

УДК 378:159.9.018

Циркунова Н.И., Петров Д.В.

Содержания учебной мотивации студентов высших учебных заведений

Анотація. У статті розглядається проблема застосування опитувальних методів вивчення навчальної мотивації, пов'язана з фактором соціальної бажаності; проводиться відмінність між експліцитними (декларованими) і імпліцитними (приховуваними або несвідомими) мотивами, описується спроба модифікації методики колірних метафор І.Л. Соломіна для цілей групової діагностики імпліцитної навчальної мотивації студентів вузів. Модифікований в ході дослідження варіант методики колірних метафор І.Л. Соломіна збагачує методичну базу практичної психології. Дана методика дає можливість отримати більш достовірну інформацію про мотиви і ставленні до навчання студентів вузу.

Ключові слова: навчальна мотивація, експліцитні та імпліцитні мотиви, ефект соціальної бажаності, психосемантичний підхід, семантичний простір, методика колірних метафор.

Анотация. В статье рассматривается проблема применения опросных методов изучения учебной мотивации, связанная с фактором социальной желательности; проводится различие между эксплицитными (декларируемыми) и имплицитными (скрываемыми или неосознаваемыми) мотивами, описывается попытка модификации методики цветowych метафор И.Л. Соломина для целей групповой диагностики имплицитной учебной мотивации студентов вузов. Модифицированный в ходе исследования вариант методики цветowych метафор И.Л. Соломина обогащает методическую базу практической психологии. Данная методика дает возможность получить более достоверную информацию о мотивах и отношении к учебе студентов вуза.

Ключевые слова: учебная мотивация, эксплицитные и имплицитные мотивы, эффект социальной желательности, психосемантический подход, семантическое пространство, методика цветowych метафор.

Tsirkunova N.I., Petrov D.V. Psychosemantic approach as a method of studying the content of learning motivation of university students.

Summary. The article describes the problem of using polling methods for studying learning motivation due to the factor of social desirability; it is distinguished between explicit (declared) and implicit (hidden or unconscious) motivation. The article deals with the attempt to modify the color metaphors technique by I.L. Solomin for a purpose of group diagnostics of implicit learning motivation of university students is described.

The following methods were used in the research: the method of survey analysis, including theoretical analysis of psychological and pedagogical literature concerning the topic of the study; psychodiagnostics (including tests and polling techniques); statistical treatment of empirical information (in order to detect significant differences between test groups we used the Student's t-test for unpaired samples).

The results allow us to recommend psychosemantic approach to studying the content of learning motivation of university students when it refers to research and

practical tasks related to the goals of evaluation of the effectiveness of learning, the choice of motivation strategies, the increase of efficiency of educational process .

The elements of novelty: the modified version of the color metaphors technique by I.L. Solomin enriches the methodological basis of practical psychology, providing the ability to perform group and individual diagnostics of implicit learning motivation of university students.

The practical significance of the research is as follows: the results of the research are aimed at scientific and methodological support of psychological support service of universities.

Key words: learning motivation, explicit and implicit motives, the effect of social desirability, psychosemantic approach, semantic space, the color metaphors technique.

Постановка проблеми. Мотивационный фактор является важнейшим из психологических факторов, обеспечивающих эффективность учебной деятельности. А.А. Реан убедительно показывает, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей, однако никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность и не может привести к значительным успехам в учебе [5, с. 266]. Согласно исследованию В.А. Якунина и Н.И. Мешкова, фактор мотивации для успешной учебы оказывается сильнее, чем фактор интеллекта: успехи в учебе не обнаружили тесной и достоверной связи с интеллектом студентов, в то время как по уровню мотивации «сильные» и «слабые» студенты различались [5, с. 268].

Общеизвестно, что успешность любой деятельности прямо зависит от структуры мотивации данной деятельности. При этом большим подспорьем в процессе организации учебной деятельности является наличие валидных и надежных методов диагностики учебной мотивации. Большинство методик представляют собой анкетные методы [5, 6, 7], оценивающие эксплицитные (декларируемые) мотивы, имплицитные же мотивы учебы (скрываемые или неосознаваемые) остаются нераскрытыми, что связано с проявлением фактора «социальной желательности». Как писала Анна Анастаси: «Показатели личностных опросников скорее всего отражают своеобразную комбинацию самообмана, попыток обмануть других и реалистического изображения себя... Вес каждого из этих компонентов варьируется в зависимости от того, кто конкретно и при каких обстоятельствах тестируется» [1, с. 415].

Недостатки опросного метода преодолеваются с помощью использования проективных методик, которые, однако, предъявляют повышенные требования к уровню профессионального мастерства экспериментатора и зачастую слишком сложны в обработке, чтобы их можно было применять в работе с большими группами испытуемых. Кроме того, разрешающая способность большинства проективных методик не позволяет использовать их для точных количественных измерений, допуская лишь качественное определение тех или иных черт. Поэтому актуальной задачей является поиск защищенных от неискренности испытуемого методов диагностики его реальных отношений к действительности. Наиболее

желательным является использование таких методик, которые были бы достаточно просты в использовании (пусть и не настолько элементарны, как тесты-опросники), однако измеряли бы не эксплицитные (декларируемые) мотивы, а мотивы имплицитные (скрываемые).

Анализ последних исследований и публикаций. Мотивация учебной деятельности относится к числу базовых проблем психологии обучения. Исследованию проблемы мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов посвятили свои работы О.Н. Арестова, Н.Ц. Бадмаева, А.Г. Бугрименко, Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, М.В. Делеу, М.И. Дьяченко, Л.Б. Ительсон, Т.И. Ильина, В.Э. Мильман, В.Ф. Моргун, С.А. Пакулина, А.А. Реан, Е.И. Савонько, Л.П. Урванцев, В.А. Якунин и другие психологи.

Одним из путей решения выявленной нами проблемы недостатков опросных методов изучения учебной мотивации может быть обращение к методам экспериментальной психосемантики, которые используются для измерения индивидуальной системы субъективных значений различных объектов для человека. Психосемантический подход, или экспериментальная психосемантика, – сравнительно новая область отечественной психологии, возникшая в начале 1970-х годов и представленная в первую очередь работами психологов Московского Государственного университета (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев, В.В. Столин, А.А. Нистратов, В.И. Похилько, О.В. Митина). Психосемантический подход позволяет наметить новые принципы типологии личности, где личность испытуемого рассматривается не как набор объектных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов [8, с. 5-6].

В рамках данного направления наиболее распространенными являются методики семантического дифференциала Ч. Осгуда [3, с. 306-309], техники репертуарных решеток Дж. Келли [11] и методики цветowych метафор И.Л. Соломина [10]. Именно методика цветowych метафор лучше всего подходит для экспресс-диагностики групп испытуемых, позволяя быстро получать достоверную информацию об имплицитной мотивации испытуемых. Поэтому модификация МЦМ для диагностики учебной мотивации имеет теоретическое и практическое значение в рамках научно-методического обеспечения психологической службы вузов.

Цель статьи. Главной целью работы является модификация методики цветowych метафор И.Л. Соломина для целей групповой диагностики имплицитных мотивов учебной деятельности студентов вузов. Методика цветowych метафор представляет собой экспресс-вариант психосемантической диагностики мотивации и отношений к различным занятиям, людям и событиям, основанный на обозначении ряда понятий с помощью стандартного набора цветowych стимулов [10]. Методика представляет собой модифицированный вариант цветowego теста отношений А.М. Эткинда [2] и характеризуется рядом отличительных особенностей:

- обозначение различных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства, точнее говоря, сходства эмоционального отношения к этим понятиям;

- не опирается на стандартный психологический смысл цветов. При отсутствии стимульного материала теста Люшера в методе цветowych метафор допускается использование любых цветов независимо от степени их соответствия цветовому набору Люшера;

- характеризуется набором понятий для интегральной оценки эмоционально-мотивационной сферы испытуемого, в том числе, его потребностей, и не ограничивается выявлением отношений человека к себе, своему состоянию и другим людям;

- может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме с использованием специально разработанных бланков.

При групповой форме работы испытуемым предъявляется 8 пронумерованных цветных карточек (стандартный набор цветов Люшера) и бланк регистрации ответов, который содержит список понятий. Испытуемые обозначают каждое понятие из списка определенным цветом (которое, по их мнению, лучше всего подходит для обозначения данного понятия). После этого они ранжируют цвета по степени привлекательности.

Интерпретация результатов построена на понятии семантического пространства. Субъективное семантическое пространство – это форма модельного представления и один из эвристических методов исследования индивидуальной системы значений и, следовательно, сознания субъекта. В отношении МЦМ это приводит к двум основным принципам:

- 1) если человек обозначает какое-либо понятие самым привлекательным цветом, то это может свидетельствовать о привлекательности этого понятия, позитивном к нему отношении. Соответственно, к понятиям, обозначенным наиболее неприятным цветом, человек и относится, скорее всего, негативно;

- 2) обозначение различных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства, то есть, если разные понятия человек обозначает одним цветом, то, видимо, в этих понятиях для него есть что-то общее, и он относится к ним приблизительно одинаково [9].

В своем исследовании мы опирались на работы Б.И. Додонова по изучению состава и динамики предельных мотивов деятеля [4]. Применение классификации Б.И. Додонова в отношении учебной деятельности позволяет представить структуру мотивов учащегося (студента вуза) следующим образом: 1) удовольствие от самого процесса учебной деятельности; 2) усваиваемые знания, умения, навыки как результат деятельности; 3) повышенная стипендия, уменьшение стоимости обучения, известность за учебные достижения (участие в научно-исследовательской деятельности и т.п.) как вознаграждение за деятельность; 4) стремление избежать исключения из университета, снижения размера стипендии, порицания со стороны преподавателей и других студентов за плохие результаты и др. как депривация страха наказания. Символическое изображение этих мотивов с помощью букв П, Р, В и Д, а также обозначение силы

мотивов с помощью подбуквенных индексов от нуля до трех, дает возможность представить мотивационную структуру учебной деятельности в виде четырехчленной формулы ПРВД с тем или иным индексом под каждым из символов.

Разработанный нами бланк методики содержит описание двенадцати ситуаций и восемь понятий. В каждой ситуации превалирует один из вышеуказанных мотивов учебной деятельности. На каждый из мотивов мы сформулировали по три ситуации: таким образом, соотнесение определенных ситуаций с предпочитаемыми испытуемым цветами показывает структуру и силу выраженности учебной мотивации испытуемого. Это позволяет решить задачу репрезентативности содержания заданий теста измеряемой области психических свойств, то есть обеспечить содержательную валидность теста.

Ниже представлен список ситуаций:

1. Больше всего студенту нравилось узнавать что-то новое, он получал настоящее удовольствие от процесса познания сложного материала.

2. После лекции студент понял, что знания по этой теме ему особенно пригодятся, поэтому попросил у преподавателя список дополнительной литературы для самостоятельного изучения.

3. На экзамене студент попросил преподавателя позволить ему вытянуть другой билет, чтобы ответить на более высокую оценку, т.к. от этого зависела возможность добиться снижения оплаты за обучение.

4. Боясь не получить допуск к защите дипломного проекта, студент добросовестно и безукоризненно выполнял все требования научного руководителя по написанию работы.

5. В беседе с другом студент признался, что для него главное – сам процесс учебы; независимо от того, получает он высокие или низкие отметки, ему просто интересно учиться.

6. Студент намеревался после окончания вуза работать по специальности, поэтому особое внимание уделял практическим и лабораторным занятиям, понимая важность профессиональных умений и навыков.

7. Студенту было очень рад, что после его блестящей защиты курсового проекта ему предложили участвовать в Республиканском конкурсе научных студенческих работ.

8. Студенту нужно было хорошо подготовиться к последнему экзамену, потому что, получив плохую оценку, он лишился бы стипендии.

9. На лабораторном занятии студенту так понравился процесс выполнения заданий, что он, сдав работу, оставшееся время решал другие варианты.

10. Студенту учеба не доставляла большого удовольствия, он не стремился к высоким отметкам. Но он считал, что полученные знания помогут ему в жизни, поэтому учился хорошо.

11. Разглядывая доску почета, студент откровенно признался, что видеть на ней свою фотографию было бы лучшей наградой за его усилия.

12. Студент никогда не проявлял особого рвения в учебе, на экзаменах он был всегда нацелен на «проходной» балл. Однако на последнем курсе ему

встретился принципиальный преподаватель, и он оказался под угрозой исключения из университета. Только это заставило его хорошо подготовиться.

Ситуации №1, №5, №9 описывают учебную деятельность студента, мотивом которой выступает удовольствие от самого процесса учёбы; в ситуациях №2, №6, №10 мотив – усваиваемые знания, умения, навыки как результат деятельности; в ситуациях №3, №7, №11 – повышенная стипендия, уменьшение стоимости обучения, известность за учебные достижения (участие в научно-исследовательской деятельности и т.п.) как вознаграждение за деятельность; в ситуациях №4, №8, №12 мотив – стремление избежать исключения из университета, снижения размера стипендии, порицания со стороны преподавателей и других студентов за плохие результаты и т.п. как депривация страха наказания.

Кроме ситуаций, бланк методики содержит следующие понятия: «Мое настоящее (какой/какая я на самом деле)», «Мое прошлое», «Мое будущее», «Моя учеба», «Успех», «Неудача», «Радость», «Неприятности». Субъективный выбор ситуации (понятия) как приятной или неприятной определяется обозначением этой ситуации (понятия) предпочитаемым либо отвергаемым цветом. Также обозначение ситуации тем же цветом, что и понятия «Успех»/«Радость» либо «Неудача»/«Неприятности» определяет ее соответственно как приятную либо неприятную. Использование понятия «Моя учеба» дает нам возможность дать интегральную оценку отношения испытуемого к учебной деятельности как таковой. Связь понятий «Мое настоящее», «Мое будущее» или «Мое прошлое» с теми или иными мотивами учения показывает: удовлетворились ли эти мотивы в прошлом; степень удовлетворения конкретных мотивов в настоящем; надежду на удовлетворение этих мотивов в будущем.

Результаты исследования

В нашем исследовании приняло участие 117 студентов факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова (22 человека – 1 курс, 11 человек – 2 курс, 50 человек – 3 курс, 11 человек – 4 курс, 23 человека – 6 курс), из них 102 девушки и 15 юношей.

Результат по всей выборке можно представить в виде формулы: $P_{1,2}P_{0,9}B_{1,5}D_{0,9}$.

В таблице 1 представлены результаты по каждому курсу и в разделении по гендерному признаку.

Таблица 1

Результаты разделения по гендерному признаку

	П	Р	В	Д	+	н	-
1 курс	1,2	1,0	1,4	0,8	36%	41%	23%
2 курс	0,7	0,8	1,3	0,7	36%	64%	0%
3 курс	1,3	0,7	1,6	1,0	18%	66%	16%
4 курс	1,2	1,0	2,1	0,7	18%	82%	0%
6 курс	1,4	1,1	1,3	0,7	17%	70%	13%
муж	1,3	0,8	1,4	1,0	7%	40%	53%
жен	1,2	1,0	1,5	0,8	25%	66%	9%

Данные в столбцах «П», «Р», «В», «Д» означают силу выраженности каждого из мотивов деятеля (процесс учебной деятельности, результат учебной деятельности, вознаграждение за учебную деятельность, депривация наказания), столбцы «+», «н», «-» показывают интегральное отношение к учебе (положительное, нейтральное, отрицательное).

Использование t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок не выявило значимой разницы в уровне выраженности учебных мотивов между юношами и девушками и между студентами разных курсов. Качественный же анализ позволяет выявить отдельные интересные моменты. Так, по мере «взросления» студентов падает как количество относящихся к учебе положительно (с 36% на 1 курсе до 17% на 6 курсе), так и отрицательно (с 23% до 13%), и увеличивается количество студентов с нейтральным отношением (с 41% до 70%). Среди юношей гораздо больше студентов с отрицательным отношением к учебе, чем среди девушек (53% и 9% соответственно), и гораздо меньше с положительным (7% юношей и 25% девушек).

Если разделить нашу выборку на 3 группы в зависимости от их отношения к учебе и произвести подсчет средней выраженности силы мотивов каждой из этих групп, мы получаем следующие результаты:

1. Группа с положительным отношением к учебе: $\Pi_{1,4}P_{1,3}B_{1,6}D_{1,0}$.
2. Группа с нейтральным отношением к учебе: $\Pi_{1,2}P_{0,9}B_{1,5}D_{0,7}$.
3. Группа с отрицательным отношением к учебе: $\Pi_{1,0}P_{0,8}B_{1,5}D_{1,1}$.

Как видим, по мере того как ухудшается отношение к учебе: а) значительно падает выраженность мотивов процесса и результата; б) незначительно падает выраженность мотива вознаграждения; в) незначительно вырастает выраженность мотивации депривации наказания.

Нам удалось также получить данные об успеваемости части студентов 2, 3 и 4 курсов (количество – 39 человек). Разделив эту выборку на группы в зависимости от уровня успеваемости (группа 1 – средний балл до 5,9; группа 2 – средний балл от 6,0 до 7,9; группа 3 – средний балл от 8,0 и выше), мы получаем следующие результаты:

1. Группа с низким уровнем успеваемости: $\Pi_{1,2}P_{0,7}B_{1,5}D_{1,5}$.
2. Группа со средним уровнем успеваемости: $\Pi_{0,9}P_{0,7}B_{1,6}D_{0,8}$.
3. Группа с высоким уровнем успеваемости: $\Pi_{1,1}P_{0,9}B_{1,8}D_{0,6}$.

Можно отметить, что с ростом успеваемости: а) растет выраженность мотивов результата и вознаграждения; б) уменьшается выраженность мотива процесса; в) значительно падает сила мотива депривации наказания.

После проведения методики студенты 1-4 курсов были ознакомлены с классификацией мотивов учебной деятельности, которую мы построили на основе классификации мотивов Б.И. Додонова. Испытуемые должны были самостоятельно оценить силу выраженности каждого из четырех мотивов.

Таким образом, мы получили информацию об эксплицитной мотивации учебной деятельности. Среднюю выраженность эксплицитных мотивов этой группы студентов мы сравнили с результатами, полученными в этой же группе с помощью методики цветowych метафор, т. е. с имплицитными мотивами.

1. Эксплицитная мотивация: $P_{1,7}P_{2,5}V_{2,1}D_{1,4}$.

2. ИмPLICITная мотивация: $P_{1,1}P_{0,8}V_{1,6}D_{0,8}$.

Как и следовало ожидать, в ситуации самооценки испытуемые наделяют себя более сильно выраженной мотивацией (значимые различия на уровне $p=0,05$). Гораздо интереснее сравнить структуру мотивации учебной деятельности. В случае внешнего предъявления мы видим, что студенты на первое место ставят мотив результата (2,5), на второе – вознаграждение (2,1), на третье – процесс (1,7) и на последнее место – депривацию наказанием (1,4). В то время как структура имPLICITной мотивации выглядит иначе: на первом месте стоит уже мотивация вознаграждения (1,6), на втором – процесс (1,1), и наименее значимыми являются мотивы результата и депривации наказания (по 0,8). То есть, убеждая себя и других, что главным мотивом является достижение результата (усваиваемые знания, умения, навыки), студенты на самом деле гораздо сильнее мотивированы вознаграждением за учебную деятельность.

Интерпретация полученных данных позволяет нам сделать следующие выводы.

Во-первых, сравнение студентов разных лет обучения показало, что чем дольше студент учится в университете, тем большая вероятность, что его интегральное отношение к учебе будет нейтральным (количество таких студентов вырастает с 41% на первом курсе до 70% на шестом, количество студентов с положительным отношением уменьшается с 36% до 17%, с отрицательным отношением уменьшается с 23% до 13%).

Во-вторых, сравнение групп студентов с разным отношением к учебе показывает, что студенты с плохим отношением к учебе гораздо меньше мотивированы процессом и результатами учебной деятельности.

В-третьих, с ростом успеваемости растет выраженность мотивов результата и вознаграждения и значительно падает сила мотива депривации наказания. Иными словами, чем выше уровень академической успеваемости студентов, тем больше они мотивированы результатом и вознаграждением за учебную деятельность, и тем меньше для них значим мотив депривации наказания.

В-четвертых, сравнение эксплицитной и имPLICITной структуры мотивации учебной деятельности показывает, что самым сильным мотивом в ситуации самооценки является мотив достижения результата, в то время как имPLICITно студенты сильнее всего мотивированы вознаграждением за учебную деятельность. Это позволяет нам вывести следующие практические рекомендации для преподавателей. Не стоит грозить студентам неприятностями в случае плохой учебы и красочно расписывать, какие знания и умения они получают в случае хорошей, – мотивы результата и депривации наказанием занимают последнее место в структуре учебной мотивации. Упор надо делать на вознаграждение за учебную деятельность и воздействовать на сам процесс учебы – именно здесь скрываются чувствительные струны, затронув которые, можно реально влиять на качество обучения.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Итак, становится очевидным, что модифицированный в ходе нашего исследования вариант

методики цветowych метафор И.Л. Соломина действительно обогащает методическую базу практической психологии. Данная методика дает возможность получить более достоверную информацию о мотивах и отношении к учебе студентов вуза. Методика очень гибкая, позволяет изменять набор понятий для того, чтобы выявить отношение испытуемого к совершенно различным областям жизни (можно узнать отношение к отдельным учебным предметам, преподавателям, событиям учебной жизни и т.д.). Надежность выявления мотивов и отношений с помощью цветowych метафор не настолько высока для того, чтобы принимать ответственные решения, от которых может зависеть судьба испытуемого. Указанный недостаток необходимо учитывать при работе с отдельной личностью, однако он теряет свою значимость при использовании статистических методов обработки групповых результатов.

Результаты исследования позволяют рекомендовать психосемантический подход для выявления содержания учебной мотивации студентов вуза при решении исследовательских и практических задач, связанных с оценкой эффективности обучения, выбором способов мотивирования, повышением эффективности образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 688 с.
2. Базыма, Б. А. Психология цвета: теория и практика / Б. А. Базыма. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 205 с., С. 138–139.
3. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва: АСТ: Астрель, 2010. – 351 с.
4. Додонов, Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 512 с.
6. Кетько С. М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза / С. М. Кетько, С. А. Пакулина // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2010. – №1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf. – Дата доступа: 29.03.2015.
7. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) / Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – С.151–154.
8. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 480 с.
9. Соломин И. Л. Методика психосемантической экспресс-диагностики мотивации / И. Л. Соломин // Школьные технологии. – №1. – 2008. – С. 159–168.

10. Соломин И. Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации. Методическое руководство / И. Л. Соломин. – Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2001. – 112 с.

11. Франселла Ф. Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – Москва: Прогресс, 1987. – 236 с.

УДК 159.9 (371.1)

Халік О.О.

Застосування кейс-методу при викладанні психологічних дисциплін майбутнім вчителям

Анотація. В статті описано можливості використання кейс-методу під час вивчення психологічних дисциплін в педагогічному ВНЗ, визначено структуру кейсу, основні переваги та недоліки методу, прописано завдання та умови, запропоновано приклади застосування на заняттях з психології.

Ключові слова: кейс-стади, кейс-метод, навчання психологічних дисциплін, майбутні вчителі.

Аннотация. В статье описано возможности использования кейс-метода при изучении психологических дисциплин в педагогическом вузе, определена структура кейса, основные преимущества и недостатки метода, прописаны задачи и условия, предложены примеры применения на занятиях по психологии.

Ключевые слова: кейс-стади, кейс-метод, навчання психологічних дисциплін, будучіе учителя.

Summary. The article describes the possibility of using the case method in the study of psychological disciplines in pedagogical high school, case study determined the structure, the main advantages and disadvantages of the method, prescribed tasks and conditions offered to application examples in the classroom for psychology.

Keywords: case-study, case-method, case-situations, study psychology, future teachers.

Актуальність. З введенням нових освітніх стандартів в сфері вищої освіти кількість часу на самостійну роботу студентів значно збільшилась, тим самим передбачаючи значну індивідуалізацію навчального процесу при активній позиції особистості студента в процесі навчання. Сучасний вчитель може бути ефективним лише тоді, коли він володіє не лише професійними знаннями, вміннями та навичками з предмету, а також має певний рівень психологічних знань, необхідних в навчально-виховному процесі. При вивченні психологічних дисциплін необхідно організувати самостійну роботу таким чином, щоб кожен студент-майбутній педагог мав можливість опанувати навчальний матеріал з окремих тем на необхідному рівні, залежно від його здібностей й індивідуальних особливостей.