

## Введение

Известно, что успех деятельности педагога-психолога во многом определяется его профессиональным мастерством, в основе которого — четко выстроенная система умений, знаний, отношений, подчиненных решению важных психолого-педагогических задач; продуманный выбор методик и технологий; умение управлять эмоциональными контактами коллектива, творчески выстраивать систему целесообразных и конструктивных взаимоотношений; способов разрешения возникающих противоречий и конфликтов.

Вместе с тем, актуальной для современного общества является проблема рассогласования между запросом на подготовку высококвалифицированных специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение, компетентных, конкурентоспособных на рынке труда, ориентированных на постоянный профессиональный рост, и недостаточным уровнем реальной подготовки выпускников — педагогов-психологов к практической деятельности. Отмеченное рассогласование характерно, в частности, для психолого-педагогического образования [Берлина, 1999; Кобышева, Ефремова, 2022; Егорова, 2003; Исаева, 2002; Лежнина, 2004 и др.]. Л. В. Лежнина констатирует ряд объективных противоречий, характеризующих современную социальную ситуацию развития психолого-педагогической практики:

- между очевидной потребностью всех участников образовательного процесса в психологическом сопровождении и их недоверием к возможностям и необходимости практической психологии в образовании;

- между пониманием уникальности и специфичности практической психологии образования как новой области профессиональной деятельности и использованием традиционных путей обучения такого специалиста без учета своеобразия данной профессии;

- между увеличивающимся из года в год количеством дипломированных психологов из числа выпускников педагогических вузов и неудовлетворенной потребностью образовательных учреждений в этих специалистах.

Первая глава издания посвящена процессу организации психологической помощи будущим педагогам-психологам в условиях профессиональной подготовки. Авторами рассматриваются вопросы психологической службы вуза в практической подготовке будущих педагогов-психологов, представлен опыт реализации психологической помощи будущим педагогам-психологам в целях их практической подготовки к профессиональному труду.

Во второй главе представлены вопросы подготовки будущих педагогов-психологов к организации профессиональной деятельности средствами медиаобразования. В частности, рассмотрены проблемы использования возможностей медиаобразования в подготовке будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности, пути и методы развития информационного, мотивационного, перцептивного, аналитического, практико-деятельностного и креативного показателей медиакомпетентности в контексте профессиональной подготовки педагогов-психологов.

Материалы издания могут представлять интерес для преподавателей высшей школы, студентов, аспирантов, молодых исследователей, а также для широкого круга читателей, которые интересуются проблемами высшего профессионального образования. Особый интерес представленные материалы могут представлять для студентов и магистрантов, обучающихся по направлениям подготовки: 44.03.02, 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование».

# **Глава 1**

## **Организация психологической помощи будущим педагогам-психологам в условиях профессиональной подготовки**

### **1.1. Роль психологической службы вуза в практической подготовке будущих педагогов-психологов**

Ю. В. Варданян [Варданян, 1998] выделяет ряд сложных субъективных противоречий, стоящих перед будущими специалистами-гуманитариями, в частности, — перед будущими педагогами-психологами:

- между соотношением образа собственных возможностей и реальной профессиональной пригодностью;
- между совместимостью профессиональной значимости и зрелости образовательных потребностей, запросов, ожиданий студента с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования;
- между полнотой совпадения индивидуальной стратегии и тактики профессионального образования с реальными условиями вуза;
- между достаточностью имеющегося и необходимого опыта сочетания управления, соуправления и самоуправления процессом овладения профессией;
- между неоднозначностью взаимосвязи и взаимоперехода процесса и результата освоения профессиональной компетентности в фазу ее прикладного практического применения.

Одной из основных причин недостаточной готовности педагогов-психологов к профессиональной деятельности исследователи [Белокрылова, 1997; Буякас, 2005; Гаврилова, 2004; Казанцева, 2000; Ласыгин, 1999; Лежнина, 2010; Марголис, 2003; Рожкова, 2004; Терешкина, 2000 и др.] считают несоответствие традиционной парадигмы вузовского обучения этих специалистов современным требованиям.

В вузовской подготовке пока отсутствует система продуктивного профессионально-личностного развития будущего психолога, преобладают репродуктивные методы обучения, которые ориентированы преимущественно на получение студентами профессиональных знаний. Это обуславливает недостаточность практической подготовки будущих психологов образования к самостоятельной профессиональной деятельности. В результате становление психолога образования, формирование его как субъекта профессиональной деятельности происходит после окончания вуза путем «проб и ошибок». Как отмечает Л. В. Лежнина [Лежнина, 2010], до настоящего времени отсутствует целостная научно обоснованная система профессионального образования будущего педагога-психолога, обеспечивающая его готовность к самостоятельной профессиональной деятельности.

Существующая система психологического образования, как отмечает Л. Б. Шнейдер [Шнейдер 2001], не решает в полной мере задачи индивидуального подхода. Автор подчеркивает, что современное высшее образование должно воздействовать не только на когнитивную составляющую, так как усвоенные на когнитивном уровне факты не всегда помогают в решении личностных и профессиональных задач. Личностный рост, повышение общей культуры, становление представлений о себе определяется внутренним переживанием полученных знаний, обретением собственного опыта эмоционального переживания ситуации личностного преодоления, основанного на самоотражении, самоотношении, саморегуляции.

Решение проблемы соединения в образовательном процессе получения знаний и их переживания, внутреннего присвоения за счет самопознания и самоизменения в процессе учения возможно разными путями. Один из них — обеспечение в рамках учебных курсов гуманитарного цикла взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов познания и самопознания.

Другой путь предполагает выход за рамки учебного процесса и организацию в вузе психологической службы, целью которой являлось бы повышение психологической

культуры личности и практической психологической подготовки студента к будущей профессиональной деятельности.

Одним из ведущих подходов к совершенствованию психолого-педагогического образования выступает компетентностный подход [Зеер, Павлова, Сыманюк, 2005; Зимняя, 2006]. Этот подход, как отмечает И. А. Зимняя, отражает новую парадигму результата образования, приходящую на смену прежней, ориентированной на формирование знаний, умений и навыков. Изменения в области целей образования, призванного сегодня обеспечить продуктивную адаптацию человека в изменяющемся социальном мире, вызывают необходимость обеспечения более полного, личностно- и социально-интегрированного результата. Понятие «компетентность» обозначает результат образования как интегральный социально-личностно-поведенческий феномен в совокупности мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих и трактуется И. А. Зимней как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

И. А. Зимняя выделяет три основные группы компетентностей:

1) относящиеся к человеку как личности, субъекту жизнедеятельности (компетенции здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в мире; структурирования, применения и развития знаний; гражданственности; саморазвития и самосовершенствования);

2) относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми (социального взаимодействия; общения);

3) относящиеся к деятельности человека (интеграции знаний; предметно-деятельностная; информационно-технологическая).

Компетентности включают такие характеристики, как:

а) готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект);

б) владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект);

в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);

г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);

д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Оказание студентам психологической помощи по решению их личных проблем в существенной мере может способствовать становлению таких профессиональных компетенций, обозначенных И. А. Зимней, как компетенции здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире, саморазвития и самосовершенствования, социального взаимодействия и общения.

Создание психологической службы вуза предоставляет будущим педагогам-психологам возможность решать свои психологические проблемы в качестве клиента и пробовать силы в диагностической, консультативной и психокоррекционной деятельности под супервизией опытных психологов в качестве специалиста-практика. Не случайно во всех странах Европы и Северной Америки, где практическая психология интенсивно развивалась намного раньше, чем в нашей стране, профессиональная практика под патронажем опытных психологов и прохождение личной психотерапии является обязательным компонентом обучения психологов образования [Спиркина, 1994]. Характеризуя образ европейского студента в сравнении с российским, будущие педагоги-психологи отмечают более выраженную практическую направленность подготовки специалистов за рубежом [Ефремова, 2018].

Специализация в области практической психологии за рубежом обычно начинается после завершения базового психологического образования в рамках профессиональных программ. Послевузовское (*Graduate*) образование в области психологии имеет два варианта. Магистерские (*Master degree*) программы обычно рассчитаны на два года обучения и являются преимущественно научно ориентированными (хотя в последнее время все чаще появляются практически

ориентированные магистерские программы). Программы школ профессиональной психологии (*Professional Schools*) направлены на практическую подготовку психологов для работы в области клинической, школьной, консультационной психологии.

Последипломным обычно называют специализированное образование в какой-либо отрасли науки или практической деятельности, которое направлено на получение научной степени, профессии или дополнительной квалификации (практическое профессиональное образование). Последипломное психологическое образование может осуществляться на базе любого высшего образования. Чтобы стать профессиональными психологами, выпускники английских университетов должны пройти курс последипломного психологического образования в течение двух или трех лет по специализированной программе в каком-либо университете. Такая система взята за основу в ряде стран, например в Ирландии, Франции, Греции, Португалии, на Мальте. В Шотландии последипломное психологическое образование продолжается еще 2 года.

Как отмечает Р. Кочюнас [Кочюнас, 2003], до начала профессиональной деятельности практикующий психолог должен пройти личную терапию, то есть решать свои психологические проблемы при содействии опытного профессионала. Так, профессиональная подготовка специалиста-психоаналитика предусматривает длящийся несколько лет опыт личной терапии, самоанализа. Опыт личной терапии помогает будущему психологу-практику осуществлять самонаблюдение под контролем другого профессионала наиболее значимых событий жизни (любовь, семейные отношения, власть и др.), что обостряет профессиональную наблюдательность, интуицию. Личная терапия позволяет психологу преодолевать внутренние конфликты, связанные с переживанием агрессии, чувства вины, обиды, что предупредит их привнесение в профессиональные отношения с клиентами в будущем. Решая свои психологические проблемы, будущий специалист предупреждает ситуацию, когда консультант учит клиентов тому, чего сам не умеет.

Наконец, пребывая в роли клиента, будущий практический психолог получает возможность изнутри понять и почувствовать воздействие консультативного и психотерапевтического контакта, лично ощутить весь спектр переживаний клиента.

В исследовании Л. Б. Шнейдер [Шнейдер, 2001] было выявлено, что в числе основных факторов позитивного влияния психологического образования на становление у них профессиональной компетентности и уверенности в себе студенты отмечают следующие: неформальное общение с педагогами, то есть те ситуации, где студент может чувствовать себя более раскрепощенно и свободно; самостоятельная работа с научной литературой; тренинговые занятия и практика, проводимые в рамках учебной программы; общение с научным руководителем. Менее значимыми оказались для студентов лекционные и семинарские занятия. Автор отмечает, что студентам-психологам необходима более существенная психотехническая подготовка, технологическая база.

Проблемы организации психологической службы в вузах специально изучаются отечественными исследователями, начиная с 90-х годов прошлого века. Психологическое сопровождение будущих педагогов-психологов на этапе обучения в вузе (студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавров «Психолого-педагогическое образование», профили «Психология и социальная педагогика», «Психология образования») и оказание им непосредственной психологической помощи является одним из важных условий не только их адаптации к условиям обучения, но также личностного и профессионального роста.

В числе актуальных задач психологической службы в вузе А. Д. Алферов и др. [Алферов, 1991, с. 118–121] выделяют следующие задачи:

- профдиагностика и профконсультирование абитуриентов;
- обеспечение скорейшей адаптации студентов в вузе (учет индивидуально-психологических особенностей при комплектовании учебных групп, обучение планированию времени, оказание помощи в выработке навыков общения и др.);



- содействие повышению роли учебного коллектива (изучение и оптимизация межличностных отношений в группах, выявление лидеров и их выдвижение в актив, учет индивидуальных особенностей и интересов студентов при распределении общественных поручений и др.);

- изучение психограммы деятельности студентов, выявление психологических трудностей и их динамики на разных курсах;

- обучение студентов приемам психической саморегуляции для укрепления психического здоровья, повышения эффективности и интенсивности труда, участие в разработке программ самовоспитания;

- организация психотерапевтических воздействий на лиц, склонных к неврозам;

- разработка тестов, памяток, инструкций по освещению психологического подхода к решению различных проблем.

Рекомендации по ведению психологической службы вуза [Алферов и др., 1991] включают также широкий круг задач, предполагающих оказание психологической помощи студентам через организацию работы с преподавателями:

- изучение индивидуально-психологических особенностей, стилей общения преподавателей, и предложение рекомендаций по их совершенствованию;

- работа с кураторами по внедрению личностного подхода к студентам;

- формирование оптимального психологического климата в коллективах кафедр;

- участие в разрешении конфликтных ситуаций, в частности, — между преподавателями и студентами, оказание помощи в их ослаблении или снятии, установлении нормальных отношений;

- проведение занятий по психогигиене с освещением основных вопросов общей и социальной психологии, основ саморегуляции, интенсивных методов обучения;

- разработка методик научной организации и проведения экзаменов, зачетов и других форм контроля.

Виды психологической помощи студентам можно дифференцировать по разным основаниям. Во-первых, студентам

может быть оказана прямая, непосредственная психологическая помощь в соответствии с их запросами и потребностями образовательного процесса. В этом случае психолог лично встречается со студентом, выслушивает его проблемы, анализирует их, проводит диагностическое обследование, предлагает советы, рекомендации, методические материалы, проводит консультации, тренинги, коррекционную работу. Непосредственная психологическая помощь реализуется в таких направлениях, как психодиагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция, психотерапия, социально-психологический тренинг.

Во-вторых, психологическая помощь студентам может быть косвенной — опосредованной работой с преподавателями и сотрудниками вуза. В данном случае проводится психопрофилактическая, консультативная, методическая, лекционно-просветительская работа с педагогическими работниками вуза с целью оптимизации отношений со студентами, более полного учета их индивидуально-психологических особенностей, повышения эффективности их учебно-профессиональной деятельности, что, в конечном итоге, выступает мерой помощи студентам. Итак, по характеру оказания психологическая помощь студентам может быть прямой, непосредственной, и косвенной, опосредованной (работа с преподавателями).

По формам проведения психологических мероприятий психологическая помощь студентам может быть реализована в групповой и индивидуальной работе. Диагностические обследования, психологические консультации, психокоррекционные мероприятия и т. д. могут проводиться индивидуально с отдельными студентами или в учебных, а также в специально созданных группах. Таким образом, психологическая помощь может быть групповой (в естественных или лабораторных группах) и индивидуальной.

По критерию инициации психологическая помощь может быть оказываемой по запросам самих студентов и по инициативе преподавателей, администрации, родителей студентов. Запрос об оказании психологической помощи исследователи [Сапогова, 2008; Шнейдер, 2003 и др.] определяют как инициативное действие обращения к специалисту

с просьбой о помощи в решении определенной психологической задачи. Запрос содержит жалобу клиента — описание представляемых им причин неблагополучия. Как отмечает Е. Е. Сапогова [Сапогова, 2008], запрос имеет два уровня — поверхностный, представляющий очевидные для клиента трудности, и глубинный, отражающий реальную проблему, которая обусловила неудовлетворительные последствия. В процессе контакта с психологом человек, нуждающийся в психологической помощи, может переосмыслить причины своих трудностей и изменить характер запроса. К тому же некоторые типы запросов, характеризуемые исследователями В. К. Лосевым и А. И. Луньковой [цит. по: Шнейдер, 2003], являются неконструктивными (например, манипулятивный запрос, запрос с предельным обобщением) и требуют переформулирования и выхода на глубинный уровень психологических проблем.

Так, манипулятивный запрос содержит описание трудностей, в которых человек винит других людей, и просьбу оказать помощь в управлении этими другими лицами без их согласия. Запрос с предельным обобщением подразумевает перфекционизм, нереальные притязания клиента. Такие запросы предполагают необходимую трансформацию в конструктивные формы. Можно выделить три вида психологической помощи студентам по названному критерию: помощь по инициативному обращению студента и сформулированному студентом запросу; помощь по запросу, трансформированному психологом в процессе обсуждения проблемы со студентом; помощь по запросам других лиц (преподаватели, родители, администрация вуза).

По критерию субъектов, оказывающих психологическую помощь, можно дифференцировать такие ее виды, как помощь, оказываемая непосредственно психологом; помощь, оказываемая при его посредничестве преподавателями; помощь, оказываемая друг другу студентами разных курсов при посредничестве деканата, кафедр, отдельных преподавателей, психолога. Так, например, индивидуальное психологическое консультирование реализует первый из обозначенных видов помощи, проведение преподавателями диагностических исследований, тренинговых упражнений,

деловых игр и т. д. по рекомендации и с использованием разработок психолога — второй вид помощи; организация адаптационного лагеря для первокурсников с внедрением специально разработанной программы психологического сопровождения этого мероприятия, предполагающей участие студентов старших курсов в качестве помощников преподавателей, консультантов первокурсников и игротехников, — третий вид помощи.

Психологическое сопровождение студентов на всем протяжении обучения включает такие направления, как психогигиена, психопрофилактика, лекционно-просветительская деятельность, психодиагностика, психологическое консультирование, социально-психологический тренинг, активное социально-психологическое обучение, психокоррекция, психотерапия [Шаповалова, Ефремова, 2021].

Психогигиена как составная часть психологического сопровождения студентов — система мероприятий, направленных на сохранение и укрепление психического здоровья обучающихся. Данное направление работы приобретает особое значение в связи с возросшей ролью психоэмоциональных, стрессогенных факторов в современной жизни, риском развития соматических заболеваний и неврозов, усложнением межличностных отношений. В числе основных задач психогигиены в системе психологического сопровождения студентов можно выделить следующие:

- создание благоприятных условий для становления личности каждого студента как активного члена общества и будущего специалиста;
- развитие навыков оздоровительного поведения, направленного на сохранение соматического и психического здоровья;
- разработка психопрофилактических мероприятий, направленных на предупреждение нервно-психических нарушений;
- мониторинг психологического благополучия студентов;
- разработка и внедрение мероприятий по оптимизации умственного труда студентов.

Решению психогигиенических и психопрофилактических задач способствует оптимизация отношений в учебных группах и педагогического общения в системе «преподаватель-студент».

Важной задачей психогигиены в работе со студенческой молодежью является оказание помощи в преодолении монотонии в учебном труде, профилактике утомления и учебных перегрузок. Всякая монотонная, длительная работа приводят к утомлению и переутомлению. Неправильная организация занятий, неравномерное распределение учебной нагрузки, чрезмерный объем домашних заданий могут приводить к нервным срывам у студентов, особенно в периоды экзаменационных сессий. На примере деятельности по реализации задач здоровьесберегающего образования рассмотрим систему психогигиенических мероприятий, включающую разные виды и формы работы психолога.

Профилактика утомления и учебной перегрузки студентов предполагает дозирование количества и объема учебных заданий; при обилии учебной информации — ее структурирование, схематизацию; учет индивидуальных особенностей обучающихся с низким уровнем самоорганизации деятельности, со сниженной энергетикой — астеничных, соматически ослабленных; формирование у учащихся навыков самоконтроля и самоорганизации деятельности.

Учет динамики работоспособности студентов требует дифференцированного подхода к дозированию учебной нагрузки на занятиях в периоды сниженной работоспособности: в понедельник (период «вработываемости»), пятницу-субботу (период нарастания утомления), на последних занятиях учебного дня (нарастание утомления). Особенности недельной динамики работоспособности следует учитывать также при определении объема домашних заданий.

Для профилактики утомления на занятиях показаны смена видов деятельности, по возможности — задействование разных анализаторов обучающихся (зрение, слух, кинестетика), чередование периодов мобилизации и расслабления, слушания и активного обсуждения, релаксационные паузы. Основным фактором здоровьесберегающего образования

выступает создание эмоционально-положительного фона на занятиях, атмосферы заинтересованности, радости, учебного творчества.

В процессе обсуждения с преподавателями проблем психогигиены студенческого труда психолог очерчивает систему условий, обеспечивающих заинтересованность студентов на занятии. Создание эмоционально-положительного фона лекции, семинарского занятия подразумевает использование педагогом проблемных заданий; активизацию общения студентов на занятии и применение групповых форм работы; учет «оптимума мотивации» — установление оптимального уровня трудности учебных заданий, которые не должны быть слишком легкими или слишком сложными; наличие интереса к материалу занятия и его методическим аспектам у самого преподавателя; целесообразную стратегию оценивания; соответствие занятия требованиям технологического подхода: четкое целеполагание и выделение четких критериев контроля усвоенного; преодоление педагогом синдрома хронической усталости, проявления которого могут индуцироваться студентам.

Несмотря на кажущуюся очевидность отмеченных условий психогигиены учебного труда студентов, каждый из этих аспектов требует развернутого анализа и контроля со стороны психолога и преподавателей, поскольку многие из этих условий могут не соблюдаться [Ефремова, 2013]. Отмеченные правила проведения занятия и обеспечения его результата зачастую реализуются преподавателями вуза на уровне лишь житейских знаний, недостаточно рефлектируются, в реальной деятельности представлены лишь в отдельных аспектах (вне целостной системы), применяются недостаточно «технологично». Общие принципы зачастую не претворяются как последовательность педагогических действий, ориентированных на достижение запланированного результата.

Так, следует специально учесть, что целесообразная стратегия оценивания подразумевает актуализацию таких функций педагогической оценки, как ориентировочная (нормативная, направляющая, разъяснительная), стимулиру-

рующая (рост положительной мотивации учения), регулятивная (регулирование в учебной деятельности целеполагания, самоконтроля, коррекции, рефлексии), развивающая (развитие точности, последовательности, критичности мышления); воспитывающая (формирование оптимистической самооценки, уверенности в себе, умения конструктивно реагировать на успех-неуспех). Психолог обращает внимание преподавателей на недопустимость редукации разъяснительного компонента оценивания, понимания стимулирования студента как его принуждения и запугивания (реализацию манипулятивной и карающей функции оценки), нецелесообразность подмены саморегуляции студента в учебной деятельности внешним регулированием — авторитарным внешним контролем и оцениванием. Психолог-консультант подчеркивает, что при педагогическом оценивании недопустимо совершать действия, ведущие к формированию у студента чувства посредственности, некомпетентности, неполноценности, неадекватности; необходимо безукоризненное соблюдение педагогического такта. Реализация стимулирующей функции педагогической оценки должна исключить формирование у студентов экзаменационной тревожности, которая особенно высока у академически успешных студентов. Важно соблюдать «оптимум мотивации»: перспектива оценивания должна стимулировать зону роста, но не быть болезненно привлекательной или несущей угрозу нарушить значимые для студента сферы. Соблюдение отмеченных условий преподавателями может стать предметом специального мониторинга со стороны психологической службы вуза, результаты которого впоследствии обсуждаются на методических и методологических семинарах преподавателей.

Особое внимание в обсуждении с преподавателями проблем здоровьесберегающего образования должно быть уделено вопросам о его результативности и контроле его эффективности. Эмоциональное благополучие студента на занятии, его заинтересованность учебной деятельностью возможны только при условии, что он в полной мере усваивает учебный материал, выполняет требования педагога

и переживает эмоции успеха. Гарантированный результат успешного усвоения учебного материала реализует технологический подход к построению занятия. Такой подход предусматривает определение его целей, критериев оценивания через результаты обучения, выраженные в конкретных и наблюдаемых действиях обучающихся (сформулировать, выбрать, назвать, перечислить, записать, интерпретировать, преобразовать, вывести следствия и т. д.). Нетехнологично определять цели занятия только через изучаемое содержание, через деятельность педагога, через процессуальные аспекты деятельности студентов, через внутренние процессы развития личности, которые трудно проконтролировать и нереально изменить в течение одного занятия, через результативные параметры, допускающие неоднозначную трактовку — узнать, понять, воспринять, почувствовать и т. д. (М. В. Кларин, 1989). Четко обозначенный результат занятия должен обеспечиваться системой средств, направленных на его достижение, и контролироваться педагогом.

Наконец, одним из ведущих условий, определяющих эмоциональное благополучие студента на занятии, является стиль общения педагога с аудиторией. Стиль педагогического общения предполагает корректность, доброжелательность преподавателя, интерес к личности каждого студента, к высказанным на занятии мнениям, обоснованиям, гипотезам, заданным вопросам.

Психогигиеническая работа по реализации здоровьесберегающего потенциала образования в вузе предполагает целую систему мер, включающих мониторинг, лекционно-просветительскую деятельность психолога, индивидуальное и групповое психолого-педагогическое консультирование, использование активных форм социально-психологического обучения. В числе этих мер могут быть применены следующие:

- изучение степени реальной загруженности студентов при выполнении домашних заданий (хронометраж) по дням недели;

- выявление фактов и причин учебной перегрузки студентов по отдельным дисциплинам, в определенные периоды учебного семестра;



- сопоставление данных хронометража студентами затраченного на самостоятельную работу времени и мнения преподавателя о необходимых затратах времени;

- демонстрация неадекватности представлений отдельных преподавателей о затратах времени на выполнение студентами заданий по самостоятельной работе;

- анализ суточной и недельной динамики работоспособности студентов с помощью стимульного материала теста М. Люшера [Ефремова, 2012, с. 291-292];

- стимулирование координации деятельности преподавателей, работающих на одном курсе, по определению объема заданий для самостоятельной работы студентов;

- использование данных психолого-педагогического мониторинга в методической работе.

По результатам проведенного мониторинга может быть в форме проблемно-деятельностной игры проведен методический семинар преподавателей, направленный на оптимизацию учебной нагрузки студентов. Методика проведения семинара может включать следующие этапы работы. На этапе проблематизации психолог сообщает фактах превышения нормативов учебной нагрузки студентов по отдельным дисциплинам, наличии хронического утомления у части студентов, предлагает изучить графики недельной и суточной работоспособности студентов разных курсов и динамики их утомления. Далее педагоги разбиваются на микрогруппы-лаборатории, исследующие оптимальность учебной нагрузки студентов разных курсов. В микрогруппах проводятся следующие виды работы:

- изучение продуктов деятельности студентов за учебную неделю (рефераты, доклады, конспекты первоисточников, творческие проекты и т. д.);

- анализ результатов недельного хронометража выполнения заданий по самостоятельной работе тремя лучшими студентами каждого курса;

- исследование соответствия данных хронометража предполагаемому преподавателями объему работы (по результатам предварительно проведенного опроса);

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)