преподавания в высшей школе.*

Традиционная система вузовского обучения включала лекцию как форму изложения теоретического материала, а также формы практического применения знаний в виде семинара, лабораторных и практических работ.

Как мотивировать студента на изучение не только основного материала, но и дополнительного? Ответ на этот вопрос можно найти в исследованиях методики преподавания в вузе либо в изучении особенностей студентов.

На наш взгляд, можно выделить следующие направления исследований вузовского обучения и студентов как особой выборки за последние пятьдесят лет (1962–2012 гг.):

- проблемы современного студенчества и молодых специалистов (Л.Р. Абдулхакимова, Ю.Б. Верпаховская, И.В. Вирина, Е.И. Гиниатуллина, Т.Е. Демидова, Ж.Р. Дмитриева, О.Б. Дмитриева, Н.В. Дмитриенко, О.М. Дудина, В.А. Иншаков, А.К. Кана-



матова, А.И. Матвеева, Ю.А. Нехаева, И.Ф. Нотфуллина, О.В. Олисова, Н.Е. Сарапова, Р.Р. Хизбуллина, С.В. Чегринцова, М.А. Ширяев); проблемы карьерных стратегий студенческой молодёжи в обществе (Е.С. Дорощук, Л.В. Назарова, О.П. Цариценцева);

- проблемы молодого специалиста и будущих выпускников вузов, их профессиональной идентичности на этапе кризиса становления молодого специалиста, теоретико-методических основ совершенствования системы работы с молодыми специалистами компании; социально-психологического оснащения планирования карьеры выпускников вузов; социальной и профессиональной адаптации молодой экономической интеллигенции на рынке труда и занятости; региональных трудовых стратегий молодых специалистов, формирования социально-профессионального статуса молодых специалистов сельского хозяйства в регионе; управления профессиональным становлением молодых специалистов аграрного сектора современной России; формирования и развития конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда; изучения ресурса труда студенческой молодёжи и совершенствование его использования; социальной мобильности выпускников вузов и молодых специалистов в регионе; адаптации

молодых специалистов на современном рынке труда, в том числе в системе образования современного российского общества; профессионального управления конкурентоспособностью молодых специалистов; изучения особенностей становления социальной группы молодых специалистов с высшим образованием в трансформирующемся обществе; формирования психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности и прочие актуальны на протяжении более полувека (Л.Р. Абдулхакимова, Ю.Б. Верпаховская, И.В. Вирина, Е.И. Гиниатуллина, Ж.Р. Дмитриева, О.Б. Дмитриева, Н.В. Дмитриенко, О.М. Дудина, В.А. Иншаков, А.И. Матвеева, Ю.А. Нехаева, И.Ф. Нотфуллина, О.В. Олисова, Н.Е. Сарапова, Р.Р. Хизбуллина, С.В. Чегринцова, М.А. Ширяев);

- психологический портрет студента Герценовского университета (рубеж XX и XXI веков) (В.Х. Манеров; С.Т. Посохова, Н.Н. Королёва); адаптация специалистов в профессиональной среде в условиях изменяющегося общества (К.А. Чуркин); перспективы развития молодёжного рынка труда Дальнего Востока; формирование личной успешности будущего специалиста в современном вузе (Ю.А. Завьялова); адаптация молодых специалистов в условиях регионального рынка труда (К.Е. Журавлёва,



О.П. Петрова, Г.А. Петушкова); профессиональное становление молодых педагогов в московских школах (В.В. Рябов, Е.С. Кушель); совершенствование производственной практики студентов и стажировки выпускников вузов в соответствии с требованиями научно-технического прогресса и производственной практики студентов и стажировки молодых специалистов (М.М. Ревяко, А.Е. Пантелеймонов, В.М. Рыжков); подготовка специалистов (В.Г. Немировский); использование труда молодёжи в Узбекистане (Р.А. Убайдуллаева, М.И. Муракаев, Т.Б. Мусаева); совершенствование подготовки и практики использования в народном хозяйстве молодых специалистов (Л.Ю. Емельянова, А.М. Пустоход); повышение творческой активности молодой научно-технической интеллигенции (А.М. Пустоход, В.В. Меньшиков, Л.П. Морова); условия роста творческой активности молодых кадров науки (В.И. Гриценко, Б.А. Малицкий, И.Н. Манжула); социальная активность специалиста (источники и механизм формирования) (Е.А. Якуба, В.А. Правоторов, И.Д. Ковалёва) профессиональное воспитание молодой научно-технической интеллигенции (В.А. Дунаев, В.Я. Кочергин); социальный облик специалиста (А.Р. Матуленис);

- проблемы студенческой молодёжи в современных условиях (О.А. Абдулина, С.В. Алещенок, О. Берак,

Ю.Р. Вишневский, О.А. Голубкова, И.М. Ильинский, Т.Э. Петрова, А.Н. Шибаева, С.Н. Щеглова); исследование возрастных особенностей студентов, их стремления к самопознанию, формирование самоотношения (И.С. Кон), становление самосознания в общении, в достижениях, профессиональной ориентации, жизненном самоопределении (Ф.Ю. Гогоберидзе, И.П. Дусева, Г.И. Осадчая, М.Х. Титма, Н.Ю. Томилина, М.С. Яницкий);

- особенности студенческой молодёжи в различных аспектах (Г.Д. Гачев, Л.Н. Гумилёв, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, И.Г. Дубов, С.Н. Иконникова, Т.В. Ковалёва, В.Т. Лисовский, Т.Э. Петрова, Л.М. Смирнов, Ю.Р. Вишневский, Л.Я. Рубина, В.Т. Шапко, Е.Н. Куриленко, И.Л. Шикова); жизненные планы студентов и социально-профессиональные ориентации (Г.А. Родионова и Д.Г. Стрелков, О.В. Москаленко, А.А. Деркач); жизненный путь личности (А.А. Кроник), субъективная картина (Б.Г. Ананьев, А.В. Карпов); рост и развитие личности (Н.Р. Битянова); разумная организация жизни личности (Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, О.А. Киселевой);
- отдельные социально-психологические аспекты развития личности в студенческом возрасте: концепции жизненных планов (В.А. Ядов), социальной активности (В.Г. Морд-



кович), трудовой мотивации, вхождения студенческой молодёжи в социум; концепций — психоаналитической-психологической (З. Фрейд, Р. Бенедикт), которая берёт за основу психоаналитическую концепцию жизненного пути личности и строит определение молодёжи на возрастных психофизических особенностях личности молодого человека; вклад в это направление внесли отечественные психологи (Л.И. Божович, Л.П. Буева, И.С. Кон, С.Н. Иконникова, Д.Б. Эль-конин); структурно-функциональной (А.И. Коган, Ю.С. Колесников, В.Т. Лисовский, Б.Г. Рубин, В.А. Шуб-кин и др.), которая изучает различные типологизации студенчества; культурологической, которая рассматривает социальные проблемы молодёжи (К. Мангейм, М. Мид), молодёжные проблемы современного общества (В.И. Чупров) [1–4].

Таким образом, студенчество стало предметом исследования в теоретическом изучении проблем общества и личности (Г.Д. Гачев, Л.Н. Гумилёв, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, И.Г. Дубов, С.Н. Иконникова, Т.В. Ковалёва, В.Т. Лисовский, Т.Э. Петрова, Л.М. Смирнов, Ю.Р. Вишневский, Л.Я. Рубинна, В.Т. Шапко, Е.Н. Куриленко, И.Л. Шикова).

Студенчество определяется как самобытная, активная и образованная молодёжная группа, близкая по своему общественному положению к интеллигенции

и являющаяся резервом социума. При анализе студенчества и данного возрастного этапа важно учесть следующее. Этот период развития личности соединяет два полярных влечения: с одной стороны, обособление своего внутреннего мира от вторжения посторонних и близких людей и с другой — стремление расширить социальные контакты [5].

Кроме того, студенческая молодёжь рассматривается как активная профессиональная группа в долгосрочном будущем, которая будет играть решающую роль в жизни и деятельности важнейших сфер общества. В процессе получения высшего образования студенты должны сформировать карьерную компетентность — ключевую в общей модели компетентности специалистов. Этому может помочь и социально-психологическое обеспечение планирования карьеры молодых специалистов. Под ним понимается такой процесс, в ходе которого планирование карьеры молодых специалистов представляется как осмысление личностью своей мотивационно-целевой сферы, самосознание (образ Я), оценка и формирование профессиональных знаний, умений и навыков, которые способствуют реализации карьеры в профессиональном социуме. Говоря о карьерном развитии студентов, нельзя не отметить и возможность построения студентами негативной карьерной стратегии [6].

Резюмируя, можно сделать вывод о многослойности и широчайшем кругу-



зоре исследовательских проблем студенческой молодёжи в психологии.

Относительно темы обучения студентов можно утверждать, что она изучается либо как общая проблема педагогики, либо как частные аспекты отдельных отраслей знаний (преподавание математики, гуманитарных дисциплин), либо как проблема категорий вузов (технических, гуманитарных).

Таким образом, можно представить имплементацию поставленного нами вопроса о современных аспектах учебно-познавательной мотивации студентов для более успешного обучения в вузе только через поиск различных психодидактических приёмов.

*Приём* в педагогической теории понимается как составная часть метода [8–10]. Под *методами обучения* (от греч. *metodos* — путь к чему-либо) понимаются способы совместной деятельности обучающихся и обучаемых, направленные на достижение ими образовательных целей, упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения [11–13]. Под методами обучения (дидактическими методами) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования. Методы обучения отражают во взаимосвязи способы и специфику обучающей работы преподавателя и учебной деятельности учащихся по достижению целей обучения [14–16].

Метод обучения характеризуется тремя признаками: цель обучения; способ усвоения; характер взаимодействия субъектов обучения, и отражает способы обучающей работы учителя и способы учебной работы учащихся в их взаимосвязи; специфику их работы по достижению различных целей обучения. Таким образом, *приём* — это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объёму или простой по структуре [17–20]. И если *метод обучения* — это сложное, многомерное, многокачественное образование, то *приём* также многоаспектен, хотя и существуют попытки в дидактике его упростить и представить как некоторый элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавания на определённом этапе занятия. *Приём обучения* — это конкретный способ, деталь, элемент метода. В педагогической практике методический приём используется в целях активизации восприятия учебного материала, углубления познания, стимулирования познавательной деятельности. Это может быть показ картины, иллюстрации, таблицы; либо структурирование пояснения.

В методе обучения находят отражение объективные закономерности, цели, содержание, принципы обучения. Диалектика связи метода с другими категориями дидактики взаимообратная: будучи производным от целей,



содержания, форм обучения, методы в то же время оказывают обратное и очень сильное влияние на становление и развитие этих категорий. Ни цели, ни содержание, ни формы работы не могут быть введены без учёта возможностей их практической реализации, именно такую возможность обеспечивают методы. Они же задают темп развития дидактической системы — обучение прогрессирует настолько быстро, насколько позволяют ему двигаться вперёд применяемые методы.

Итак, *приём обучения* — составная часть или отдельная сторона метода обучения, то есть частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Границы между этими двумя понятиями очень подвижны и изменчивы. В одних случаях метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других — как приём, имеющий частное назначение. К примеру, если преподаватель сообщает новые сведения словесным методом (объяснение, рассказ, беседа), в процессе которого иногда демонстрирует наглядные пособия, то их показ выступает как приём. Если же наглядное пособие является объектом изучения и основные знания учащиеся получают в процессе его рассматривания, то словесные пояснения выступают как приём, а демонстрация — как метод обучения. Таким образом, метод включает в себя ряд приёмов, но сам не является их простой суммой. Приёмы определяют своеобразие мето-

дов работы преподавателя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности.

Приём важно разделять от *правила обучения (дидактическое правило)* как конкретного указания о том, как надо поступать в типичной педагогической ситуации обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский и др.). Правило служит описательной, нормативной моделью приёма. Система правил для решения определённой задачи — это уже нормативно-описательная модель метода [14, 19, 20].

В структуре методов обучения выделяются *объективная и субъективная части*. *Объективная часть* обусловлена теми постоянными, неизменными положениями, которые обязательно присутствуют в любом методе независимо от его использования различными педагогами. В ней отражаются общие для всех дидактические положения, требования законов и закономерностей, принципов и правил, а также постоянные компоненты целей, содержания, форм учебной деятельности. *Субъективная часть* метода обусловлена личностью педагога, особенностями учащихся, конкретными условиями.

Педагогика располагает множеством методов обучения, эффективность которых во многом зависит от индивидуальной методической системы педагога и способов и характера его взаимодействия с учащимися. Каждый отдельно взятый метод имеет определённую логи-



ческую структуру, которая зависит от того, как построено содержание учебного материала, и от учебной деятельности учащихся.

Важно, что методы обучения неразрывно связаны с *методами мышления* (индукция, дедукция, анализ, синтез и др.), методы обеспечивают возможность проникнуть в сущность вещей и явлений. Б.Т. Лихачёв отмечал, что объективно существуют три общественных источника, которые питают педагогику в сложном деле разработки, творческого создания методов обучения:

- 1) научное познание;
- 2) обыденное познание;
- 3) способы обмена информацией.

Особенность педагогических методов обучения в том, что они синтезируют, включают в себя в обобщённом виде способы познания всех трёх источников [18]. В образовательном процессе важно умело управлять обучением, достигая основной цели его цели — *научить учиться*. Смысл такого процесса в том, чтобы выработать задатки и основы культуры умственного и физического труда, которая является фундаментом для непрерывного образования, для развития у учащихся стремления к самообразованию, к активному участию в производстве в условиях инновационных процессов.

В современной педагогике сложились различные новые методические системы. Возьмём, к примеру, *модульное обучение*. Изложение материала боль-

шими блоками (модулями, разделами) позволяет осмыслить его лучше, осознать логические взаимосвязи. Учащийся представляет материал не частями, а в целостном виде. Однако внедрение новых видов обучения и новых методик не означает исчезновение традиционных. В процессе модульного обучения актуальным и крайне необходимым будет традиционная методика концентрированного обучения.

Методы обучения выполняют *познавательную* и *мировоззренческую* функции. Эффективность процесса обучения и воспитания во многом зависит от того, насколько быстро и успешно учащийся превращается из объекта дидактических воздействий в субъект познавательной деятельности. Приведение в движение с помощью методов обучения всех сущностных сил побуждает у него интерес к содержанию и проблемам учебной деятельности, обеспечивает успех в воспитании познавательной активности. Воспитательная функция методов обучения направлена на развитие в школьниках и студентах познавательно-творческой активности.

Таким образом, методы обучения как совокупность приёмов и способов обучающего взаимодействия педагога и учащихся коренятся в разнообразных методах человеческого искания истины и познавательного общения. Они научно-педагогически преобразуются на основе предъявляемых к ним общих требований и являются важнейшим



механизмом обучения благодаря реализации их педагогических функций.

Исследователи указывают на историчность методов обучения, которая зависит от уровня развития производительных сил и характера производственных отношений [7–20].

На ранних этапах общественного развития социальный опыт передавался подрастающим поколениям в совместной деятельности детей и взрослых, поэтому преобладали *методы обучения, основанные на подражании*. С момента организации школ появились *словесные методы обучения*. Учитель устно передавал готовую информацию детям, которые её усваивали. С возникновением письменности, а затем и книгопечатания появилась возможность выражать, накапливать и передавать знания в знаковой форме. Слово становится главным носителем информации, а *обучение с помощью книг* — массовым способом взаимодействия учителя и ученика.

В эпоху великих открытий и изобретений словесные методы постепенно утрачивают значение единственного способа передачи знаний учащимся. В обучение органично входят такие методы, как *наблюдение, эксперимент, самостоятельная работа, упражнение, направленные на развитие активности, сознательности, инициативности ребёнка*. Распространение получают *методы наглядного обучения*.

На рубеже XIX и XX веков важное место приобрёл *эвристический метод*

как вариант словесного, который более полно учитывал потребности и интересы ребёнка, способствовал развитию его самостоятельности. Методам «книжной» учёбы противостояли *«естественные» методы*, то есть обучение в ходе непосредственного контакта с действительностью. Интерес вызвала концепция *«учение через деятельность»* с использованием практических методов обучения. Основное место ей отводилось ручному труду, деятельности различного рода, а также работе учащихся с литературой, в процессе которой у детей формировалась самостоятельность на основе использования собственного опыта. Утвердились *частично-поисковые, исследовательские методы*.

Однако независимо от роли, которую в разные периоды отводили тем или иным методам обучения, ни один из них не является универсальным. В учебном процессе следует использовать разнообразные методы обучения и их приёмы.

В преподавании учебных дисциплин в средней общеобразовательной и коррекционной, профессиональной средней и высшей школах выделяются различные приёмы:

- работа с текстами (О.В. Москаленко [21]);
- дидактические сказки [26];
- дидактические игры (Т.Н. Бухмина, А.К. Аксёнова [22], А.В. Бондаренко [23], Л.В. Бочкарева [24], А.А. Смоленцева [25], А.И. Максаков, Г.А. Тумакова [27]) и др.





Дидактические игры востребованы на любом уровне образования. В различных сборниках насчитывается более 500 дидактических игр. На практике наиболее часто используются игры либо в «чистом» виде, либо в сочетании с другими видами игр: подвижными, сюжетно-ролевыми и др.

В психодидактике высшей школы нам представляется приемлемым использование следующих дидактических приёмов:

- для развития личности студентов — приёмы развития логического мышления студентов;
- для применения современных технологий в процессе обучения — **приёмы мультимедийной дидактики**;
- для контроля за самостоятельной работой студентов — дидактические приёмы совершенствования самостоятельной контролируемой работы студентов;
- для повышения эффективности вузовского обучения — приёмы укрупнения дидактических единиц как фактора систематизации учебного материала и знаний студентов.
- Психологическое обоснование **первого приёма** отражено в трудах психологов-исследователей:
- мышления — Д.Б. Богоявленская, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров;
- формирования логических операций у учащихся — Д.Н. Богоявленский, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, А.В. Усова, Г.И. Щукина, Е.Н. Кабанова-Меллер;
- обучения взрослых логическим операциям — Н.А. Подгорецкая, Н.П. Балдина, Т.С. Кудрина;
- порядка формирования приёмов мышления как анализа и синтеза; затем сравнения; затем абстрагирования и обобщения; и только лишь потом конкретизации — Н.Ф. Талызина, Л.А. Бирюков, Б.Ф. Курбело, А.А. Люблинская, Н.Н. Поспелов, И.Н. Поспелов, А.А. Прядехо, В.Ф. Паламарчук, Е.А. Хотченкова [28].

Можно сделать главный вывод — формирование логических приёмов мышления в единстве со специфическими приёмами деятельности более эффективно, нежели изолированное их формирование. Более того, применение логических приёмов требует двух этапов: выделение содержательной составляющей и логических отношений. В первом случае формирование конкретных приёмов и знаний с применением логических приёмов, осознанных учащимися, позволяет в дальнейшем легче абстрагироваться от конкретного содержания и усвоить логические приёмы мышления. Используя этот вывод, можно развивать умение выполнять те или иные логические операции с использованием косвенного пути.

При этом определим, что логические операции — анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и классификация — приоритетны для развития логического мышления.



В качестве дидактических приёмов для развития логических операций *анализа и синтеза* можно использовать следующее:

- анализ условия предполагает правильное понимание условий задачи и поставленных вопросов; в том числе анализ данных и искомых величин, здесь «производится выявление взаимосвязей между известными и неизвестными величинами»;
- анализ плана решения задачи заключается в проверке правильности и в улучшении создаваемого плана решения, при этом выявляются противоречия с условием задачи; и анализ самого решения заключается в проверке решения и его обоснованности при помощи сопоставления решения с отдельными частями условия задачи и с условиями задачи в целом;
- анализ результата предполагает проверку результата с условием задачи и чертежом;
- использование и совершенствование форм практических действий, как составление конспектов, планов, тезисов, схем, графиков, диаграмм;
- применение последовательности мыслительных действий при выполнении анализа и синтеза — активизация восприятия, памяти и воображения; воссоздание целостной картины объекта или явления; выделение критерия анализа; воображаемое выделение частей объекта, соот-

ветствующее направлению анализа; описание свойств частей объекта анализа; повторное синтезирование целой картины объекта и проверка его целостности;

Для развития логической операции *сравнение* важно применять такие приёмы:

- производить операцию сравнения как по сходным, так и отличительным признакам (полное сравнение), а также по одному признаку (частичное) на абстрактном материале и согласно алгоритму приёма сравнения;
- установление целей сравнения — повторение теоретических сведений о предметах сравнения — выделение главных признаков сравнения — определение различий (сходства) или того и другого — вывод из сравнения;
- рассмотрение типичных учебных ситуаций, диктующих постановку задачи на сравнение: сравнение с целью выявления общего в событиях, процессах, явлениях; сравнение с целью выявления особенного, отличительного; полное сравнение: установление как сходства, так и отличия; сравнение с целью выявления главного, основного в явлениях, событиях, процессах; сравнение, имеющее целью выяснить отношение учащихся к объектам, дать оценку; сравнение, в процессе которого учащиеся устанавливают причинно-следственные связи между явлениями; сравнение



с целью прогнозирования; сравнение, в процессе которого учащиеся конкретизируют общие представления и знания об объекте;

➤ обучение приёму сравнения в три этапа:

1. Что такое «признаки», «признаки сходства», «признаки различия»? (Формирование умения определять различные признаки предметов и явлений, находить признаки сходства и различия).
2. Пропедевтика приёма сравнения.
3. Знакомство со структурой приёма сравнения (ориентировочное действие) и др.

Развитие логической операции *абстрагирования* возможно с помощью следующих приёмов:

- выделение положительного (отделение и сохранение существенных признаков) и отрицательного абстрагирования (отбрасывание несущественных признаков);
- акцентирование внимания на противопоставляющем (расчленяющем) абстрагировании — сознательное разделение существенного и несущественного и их противопоставление. Этот вид абстрагирования имеет большее значение в формировании понятий, чем только вычленение существенных признаков, при этом формирование приёма противопоставляющего абстрагирования включает в себя два этапа: обучение приёму и обучение способам его переноса;

- формирование операции любого абстрагирования посредством трёх этапов:

- 1) формирование понятия путём выявления существенного признака и формирование умения путём выделения существенных признаков;
  - 2) формирование понятия через несущественные признаки, и формирование умения через выделение несущественных признаков; противопоставление существенным признакам несущественных;
  - 3) формирование понятия посредством приёма абстрагирования с помощью структуры приёма абстрагирования, формирование умения путём выполнения приёма абстрагирования в полном объёме и включение приёма абстрагирования в систему ранее изученных приёмов;
- использование алгоритма действий: определить объект наблюдения (исследования) и выделить в нём как можно больше признаков; в соответствии с поставленной целью наблюдения (исследования) сравнить признаки между собой и выделить группу существенных; выделить группу признаков, от которых нужно отвлечься в соответствии с поставленной целью; сопоставить получившуюся после выделения существенных признаков и отвлечения от несущественных идеальную модель объекта реальному предмету или явлению; определить условия, при которых



реальному объекту можно сопоставить идеальный объект, и наоборот.

- внедрение схемы формирования операции абстрагирования: анализ исследуемых объектов (выделение всей совокупности признаков данного объекта); сравнение (выделение отличительных и общих признаков объектов); выделение существенных признаков и отвлечение от несущественных на основании проведённого сравнения;
- применение мыслительного алгоритма абстрагирования: активизация восприятия, памяти и представления; описание целостной картины объекта или явления; анализ объекта абстрагирования для выделения его существенных сторон и качеств; воображаемый синтез абстрактной модели объекта; обобщение главных существенных свойств объекта.

Следующий комплекс приёмов, позволит развить операцию *обобщение*: внедрение алгоритма мыслительного приёма обобщения посредством формирования приёма в две фазы:

- первая фаза — знакомство с перечнем действий: рассмотреть заданные объекты на предмет общих, существенных признаков, получить предварительный вывод; сопоставить те же объекты на наличие их несущественных признаков, определить, в каких пределах эти признаки различаются, в каких сходятся, сформулировать основной вывод;

- вторая фаза — освоение переноса, а точнее, два разных способа переноса. Первый — «перенос в усвоении», где полученные знания реализуются в умения, чем достигается устранение так называемых «ножниц» между теорией и практикой школьного обучения. Вторым способ — «контрольный перенос», где усвоенные приёмы и способы переноса используются самостоятельно.

Для развития *обобщения* возможно использовать схему процесс формирования обобщения:

- проведение нескольких приёмов обобщения под руководством преподавателя;
- диагностика уровня сформированности обобщения у обучающихся;
- создание положительной мотивации к обучению приёму обобщения;
- «внутренний проговор» приёма и правил его проведения;
- перенос приёма на разные условия для решения предметных задач;
- перенос приёма на внеучебную деятельность, творческое его применение.

Возможна дифференциация данной схемы:

- для эмпирического обобщения: выделите главное понятие из данного вам задания, проверьте, как вы понимаете его смысл; отберите основные, типичные факты из материала темы (раздела, курса); сравнивая их между собой, выделите общее,



существенное; сделайте вывод, то есть сформулируйте тенденцию, ведущую идею;

- для теоретического обобщения: выделите главное понятие из данного вам задания; обозначьте основные характеристики, отношения в изученном материале; проанализируйте под углом зрения сформулированных исходных характеристик конкретный материал, проследите эволюцию его развития; сделайте вывод, то есть сформулируйте тенденцию, закономерность, ведущую идею, закон.

Допустима в обучении схема по формированию операции обобщения, основанного на методах исследования индукции и дедукции. Для индуктивного обобщения предлагается следующий алгоритм: зафиксируй первое впечатление об объектах, подлежащих обобщению; найди, чем отличаются объекты друг от друга; найди сходные признаки объектов; сопоставь сходные и отличительные признаки, определи существенные, выдели из них существенно общие; сформулируй вывод или определение понятия.

При этом обобщение может иметь следующую структуру: актуализация обобщения посредством памяти, восприятия, представления; получение целостного представления о всей совокупности исследуемого объекта или явления; выделение главных понятий, характеристик или отношений; опреде-

ление общих существенных свойств или отношений; извлечение выводов о ведущей идее и тенденции процессов и явлений.

Развитие логической операции *классификации* возможно:

- при внедрении такого плана действий по формированию и совершенствованию операции классификации: знакомство с элементами формальной логики; объяснение и усвоение сущности операции классификации; показ и анализ готовых (верных и неверных) классификаций различных объектов; выработку, рекомендации и применение правил (предписаний, алгоритмов) классификации; упражнение в классификации различных объектов;
- при реализации в качестве ориентировочной основы действия по выполнению операции классификации такого алгоритма: выбрать общий всем рассматриваемым предметам признак, степень выраженности которого они отличаются один от другого; объединить предметы, обладающие этим признаком, в один класс; проверить получившееся деление на классы:
  - а) проверить, содержат ли классы одни и те же элементы (то есть относится ли каждый предмет к одному классу; являются ли понятия, которые определяют класс, рядоположенными);
  - б) составляют ли все классы вместе исходное множество предметов;



- при осуществлении такого определения классификации: актуализация различных признаков предметов, подлежащих классификации; выделение основания для классификации; проверка проявления основания классификации у предложенных объектов; деление множества объектов на группы (классы).

**Второй вид приёмов**, который мы предлагаем для психодидактики высшей школы, — это **приёмы мультимедийной дидактики** [29]. Они напрямую связаны с **электронными средствами обучения** и их **эффективность** зависит от уровня владения преподавателем и студентами данными средствами, качества программных оболочек и оборудования, стабильной работы оборудования [30–31].

К приёмам мультимедийной дидактики относятся следующие:

- приёмы, способствующие визуализации мышления. Эффективные приёмы работы с изображениями, видео, даже текстом способствуют не только развитию наглядно-образного мышления, но и более рациональной работе с большими массивами учебной информации;
- приёмы обратной связи — приёмы оперативного мониторинга, или приёмы с интерактивностью (взаимодействием) между участниками образовательного процесса. Получая промежуточные результаты усвоения учащимися новой информации, преподаватель может быстро отреагиро-

вать на изменение траектории обучения, а также при соответствующих программно-технических средствах — обеспечить несколько уровней обратной связи: от групповой до индивидуальной с каждым учащимся персонально;

- приёмы сжатия полученной информации (анимированные таблицы, графики, диаграммы, инфографика и т.д.) — в отличие от имеющихся приёмов сжатия информации в обычной педагогической технике эти приёмы, как правило, интерактивны. Они позволяют в любой момент выйти на заданный уровень объёма информации, обеспечить любой уровень её сжатия
- приёмы для переработки информации (тренажёры, дидактические игры) — приёмы, позволяющие закрепить полученные знания, использовать их для опытов, экспериментов, получения новых знаний;
- приёмы эффективного контроля качества усвоенных знаний (тестеры, тренажёры, системы опроса и т.д.);
- приёмы, направленные на творческое применение накопленных знаний, развитие способностей учащихся (симуляторы, виртуальные лаборатории или отдельные электронные инструменты исследования).

Эти приёмы могут обеспечить высокий уровень активизации мыслительной деятельности, гарантировать уровень поисковой, исследовательской деятель-



ности. Отметим, что **игнорирование специфики приёмов мультимедийной дидактики может привести к педагогическим неудачам.**

**Третий вид приёмов** — для контроля над самостоятельной работой студентов — дидактические приёмы совершенствования самостоятельной контролируемой работы студентов с помощью разноуровневых заданий.

Это актуально по нескольким причинам. Во-первых, студенты имеют разный уровень подготовленности к обучению в вузе. Во-вторых, в российском обществе поднимается проблема перегрузки учащихся, в том числе и студентов, ослабления их физического и психического здоровья, нарушения баланса для формирования здоровой нации [32–33]. В-третьих, вчерашние школьники, входя в вуз, слабо владеют навыками самостоятельной работы. Поэтому, на наш взгляд, важно внедрить следующий приём: *обучить формам и приёмам самостоятельной работы посредством внедрения разноуровневых заданий, при этом можно использовать методы научного познания, интеграцию заданий и знаний для их выполнения в виде моделирования структурно-логическим конструкций.* (С.Б. Игнатов, В.А. Игнатова, А.С. Байметова, Ю.С. Перевощиков, А.Р. Камалева, С.Е. Старостина, Л.В. Подколызина [34]).

**Четвёртый вид приёмов**, который мы предложили выше для психодидактики высшей школы, для повышения

эффективности вузовского обучения, — приёмы укрупнения дидактических единиц как фактора систематизации учебного материала и знаний студентов.

Приём укрупнения дидактических единиц как фактора систематизации учебного материала и знаний студентов продолжает приёмы развития логики студентов, а именно — обобщение и систематизация знаний. При этом дидактической единицей считается единица процесса обучения, который представляет собой систему деятельности преподавателя (дидактические приёмы учителя) и систему познавательной деятельности студентов (любое задание, связанное с познавательным актом) [35]. Укрупняя дидактические приёмы преподавателя, мы обогащаем методы преподавания. Укрупняя познавательные действия студента, приобщаем его к активным методам учения. Познавательные действия студента обеспечиваются анализом аналогией, обобщением и рядом других действий. Дидактический приём преподавателя также складывается из совокупности приёмов и процедур. Считается, что основой укрупнения выступают логические операции: объединение, обобщение, аналогия, пересечение, дополнение, расширение, суть которых раскрываются в последовательности действий. Одна из основных задач, по мнению В.В. Давыдова, М.Н. Скаткина, Л.В. Занкова, — развитие системного типа мышления. Применяя определённые дидактические приёмы, можно



создать условия как для развития личности, так и для формирования системы профессиональных знаний и умений.

Таким образом, предложенные психодидактические приёмы помогут студентам не только в получении профес-

сиональных знаний и умений [36], но и в развитии профессионального самосознания [37–38], формирования сценария карьерного пути [39–40], а также помочь преподавателям вузов в их личностно-профессиональном росте.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Москаленко О.В. Содержательные и сущностные характеристики особенностей профессионального самоопределения студенческой молодёжи. / О.В. Москаленко, Ю.А. Сторожева. М.: МААН. — 2013.
2. Москаленко О.В. Сущность карьерного развития студентов в процессе получения высшего образования и возможности психологического сопровождения данного процесса / О.В. Москаленко, О.Б. Храмова. М.: МААН. — 2013.
3. Москаленко О.В. Зависимость формирования структуры и социально-психологических характеристик профессиональной компетентности будущих социальных работников от социума. / О.В. Москаленко, И.В. Лаврентьева. М.: МААН. — 2013.
4. Москаленко О.В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодёжи с процессами её самоактуализации, самоопределения и самоосуществления. / О.В. Москаленко, Г.В. Миронова // Мир психологии. 2011. № 1. — С. 193–200.
5. Москаленко О.В. Проблема планирования карьеры студентов в предметном поле акмеологии // Акмеология. 2012. № 4 (44). С. 24–27.
6. Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека // Мир психологии. — 2004. № 4. — С. 166–170.
7. <http://5fan.ru/wievjob.php?id=7759>
8. <http://topdollar.ru/didaktika.html>
9. <http://collegu.ucoz.ru/publ/49-1-0-3431>
10. <http://yaunikum.ru/343-didaktika-teoriya-i-praktika-obucheniya.html>
11. <http://www.modernstudy.ru/pdds-177-1.html>
12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М: Народное образование, 2001.
13. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980.
14. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989.
15. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высшая школа, 1989.
16. Габай Т.В. Учебная деятельность и её средства. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1988.
17. Педагогика. / Под ред. Л.П. Крившенко. М.: ТК Велби, Изд.-во Проспект, 2005.





18. Лихачёв Б.Т. Педагогика. Курс лекций. М.: Прометей, Юрайт, 2001.
19. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
20. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. М.: Педагогика, 1986.
21. Москаленко О.В. Изучение особенностей работы школьников с текстами геометрических задач как один из видов работы практического психолога. / Мат-лы Всерос. науч. конф. М., ИПИ РАО, 1996. — С. 65–69.
22. Аксенова А.К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1–4 классах вспомогательной школы. М.: Просвещение. 1989.
23. Бондаренко А. Дидактические игры в детском саду. М.: «Просвещение», 2002.
24. Бочкарёва Л.В. О проблемах дидактической игры // Дошкольное воспитание, 1987. № 7. — С. 24–27.
25. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры. М.: Просвещение, 2003.
26. <https://didaktica.ru/didaktika-priemy-uchebnoj-raboty/334-rabota-uchashhixsya-s-uchebniko-m-fizicheskoy.html>
27. Максаков А.И., Тумакова Г.А. Учите, играя. М.: Просвещение, 1983.
28. Хотченкова Е.А. Дидактические основы развития приёмов логического мышления учащихся-подростков. Режим доступа: [www.superinf.ru](http://www.superinf.ru).
29. Эффективный урок в мультимедийной образовательной среде / Г.О. Аствацатуров, Л.В. Кочегарова. / Ред. МА. Ушакова. М.: Сентябрь, 2012.
30. Москаленко О.В. Роль новых коммуникативно-информационных технологий в деятельности преподавателя вуза // Акмеология. 2014. № 1–2 (специальный выпуск). (Материалы IX Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (Москва, 1–15 июня 2014 г.). С. 163–164.
31. Москаленко О.В. Потенциал презентаций в преподавании учебных дисциплин в высшей школе: плюсы и минусы // Акмеология. 2015. № 1. С. 34–38.
32. Гагарин А.В., Раицкая Л.К. Развитие информационной личности: энвайронментальная составляющая // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2013. № 1. С. 013–020.
33. Деркач А.А. В помощь исследователю-акмеологу: о логике акмеологического исследования // Акмеология. 2013. № 4. С. 11–24
34. Подкозьина Л.В. Дидактические приёмы совершенствования самостоятельной контролируемой работы студентов технического вуза: автореф.... дис. канд. пед. наук. С-Пб. 1999.
35. Скрипко З.А. Использование идеи укрупнения дидактических единиц как фактора систематизации естественнонаучных знаний. // Вестник ТГПУ. 2003. № 2. С. 15–19.
36. Москаленко О.В. Роль знаний в построении карьеры человека // Акмеология. 2014. № 3–4 (спец. вып). (Мат-лы XXII Международ. акмеологич. чтен. аспирантов, магистрантов и молодых учёных, М. — СПб., 1–15 декабря 2014 г.). С. 65–66.
37. Москаленко О.В. Профессиональное самосознание личности: итоги, проблемы, перспективы // Акмеология. 2004. № 3. С. 46–50.



38. Москаленко О.В., Иванова Н.А. Акмеологические ресурсы управления развитием муниципальной образовательной системы // Акмеология. 2010. № 2. С. 74–77.
39. Москаленко О.В. Психология профессиональной карьеры государственных служащих. М.:РАГС. 2005.
40. Москаленко О.В. К проблеме субъекта карьеры (кто эффективнее построит свою карьеру: Чацкий или Молчалин? // Мир психологии. 2012. № 3. С. 260–266.