

Министерство образования и науки Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Т. М. Панкратова

Методика преподавания психологии

*Учебное пособие
2-е издание, исправленное и дополненное*

*Рекомендовано
Научно-методическим советом университета для студентов,
обучающихся по направлению Психология*

Ярославль
ЯрГУ
2015

УДК 159.9(075)
ББК Ч486.61я73
П16

*Рекомендовано
Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного издания. План 2015 года*

Рецензенты:

Е. Н. Корнеева, кандидат психологических наук;
кафедра педагогической психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Панкратова, Татьяна Михайловна.

П16 Методика преподавания психологии : учеб. пособие
/ Т. М. Панкратова ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова.
— 2-е изд., испр. и доп. — Ярославль : ЯрГУ, 2015. — 112 с.

ISBN 978-5-8397-1049-8

Учебное пособие содержит основные положения теории и практики преподавания психологии в средних учебных заведениях в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения.

Центральное место в пособии занимают вопросы технологии разработки учебных занятий в средних общеобразовательных учреждениях, в том числе методические аспекты выбора и реализации методов обучения школьников разных возрастных групп. Представлены материалы для самоконтроля студентов, список рекомендуемой литературы.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлению 37.03.01 (030300.62) Психология (дисциплина «Методика преподавания психологии», цикл Б3), очной и заочной форм обучения.

УДК 159.9(075)
ББК Ч486.61я73

ISBN 978-5-8397-1049-8

© ЯрГУ, 2015

Введение

Современные задачи, решаемые российским обществом, требуют от специалистов-психологов овладения конструктивными и продуктивными психолого-педагогическими технологиями. Многоплановые вопросы профессиональной деятельности психолога невозможно решать без учета осведомленности педагогов в вопросах индивидуальных особенностей человека, психологии коллектива, знания реальной системы социально-психологических характеристик социальных связей и отношений. От уровня овладения теоретико-методологическими и прикладными аспектами преподавания психологии во многом зависит успех в решении практических задач и авторитет профессионала.

Главной целью дисциплины «Методика преподавания психологии» является формирование у студентов теоретических представлений об основах учебно-методического обеспечения основных форм преподавания психологии в учреждениях среднего образования с учетом возрастных особенностей учащихся; развитие навыков организации и самостоятельного проведения учебных занятий на основе традиционных и современных педагогических технологий.

Объективная потребность общества в овладении современными психологическими знаниями и передовым опытом психолого-педагогической работы, самосовершенствовании совпадает с реальными возможностями передовой научной мысли по ее удовлетворению. Настойчивая работа студентов над изучением учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» является необходимым условием не только для их профессиональной подготовки, но и для собственного гармоничного развития, предполагающего овладение приемами самооценки уровня развития управленческих и педагогических способностей.

Учебный курс «Методика преподавания психологии» в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта относится к его федеральному компоненту и занимает

важное место в общеобразовательной подготовке студентов. Его изучение базируется прежде всего на глубоком усвоении студентами основополагающих идей общей, педагогической, социальной психологии.

Одной из важных проблем учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» является развитие у студентов способности осуществлять научный подход к определению содержания предмета, наиболее целесообразных приемов, форм, средств и отдельных психолого-педагогических технологий. Именно поэтому в учебном курсе вопросы современной психолого-педагогической теории рассматриваются применительно к решению конкретных задач обучения.

Осуществлению этого подхода способствует структура курса и логика изучения дисциплины. Они предполагают систематичность и последовательность освоения учебного материала, оптимальность перехода от простых проблем к более сложным. Для достижения конечных целей обучения в курсе могут использоваться разнообразные виды занятий. Их перечень, соотношение и логику раскрытия учебных вопросов определяют научные рекомендации, требования госстандарта и практическая целесообразность. Здесь, как показывает опыт, требуется сочетание лекций и семинаров, индивидуальных собеседований и практических занятий, самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя.

Важнейшими источниками для получения знаний являются произведения классиков различных школ психологии и педагогики, монографические издания, публикации периодической печати, в которых отражаются передовые достижения психолого-педагогической науки и практики, опыт учебно-воспитательной и социальной работы. На помощь студентам приходят и электронные носители информации, Интернет, коммуникативные и интерактивные технологии.

Для того чтобы успешно реализовать целевую установку учебного курса, от преподавателей и студентов требуется творческое отношение к делу, понимание того, что среди множества связей и отношений важнейшее место занимают развитие, воспитание, образование и обучение.

Для каждого студента основная цель учебного курса заключается в овладении современной психолого-педагогической культурой. Это требует усвоения системы знаний о закономерностях, механизмах, условиях и факторах психических и педагогических процессов и явлений, которые необходимы для повседневной деятельности; овладения прикладными психолого-педагогическими моделями, алгоритмами и технологиями, обеспечивающими оптимизацию профессиональной практики. Кроме того, психолого-педагогическая культура предполагает круг вопросов, о которых студент должен иметь представление, с чем должен быть ознакомлен. Таким образом, *студент должен иметь представление*

- о целях, задачах современного образовательного и воспитательного процессов, роли и значении традиционных и инновационных технологий в процессе преподавания психологии;
- об основных функциях педагога-психолога, преподающего психологию в средних общеобразовательных учреждениях.

Студент должен знать:

- основные понятия теории обучения и педагогические подходы, связанные с обучением личности и группы; принципы организации учебных занятий по психологии в школе;
- современные методы и формы, используемые в преподавании психологии.

Студент должен уметь:

- организовать учебную беседу и групповую дискуссию с учащимися средних общеобразовательных учреждений;
- подбирать наглядные и методические материалы к учебным занятиям.

Студент должен владеть:

- навыками разработки конспектов занятий с учащимися;
- основами установления педагогического контакта с учащимися.

Таким образом, учебная дисциплина «Методика преподавания психологии» играет важную роль в подготовке студентов к компетентной и продуктивной деятельности. Современное состояние психолого-педагогического знания не в полной

степени отвечает многоплановым задачам общества и потребностям каждого человека. Это обуславливает необходимость его обогащения новыми достижениями смежных естественных, общественных и технологических наук. Для овладения эффективной психолого-педагогической практикой студенту важно не ограничиваться плановыми занятиями, а систематически работать над совершенствованием психолого-педагогической культуры. Следовательно, изучение методики преподавания психологии обеспечивает для него лишь первый шаг к данной цели, за которым обязательно должна следовать самостоятельная работа.

Автор убежден, что содержание пособия будет использовано не догматически, а творчески — применительно к решению настоящих и будущих задач профессиональной деятельности. Творческий поиск, активное овладение современной психолого-педагогической теорией и практикой, постоянное самосовершенствование явятся той основой, которая обеспечит практическую востребованность изложенных в пособии сведений.

1. Роль и место психологии как учебного предмета в обучении и воспитании школьников

1.1. Психология как учебный предмет в средних общеобразовательных учреждениях

Одной из заметных тенденций последнего десятилетия во многих странах стало широкое распространение психологии как учебного предмета в средних учебных заведениях (как общеобразовательных, так и средних профессиональных). Этот предмет обычно не является обязательным, но школьники выбирают его достаточно часто, что объясняется прежде всего распространением научно-популярной психологической литературы и возрастанием интереса учащихся к психологическим знаниям.

Психология широко преподается в школах США. Сегодня это наиболее популярный курс по выбору в средних школах. По сведениям разных источников, от 800 тыс. до 1 млн учащихся старших классов американских школ ежегодно изучают курс «Введение в психологию» и количество школьников, которые выбирают психологию для изучения в школе, с каждым годом растет.

Единого подхода к преподаванию психологии в школах США нет. Этот предмет часто изучается скорее как курс психологического самопознания и самопомощи, нежели как предмет, дающий обзор психологии как академической дисциплины. В 1992 г. была создана организация «Учителя психологии в средних школах», которая призвана способствовать повышению качества преподавания психологии. В 2000 г. были разработаны и опубликованы Национальные стандарты преподавания психологии в школах. Однако есть основания полагать, что психология в американских школах не настолько уважаемый предмет, как другие традиционные школьные предметы. Содержание курса психологии и подготовка школьных учителей — две основные проблемы.

В России факультативные курсы психологии появились в школах в 90-х гг. прошлого столетия. Основной проблемой, которую приходилось решать психологу-преподавателю, было

отсутствие единых требований к разработке программ обучения психологии в средней школе. Каждый учитель вел свой предмет в силу собственных представлений, ориентируясь на собственные пристрастия и интересы школьников. Поскольку практическая психология вызывала и продолжает вызывать особенно большой интерес учащихся, то именно эта тематика обычно и являлась преобладающей при разработке учебных программ по психологии.

Позднее в отечественной литературе появилась первая систематизация психологических знаний для преподавания психологии в школе; изданы соответствующие учебные пособия.

В настоящее время существуют **два основных типа программ обучения психологии в российских школах:**

- 1) предметно ориентированные;
- 2) личностно ориентированные.

В программах *предметно ориентированного типа психология выступает как **предмет обучения***. Этот предмет имеет программу, перечень знаний и умений, которыми должны овладеть учащиеся в результате его изучения, а также навыки практического их использования. Программа может быть научно или практически ориентированной. Знания и умения, которые усваиваются, допускают поурочное планирование и предполагают изучение определенного учебного материала на каждом уроке. Основные методы обучения: рассказ, беседа, обсуждение, дискуссия, практические упражнения. Усвоение знаний и умений, перечисленных в программе, может быть оценено и оценивается. Развивающий аспект таких занятий поощряется, как и при изучении других школьных предметов.

Уроки психологии предметно ориентированного типа по содержанию и методам проведения являются обычными уроками, как и уроки по другим предметам, которые изучаются в школе.

В программах *личностно ориентированного типа уроки психологии выступают как система занятий, **направленных на развитие учащихся***. Задача обучения теоретическим психологическим знаниям непосредственно не ставится. Основную задачу такой программы составляет формирование практиче-

ских психологических умений и личностное развитие учащихся. Программа задает некоторые общие перспективы и ориентиры занятий. Поурочное планирование затруднено, поскольку виды активности учащихся на занятии определяются интересами учащихся, стадией развития, на которой они находятся, и ситуацией, которая складывается в учебной группе в данный момент. Поэтому план и содержание урока могут быть изменены уже по ходу занятия. Методы обучения: обсуждение, практические упражнения, игры. Психологический тренинг — распространенная форма таких уроков. Оценка и отметка не используются, поскольку задача усвоения определенных знаний и умений не ставится. Развивающий аспект на таких уроках является центральным. Личностно ориентированная программа направлена на психологическое сопровождение естественного развития личности учащихся.

Уроки психологии личностно ориентированного типа по содержанию и методам проведения похожи на внеклассные мероприятия развивающего характера.

Таким образом, уроки предметно ориентированного типа и личностно ориентированного типа различаются по своим целям и задачам. Но и те и другие имеют ценность для расширения психологического образования и повышения психологической культуры школьников и могут использоваться в системе учебно-воспитательной работы школы.

Нормативно-правовое обеспечение и типы общеобразовательных учреждений России

Предметной основой деятельности образовательного учреждения является *общеобразовательная программа*. Она направлена на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ (Закон РФ «Об образовании»).

К общеобразовательным относятся следующие программы:

- 1) дошкольного образования,
- 2) начального общего образования,

- 3) основного общего образования,
- 4) среднего (полного) общего образования.

Учебный и воспитательный процесс в общеобразовательных учреждениях регламентируется Законом Российской Федерации «Об образовании», «Типовым положением об общеобразовательном учреждении», государственными образовательными стандартами и базисным учебным планом.

Законом «Об образовании РФ» утверждается следующая структура школы: 1–4 кл. — начальная школа, 5–9 кл. — основная школа, 10–11 кл. — общеобразовательная средняя (полная) школа. В настоящее время обязательной является девятилетнее образование, а старшая школа становится профильной.

В соответствии с «Типовым положением об общеобразовательном учреждении» общее образование дают следующие виды образовательных учреждений:

- 1) начальная общеобразовательная школа (реализует общеобразовательную программу начального общего образования);

- 2) основная общеобразовательная школа (реализует общеобразовательные программы начального общего и основного общего образования);

- 3) средняя общеобразовательная школа (реализует общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования);

- 4) средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов (реализует общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по одному или нескольким предметам);

- 5) гимназия (реализует общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам гуманитарного профиля, и может реализовывать общеобразовательную программу начального общего образования);

- 6) лицей (реализует общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам технического и естественно-науч-

ного профиля, и может реализовывать общеобразовательную программу начального общего образования).

В России установлены следующие образовательные уровни (цензы):

- 1) основное общее образование;
- 2) среднее (полное) общее образование;
- 3) начальное профессиональное образование (училище);
- 4) среднее профессиональное образование (техникум, колледж);
- 5) высшее профессиональное образование;
- 6) послевузовское профессиональное образование.

По окончании образовательного учреждения выдаются документы установленного образца. Лицам, не закончившим обучение, выдается справка установленного образца.

Следующим документом, регламентирующим работу средних общеобразовательных учебных заведений, является **базисный план**, который определяет максимальный объем учебной нагрузки учащихся, распределяет учебное время. Он включает не предметы, а образовательные области и состоит из двух частей: инвариантной и вариативной.

В инвариантной части реализуется федеральный компонент государственного образовательного стандарта, который гарантирует овладение выпускниками общеобразовательных учреждений необходимым минимумом знаний, умений и навыков, обеспечивающим продолжение образования. Эта часть представлена следующими образовательными областями: филология, математика, естествознание, обществознание, искусство, физическая культура. Психология не представлена в этой части учебного плана, однако элементы психологических знаний могут преподаваться в рамках таких предметных областей, как естествознание и обществознание учителями этих дисциплин.

Вариативная часть обеспечивает реализацию регионально-го и школьного компонентов содержания образования. Учебные часы этой части используются на изучение предметов, содержащихся в инвариантной части (10–15 % времени), на изучение курсов по выбору, проведение факультативов, индивидуальных и групповых занятий. В рамках вариативной части психология

может преподаваться как отдельный предмет, а также в составе других курсов, имеющих психологический компонент (обучение предметно ориентированного типа). В то же время психологические занятия личностно ориентированного типа могут проводиться вне рамок учебного плана как сопровождение развития учащихся.

Государственный образовательный стандарт — следующий документ, который определяет требования к уровню обязательной подготовки учащихся. Психологические знания и умения в них в настоящее время в явном виде не отражены. Но оставляет надежду на перемены к лучшему переход российской школы на 12-летнее образование (1–4 — начальная школа, 5–10 — основная школа, 11–12 — полная средняя школа). Предполагается, что десятилетнее образование будет обязательным, а 11–12 — профильным. Профильное обучение открывает возможности для более глубокого изучения психологии. В настоящее время утверждена концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. В частности, предлагается включить курс «Основы психологии» как курс по выбору для изучения на второй ступени общего образования в качестве одного из модулей по обществоведению, на третьей ступени — в качестве спецкурса по выбору. Администрация школы может также включать психологию в учебный план, исходя из регионального и школьного компонентов определять, в каких классах и в каких объемах будет изучаться этот предмет.

Цели преподавания психологии для разных возрастных групп учащихся

Цели преподавания психологии определяются, с одной стороны, содержанием научно-психологических знаний, а с другой — типом образовательной программы, в рамках которой эти знания преподаются.

Место психологии в системе наук, специфика ее содержания — традиционный предмет дискуссий. В зависимости от предмета и метода, которые взяты за основу, психология может быть отнесена: к 1) философскому, 2) естественно-научному, 3) гумани-

тарному знанию. В связи с этим соответствующим образом определялись и цели преподавания психологии.

Интерес студентов и учащихся к курсу психологии в настоящее время в значительной степени обусловлен их представлением о психологии как гуманитарной дисциплине. Гуманитарное познание — особый тип научного познания, предполагающий иное отношение познающего субъекта к объекту изучения, чем познание, которое свойственно естественным дисциплинам.

В центре гуманитарного познания не вещь, а личность. Личность как познаваемое требует не «точности» познания, а глубины проникновения. Кроме того, психологическое познание предполагает не только научно-теоретическое, логическое мышление, но и мышление образное, художественное, символическое, созерцательное и т. д.

Цели обучения психологии определяются особенностями ее содержания как гуманитарной науки. В. Я. Ляудис полагает, что «цель обучения психологии — теоретическое и практическое овладение знаниями и методами построения общения и взаимодействия с людьми в различных условиях их жизнедеятельности» [10]. Можно добавить еще одну цель — развитие умения преобразовывать себя.

Как реализуются эти общие цели в рамках разных образовательных программ?

Рассмотрим вначале образовательные программы, реализуемые в школьном обучении, предполагающем прохождение учащимися трех ступеней: начальное общее, основное общее и среднее (полное) общее образование.

На первой ступени — в начальной школе — учащиеся обучаются чтению, письму, счету, овладевают культурой речи, элементами творческой самореализации, основами личной гигиены и здорового образа жизни.

В этот период происходит интенсивное умственное развитие, формирование приемов учебной деятельности, способностей самостоятельного приобретения знаний и их применения при решении познавательных задач, развиваются коммуникативные умения детей.

Психология редко изучается как отдельный предмет в этот период, хотя элементы психологических знаний так или иначе используются в изучении других предметов.

Вторая ступень школьного образования — основная школа — направлена на усвоение учащимися знаний о природе, обществе, человеке.

Развиваются умения и навыки в разнообразных видах предметно-практической, познавательной и духовной деятельности. Учащиеся осваивают общие способы теоретического мышления, овладевают методами научного познания, механизмами самоорганизации личности, происходит интенсивное социальное развитие и самоопределение личности, формируются профессиональные намерения.

Психологические знания используются для самопознания и саморазвития учащихся в рамках других предметов, а также во внеклассных мероприятиях психологического характера.

Главным в изучении психологии **младшими школьниками и учащимися основной школы является первоначальное знакомство с элементарными психологическими понятиями и закономерностями для целенаправленного интеллектуального и личностного развития детей.**

Основные цели изучения психологии младшими школьниками и учащимися основной школы:

- 1) первоначальное знакомство с миром психических явлений для формирования мировоззрения учащихся;
- 2) знакомство с психологией как средством познания других людей;
- 3) знакомство с познавательными процессами в целях самопознания и развития себя как субъекта познавательной деятельности;
- 4) знакомство с эмоциональными, волевыми явлениями и индивидуальными особенностями личности в целях понимания других людей, самопознания и саморазвития;
- 5) знакомство с психологией общения, методами речевого и неречевого общения;
- 6) профессиональная ориентация.

При общности целей имеет место и определенная специфика процесса обучения психологии младших школьников и подростков.

Для **младших школьников** актуальным является изучение познавательных процессов (особенно их конкретных форм) и эмоциональных явлений.

Для **подростков** большую актуальность приобретает изучение психологии абстрактного мышления, психологии воли, общения и личности, а также психологических аспектов профориентации.

Среднее (полное) общее образование является третьей ступенью школьного образования. Процесс обучения **старшеклассников** строится на основе профильной дифференциации: естественно-научной, гуманитарно-филологической, социально-экономической, физико-математической, технико-технологической, художественно-эстетической — при этом могут сохраняться и непрофильные классы.

Психология в этих программах может изучаться и как факультативный, и как обязательный предмет. Цели и содержание обучения психологии в средней общеобразовательной школе, лицеях и гимназиях не должны дублировать цели и содержание высшего профессионального образования. Главным является психологическое просвещение, формирование психологической грамотности, психологической культуры учащихся. В учебно-воспитательной программе психология выполняет общеобразовательную, общекультурную и развивающую функцию. Кроме этого, преподавание психологии в старших классах может играть и профориентационную роль, способствовать более близкому знакомству со сферой будущего специального или высшего профессионального образования.

Основные цели преподавания психологии старшим школьникам:

- 1) обучение психологическим знаниям как составной части мировоззрения и общей культуры;
- 2) знакомство с методами психологического познания и психологической практики;
- 3) обучение психологии как средству познания других людей;
- 4) обучение психологии как средству самопознания;
- 5) обучение психологии как средству саморазвития;
- 6) профессиональная ориентация.

1.2. Специфика обучения и воспитания в процессе преподавания психологии

Обучение в широком смысле — это усвоение человеком социального опыта, накопленного цивилизацией. Оно обусловлено насущной потребностью общества в подготовке молодых людей к активной социальной и профессиональной деятельности. Профессиональное обучение обусловлено потребностями государства и общества в хорошо подготовленных специалистах. Государство формирует социальный заказ на подготовку профессионалов и определяет требования, предъявляемые к ним. Эти требования реализуются в процессе обучения. Обучение, наряду с воспитанием и личностным развитием, является составной частью общей системы, какой является педагогический процесс в целом. Теоретические основы организации процесса обучения, его закономерности, принципы, методы и т. д. изучает важнейшая отрасль педагогической науки — дидактика. Одним из самых сложных вопросов этой педагогической науки является определение понятия процесса обучения, поскольку он включает большое количество связей и отношений, множество различных условий и факторов.

Так, по утверждению И. Ф. Харламова, под обучением понимается «целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений» [14]. В то же время процесс обучения рассматривается как

- передача человеку определенных знаний, умений и навыков;
- целенаправленное взаимодействие преподавателя и обучающегося, в ходе которого решаются задачи образования;
- процесс преподавания и учения;
- процесс познания или вид познавательной деятельности.

Процесс обучения, по определению В. К. Дьяченко, — это целенаправленная, взаимосвязанная, последовательно изменяющаяся деятельность учителя и учащихся, направленная на фор-

мирование системы знаний, основ научного мировоззрения, трудового и нравственного воспитания, творческой активности, обеспечивающих всестороннее развитие ученика. В этом определении акцент переносится не на педагога и обучающихся как субъектов деятельности, личностей, их взаимодействие, а на их целенаправленную, взаимосвязанную, последовательно развивающуюся деятельность. Обучение в данном определении выступает как деятельность, а процесс обучения — как смена состояний системы деятельности, создаваемой самими людьми [14].

Н. В. Бордовская и А. А. Реан [4] рассматривают обучение как способ организации образовательного процесса. В основе любого вида или типа обучения заложена система «преподавание и учение».

Преподавание — это деятельность педагога, охватывающая:

- передачу информации;
- организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- оказание помощи при затруднении в процессе обучения;
- стимулирование интереса, самостоятельности и творчества обучающихся;
- оценку учебных достижений обучающихся.

Целью преподавания, по мнению авторов, является организация эффективного учения каждого обучающегося в процессе передачи информации, контроля и оценки ее усвоения. Действенность учения предполагает также взаимодействие педагога с обучающимися и организацию как совместной, так и самостоятельной деятельности.

Второй составляющей процесса обучения является учение — деятельность обучаемого, предполагающая:

- освоение, закрепление и применение знаний, умений и навыков;
- самостимулирование к поиску, решению учебных задач, самооценку учебных достижений;
- осознание личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности.

Целью учения является познание, сбор, переработка и использование информации о себе и окружающем мире. Результаты учения выражаются в знаниях, умениях, навыках, системе отношений и общем развитии обучающегося.

Многоплановая природа учебного процесса определяется действием закономерностей трех уровней: социального, собственно педагогического и индивидуального. Социальный уровень включает наиболее общие законы и закономерности общественного развития, определяющие цели, содержание, организацию и методику обучения. Педагогические закономерности отражают структуру обучения как двусторонне активного процесса совместной деятельности обучающего и обучаемых по овладению обучаемыми соответствующими знаниями, навыками и умениями, формированию и развитию у них профессионально важных качеств. На индивидуальном уровне проявляются закономерности развития обучаемого, который предстает как целостный феномен с макрохарактеристиками: индивид, личность, субъект труда, индивидуальность. Следует отметить, что на индивидуальном уровне процесс обучения затрагивает не только обучаемых, но и обучающихся, т. е. всех участников образовательного процесса. По словам В. Я. Ляудис, «взаимодействие, сотрудничество, диалог — необходимость не только становления личности студента, но и развития преподавателя: без помощи нового поколения, без соразвития с ним он не реализуется как профессионал, как личность» [10, с. 10]. При таком подходе процесс обучения представляет собой взаимосвязанную деятельность обучающего и обучаемого, при этом участники процесса неразрывно связаны и активны.

Понимая процесс обучения как совместное творчество, психология и педагогика уже не назидают и раскрывают «тайны науки» «простому ученику», а вступают с ним в отношения взаимодействия и взаимонаучения как с равноправным, но не идентичным партнером. В отношениях «учитель — ученик» педагог работает собой, а не методикой. Методики в этом процессе взаимодействия не более, но и не менее чем инструмент организации педагогического пространства — времени. При этом учитель

работает не над учеником с его нравственным несовершенством, а с учеником. И ученик в этой диаде, которая уже не «стимул — реакция» или «воздействие — прием», а диалог «Я — ТЫ», тоже работает собой. Отношения учителя и ученика требуют разной методической оркестровки, цель которой — обеспечить наступление «момента диалога», в котором и происходят личностные изменения.

Особенность, отличающая новые педагогические подходы, связана с пониманием личности. В некотором смысле психология помогает человеку определять свое место и выполнять свое призвание в жизни, которые ему самому до поры неведомы. Делом психолога, как и философа, по словам М. К. Мамардашвили, «является он сам, а не исправление других людей... мир, или свет, как он устроен, его нравы и обычаи — они такие, какие есть. И, не будучи к тому уготованным по рождению, не нужно вмешиваться в его дела по одной простой причине: они складываются по другим законам и иначе, чем складываются наши мысли и душевные состояния» [11, с. 17]. Помощь другим людям, если они того хотят, в том же, а через это и миру, «ибо ясно ведь... что если каждый в своей жизни сделает что-то с собой сам, то и вокруг что-то сделается. То есть то, что сделается, не будет продуктом прямого приложения рациональной мысли, а индуцируется среди десятка, сотни, миллиона людей, потому что каждый в отдельности для себя и на своем месте что-то сделал» (там же).

Отношения двух людей друг к другу объясняются не просто внешне, как можно объяснить отношения двух бильярдных шаров, но как отношения двух миров человеческого опыта, которые приходят в соприкосновение. И это всецело относится к процессу обучения психологии. Он фокусируется на развитии имеющегося потенциала участника, который позволит ему быть более эффективным, гармоничным и счастливым в существующем мире — как и предполагает личностный рост. Эта деятельность всегда индивидуальна, единична, и в этой единичности и индивидуальности состоит одно из важнейших ее отличий от так называемых традиционных подходов в обучении. Академическое знание абстрактно, оно принадлежит всем в равной степени, а процесс

овладения этим знанием конкретен, он имеет отношение к данному конкретному участнику. Именно благодаря тому, что здесь единичное становится выше общего, оказывается возможным диалог, построенный на отношении «Я — Ты» и раскрывающий внутренний мир человека.

На основании изложенного можно делать вывод, что сущность обучения психологии состоит в том, что это активный, сознательный, систематический, организованный процесс приобретения обучаемыми психологических знаний о себе и других людях, а также навыков, умений и других качеств, необходимых для решения ими практических задач, реализуемый в совместной деятельности с педагогом. Обучение, таким образом, следует понимать не как процесс «передачи» готовых знаний от педагога к обучаемому, а как широкое их взаимодействие, предусматривающее развитие личности обучаемого посредством усвоения научных знаний и способов деятельности.

Цель обучения психологии — овладение теоретическими и практическими знаниями и методами построения взаимодействия и общения с людьми в различных условиях их жизнедеятельности. Обучение психологии направлено не только на овладение способами понимания и преобразования условий, определяющих образ действий *других* людей, но и преобразование условий *собственной* жизнедеятельности и сознания. Эта необходимость, — познавая других, познавать себя — составляет одну из сложностей достижения цели освоения психологии, поскольку предполагает совмещение познавательного и личностно-преобразующего отношения.

Принципы обучения психологии

Практические рекомендации и требования к обучению находят выражение и закрепление в дидактических принципах.

Понятие «принцип» происходит от латинского *prīncipium* — «начало, основа». По своему происхождению принципы обучения являются теоретическим обобщением педагогической практики, они возникают из опыта практической деятельности и, следовательно, носят объективный характер. Именно поэтому

принципы становятся руководящими положениями, которые регулируют деятельность в процессе обучения людей. Они охватывают все его составляющие и обеспечивают целеустремленность, логическую последовательность.

Однако принципы носят и субъективный характер, т. к. отражаются в сознании педагога с различной степенью полноты и точности. Незнание принципов, нежелание им следовать, неправильное их понимание не отменяют их существования, но делают весь процесс обучения ненаучным, противоречивым и малоэффективным. Именно этим в значительной степени объясняются многие недостатки в обучении. Следовательно, соблюдение принципов выступает элементом педагогической культуры обучающего, важнейшим условием эффективности процесса обучения. *Принципы обучения* — это наиболее общие руководящие положения, в которых отражены требования к содержанию, организации и методике обучения.

Современная отечественная дидактика выделяет следующую систему принципов обучения:

- социальная обусловленность и научность обучения;
- практическая направленность подготовки;
- целеустремленность, систематичность и последовательность в обучении;
- доступность и высокий уровень трудности обучения;
- сознательность, активность и мотивированность обучаемых;
- прочность овладения компонентами необходимой компетентности;
- дифференцированный и индивидуальный подход в обучении;
- комплексность и единство обучения и воспитания.

Как отмечает Н. В. Ключева, качественные изменения, происходящие в образовании, в содержании и методах организации учебно-воспитательного процесса, требуют сущностных изменений и в технологиях работы. Существуют и различные подходы к педагогическому процессу и анализу педагогической деятельности: психоаналитический, бихевиоральный, гуманистический, гигиенический, ценностно-рефлексивный. С развитием

гуманистического подхода к педагогическому процессу обучение рассматривается как процесс свободного самостоятельного учения, направленного на усвоение смыслов как элементов личностного опыта [9].

Центральное место в этом подходе занимает саморазвитие личности, ее самореализация как результат самосовершенствования, трудной, глубокой работы человека по конструированию собственной личности. Часто процесс обучения психологии рассматривается как групповая развивающая работа, в основе которой лежит процесс совместного творчества обучающего и обучаемого.

В основе принципов осуществления групповой развивающей работы лежит объединение конструктивных возможностей диалога педагога и обучаемого с основными принципами гуманитарной психологической практики, что предполагает

- 1) приобретение нового бытийного опыта и его трансляцию;
- 2) взаимодействие в неопределенной ситуации, которая проективна для обеих сторон;
- 3) продуцирование уникального «авторского» знания;
- 4) незавершаемость диалога как открытость для коррективки смыслового знания;
- 5) альтернативность — многоаспектность и многопозиционность получаемого знания;
- 6) связь процесса внешнего действия внутренним развитием человека.

Главная задача развивающего взаимодействия в контексте гуманитарной психологической практики состоит в том, чтобы, учитывая неизбежность соподчиненных отношений обучающего и обучаемого, тем не менее выявить и практически воплотить развивающий, сотворческий потенциал таких отношений для обоих участников взаимодействия. Осуществление этой задачи требует соблюдения следующих принципов при планировании, организации и проведении групповых занятий.

Принцип построения занятия по образцу решения творческой задачи. Для Д. Б. Богоявленской это такой исследовательско-формирующий метод, при котором испытуемый осуществляет внешне нестимулированный акт творчества в соответ-

ствии с собственными индивидуальными возможностями [3]. Выделение данного принципа есть также выражение нашего согласия с замечаниями Л. А. Петровской о том, что групповые занятия должны быть построены в значительной мере по образу того, чему они обучают. В данном случае работа ведущего реализует стиль, характерный для творческого решения задачи, что задает некоторый образец взаимодействия в группе [13].

Принцип опоры на социальный интеллект как интегрирующий фактор в структуре личности. Под социальным интеллектом понимается осведомленность участников в межличностных отношениях и их регуляторные поведенческие возможности, достаточные для обеспечения активности участников при их взаимной ответственности.

Принцип безоценочности и сниженной критичности. Осуществление данного принципа может считаться важнейшим условием продуктивной работы группы. Пример ведущего, не дающего оценок и не поддерживающего обвинения участников по отношению друг к другу, может оказаться действенным в обеспечении эффективности работы. При этом постоянная готовность ведущего к открытому общению и способность оставаться самим собой чрезвычайно существенны для успеха группы.

Личностный рост возможен в безопасном, поддерживающем окружении. Это окружение создается, если участники проявляют искренность, доброжелательность, открытость, конкурентность и заботу. Эти качества лучше всего осваиваются, если первоначально переживаются в собственном опыте. Личностная интеграция интеллектуального, эмоционального, телесного и духовного измерений происходит по мере рефлексии и выражения элементов этого жизненного опыта.

Принцип отбора материала. Данный принцип предполагает отбор материала (информации, методик, заданий, игр), приближенного к реальной жизни. Иногда это драматизация реально имевших место или возможных жизненных событий.

Принцип активности связан с понятиями «неадаптивной» и «надситуативной» активности В. А. Петровского. Она имеет место у человека тогда, когда начинают воплощаться

«самообязательства», новые требования к себе, превышающие первоначальные. Быть активным — значит дать проявиться своим способностям, таланту, всему богатству человеческих дарований, которыми — хотя и в разной степени — наделен каждый человек. Это значит обновляться, расти, любить, вырваться из стен своего изолированного «Я», испытывать глубокий интерес, страстно стремиться к чему-либо. «Неотчужденная активность» понимается автором как продуктивная активность субъекта.

Принцип продуктивности: действующие лица осуществляют совместную деятельность по формированию или изменению целостностных смысловых образований, проявляющихся в социальных установках личности. Процесс взаимодействия участников направлен в то же время на Я-концепцию личности в целом, т. е. личность является единственным институтом и материалом творчества. Поведенческая активность участников при осознании реальности и эмоциональной включенности в происходящее служит залогом успешной продуктивной работы. Продуктивность выступает ориентацией характера человека, реализующего собственные способности и вселяющего жизнь в других людей и создаваемые продукты собственной деятельности.

Принцип сотворческой позиции ведущего. Его принятие связано с проблемой выбора позиции ведущим, которая обеспечивала бы максимальные возможности для развития остальных. Трехмерная модель значимого другого (автор — А. В. Петровский) описывает признаки успешного ведущего — это человек,

- а) обладающий новой и неизвестной информацией;
- б) эмоционально привлекательный, способный вызвать симпатию;
- в) реализующий институционализированную роль.

Компетентность ведущего проявляется в оказании своевременной информационной, эмоциональной и психотерапевтической поддержки группе в целом и отдельным ее участникам [14].

Являясь определяющими в организации и методике обучения, указанные принципы служат ориентирами для реализации его целей и задач, способствуют правильной постановке процесса обучения, развитию педагогического и методического

мастерства обучающего. На их основе обеспечивается сознательное, творческое отношение обучаемых к учебной деятельности и достижение в ней высоких результатов; придается творческий и продуктивный характер процессу обучения; создаются оптимальные условия для обучения. Все это находит воплощение в конкретных методиках при проведении занятий.

Принципы обучения специфически проявляются в деятельности педагогов, в различных видах и формах учебных занятий, обуславливая особенности каждого из них. Требования системы принципов обучения нельзя рассматривать как алгоритм, как нечто застывшее, неизменное, вечное. Они находятся в постоянном развитии. Исследуются возможности введения новых принципов обучения, методика их реализации в практической деятельности. Существует также взаимосвязь принципов обучения с принципами воспитания. Опора только на принципы обучения при игнорировании требований принципов воспитания может привести к переходу педагога на позиции «натаскивания» обучаемых в узкой сфере. Игнорирование же требований принципов обучения в воспитании может привести к словесному «морализаторству» без практической подготовки учеников.

Функции процесса обучения

Функции обучения характеризуют сущность этого процесса, знание о них обогащает наше представление о нем и позволяет сделать его более эффективным.

Дидактика выделяет три основные функции процесса обучения: образовательную, развивающую и воспитательную.

Образовательная функция состоит в том, что процесс обучения направлен прежде всего на формирование знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности. Знание в педагогике определяется как понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. Усвоенные знания обычно характеризуются полнотой, системностью, осознанностью и действенностью. Это значит, что в процессе обучения обучаемые получают необходимые фундаментальные сведения по основам наук и видам деятельности, представленные

в определенной системе и упорядоченные, при условии, что обучающиеся осознают объем и структуру своих знаний и умеют ими оперировать в учебных и практических ситуациях.

Знания обнаруживаются в умениях обучающегося, следовательно образование состоит не столько в формировании «абстрактного» знания, сколько в развитии умения использовать его для получения новых знаний и решения жизненных задач. Поэтому образовательная функция обучения предполагает, что обучение, наряду с получением знаний, направлено на формирование и умений и навыков — как общих, так и специальных. Под умением понимается овладение способом деятельности, способность применять знание. Это своего рода знание в действии.

Развивающая функция обучения заключается в том, что в процессе обучения, усвоения знаний происходит развитие обучаемого. Причем развитие происходит во всех направлениях — развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер личности, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области. Развивающая функция обучения, по существу, составляет проблему взаимоотношения обучения и развития. Педагогическими исследованиями установлено, что обучение выступает как источник и средство развития личности. Один из важных законов психологии, сформулированный Л. С. Выготским, утверждает, что обучение ведет за собой развитие. Развивающая функция обучения реализуется в ряде специальных технологий или методических систем, преследующих именно цели развития личности [6]. В нашей стране хорошо известна система развивающего обучения Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Н. А. Менчинской [15]. Ее принципы, отбор содержания и методы обучения были направлены на развитие восприятия, речи, мышления обучающихся и способствовали теоретической и прикладной разработке проблемы развития в ходе обучения. Благодаря этим исследованиям отечественная дидактика получила ценные результаты: теорию поэтапного формирования умственных действий (П. А. Гальперин), методы проблемного обучения (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер), способы активизации познавательной деятельности обучающихся и др. На выводах этих ученых

строится процесс обучения в образовательных учреждениях, где развивают способности наблюдать, делать выводы, выделять существенные признаки объектов, проверять результаты. Применение методических систем, разработанных Д. Кабалевским, И. Волковым и др., способствуют развитию эмоциональной сферы, тонкости и богатства чувств, переживаний от восприятия природы и искусства, окружающих людей [15].

Таким образом, всякое учение ведет к развитию, если оно специально ориентировано на цели развития личности. Это положение должно быть учтено при составлении образовательных программ, а также при дидактической организации учебного процесса.

Воспитательная функция обучения состоит в том, что в процессе обучения формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, соблюдать принятые в нем законы. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностные ориентации, мировоззрение.

Воспитывающим фактором является прежде всего содержание образования, и с этой точки зрения психология обладает высоким воспитательным потенциалом в силу своего предметного содержания, предоставляет большие возможности для воспитания личности обучаемого.

Вторым фактором воспитания в процессе обучения является характер общения педагога и обучающихся, психологический климат в аудитории, взаимодействие участников процесса обучения. Большое значение имеет стиль общения преподавателя, его гуманное, уважительное отношение к обучающимся, предоставление им определенной степени самостоятельности, привлечение их к организации процесса обучения.

Все три функции обучения неразрывно связаны друг с другом, взаимообусловлены и реализуются во всех дидактических компонентах процесса обучения.

1.3. Основные современные дидактические концепции

Деятельность в процессе обучения носит учебно-познавательный характер. Поэтому эффективность обучения в целом во многом определяется умением педагогов организовать учебный процесс в соответствии с основными закономерностями учебно-познавательной деятельности обучаемых. С их учетом разрабатываются также разнообразные педагогические (дидактические) концепции обучения.

Под концепцией (теорией) обучения понимается совокупность обобщенных положений или система взглядов на понимание сущности, содержания, методики и организации учебного процесса, особенностей деятельности обучающихся и обучаемых в ходе его осуществления. В практике активно применяются ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, теория поэтапного формирования умственных действий, теория проблемного обучения, концепция проблемно-деятельностного обучения, концепция программированного обучения, концепция инновационного обучения.

Все педагогические концепции, независимо от их содержания и направленности, определяют конечную цель обучения как овладение обучаемыми системой знаний и практическую подготовленность, необходимые для успешной практической деятельности. Цель обучения психологии, как уже отмечалось, состоит не только в овладении способами понимания и преобразования условий, определяющих образ действий *других* людей, но и в преобразовании условий *собственной* жизнедеятельности и сознания. Организацию этого процесса обеспечивает руководитель занятия. Поэтому ему важно знать сущность, содержание и особенности основных концепций обучения, видеть их достоинства и недостатки. Руководствуясь основными положениями той или иной концепции обучения, педагог планирует свою деятельность и деятельность обучаемых по овладению ими учебным материалом. При этом он использует наиболее эффективные формы, средства и методы обучения. Регулярный контроль и анализ результатов позволяют оперативно вносить

необходимые коррективы как в деятельность обучающего, так и в деятельность обучаемых.

Рассмотрим основные современные концепции обучения и возможности их использования в процессе преподавания психологии.

Наиболее распространенной является **ассоциативно-рефлекторная концепция обучения**. Данная концепция опирается на основные закономерности условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека, которые нашли наиболее полное освещение в работах известных отечественных ученых И. М. Сеченова и И. П. Павлова. Согласно их теории о физиологии высшей нервной деятельности в коре головного мозга человека постоянно идет образование множества новых условно-рефлекторных связей (ассоциаций) между самыми разнообразными системами раздражителей и реакций. В соответствии с данной теорией процесс обучения представляется как совокупность раздражителей (преднамеренных педагогических воздействий) и реакций на них (познавательных действий обучаемых). Поэтому усвоение знаний, формирование навыков, умений и личностных качеств является не чем иным, как процессом образования в сознании человека разнообразных систем ассоциаций, различающихся по степени сложности. Данные положения легли в основу ассоциативно-рефлекторной концепции обучения, в разработке которой приняли активное участие видные отечественные ученые и педагоги Л. С. Выготский, Ю. К. Бабанский и др. [2; 6].

Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения предполагает определенную логику (структуру, этапы) процесса познания: восприятие учебного материала и осознание познавательных задач; осмысливание учебного материала, доведенное до понимания его внутренних связей и отношений; запоминание учебного материала; применение закрепившихся знаний на практике.

На этапе *восприятия учебного материала* руководителю занятия важно следить, чтобы оно основывалось на понимании слушателями сущности и содержания изучаемого, т. е. было осмысленным, активным. Желательно помочь обучаемым

убедиться в практической значимости теоретических знаний, вызвать интерес к ним. Во многом это достигается представлением учебного материала в проблемном виде, с применением средств наглядности.

На этапе *осмысливания учебного материала* необходимо побуждать обучаемых выделять в нем существенное, главное, устанавливать причинно-следственные связи, сравнивать и сопоставлять изучаемые факты и события и включать их в уже имеющуюся систему знаний. Полезно, когда эти умственные действия руководитель занятия выполняет совместно с обучаемыми, демонстрируя тем самым различные приемы творческой интеллектуальной деятельности.

На этапе *запоминания изучаемого материала* важно дать обучаемым хотя бы простую установку не только на его запоминание, но и на понимание. Это существенно повышает продуктивность усвоения знаний, развивает логическую память обучаемых. Осознание необходимости запоминания знаний как основания для успешной практической деятельности делает этот процесс актуальным и личностно значимым для каждого.

На этапе *применения знаний на практике* у обучаемых формируются навыки и умения, необходимые психологические качества. В ходе практической деятельности часть обучаемых затрудняется интегрировать имеющиеся у них знания для решения практических задач. Поэтому руководителю занятия необходимо целенаправленно планировать обучение навыкам применять теоретические знания на практике. Это убеждает обучаемых в необходимости теоретических знаний для эффективной практической деятельности, поддерживает интерес к теории и желание самостоятельно пополнять свои знания.

Таковы основные положения ассоциативно-рефлекторной концепции обучения. Ее главным достоинством является возможность усвоения обучаемыми большого объема теоретических знаний, которые должны стать основаниями для решения практических задач. В зависимости от уровня усвоенных знаний повышается и степень их влияния на практическую деятельность. Например, «знания-знакомства» позволяют ориентироваться

в обстановке лишь в самых общих чертах; «знания-репродукции» дают возможность человеку применить полученные сведения в простой стандартной обстановке; «знания-умения» способствуют уверенному применению усвоенных сведений в любой обстановке; «знания-трансформации» обеспечивают, с одной стороны, творческое применение усвоенной информации, а с другой — создание (приобретение) новых знаний на основе собственного опыта практической деятельности.

Образно говоря, подготовленный в рамках данной концепции специалист много знает, но мало умеет. Эффективность данной концепции существенно повышают активные формы и методы обучения, разработанные в течение последних лет, вместе с тем решить все проблемы, связанные с мотивацией обучаемых, управляемостью процесса обучения в полном объеме не удалось. Их разрешению во многом способствует применение методик, разработанных на основе *теории поэтапного формирования умственных действий*.

Данная теория разрабатывалась с начала 1950-х гг. известными отечественными учеными П. Я. Гальпериным, Д. Б. Элькониним, Н. Ф. Талызиной и др. [8]. Согласно этой теории знания, навыки и умения не могут быть усвоены или сохранены вне деятельности (действий) человека. Ориентировочная основа деятельности представляет собой систему представлений о цели, плане, средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия.

Цикл усвоения ориентировочной основы действия состоит из 5 этапов.

На *1-м этапе* обучаемые предварительно знакомятся с действием (по инструкции, описанию, визуально), в результате чего у них формируется представление о том, как выполнять разучиваемое действие.

На *2-м этапе* обучаемые выполняют реальные действия на тренажерах, макетах или другой учебной технике. Это этап материализованного действия, когда задания выполняются во внешней материальной развернутой форме. Обучаемые в это время осуществляют контроль за выполнением каждой входящей

в действие операции. После решения нескольких однотипных задач необходимость обращения к ориентировочной основе действия отпадает.

На *3-м этапе* обучаемые проговаривают вслух те действия, которые осваиваются. При этом происходит их дальнейшее обобщение, сокращение и автоматизация. Ориентировочная основа действия на этом этапе не является необходимой, т. к. ее роль выполняет внешняя речь обучаемого.

На *4-м этапе* действие проговаривается про себя. Доказано, что в процессе внутренней речи обобщение и свертыwanie действия идет наиболее интенсивно.

Завершается процесс усвоения *5-м этапом* (умственным), т. е. переходом действия во внутренний план. Для этого этапа характерно сокращение и автоматизация действия до такой степени, что обучаемый способен мысленно воспроизвести его в свернутом виде, т. е. в речи про себя.

Управление процессом обучения, согласно данной, теории происходит путем смены названных этапов и осуществления различных видов контроля со стороны руководителя занятия. На 1-м и 2-м этапах все операции выполняются последовательно и в полном объеме, в строгом соответствии с ориентировочной основой действия. На последующих этапах, за счет свертыwania отдельных операций, действие все больше сокращается и автоматизируется.

Достоинствами данной теории являются сокращение времени формирования навыков и умений за счет показа образцового выполнения разучиваемых действий; достижение высокой автоматизации выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией; обеспечение доступного контроля качества выполнения как действия в целом, так и его отдельных операций; возможность оперативной коррекции методик обучения с целью их оптимизации.

К недостаткам теории поэтапного формирования умственных действий относятся существенное ограничение возможностей усвоения теоретических знаний; сложность разработки методического обеспечения (подробные ориентировки с указанием

строгой последовательности выполняемых операций); формирование у обучаемых стереотипных мыслительных и моторных действий в ущерб развитию их творческого потенциала.

На основе рассмотренных теорий разработано несколько дидактических концепций, в которых акцент делается на деятельность руководителя занятия.

В частности, в русле ассоциативно-рефлекторной концепции разработаны основы **проблемного обучения**. Они представляют собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия обучаемых в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности. Проблемное обучение, по мнению Л. И. Матюшкина, заключается в создании перед обучаемыми проблемных ситуаций, осознание, принятие и разрешение этих ситуаций в процессе совместной деятельности обучаемых и руководителя занятия [8].

Центральными категориями проблемного обучения являются проблемная ситуация, проблема, проблемная задача.

Проблемная ситуация представляет собой познавательную трудность, для преодоления которой обучаемые должны приобрести новые знания и приложить интеллектуальные усилия. Она, будучи осознанной и принятой обучаемыми к решению, перерастает в проблему. Проблема с указанием параметров и условий решения представляет собой проблемную задачу, которая отличается от проблемы тем, что в ней заведомо ограничено поле поиска решения. Совокупность таких целенаправленно сконструированных задач и призвана обеспечить основные функции проблемного обучения — творческое овладение учебным материалом и усвоение опыта творческой деятельности.

Проблемная ситуация является особым психологическим состоянием обучаемого, возникающим в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств решения и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания. Важным условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии *нового* отношения, свойства, способа действия.

Проблемная ситуация включает три главных компонента:

- необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении (способе или условии действия);
- неизвестное, которое должно быть раскрыто при решении проблемной задачи;
- возможности обучаемого в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Слишком легкое или слишком трудное задание не вызовет проблемной ситуации.

Проблемная ситуация, возникающая в учебной деятельности, может вызвать состояние эмоционального подъема, активности, интереса к обучению, адекватной оценки учеником своих интеллектуальных возможностей, а также состояние неудовлетворенности, отрицательное отношение к выполнению учебного задания, неадекватную самооценку, а это в конечном счете может быть одной из причин неуспеваемости. Противоречивая роль проблемной ситуации в обучении состоит в том, что в случае обеспечения внутренних и внешних условий и средств выполнения задания она выступает как положительный фактор, но превращается в отрицательный в случае отсутствия таких условий и средств.

Поэтому проблемное обучение предполагает строго продуманную систему проблемных ситуаций, проблем и задач, соответствующих познавательным возможностям обучаемых. С этой целью предусматриваются различные *уровни проблемности*.

1-й уровень характеризуется тем, что руководитель занятия сам анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует задачу и направляет обучаемых на самостоятельный поиск путей решения.

2-й уровень отличается тем, что руководитель занятия вместе с обучаемыми анализирует ситуацию и подводит их к проблеме, а они самостоятельно формулируют задачу и решают ее.

3-й уровень (самый высокий) предполагает выявление проблемной ситуации, доведение проблемы до обучаемых, а ее анализ, формулировку задачи и выбор оптимального решения обучаемые осуществляют самостоятельно.

Важными педагогическими условиями успешности проблемного обучения являются следующие: создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям обучаемых; обеспечение обучаемых совокупностью знаний по предметному содержанию проблемной ситуации; формирование у обучаемых операционных умений решения проблемных задач.

Одним из путей реализации последнего условия может быть личное решение проблемной задачи руководителем занятия в присутствии обучаемых: анализ ситуации, выявление проблемы, формулировка задачи и осуществление поиска ее оптимального решения. При этом обучаемые имеют возможность наглядно проследить все этапы интеллектуальной деятельности обучающего по решению задачи, мыслительные операции и способы решения. Эффективным является прием совместного решения задачи руководителем занятия и обучаемыми. Его используют для уяснения обучаемыми логики, последовательности этапов решения проблемных задач. Эти приемы являются и своеобразными ступеньками, которые должны пройти обучаемые, прежде чем они научатся самостоятельно решать проблемные задачи.

Таковы основные положения проблемного обучения, главное достоинство которого — развитие творческого потенциала обучаемых.

В 1960-е гг. активно разрабатывалась концепция *программированного обучения*. Это обучение, в процессе которого осуществляется усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (обучающая машина, ЭВМ или программированный учебник). Сущность программированного обучения заключается в разделении учебного материала на определенные взаимосвязанные разделы и их последовательном предъявлении обучаемым. Причем переход к последующим разделам материала осуществляется только после усвоения предыдущих.

Основными элементами программированного обучения являются специальная программа учебного материала, а также логически и психологически обоснованная, сравнительно жесткая последовательность деятельности преподавателя и учащегося.

Достоинствами программированного обучения являются индивидуализация обучения; сочетание индивидуальных и коллективных форм деятельности обучаемых; большая самостоятельность и активность обучаемых; наличие обратной связи между руководителем занятия и обучаемыми. Однако следует иметь в виду, что программированное обучение эффективно лишь в том случае, когда изучаемый материал поддается формализации.

В настоящее время в русле теории программированного обучения идет активная разработка компьютерных технологий. Применение средств электронно-вычислительной техники в учебном процессе позволяет осуществлять справочно-информационное обеспечение учебных занятий, соблюдать определенную логику представления учебного материала, создавать ситуации выбора правильного ответа из совокупности предлагаемых или его формулирование и ввод в ЭВМ для сравнения с эталоном. В преподавании психологии наиболее приемлемым является использование автоматизированных учебных курсов по отдельным учебным дисциплинам. Такой учебный курс разрабатывается в виде интегрированной системы на базе персональных ЭВМ и состоит из ряда *подсистем*:

- *информационной*, представляющей собой методически обработанную совокупность информации, отражающей содержание учебной дисциплины;
- *моделирующей*, содержащей совокупность загрузочных модулей, позволяющих реализовать различные варианты выбора ответов (решений);
- *справочной*, содержащей необходимую справочную информацию по основным понятиям и определениям изучаемой дисциплины;
- *системы контроля*, реализующей различные варианты планов контроля уровней знаний обучаемых;
- *управляющей подсистемы*, обеспечивающей различные стратегии работы обучаемых.

В настоящее время все большее распространение в обучении находит применение компьютерных технологий, в частности разработка и использование электронных. Программированное обуче-

ние, являясь относительно новой стратегией, требует определенных качественных изменений системы организации учебного процесса и потому часто воспринимается преподавателями как новшество.

В конце 1980-х гг. коллектив педагогов-новаторов разработал концепцию **проблемно-деятельностного обучения**. Эта концепция характеризуется гармоничным сочетанием достоинств ассоциативно-рефлекторной теории, проблемного обучения и теории поэтапного формирования умственных действий, а также определением взаимосвязанных требований деятельности обучающего и обучаемых.

В содержательном плане проблемно-деятельностная концепция включает два принципа, в соответствии с которыми процесс обучения организуется как совместная деятельность обучающих и обучаемых. Первый — это принцип активно-деятельностного развития личности обучаемого в процессе обучения. Его основными требованиями являются четкая ориентация всей системы обучения и воспитания на формирование специалиста с творческим стилем мышления, широкой научной эрудицией, высокой профессиональной компетентностью. Также большое значение приобретает обеспечение тесной связи всей системы обучения с профессиональной деятельностью, развитие у обучаемых продуктивного, исследовательского стиля деятельности, навыков научной организации труда, потребности в постоянном самосовершенствовании. Второй принцип — это принцип проблемности. Его основные требования: обучение на высоком уровне познавательных трудностей, связанных с эмоциональной привлекательностью самостоятельного творчества. Средством моделирования такого качества выступают проблемные задачи, проблемные ситуации и их решение; развитие диалогических форм учебных занятий. Каждое занятие является совместным поиском знаний обучающим и обучаемыми, поиском новых путей решения традиционных и нетрадиционных проблем.

Происходящие в обществе преобразования обусловили появление и развитие педагогической инноватики в системе образования, которая в последнее время все больше ориентируется на концепцию **инновационного обучения**, получившую развитие

в работах Г. П. Щедровицкого, В. С. Дудченко, В. Я. Ляудис, Л. М. Митиной, П. И. Третьякова, М. М. Поташник и др. Слово «инновация» имеет латинское происхождение. В переводе оно обозначает «обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны». Понятие «нововведение» (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. Главное отличие инновационной стратегии обучения от традиционных определяется, по словам В. Я. Ляудис, «социальной ситуацией развития личности», основу которой составляет ценность личности всех участников учебного процесса. Культура инновационного обучения предполагает системную реорганизацию учебного процесса. Автор выделяет четыре аспекта реорганизации типа учебной ситуации, наиболее значимых для стратегии инновационного обучения в вузе [7].

Первым компонентом этой реорганизации выступает личность педагога. Педагог здесь не только носитель предметно-дисциплинарных знаний, информации, хранитель норм и традиций, но и помощник в становлении и развитии обучаемого, уважающий в нем личность независимо от меры его приобщенности к знанию, меры его понимания или непонимания. Позиция авторитарной власти утрачивается, взамен утверждается позиция демократических взаимодействий, сотрудничества, внимания к позиции и инициативе обучаемого, к росту его личности. Такая позиция требует перестройки педагогического труда в целом. Становление новой образовательной парадигмы предполагает, как справедливо считает Л. М. Митина, замену авторитарной стратегии обучения личностно-развивающей стратегией. Работы А. К. Марковой, М. М. Кашапова и др. [1] открывают новую перспективу изучения профессионального труда учителя. Эти исследования подготовили переход от «фрагментарного и статического» рассмотрения педагогической деятельности к пониманию педагогического труда как «целостной и развивающейся» психической реальности.

Второй компонент — изменение функции и строения знаний и способов организации процесса их усвоения. Знания в современном мире способствуют успешной социальной адаптации человека, лишь будучи представленными в духе современного

информатизированного общества — как системные, междисциплинарные, обобщенные. Поэтому процесс их усвоения перестает носить характер рутинного заучивания, репродукции и организуется как продуктивный творческий процесс.

Третий компонент — выдвижение на первый план социальной природы учения и развития личности, с чем связана ориентация не на индивидуальные, а на групповые формы учения, совместную деятельность, сотрудничество и сотворчество.

Четвертый компонент связан с отказом от репрессивной, подавляющей роли контроля и оценок, с изменением критериев оценивания эффективности учения и воспитания. Прежде всего это отказ от оценки, в которой фиксируется достигнутое обучаемым соответствие заданному образцу действия и поведения и карается всякое отклонение от образца. Такая оценка «за подобие», по мнению автора, мало способствует развитию творческого потенциала и индивидуальности личности. Кроме того, контроль и оценка, право на которые принадлежат безраздельно только преподавателю, не формирует адекватных самосознания и самооценки, без чего невозможно адекватное поведение в ситуациях, требующих самоактуализации и инициативы.

Как видим, понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшества, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан. Анализ литературы и опыта деятельности вузов свидетельствует о недостаточной интенсивности применения педагогических новшеств в практике работы учебных заведений. Можно выделить как минимум две причины нереализованности педагогических инноваций. Первая состоит в том, что инновация, как правило, не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации.

Второй причиной является то, что внедрение педагогических нововведений предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни в личностном, психологическом отношении.

Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяют

как отдельным преподавателям, так и руководителям учебных заведений объективно оценивать и прогнозировать их внедрение. Для успешного введения инноваций в учебных заведениях должна быть создана *инновационная среда* — определенная морально-психологическая обстановка, подкрепленная комплексом мер организационного, методического, психологического характера.

Отсутствие такой инновационной среды проявляется в методической неподготовленности преподавателей, их слабой информированности о педагогических нововведениях. Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает «коэффициент сопротивления» преподавателей нововведениям, помогает преодолеть стереотипы в профессиональной деятельности.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные подходы к пониманию процесса обучения.
2. В чем состоит сущность процесса обучения психологии?
3. Каким образом можно определить цель обучения психологии?
4. Перечислите принципы групповой развивающей работы.
5. Какая область психологической практики послужила основой для формулирования принципов групповой развивающей работы?
6. Каковы функции обучения и их специфика?
7. Что понимается под концепцией (теорией) обучения?
8. Почему педагогу важно соотносить организационную составляющую учебного процесса с той или иной концепцией обучения?
9. Назовите основные современные концепции обучения.
10. В чем состоят достоинства и недостатки ассоциативно-рефлекторной концепции обучения?
11. Укажите центральные категории концепции проблемного обучения и дайте характеристику уровней проблемности.
12. Проведите сравнительный анализ программированного обучения и проблемно-деятельностного.
13. Укажите ряд оснований и признаков инновационного подхода в обучении.

2. Характеристика современных методов и форм обучения, используемых в процессе преподавания психологии

2.1. Понятие о методах и формах обучения, классификации методов обучения

Методам обучения, от которых в немалой степени зависит результативность всего процесса обучения, посвящены сотни фундаментальных исследований как в общей теории педагогики, так и в частных методиках преподавания отдельных учебных дисциплин. Понятию «метод» также даны сотни определений. Так, Ю. К. Бабанский под методом обучения понимает «последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, направленное на достижение определенных целей посредством проработки учебного материала» [2, с. 303].

По утверждению И. Я. Лернера, «всякий метод является системой осознания последовательных действий человека, приводящих к достижению результата, соответствующего намеченной цели» [15].

Слово «метод» (от греч. *methodos* — «исследование») означает способ исследования явлений природы, подход к изучаемым явлениям, планомерный путь научного познания и установления истины. Можно сказать, что в самом общем значении метод — способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности.

В педагогической практике метод выступает как упорядоченный способ деятельности по достижению учебно-воспитательных целей. При этом способы обучающей деятельности преподавателя (преподавание) и способы учебной деятельности обучающихся (учение) тесно связаны между собой и находятся во взаимодействии. Таким образом, понятие *метода обучения* отражает:

1. Способы совместной деятельности субъектов образовательного процесса (преподавателя и ученика, слушателя), направленные на решение задач обучения.

2. Специфику их работы по достижению различных целей обучения.

Структурно метод выступает как упорядоченная совокупность приемов. Прием, в свою очередь, рассматривается как элемент, звено, элементарный акт педагогического процесса. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов как их составляющие, разовые действия в реализации метода или его модификация, если метод небольшой по объему или простой по структуре.

В учебном процессе методы выполняют следующие *функции*:

- обучающую (реализуют на практике содержание и цели обучения);
- развивающую (совершенствуют уровень развития обучаемых);
- воспитывающую (влияют на результаты воспитания);
- побуждающую (выступают как средство побуждения к учению, стимулируют познавательную деятельность);
- контрольно-корректировочную (диагностика и управление процессом обучения).

Методы обучения несут, таким образом, следующую *функциональную нагрузку*: вычленяют основные звенья системы взаимодействий на всех уровнях (преподаватель — обучающийся, обучающийся — обучающийся, преподаватель — группа обучающихся); выступают в качестве средства организации познавательной деятельности обучающихся; формируют систему приемов учебной деятельности обучающихся; являются средством воспитательного воздействия на коллектив и отдельных обучающихся.

Методы обучения могут быть представлены в различных видах классификаций с учетом их практических функций и возможностей организации обучающего взаимодействия педагогов и обучающихся. Однако целостной, единой классификации методов обучения, которая включала бы в себя в обобщенном виде все классификационные характеристики методов, пока нет. Разные авторы используют различные признаки и подходы к их систематизации. Рассмотрим некоторые классификации методов,

оптимально подходящие для использования в педагогической практике и обеспечения эффективного познавательного процесса в преподавании психологии [15].

1. *Традиционная классификация* (Е. И. Перовский, Е. Я. Голант, Д. О. Лордкипанидзе); критерий, лежащий в ее основании, — источник получения информации. Согласно данной классификации выделяют пять групп методов обучения:

- практические (упражнения);
- наглядные (иллюстрация, демонстрация, наблюдения обучающихся);
- словесные (объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, дискуссия, диспут);
- работа с книгой (чтение, изучение, реферирование, цитирование, беглый просмотр, конспектирование);
- видеометоды (просмотр, обучение, упражнение, контроль).

2. *Классификация по назначению методов обучения и характеру дидактической цели* (М. А. Данилов, Б. П. Есипов). Критерий — последовательность этапов дидактического процесса. В соответствии с ними методы обучения классифицируют по этапам:

- приобретение знаний;
- формирование умений и навыков;
- применение знаний;
- формирование творческой деятельности;
- закрепление и контроль знаний, умений и навыков.

3. *Классификация методов по характеру познавательной деятельности* (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин):

- поисковые;
- объяснительно-иллюстративные;
- репродуктивные;
- проблемного изложения;
- эвристические (частично-поисковые);
- исследовательские.

Отдельную группу составляют инновационные методы:

- игровые методы обучения (ролевая игра, генерация идей и др.);
- методы тренинга;

- методы программированного обучения;
- методы компьютеризированного обучения;
- методы гипнозедии (обучение в гипнотическом сне);
- ситуационный метод и др.

4. *Классификация методов обучения академика Ю. К. Бабанского* (см.: Выбор методов обучения в средней школе / под ред. Ю. К. Бабанского. М.: Просвещение, 1981). Главным критерием данной классификации являются способы организации, стимулирования и контроля учебно-познавательной деятельности обучающихся. В ней выделены три большие группы методов:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности.

Первая группа включает следующие методы:

- перцептивные (передача и восприятие учебной информации посредством чувств);
- словесные (лекция, рассказ, беседа и др.);
- наглядные (демонстрация, иллюстрация и др.);
- практические (наблюдение, эксперимент, упражнение);
- логические (индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.);
- гностические (исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные);
- самоуправление учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами и пр.).

Ко второй группе методов стимулирования и мотивации учения относятся:

- методы формирования интереса к учению (познавательные игры, учебные дискуссии, создание проблемных ситуаций);
- методы формирования долга и ответственности в учении (поощрение, одобрение, порицание и др.).

К третьей группе отнесены различные методы устной, письменной и машинной проверки знаний, умений и навыков, а также методы самоконтроля эффективности собственной учебно-познавательной деятельности.

Любая из рассмотренных классификаций обладает как преимуществами, так и недостатками, которые необходимо учитывать на стадии выбора и в процессе реализации конкретных моделей обучения.

Выбор методов обучения определяется комплексом обстоятельств и условий: общими целями обучения; целями, задачами и содержанием материала конкретного занятия; временем, отведенным на изучение того или иного материала; уровнем материальной оснащенности, наличием оборудования, наглядных пособий, технических средств; уровнем квалификации и личными качествами преподавателя. В зависимости от конкретных обстоятельств и условий протекания учебного процесса преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода или их сочетания для проведения занятия. Для примера рассмотрим использование в обучении психологов такого метода обучения, как анализ и интерпретация притч.

2.2. Использование притчи как метода обучения школьников

При организации процесса обучения преподавателю важно ориентироваться на то, чтобы помочь школьнику не только усвоить многообразные научные концепции по изучаемой теме, но и личностно «вырасти», формировать социальную идентичность. Решение этого вопроса частично находится в сфере подбора и применения методических средств. Психологам хорошо известно, что в психический мир человека нет прямых путей — только окольные тропы. Одной из таких тропинок и является притча, иносказание, которое используется как достаточно эффективный словесный метод в создании долговременных установок и различных трансформаций сферы бессознательного и может быть использовано в образовательном процессе. Церковнославянское слово «притча» состоит из двух частей: «при» и «тча». Корень слова — «тч»-«теч(а)»-«тек(у)» («бегу, поспешаю») — тот же самый, что и в слове «предтеча». В греческой Библии притчи называются паремиями. Паремия («паре» — «при», «мия» — «путь»)

значит «припутное» («при пути»), вроде верстового столба, т. е. такое изречение, которое служит указателем, руководит человеком на пути жизни. Поэтому любая притча — это кладезь знаний, и одной из самых замечательных традиций человечества является традиция передачи духовных знаний в притчах. Индуизм, буддизм, христианство, ислам, даосизм и многие другие учения и философские системы накопили за века существования прекрасные образные сравнения, поучения, иносказательные истории, выражающие богатый духовный опыт множества людей [11].

В чем же заключается универсальность притчи как средства обучения?

Прежде всего, содержательный материал притч применим к самому широкому кругу проблем. В образной, художественной форме притча заставляет слушателя по-новому посмотреть на мир, на себя, на взаимоотношения с людьми, способствует лучшему, более глубокому самопониманию и пониманию другого человека. В работе со школьниками притча может быть использована как материал для индивидуального анализа и последующего обсуждения в группе. В качестве примера приведем текст притчи, изложенной Бхагаваном Шри Раджнишем [16] и некоторые комментарии старшеклассников к ней.

«Однажды так называемый мудрец, почти рабби, возвращался из ближайшей деревни домой. По дороге он увидел человека, несшего прекрасную птицу. Он купил ее и начал думать про себя: “Дома я ее съем, это прекрасная птица!”

Вдруг птица сказала: “Не думай о таких вещах”.

Рабби испугался и спросил: “Что я слышу — ты говоришь?” Птица сказала: “Да, я — необычная птица, я тоже рабби в мире птиц, и я могу дать тебе три совета, если ты пообещаешь отпустить меня и дать мне свободу.” Рабби подумал: “Эта птица говорит. Она должна быть тем, кто знает.”

Рабби согласился.

Птица сказала: “Первый совет — никогда не верь никакой чепухе, кто бы ни говорил тебе о ней. Это может быть великий человек, известный всему миру, с престижем, с властью, с авторитетом, но если он говорит что-либо абсурдное, не верь этому”.

Рабби сказал: “Правильно!”

Птица продолжила: “Вот мой второй совет: что бы ты ни делал, никогда не пытайся делать невозможное, так как тогда ты проиграешь. Так что всегда знай свой предел. Тот, кто знает свой предел, мудр, а тот, кто выходит за свои пределы, становится дураком”.

Рабби согласился и сказал: “Правильно!”

“И вот мой третий совет, — сказала птица, — если ты делаешь что-то хорошее, никогда не жалей об этом, жалей только о том, что плохо”.

Совет был чудесен, поэтому птица была отпущена. Радостный рабби пошел домой и про себя думал: “Это хороший материал для проповеди. На следующей неделе, в синагоге, когда я буду говорить, я дам эти три совета. И я напишу их на стене своего дома, и напишу их на своем столе, чтобы помнить их. Эти три правила могут изменить человека”.

Вдруг он увидел птицу сидящей на дереве, и птица начала так громко смеяться, что рабби спросил: “В чем дело?”

Птица сказала: “Ты — дурак! В моем желудке — драгоценный алмаз. Если бы ты убил меня, ты бы стал самым богатым человеком в мире.” И рабби пожалел в душе: “Действительно, я глуп, и я поверил этой птице!” Он бросил книги, которые нес, и начал карабкаться на дерево. Он уже был старым человеком и никогда раньше не лазил по деревьям. И чем выше он взбирался, тем выше на следующую ветку перелетала птица. Наконец она достигла верхушки, и старый рабби тоже — и тогда птица улетела. Он оступился и упал с дерева, обе ноги сломались, у него пошла кровь, он был полумертв.

Птица снова прилетела на нижнюю ветку и сказала: “Значит, ты мне поверил, будто в желудке у птицы может быть драгоценный алмаз. Ты глуп! Ты слышал когда-нибудь о подобной ерунде? А потом ты пытался сделать невозможное — ты никогда не взбирался на деревья, но если птица свободна, как ты можешь ее поймать голыми руками? Ты — глупец! И ты пожалел в своей душе, думая, что ты поступил плохо, в то время как ты сделал доброе дело — выпустил птицу на волю! Теперь иди домой и пиши свои правила, а на следующей неделе иди в синагогу и проповедуй их”.

А теперь приведем несколько цитат из комментариев старшеклассников к этому тексту.

«Эта притча о правилах, их роли в жизни и развитии человека. Когда правила навязаны извне, они убивают и разрушают человека, делают его негибким, а потому становятся формой насилия...»

«В этой притче говорится о способности человека воспринимать и понимать информацию. Восприятие — акт сознания, истинное же понимание — акт бессознательный в большей степени. Герой притчи сознательно хотел украсить себя в глазах прихожан, выглядеть эффектно снаружи, внутренних же перемен с ним не произошло...»

«Это рассказ о том, что самое главное в жизни человек познает через страдание и боль. И самые главные уроки он может извлечь только из собственных горьких ошибок...»

Мы видим из этих выдержек, что притча понимается школьниками по-разному. Поскольку знания, заключенные в такую форму выражения, как притча, имеют многоуровневую систему, то сама она не может быть понята правильно или неправильно. Каждый слушатель может воспользоваться только тем уровнем, который соответствует его уровню бытия, мироощущения, сознания. Поэтому любое понимание, толкование имеет право на существование, и оно не может быть верным или неверным, т. к. никто из присутствующих при обсуждении притчи не вправе претендовать на абсолютное понимание, включая рассказчика.

Обсуждая в учебной группе эти разные взгляды и знакомясь с многообразием смысловых образов, школьники учатся быть открытыми как своему личностному опыту, так и личностному опыту другого человека. Они учатся принимать и уважать иное, отличное от собственного толкование и понимание текста, а также способы и манеры изложения этого понимания.

Вторая особенность интерпретации притчи как метода образовательной работы связана с тем, что ее метафоры направлены на то, чтобы освободить творческую силу неосознаваемых элементов личного опыта человека. Освобожденное мышление по сравнению с бытовым, инертным, заблокированным имеет преимущество, поскольку оно, обладая интуитивностью и более

выраженной реактивностью, способно эффективно разрешать такие проблемы, которые раньше казались неразрешимыми. Практика использования притч в психотерапии и психологическом консультировании является лучшим тому доказательством. С этой точки зрения притча ориентирована на то, чтобы слушателей сделать «психотерапевтами» для самих себя и своих близких. Погружаясь в содержательный материал притч, идентифицируясь с их героями, школьники, часто незаметно для себя, проходят путь глубинных личностных изменений и развития.

Отличительной особенностью притчи является и то, что она представляет собой сокровищницу духовного опыта разных культур. Знакомясь с этим опытом, старшеклассники приходят к пониманию того, что духовные и нравственные ценности — общечеловечны и интернациональны по своему характеру. Язык притч понятен носителям разных традиций, установок, норм поведения. В нашей многонациональной стране, особенно сейчас, это очень актуально. Используя разные культурные традиции — индуистскую, буддийскую, даосскую, иудаистскую, христианскую, суфийскую — и делая анализ содержания притч, преподаватель вместе со школьниками приходят к пониманию, насколько различные культуры близки друг другу в трактовке тех или иных явлений человеческой жизни. Несмотря на имеющиеся различия в стилевых характеристиках текстов притч, в сюжетах, в особенностях поведения героев, все они свидетельствуют о том, что духовная сущность человека не имеет национальности, она «вненациональна». Понимание этого становится очень важным в развитии толерантного отношения молодежи к представителям других национальностей, в формировании адекватных установок по отношению к людям, отличающимся от них самих по национальному признаку.

Наконец, изучая материал притч, созданных человечеством в разные периоды развития, с точки зрения исторических аспектов их возникновения, школьники приходят к пониманию, что духовные и нравственные ценности — явления «вневременные», они не являются ни новыми, ни старыми, они — вечны. Рассматривая материал притч с точки зрения их современности

и актуальности, слушатели начинают по-новому видеть свои взаимоотношения с представителями старшего поколения, из чьих уст им доводилось ранее слышать «наставления» и «поучения» в свой адрес. Ранее считая нравственность почти пережитком прошлого и относя ее к свойствам сознания людей пожилых или «несовременных», многие школьники после работы с материалом притч, переосмысливают свое отношение к нравственности, меняют привычные установки по отношению к определенным категориям людей.

Как видим, один метод обучения может выполнять разнообразные дидактические функции.

2.3. Традиционные организационные формы обучения

Одним из элементов педагогической системы являются организационные формы обучения. Латинское слово *forma* означает «наружный вид, внешнее очертание». Исходя из этого *форма обучения* как дидактическая категория означает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучающихся, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления [8].

Учеными выделены такие основания классификации форм обучения: количество и состав обучаемых, место обучения, продолжительность обучающей работы. По этим основаниям формы обучения делятся соответственно на индивидуальные, коллективные, групповые, аудиторные и внеаудиторные. Эта классификация не является строго научной, но позволяет упорядочить разнообразие форм обучения.

В организационных формах обучения реализуется система взаимодействия учения и управления учебной деятельностью, осуществляемая по определенному, заранее установленному порядку. В рамках различных организационных форм обучения преподаватель обеспечивает активную познавательную деятельность обучаемых, используя фронтальную, групповую и индивидуальную работу.

Фронтальная работа предполагает совместную деятельность всей группы: преподаватель излагает учебный материал для всей группы, ставит одинаковые задачи, а ученики решают одну проблему, овладевают общей темой. Фронтальная форма организации учебной деятельности обеспечивает общее продвижение обучаемых к определенному уровню образования. Однако такая работа не может быть универсальной, т. к. при ее использовании недостаточно учитываются особенности, уровень развития каждого ученика, слушателя.

При *групповой работе* учебная группа разделяется на несколько подгрупп, которые выполняют одинаковые или различные задания. Количество обучающихся в группе зависит от поставленной задачи и колеблется от 2 до 10 человек, но чаще всего численность составляет 3–5 человек. Групповая работа обучающихся может применяться для различных целей: решения задач и выполнения упражнений, лабораторных и практических работ, изучения нового материала. Обдуманно применяемая групповая работа создает благоприятные воспитательные возможности, развивает способность обучаемых работать к команде через овладение навыками коллективного взаимодействия.

С целью развития у школьников готовности к коллективному мышлению и действиям, навыков работы в команде используются *групповые упражнения*. Они используются в случае моделирования ситуаций коллективной деятельности и получения информации о способах и средствах действий человека в них, а также об особенностях взаимодействия людей в группе при решении общей для них задачи. Чаще всего в качестве групповых упражнений используются *мозговой штурм, ролевая игра, групповая дискуссия*. По сравнению с другими организационными формами обучения групповые упражнения обладают большей достоверностью в оценке организационных и коммуникативных качеств участников. Еще одна важная особенность групповых упражнений — они носят не только диагностический (что важно для преподавателя), но и развивающий характер (что очень полезно для обучаемых). Процесс работы организован таким образом, чтобы ученики получили о себе действенную информацию,

т. е. такую, на основе которой смогли бы сами осуществить необходимые изменения в своем поведении.

При *индивидуальной работе* ученик получает задание, которое он выполняет независимо от других. Поэтому индивидуальная форма организации познавательной деятельности предполагает высокий уровень активности и самостоятельности обучающихся. Индивидуальная форма организации учебного труда особенно целесообразна для таких видов работ, в которых могут более ярко проявиться индивидуальные возможности и особенности обучаемых. При одних и тех же задачах обучения, подобрав систему индивидуализированных заданий, можно отрегулировать темп работы в соответствии с индивидуальными возможностями слушателей.

Индивидуальные формы наиболее целесообразны при программированном обучении, а также для углубления знаний и ликвидации пробелов в изучении материала. Индивидуальная работа имеет особое значение для формирования потребности в самообразовании и выработки соответствующих навыков самостоятельной работы.

Другим основанием для классификации организационных форм обучения могут быть приняты их дидактические цели. Дидактические цели определяются полнотой цикла педагогического управления и руководства учебной деятельностью обучаемых, включающего их подготовку к овладению новым материалом, усвоение новой информации, выполнение упражнений и решение практических задач для овладения умениями и навыками, контроль и коррекцию.

Как правило, каждая организационная форма обучения имеет несколько дидактических целей, среди которых могут быть выделены ведущие, в них заключено главное назначение той или иной организационной формы. Например, лекции позволяют решить комплекс дидактических целей — предъявление новых знаний, их обобщение; мотивация учебно-познавательной деятельности обучаемых, однако ведущая дидактическая цель лекции — предъявление учебной информации. На практических занятиях у обучающихся закрепляются и систематизируются знания,

но ведущей дидактической целью является формирование практических умений.

Таким образом, в зависимости от дидактических целей в структуре процесса обучения можно выделить *три группы организационных форм*:

- направленные преимущественно на теоретическую подготовку обучающихся;
- направленные преимущественно на практическую подготовку обучающихся;
- формы контроля знаний и умений обучающихся.

Каждая из организационных форм обучения обладает определенными особенностями, без учета которых невозможна оптимизация процесса обучения. Среди основных организационных форм обучения выделяют такие, как урок, лекция, активные формы обучения, формы практической подготовки, самостоятельные внеаудиторные занятия. Охарактеризуем основные организационные формы обучения.

Урок как форма организации обучения

Урок — это форма организации обучения группы учащихся одного возраста, постоянного состава, занимающихся по твердому расписанию и с единой для всех программой обучения. Как организационная форма урок характеризуется постоянством отведенного на него времени (как правило, 45 минут), постоянством состава обучающихся (класс), проведением преимущественно в учебном кабинете по расписанию, под руководством преподавателя.

В ходе урока решается комплекс дидактических целей:

- сообщение обучающимся новых знаний; организация самостоятельного изучения нового учебного материала;
- повторение и закрепление пройденного материала; обобщение и систематизация полученных знаний: экспериментальное подтверждение теоретических положений;
- формирование практических умений, необходимых для овладения последующими учебными дисциплинами, а также умений и навыков самостоятельного умственного труда;

- контроль, анализ и оценка знаний и умений обучающихся, корректировка учебного процесса на основе результатов проверки: уточнение и дополнение знаний, подкрепление умений;
- развитие познавательных способностей обучающихся.

Именно эта особенность урока (широкий комплекс дидактических целей), отличающая его от других форм организации учебного процесса, составляет его преимущество и педагогическую ценность.

Урок — наиболее гибкая и подвижная форма организации учебного процесса: она дает возможность более оперативно реагировать на результаты обучения. Особенно это важно, если в процессе преподавания психологии количество учебных часов, отведенных на учебную дисциплину, позволяет внести коррективы в методику преподавания.

При классификации уроков по дидактической цели выделяют такие их типы:

- урок овладения новыми знаниями;
- урок формирования и совершенствования умений и навыков;
- урок обобщения и систематизации знаний;
- контрольно-проверочный урок;
- урок повторения, закрепления знаний;
- комбинированный урок, на котором решается несколько дидактических задач.

Приведенная классификация позволяет осознать важные характеристики урока, в частности его структуру. Структура урока — совокупность его элементов, частей, обеспечивающих целостность занятия и достижение дидактических целей. Структура определяется также целями, содержанием, методами и средствами обучения, уровнем подготовки обучающихся. Типичная структура комбинированного занятия такова: организационный момент, опрос обучающихся по пройденному материалу, изучение нового материала, закрепление его и задание на самостоятельную работу. Однако это традиционное, достаточно эффективное построение занятия, превращаясь в шаблон, снижает уровень обучения. Поэтому ведется поиск путей совершенствования структуры урока. При обучении психологии преподаватели часто

используют уроки-диспуты, уроки-дискуссии, уроки-тренинги, уроки-игры, имеющие особенную структуру и отвечающие соответствующим дидактическим целям.

Независимо от типа урока, каждый из них имеет дидактический, методический, психологический, воспитательный и гигиенический аспекты.

Дидактическая подструктура включает три этапа: актуализацию знаний и способов деятельности, формирование новых знаний и способов познавательных действий и применение полученных знаний, умений.

Методическая подструктура обязывает планировать отдельные виды деятельности: выполнение упражнений (индивидуально или в группе); объяснение материала с применением адекватных методов и средств; решение учебных задач под руководством преподавателя или самостоятельно.

Хорошо продуманное методическое обеспечение любого занятия позволяет не забывать о *психологической составляющей урока*, которая предполагает создание мотивации, психологического комфорта, учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, характер психологических операций усвоения знаний, педагогическое мастерство преподавателя.

К *воспитательным аспектам* урока относятся постановка воспитательных задач, реализация воспитательных возможностей, заложенных в содержании и методах обучения, воздействие на мотивационную сферу личности обучающихся, стимулирование познавательного интереса к изучаемому предмету, развитие самостоятельности и творческих способностей, соблюдение педагогического такта преподавателем.

К *гигиеническим требованиям* относятся предупреждение умственного и физического утомления (обеспечение чистого воздуха в аудитории, благоприятного для учебных занятий температурного режима, соблюдение норм освещения, соответствие учебной мебели физическим данным обучающихся).

В теории и практике урока важное место занимают вопросы подготовки преподавателя к занятию. При этом он опирается на знание процесса обучения, предметную методику, педагоги-

ческую психологию. Большое значение имеют также собранность преподавателя, его умение распределить свое внимание между всеми обучающимися, самообладание и самоконтроль, доброжелательность. В целях повышения эффективности обучения преподавателю важно помнить, что его намерения и представления о том, в каком темпе и объеме будут усвоены знания обучающимися, могут не соответствовать реальности. Отслеживать результаты своей деятельности и корректировать ее преподавателям помогает прием *обратной* связи. Обучающимся после учебного занятия предлагается «Мини-анкета обратной связи», включающая два вопроса:

1. Как вы поняли, что является основной частью сегодняшнего занятия?

2. Какой существенный вопрос остался для вас без ответа?

Анкета позволяет школьникам дать свой комментарий к занятию, а преподавателю — получить информацию для дальнейшего планирования курса, выбора методов обучения.

Речь преподавателя является основным средством передачи информации. Выделяют критерии оценки устного выступления: точность слова, его выразительность, нормативность словоупотребления (речевой этикет), дикция, интонационная образность, сила голоса, скорость речи и другие. Следует также помнить, что интуиция и интеллект идут при говорении рука об руку. Подготовка речи является в первую очередь интеллектуальной деятельностью, но манера преподнесения, эмоциональное отношение, которое устанавливается у преподавателя с аудиторией, — эти явления возникают в основном благодаря интуиции.

Лекция, ее структура и методы проведения

Лекция (устное изложение учебного материала), являясь одной из ведущих форм организации обучения в высшей школе, представляет собой весьма распространенную форму обучения в старших классах общеобразовательных учреждений. Преподаватель на протяжении всего учебного занятия сообщает информацию, акцентирует внимание слушателей, увлекает их излагаемой темой, активно воздействует на их эмоции, вызывает интерес к предмету и стремление пополнять знания. Благодаря

тому что материал излагается концентрированно, в логически выдержанной форме, лекция является наиболее экономичным способом передачи учебной информации. Она не может быть заменена зачитыванием готового текста, магнитофонной записью, телепередачей, радиотрансляцией, поскольку главным фактором, воздействующим на слушателей и определяющим эффективность восприятия и формирования знаний, является живое общение преподавателя со слушателями.

Структура лекции в основном складывается из трех элементов: вступления, основной части и заключения. Во вступлении кратко формулируется тема, сообщается план и задачи, перечисляется литература к лекции, показывается связь с предыдущим учебным материалом, обозначается теоретическая и практическая значимость темы. Цели основной части лекции — раскрытие содержания темы, изложение и конкретизация ключевых идей и положений, анализ явлений, связей, отношений. В заключительной части лекции подводится итог, кратко повторяются и обобщаются основные положения, формулируются выводы и даются рекомендации по выполнению самостоятельной работы. Традиционно в заключение школьникам предоставляется возможность задать вопросы, но временное пространство для вопросов может быть задано и в основной части лекции. Известно, что слушателями активно удерживается внимание в течение 15–20 минут, затем целесообразно давать им возможность включить полученные новые знания в существующую систему знаний путем формулирования наводящих вопросов, поиска ответов на них в малых группах.

Лекция — многогранное явление. Преподавателю важно учитывать композицию, содержание, подбор примеров и иллюстраций, методическое оформление, расчет времени, состав школьников, приемы активизации внимания, связь с предыдущим материалом, основные вопросы для запоминания и записи в ходе лекции, литературу для самостоятельной работы.

В зависимости от *дидактических целей и места в учебном процессе* различают такие типы лекций, как вводная, установочная, текущая, заключительная и обзорная.

Вводная лекция открывает лекционный курс по учебной дисциплине. На этой лекции преподавателю важно показать теоретическое и прикладное значение изучаемой дисциплины, ее связь с другими учебными дисциплинами, роль в подготовке специалистов.

Текущая лекция служит целям систематического изложения содержания учебной дисциплины, ознакомления с учебным материалом.

Заключительная лекция завершает изучение учебного материала. На ней ранее изученное содержание учебной дисциплины обобщается на более высокой теоретической основе, рассматриваются перспективы развития той отрасли науки, которую данная дисциплина представляет. Особое внимание уделяется специфике самостоятельной работы обучающихся в период подготовки к контрольному мероприятию (экзамену или зачету).

Обзорная лекция содержит краткую, обобщенную информацию о нескольких близких по содержанию программных вопросах. Как правило, этот тип лекций используется на завершающих этапах обучения.

В зависимости от *способа проведения* можно выделить следующие виды лекций.

Информационная лекция (используется объяснительно-иллюстративный метод изложения) применяется для изложения содержания учебного материала. Это вид лекции является самым традиционным видом в высшей школе. Для более эффективного изложения материала преподавателю важно использовать настенную доску, на которой записывается план лекции, оформляются основные пункты и заметки, а также технические средства обучения (кодоскопы, диапроекторы и т. д.). В информационной лекции превалирует деятельность преподавателя.

Проблемная лекция предполагает изложение учебного материала путем активизации особого психического состояния у слушателей, выражающегося в эмоциональном подъеме, стремлении найти ответ на поставленный вопрос. Основой проблемной лекции, как и проблемного обучения в целом, является создание проблемных ситуаций, использование проблемных вопросов.

При этом познание происходит в научном поиске, диалоге и сотрудничестве с преподавателем в процессе анализа и сопоставления разных точек зрения.

Лекция-визуализация предполагает визуальную подачу материала средствами ТСО или аудио-, видеотехники с комментированием демонстрируемых визуальных материалов.

Бинарная лекция (лекция-диалог) предусматривает изложение материала в форме диалога двух преподавателей, например учебного и практика, или представителей двух научных направлений.

Лекция-провокация (лекция с заранее запланированными ошибками) рассчитана на стимулирование обучающихся к постоянному контролю предлагаемой информации и поиску ошибок. В конце лекции проводится диагностика знаний слушателей и разбор сделанных ошибок.

Лекция-конференция проводится как научно-практическое занятие заслушиванием докладов и выступлений школьников по заранее поставленной проблеме в рамках учебной программы. В заключение преподаватель подводит итоги, дополняет, уточняет информацию и формулирует основные выводы.

Выделяют этапы подготовки лекции: изучение программы дисциплины; составление списка литературы; изучение литературы; отбор материала и его стилистическая правка; выбор типа композиции; написание плана лекции или конспекта, выделение в нем главного и четкое структурирование текста; подбор иллюстративного материала (схем, таблиц, аудио- и видеоматериалов, других технических средств обучения). Конспект лекции должен содержать тему; цель и задачи; список литературы, обязательной и дополнительной; текст содержания (с выделением основного и второстепенного); задания для самостоятельной работы.

При проведении лекции необходимо учесть ряд правил:

- поддерживать высокий научный уровень излагаемой информации;
- обеспечивать доказательность и достоверность высказываемых суждений;
- ясно и точно излагать мысли и активизировать внимание слушателей;

- четко проговаривать термины, пояснять и записывать их на доске;
- уметь устанавливать контакт со слушателями, чувствовать и понимать реакцию аудитории;
- использовать обратную связь, желательно после каждого учебного раздела;
- предоставлять возможность слушателям задать вопросы в конце лекции.

Особое внимание следует уделить ответам на вопросы учащихся.

У многих преподавателей, особенно начинающих, могут возникнуть опасения относительно своих способностей быстро и правильно отвечать на вопросы школьников. Это представление связано с традиционной установкой, что умение быстро отвечать на вопросы свидетельствует о высоком уровне компетентности преподавателя. Вместе с тем следует учесть, что каждое учебное мероприятие, в том числе и лекция, является коллективной, совместной деятельностью, а это значит, что прозвучавший вопрос может быть адресован не только преподавателю, но и всей аудитории. Следовательно, вопрос сначала должен быть задан всем, поскольку в аудитории могут находиться слушатели, которые либо знают ответ, либо могут помочь в нахождении ответа, либо могут попытаться ответить. Лишая аудиторию слушателей этой возможности активной деятельности и отвечая на заданный вопрос, преподаватель ограничивает познавательный поиск обучаемых. С другой стороны, такая тактика может предоставить преподавателю некоторое время, чтобы подумать над возможным ответом.

Если со стороны учащихся не поступит удовлетворительного ответа на вопрос, то ответ может быть дан преподавателем, если он его действительно знает. А как быть, если на вопрос нельзя сразу дать ответ? По мнению В.-Д. Веблера, преподавателю не следует стремиться производить впечатление «всезнайки», от которого потом придется отказаться. Не следует также «петлять вокруг да около», ибо слушатели довольно быстро распознают неуверенность преподавателя, и ущерб от недостаточной компетентности будет велик [5]. Вместо этого преподавателю

важно создать у себя адекватную психологическую установку: *поиск ответа на значимые, существенные вопросы — это общая задача всех присутствующих*. Со стороны преподавателя будет ошибкой, если он, мучаясь угрызениями совести, признавая свою неосведомленность, скажет, что «он, к сожалению, не знает ответа, но к следующему занятию поищет в справочной литературе». Эта ситуация должна быть использована преподавателем для создания собственной учебной ситуации, а именно:

- обсудить со слушателями, где можно было бы найти ответ (справочники, словари, энциклопедии, Интернет и т. д.)?
- кто из школьников какое средство информации возьмет для изучения?

Один из источников информации, наименее доступный, рекомендуется взять самому преподавателю в целях надежности поиска ответа. Если на следующем занятии слушателями будет полностью представлен ответ или ответы (этого нужно потребовать), то его нужно использовать для анализа средств информации, что поможет школьникам расширить представление о качестве и объеме различных информационных источников.

Таким образом, совместный поиск ответа не ведет к заглаживанию мучительной неудачи преподавателя, а свидетельствует об оптимальном варианте работы с имеющимися знаниями. Как видим, в этом случае ответственность за ответы на вопросы, возникающие на учебном мероприятии, несут не только преподаватели. На частные вопросы или вопросы, уводящие в сторону, ответ может быть предложен отдельно спрашивающему после занятия, либо может быть дано указание на литературу, где содержится ответ.

2.4. Активные формы обучения

Главными целями активных форм обучения являются повышение мотивации учебно-познавательной деятельности школьников; развитие их способности использовать знания при анализе и оценке реальных явлений, объяснению которых служат эти

знания; создание единого образовательного действия, объединяющего процесс усвоения знаний и процесс приобретения умений практического использования этих знаний.

Для эффективного проведения занятий активных форм обучения преподавателю важно занять определенную внутреннюю позицию, которая содержательно может быть проиллюстрирована словами М. Бубера:

«Я не поучаю. Я только что-то показываю. Я показываю на примере действительности что-то, что невидимо или не очень заметно. Я беру того, кто меня слушает, за руку и подвожу его к окну. Я распахиваю окно и показываю на вид из окна. Я не поучаю, а веду беседу» [1].

Эти слова перекликаются с замечательной хасидской притчей, в которой содержатся важные существенные указания относительно сущности процесса обучения в целом и активных форм обучения в частности [16].

*«Во время пасхи, перед праздничным седе́ром,
раввин Исахар Вейер подозвал своего гостя,
раввина из Могельника, внука Могеда из Козниц, к окну
и указал на что-то снаружи.*

«Ты видишь, раввин из Могельника? — спросил он.

— «Ты видишь?»

*Когда празднество окончилось,
раввин из Могельника стал танцевать вокруг стола
и тихо петь:*

«Святой старец, наш брат, показал мне свет.

Велик свет, что он показал мне.

Но кто знает? Кто знает, сколько лет должно пройти,

Сколько мы должны еще спать,

прежде чем он придет к нам?»

Задача учителя состоит в том, чтобы не столько передать собственное видение содержания учебного материала, сколько создать учебную ситуацию, в которой пробудилось бы индивидуальное видение этого содержания у школьников. На что указывал учитель в этой притче? И почему не было названо то, на что

указывалось? Окно было самое обыкновенное, как и все окна. За окном был обычный мир, как и всюду, — поэтому то, на что указывалось, не было названо. Главное тут не видимый объект; главное тут *«Ты видишь?»*. Дело не в том, *что* ты видишь; дело в другом: *видишь* ли ты? Акцент не на объекте восприятия, а на субъекте восприятия: на способности видеть, воспринять, получать информацию. Этот главный акцент нужно передать школьникам, потому что здесь сосредоточен весь смысл активных форм обучения, который заключается в развитии *персональной позиции* обучающегося по отношению к содержанию учебного материала.

Тогда становится понятно, что за свет показывает учитель ученику. Он показывает ученику прежде всего его способность видеть, ибо, если человек способен разрешить себе индивидуальное, отличное от других восприятие и оценку предмета, многое для него становится достижимым. Создать же учебную ситуацию, в которой происходящие изменения стали бы возможны, — это задача учителя, все его усилия должны быть направлены на то, чтобы улучшить количество и качество видения ученика, как все его существо сделать глазами. Тогда у него возникает радость, радость познания самого себя и предмета, который познается. *«Когда празднество окончилось, раввин из Могельника стал танцевать вокруг стола и тихо петь...»*. Что-то произошло, что-то необычайно важное, только пением можно выразить свою благодарность. И даже это — потихоньку: громко было бы вульгарно. Когда проникает что-то значительное, что-то ранее неведомое, можно только тихонько напевать. В этом смысл *«стал тихо петь»*.

Важное значение приобретает также и указанный нами принцип сотворческой позиции обучающего, которая обеспечивает максимальные возможности для развития обучаемых. Учитель, являясь для ученика авторитетом, уважаемой персоной, порой воплощением мудрости, становится в равную с ним позицию познающего, сомневающегося, в чем-то колеблющегося, ищущего. *«Святой старец, наш брат...»* — эти слова указывают одновременно и на статус учителя, и на его позицию в учебной

ситуации. Уважаемый, знающий, компетентный — но все же «наш брат». В некотором смысле сотворческая позиция учителя является мостом между ним и учеником, соединяющим два берега — статусные роли учителя и ученика — и превращающим этих субъектов процесса обучения из участников в соучастников познания. Тогда познание становится живым — оно пульсирует, дышит, движется.

Существует еще одна важная особенность активных форм обучения, которая заключается в возможности создания дальнейшей временной перспективы самообучения и саморазвития обучающихся. Преподаватель, давая начало развитию познавательной активности обучаемых, создает у них своеобразную жажду в познании предмета, на утоление которой может потребоваться много времени и усилий. И все-таки, однажды попробовав на вкус, ощутив радость, удовлетворение от познавательной деятельности, обучаемый впускает этот опыт в свою субъективную реальность, делает его частью своего «Я». Именно этот опыт будет стимулировать дальнейшее продвижение в познании, являясь одновременно и памятью, и маяком, освещающим путь. Но для того чтобы этот опыт стал потребностью, чтобы зерно действительно выросло в дерево, чтобы свет, который был показан учителем, стал собственным светом, — для этого потребуются длительное странствие.

Отмечая в целом роль и место активных форм обучения в образовательном процессе, следует сказать, что они обладают широкими дидактическими возможностями.

Выделяют несколько видов активных форм обучения, используемых в традиционных моделях обучения в классах старшего звена общеобразовательного учреждения: эвристическая беседа, учебная дискуссия, семинарское занятие, учебная экскурсия, учебная конференция.

Семинарское занятие как организационная форма обучения представляет собой особое звено процесса обучения. Его отличие от других форм состоит в том, что оно ориентирует обучаемых на проявление большей самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, т. к. в ходе семинара углубляются,

систематизируются и контролируются знания обучающихся, полученные в результате самостоятельной внеаудиторной работы с первоисточниками, документами, дополнительной литературой. Семинарские занятия тесно связаны с лекциями по изучению нового учебного материала и самостоятельной работой обучающихся. Учебный материал семинаров не дублирует материал, изложенный преподавателем на лекции, но сохраняет тесную связь с его принципиальными положениями.

Вопросы плана семинарского занятия должны охватывать основной материал темы и быть четкими, краткими, понятными всем обучающимся. Их можно формулировать как в утвердительной, так и в вопросительной форме. Как правило, на семинарское занятие выносятся не более 4–6 вопросов.

В зависимости от способа проведения выделяют следующие виды семинаров.

Семинар-беседа проводится на основе анализа текстового материала в форме развернутой беседы по плану с кратким выступлением и заключением преподавателя, предполагает подготовку к занятиям всех обучающихся по всем вопросам семинара, позволяет вовлечь максимальное количество школьников в активное обсуждение темы. Это достигается путем заслушивания развернутого выступления нескольких школьников по конкретным вопросам плана, дополнений других, рецензирования выступлений, постановки проблемных вопросов.

Семинар рефератов заключается в заслушивании и обсуждении рефератов и докладов, которые предварительно распределяются между школьниками. Это вид семинарского занятия также предусматривает самостоятельную подготовку школьниками докладов и рефератов.

Проблемно ориентированный семинар предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей ее достоверного решения. Проводится в форме диалогического общения участников и предполагает их высокую интеллектуальную активность, развивает навыки вести полемику, защищать взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать свои мысли.

Учебная экскурсия как организационная форма обучения позволяет изучать различные предметы, явления и процессы на основе их наблюдения в естественных условиях. Экскурсии позволяют преподавателю установить непосредственную и более действенную связь обучения с практикой. Перед экскурсией обучающиеся получают задания, в которых указывается, какие наблюдения должен провести каждый, на какие вопросы следует самостоятельно найти ответы, в какой форме сдать материалы, к какому сроку подготовить отчет об экскурсии. Важный этап экскурсии — итоговая беседа (иногда письменная работа), в ходе которой полученная на экскурсии информация включается в общую систему знаний и умений. Обучающимся даются указания по обработке данных экскурсии в соответствии с их заданиями, после чего они индивидуально или небольшими группами составляют таблицы, готовят наглядные пособия, доклады, краткие отчеты. Материалы экскурсии используются в дальнейшей работе.

Учебная конференция. Эта организационная форма обучения обеспечивает педагогическое взаимодействие преподавателя и обучающихся при их максимальной самостоятельности, активности и инициативе. Конференция, как правило, проводится с несколькими учебными группами и представляет собой особую конструкцию обучения, направленную на расширение, закрепление и совершенствование знаний. Подготовка к конференции начинается с определения темы, подбора вопросов, в совокупности раскрывающих выбранную тему.

Главное в конференции — свободное, откровенное обсуждение проблемных вопросов. Конференция по своим особенностям близка семинару и является его развитием, поэтому методика проведения конференций сходна с методикой проведения семинаров. Требования к подготовке рефератов и докладов для конференции значительно выше, чем для семинаров, т. к. они предусматривают нарастание трудности в самом содержании заданий. Конференции используют как средство развития у обучаемых опыта творческой деятельности.

Анализ конкретных ситуаций. Эта методика была разработана в Гарварде в 80-е гг. прошлого столетия. Под конкретной ситуацией понимается проблема, с которой тот или иной обучаемый,

выступая в роли руководителя или иного профессионала, может в любое время встретиться в своей деятельности и которая требует от него анализа, принятия решений, каких-либо конкретных действий. В этом случае на учебном занятии слушателям сообщается единая для всех исходная информация. Преподаватель ставит перед школьниками проблемную задачу по анализу данной ситуации, но не формулирует проблему. Школьники на основе исходной информации и результатов ее анализа сами должны сформулировать проблему и найти ее решение. Со стороны преподавателя допустимо по ходу занятия вводить возмущающее воздействие, проявляющееся в резком изменении обстановки и требующее от обучаемых неординарных действий. Задачей школьников в этом случае является принятие такого решения, которое бы устранило последствия возмущающего воздействия или уменьшило его отрицательное влияние.

Участники игровой процедуры оказываются в активной позиции благодаря вовлеченности в обсуждение реальной жизненной ситуации, они имеют дело с конкретными, а не вымышленными фактами и событиями. Большое значение в методике имеет группа, поскольку вырабатываемые во время обсуждения идеи и предлагаемые решения являются плодом совместных усилий. В ходе анализа конкретной ситуации участникам предоставляется время для ознакомления с изучаемыми фактами. Варианты преподнесения материалов участникам включают письменное описание конкретной проблемной ситуации (на карточках); снятый фильм или видеоматериал; случай, предложенный школьником; случай, возникший в диалоге школьников; анализ принятого в конкретной ситуации решения. После представления материалов школьникам происходит их обсуждение в группах. Этот процесс имеет временные ограничения. После обсуждения ситуации и анализа фактов в малых группах целесообразно объединить всех участников в общегрупповую дискуссию. Позиция преподавателя определяется необходимостью погрузить школьников в осмысление изучаемой ситуации, помочь совместить условный, отвлеченный способ работы и решение проблемы на конкретном материале.

Преподаватель должен быть готовым преодолеть ряд трудностей:

- школьники нередко стремятся решить какой-либо вопрос, не работая над принятием основного вопроса;
- преподаватель не в состоянии предусмотреть все вопросы, возникающие в ходе обсуждения, в отличие от лектора, который имеет возможность управлять потоком вопросов; сами вопросы не обязательно имеют единственно правильный ответ;
- в традиционном обучении школьников обычно не побуждают думать самостоятельно, поэтому с их стороны может возникнуть сопротивление в виде активизации психологических защит;
- изучение конкретной ситуации требует много времени, поскольку школьники приходят к выводам в результате обсуждений, поэтому обучающим является сам ход этого процесса.

Основные характеристики *анализа конкретных ситуаций* как метода обучения.

1. Наличие модели социально-психологических отношений между взаимодействующими субъектами, отражающей реальную действительность, которая является знакомой учащимся, актуальной для них и которая рассматривается в некоторый момент времени. Принятое школьниками решение не воздействует на модель отношений, не изменяет ее состояние. Это является особенностью данного метода, отличающей его от деловой игры: обучаемые не имеют сведений о последствиях принятого ими решения. Последствия воздействия решения на систему отношений рассматриваются в этом методе гипотетически, умозрительно, как потенциально возможные.

2. Коллективная выработка решений, при которой учащиеся работают малыми группами, исключает распределение ролей, моделирующее деятельность участников ситуации, отсутствуют предписанные ролевые цели, взаимодействие ролей, а значит, вероятность возникновения конфликта между различными ролевыми целями очень мала.

3. Многоальтернативность решений обусловлена неодинаковой компетентностью обучаемых, различием их приоритетов,

а также может быть заложена в структуре моделируемой ситуации и определяться ее сложностью.

4. Наличие единой цели при выработке решений: всему классу предъявляется одна ситуация, по которой предстоит принять оптимальное решение.

5. Наличие системы группового оценивания деятельности обучаемых: оценке может подлежать конечный результат работы (эффективность и оптимальность принятого решения), деятельность участников в групповой и межгрупповой дискуссии при выработке и обсуждении решений.

6. Наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых, которое создается следующими средствами: соревнованием малых групп при выработке решения; неполнотой информации о ситуации; оцениванием деятельности обучаемых; несоответствием цели, поставленной перед участниками, и имеющимися у них ресурсами (знаний, опыта, времени на принятие решения, информации об объекте). Все это делает задачу нетривиальной, требующей от обучаемых определенных интеллектуальных затрат и соответствующей организации совместной коллективной деятельности.

Перечисленные признаки метода анализа конкретных ситуаций определяют область его применения. Наиболее целесообразно его использование в тех случаях, когда рассматривается отдельная, относительно сложная поведенческая задача, которую можно анализировать без расчленения на подзадачи и принимать решение за один этап (шаг). Однозначное, единственно правильное решение, заранее известное преподавателю, при этом может отсутствовать. Но и тогда последнее слово при оценке вариантов остается за преподавателем, который формулирует свое мнение с учетом материалов, предложенных участниками занятий.

Таким образом, активные формы обучения, обладая многообразными дидактическими возможностями, помогают формировать чрезвычайно широкий спектр знаний, умений, навыков и личностных свойств школьников в зависимости от того, какие цели определяются преподавателем.

2.5. Игровые формы обучения

Игра представляет собой особый вид деятельности, который позволяет человеку, играя в замкнутом пространстве по известным правилам, в большей степени пережить динамические возможности своей личности, т. е. свою способность изменяться и одновременно осознавать эту свою способность — быть другим. Осознание начинается там, где возникает препятствие на пути активности человека, этим препятствием в игре является ограниченное пространство и ее правила.

Игра также представляет собой модель социального взаимодействия, средство усвоения социальных установок и отражает нормы и образ жизни, существующие в данном обществе. Первоначальные социальные установки возникают в свободной игре ребенка и носят конкретную, непосредственную форму меняющих друг друга игровых ролей. Более сложные, генерализованные социальные установки, которые не являются индивидуальным отражением общественных образцов социального и группового поведения, возникают в игре с правилами. Механизм усвоения установок связан с учетом различных ролевых позиций. Через такие социальные установки осуществляется дальнейшее освоение ребенком социального опыта. Освоение социальных ролей и деятельности в игре осуществляется через механизм имитации и другие формы трансформации этих ролей — гротескное изменение, осмеивание, особые способы реконструкции игровых целей и т. д.

В отличие от игровой деятельности как таковой, целенаправленная игра, помимо цели, содержит момент состязательности. Устоявшееся в мировой педагогике понимание игры охватывает любое соревнование или состязание между играющими, действия которых ограничены определенными правилами (условиями) и направлены на достижение определенной цели (выигрыша, победы, приза).

В структуре учебного процесса на основе игры можно выделить следующие элементы — этапы:

1. Ориентация — преподаватель представляет изучаемую тему, знакомит с основными понятиями, которые в ней изучаются.

2. Подготовка к проведению — преподаватель излагает сценарий, останавливаясь на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета баллов при оценке игровой деятельности, примерном типе решения в ходе игры. После распределения ролей между участниками может быть проведен «пробный прогон» игры в сокращенном виде.

3. Основная часть: проведение игры как таковой — преподаватель организует проведение самой игры, по ходу фиксируя следствия игровых действий (следит за подсчетом баллов, характером принимаемых решений), снимает неясности и т. д.

4. Обсуждение игры: преподаватель проводит обсуждение, в ходе которого дается описательная характеристика «событий» игры и их восприятия участниками, возникавших по ходу дела трудностей, идей, которые выражали участники, побуждает участников к анализу проведенной игры. Особое внимание уделяется сопоставлению имитации с соответствующей областью реального мира, установлению связи содержания игры с содержанием учебного курса. Одним из результатов игры может быть сбор предложений по внесению в нее поправок, предложений.

Ведущий занятия часто использует полностью готовые, хорошо проработанные игры. Поэтому одно из типичных заблуждений преподавателя состоит в том, что если игра продумана тщательно, она будет «работать сама». Однако практика показывает, что эмоциональная вовлеченность участников может стать барьером на пути к осмыслению происходящего в игре. В связи с этим следует помнить, что, кроме очевидных организационных функций, преподаватель выполняет еще ряд «ролей» в практике проведения игр:

- «инструктор» — эта роль обеспечивает необходимое для участия в игре понимание правил, а также представление о последовательности игровых действий. Преподавателю не стоит стремиться к очень подробному разъяснению всех деталей игры, т. к. многие правила уясняются по-настоящему лишь по ходу игры — и в этом игра похожа на жизнь. Чрезмерное

инструктирование до начала самой игры может запутать участников или привести к снижению их игрового интереса;

- «судья-рефери» — эта роль обеспечивает контроль и руководство ходом игры со стороны преподавателя. Выполнение этой роли влияет на общую педагогическую результативность игры, сказывается на распределении ролей, которое позволяет добиться активного вовлечения всех участников. В результате учебно-игровая деятельность дает более широкие возможности для личностных проявлений по сравнению с традиционной работой в группе (например, участникам игры с низкой самооценкой дается активная, значимая для хода игры роль, чтобы дать им возможность проявить себя);

- «тренер» — преподаватель может давать прямые подсказки, направленные на то, чтобы помочь участникам полнее использовать возможности игры: как можно использовать то или иное правило, какой выбор действий связан с тем или иным поворотом сюжета, — т. е. помочь игрокам учитывать потенциал игрового действия. В число тренерских действий преподавателя входит и прямое подбадривание нерешительных участников;

- «председатель-ведущий» — данная роль относится к завершающему этапу игры — обсуждению. В ходе его преподаватель избегает «предлагать» свои выводы и обобщения, но скорее ставит перед участниками вопросы, которые побуждают их сопоставлять игровую модель и имитируемые реальные явления, обдумывать связи между содержанием игры и изучаемым предметным материалом. Немало творческих идей и обобщений можно обнаружить в совместном обсуждении, если попросить участников предложить свои собственные поправки и дополнения к сценарию или правилам игры.

В игровом обучении используются самые разнообразные средства и методы работы, которые подбираются в соответствии с рядом принципов: системности; единства содержания и формы; моделирования; коллективной ответственности; единоначалия руководителя игры; принятия решений, касающихся организации игры, в течение всего игрового периода; самопрограммирования и саморазвития; контролируемой борьбы

или конкурентности; развивающего обучения. В соответствии с отмеченными принципами организации игрового обучения выбираются его формы, которые М. М. Кашапов делит на имитационные и неимитационные [1]. Если включение игры в учебный процесс в качестве дополнительного средства его построения известно достаточно давно, то имитационное моделирование получило распространение в мире в 1960-х — 1980-х гг.

Имитационные игры позволяют развивать и закреплять у обучаемых важные качества и навыки: умение мыслить, навыки самостоятельной работы, навыки управлять коллективом, принимать решения и организовывать их выполнение. Для формирования указанных качеств в обучении необходимо моделировать управляющие системы: модели системы общения и модели системы совместной деятельности. Модели подсистем общения и совместной деятельности образуют структуру игрового комплекса, элементами которой становятся роли, а связями — взаимоотношения между ними, определяемые ролевыми целями, предписываемыми в игре. Наиболее апробированными и признанными эффективными формами имитационных игровых учебных занятий являются ролевая игра и деловая игра.

Ролевые игры — наиболее простой вид имитационного моделирования коллективной деятельности. Используется для решения плановых, проектных и управленческих задач. Учебным занятиям, включающими ролевые игры, присущи следующие признаки:

- распределение ролей между участниками игрового занятия;
- наличие сложной задачи, подлежащей решению;
- различие ролевых целей участников игры, исполняющих разные роли;
- взаимодействие участников игрового занятия при выработке определенного решения посредством проведения дискуссии;
- ввод преподавателем в процессе занятия корректирующих условий, новых сведений, которые следует учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в требуемое русло;
- наличие общей цели у всего игрового комплекса;
- полиальтернативность решений;

- наличие управляемого эмоционального напряжения;
- оценка результатов обсуждения и подведение итогов преподавателем.

В таких инсценировках обучаемые, «исполняя» определенную роль, имеют возможность наблюдать за реакцией своих товарищей на свои решения, поступки, поведение. Этот метод направлен преимущественно на выработку навыков поведения в коллективе, умение анализировать характер межличностных отношений. При этом оптимальное решение задачи достигается путем компромисса между несколькими участниками, интересы которых в игре не идентичны.

С 1979 г. в нашей стране развивается новое направление в игровом моделировании, начало которому положил выдающийся отечественный ученый, специалист в области методологии и теории мышления Г. П. Щедровицкий [1; 7]. Он является создателем организационно-деятельностных игр (ОДИ) — интенсивной формы решения междисциплинарных комплексных проблем, не имеющей аналогов в мире. Интрига ОДИ заключается в поиске способа взаимодействия специалистов разных профилей для решения поставленной задачи. Участник ОДИ сам создает для себя необходимые знания в процессе игры и переживает собственные мучительные поиски, напряжение, открытия. В процессе ОДИ участник попадает в кризисы и выкарабкивается из них, натывается на непонимание и невозможность донести свою мысль и вынужден найти, открыть для себя новые выразительные средства и новые способы общения. По окончании игры участник уносит с собой новые открытия и новые возможности. Как известно, можно забыть то, что услышал от других, но почти невозможно забыть то, что ты в муках создал сам. ОДИ предполагает обязательное использование эффективных методов мышления. Поначалу участники постоянно пытаются решить поставленные перед ними задачи привычным для них способом, стихийно и беспорядочно бросаясь на проблему. Но сами правила заставляют систематизировать свое мышление, замечать свои ошибки и искать нестандартные ходы в процессе решения.

Деловые игры представляют собой наиболее сложную форму имитационных игровых занятий, в процессе которых моделируется коллективная профессиональная деятельность, они воспроизводят взаимодействие участников конкретной системы труда с определенными объектами. Основным элементом — люди, подготавливающие и принимающие решения. Их взаимодействие в игре обусловлено специальными правилами, воспроизводящими те закономерности и особенности реальной деятельности, которые являются наиболее характерными для рассматриваемого игрового комплекса. Наиболее важным в деловой игре является процесс выработки и принятия решения в условиях поэтапного многошагового уточнения необходимых факторов, анализа информации, дополнительно поступающей и вырабатываемой на отдельных этапах игры. Параметры, задающие ход игры могут меняться, создавая все новые и новые ситуации, решение которых должно подчиняться общей цели. Образно деловую игру можно представить в виде системы взаимосвязанных конкретных ситуаций, влияющих друг на друга.

Для повышения эффективности игры и активизации всех участников игры используется *метод «мозговой атаки», или «мозгового штурма»*. Он применяется как эффективное средство решения сложных проблем, требующих группового мышления.

Деловые игры, используемые в учебном процессе, обеспечивают закрепление и комплексное применение знаний, полученных при изучении разных дисциплин; развивают необходимые профессиональные навыки; формируют более четкое представление о профессиональной деятельности в избранной специальности.

В деловой игре синтезируются характерные признаки метода конкретных ситуаций и ролевых игр. Это делает ее наиболее эффективной формой активного обучения, но и самой трудоемкой при разработке. Основой деловой игры может быть только модель социально-экономической системы в целом, а не ее отдельные элементы. При этом моделируемая система рассматривается как динамическая. В игре это проявляется в виде так

называемой «цепочки решений». Решение, принимаемое участниками игры на основе исходной информации, воздействует на модель объекта управления, вызывая изменение его исходного состояния. Сведения об изменениях состояния объекта игрового моделирования через систему оценивания деятельности участников поступают в игровой комплекс. На основе полученной информации игроки вырабатывают решение, которое вновь воздействует на объект. В процессе игры осуществляется деловое общение и совместная деятельность участников игры. Как видим, «цепочка решений» — это та особенность, выделяющая деловую игру из всех других игровых методов обучения. Итогами деловой игры являются решение проблемы, личностный и профессиональный рост участников, формирование команды единомышленников.

Перечислим характерные признаки деловой игры как формы обучения.

1. Моделирование процесса учебной деятельности учащихся.
2. Распределение ролей между участниками игры.
3. Различие ролевых целей при выработке решений.
4. Взаимодействие участников, исполняющих разные роли.
5. Наличие общей цели у всего игрового комплекса; коллективная выработка решений.
6. Реализация в процессе игры «цепочки решений».
7. Многоальтернативность решений.
8. Наличие управляемого эмоционального напряжения.
9. Наличие разветвленной системы индивидуального и группового оценивания деятельности участников игры.

В процессе деловой игры отрабатываются не только учебные навыки, но и умения принятия школьниками решений в ситуациях, выступающих в качестве «помех» учебной деятельности. В ней моделируются также совместная деятельность, взаимодействие участников и их общение, которые должны соответствовать установленным общечеловеческим, правовым, и социальным образцам поведения.

Одним из основных понятий теории деловых игр является понятие конфликтной ситуации. Принятие решений участниками

деловой игры связано с определенным напряжением, поскольку при выполнении функциональных обязанностей они не должны выходить за рамки правил, установленных в игре. Разыгрывание игрового спектакля сопровождается возникновением эмоционального напряжения у каждого участника игры и требует от него мобилизации профессиональных, интеллектуальных, психофизиологических возможностей. Это дает возможность решать помощью деловой игры следующие задачи: обучать навыкам принятия решений в конфликтной ситуации каждого слушателя независимо от его личностных свойств; исследовать влияние личностного фактора на эффективность принимаемых решений; изучать деловые, личностные качества обучаемых в условиях, максимально приближенных к реальной деятельности.

Конфликтная ситуация, в которой участники принимают решения, обеспечивает необходимый уровень вынужденной активности обучаемых, имеющих различные ролевые цели и несовпадающие интересы. «Игроки» являются непосредственными участниками конфликта и своими действиями разрешают его. Несовпадение игровых ролевых целей может быть достигнуто за счет реализации следующих условий: различия материальных и временных ресурсов у игроков; неодинаковой ответственности участников игры за принимаемые решения; неодинаковых критериев оценивания деятельности участников, принадлежащих к разным уровням иерархической структуры игрового комплекса; соревновательного характера деятельности игровых групп. Вместе с тем наличие конфликтной ситуации в деловой игре не является гарантией ее успеха. Необходимо создать условия для того, чтобы участники оказались по-настоящему вовлечены в игру.

Для реализации управляемого эмоционального напряжения должны быть специально предусмотрены соответствующие условия и средства. Среди условий создания эмоционального напряжения выделяют следующие:

- создание достаточно острого конфликта за счет несовпадения функциональных и игровых целей участников, исполняющих разные роли;

- обеспечение личностной заинтересованности в определенном успехе игры;
- выполнение психологических требований по подбору игровых групп, распределению ролей с учетом личностных особенностей участников;
- наличие в структуре деловой игры определенным образом организованных этапов обсуждения решений, к которым приходят группы и участники на каждом шаге игрового моделирования;
- профессиональная подготовка преподавателя: педагогическое мастерство, артистизм, коммуникабельность, чувство юмора, необходимые для успешного руководства игрой.

Преподавателем используются также специальные средства для формирования управляемого эмоционального напряжения. Прежде всего следует назвать обеспечение реализации ситуации выбора, которая предполагает наличие трех компонентов: существования более одной альтернативы; вера участника игры в возможность выбора для него любой альтернативы; возможности для участника добавить любую альтернативу. В качестве следующего средства можно назвать наличие несоответствия между ресурсами и целью, только в этом случае появляется реакция напряжения. Соревновательный характер деятельности групп, противодействие руководства игры замыслам играющих, информационная неопределенность — все эти средства также должны быть предусмотрены в конструкции игры при ее создании.

Важной особенностью деловой игры как формы обучения является *коллективная выработка решений*. Это — один из признаков деловой игры. Он должен быть реализован в каждой игре специальными «техническими» средствами. Защита собственных решений, критика решений, принятых другими игровыми группами, обязательное обсуждение всеми участниками высказанных критических замечаний дают участникам игры возможность представить себе, каким должно быть оптимальное решение, пересмотреть подходы и принципы построения деятельности игровой группы или отдельных ее членов на следующих этапах

выработки и обсуждения решений. Этапы обсуждения решений в определенной степени исключают такую дисфункцию игры, как безответственность. Необходимость публичной защиты принятого группой решения развивает у участников игры коллективную и личную ответственность за это решение, заставляет их почувствовать себя членами единого коллектива. В этих условиях коллективность выработки и принятие решения проявляется не только в совместной деятельности и согласовании ролевых целей участников, исполняющих разные роли, но и непосредственно в коллективной деятельности и общении участников, исполняющих одну коллективную роль.

Особенность такой коллективной деятельности состоит в том, что отдельные участники могут не выполнять всю необходимую для выработки решения работу. Они выполняют только ту ее часть, которую они лучше знают или умеют делать, или ту, которая им поручена. При этом может появиться лидер, который будет распределять обязанности, координировать деятельность отдельных участников и формировать коллективное (групповое) мнение. Функции лидера может исполнить назначенный (или выбранный) командир или же неформальный лидер.

Выработка решения группой в целом отличается от формирования решения на основе мнений отдельных участников. При этом в условиях дефицита времени решения, выработанные коллективом, как правило, оказываются более рациональными, нежели полученные на основе индивидуальных решений, без их обсуждения. При решении сложных задач, когда может потребоваться опыт специалистов разных профессий в игровой группе, выполнение задачи может быть обеспечено только в форме коллективной итоговой работы. Здесь также необходим лидер. Он обеспечивает четкость соблюдения разработанного временного графика и оптимальное взаимодействие участников.

В деловой игре есть присутствует еще один аспект коллективной выработки решения — это деятельность группы экспертов, задачей которых является оценивание качества решений, вырабатываемых участниками игры, параметров и характеристик их совместной деятельности и общения. Известно, что оценка,

выставляемая каждым экспертом, является в определенной мере субъективной. Для объективизации мнений экспертов в качестве итоговой оценки используется их обобщенное мнение.

Наконец, очень важной формой выработки коллективного решения в деловой игре является обсуждение решений, представленных соревнующимися игровыми группами. Именно на этих этапах обсуждения участники могут получить четкое представление о достоинствах и недостатках каждого решения, заслушать все аргументы и контраргументы. Все это позволяет сформировать образ наиболее рационального решения по данной ситуации, который может и не совпадать ни с одним из представленных, — в этом-то и состоит один из главных обучающих элементов деловой игры как формы обучения.

Кроме деловых игр, выделяют также *профессиональные игры*, которые предназначены для развития творческого мышления педагогов-профессионалов, формирования их практических навыков и умений, выработки индивидуального стиля общения и поведения при коллективном решении профессиональных задач. Профессиональные игры являются модификацией деловых игр. В школе психолог может организовать с педагогами профессиональную игру, главной целью которой является повышение эффективности педагогической деятельности. В учебном процессе с детьми методы имитации коллективной профессиональной деятельности могут использоваться на интерактивных занятиях, посвященных выбору профессии.

Особое место в игровом обучении занимают *инновационные игры*, которые используются для решения широкого круга вопросов — от проблем развития организаций до проблем понимания человеком новых условий жизни. Цели в инновационной игре для участников могут быть обозначены следующим образом: овладение некоторыми новыми средствами работы, саморазвитие, развитие коллектива (команды); получение новой информации.

Все формы работы в инновационных играх ориентированы на получение нового знания: новых идей для решения проблем продуктивной деятельности, новых форм и способов

жизни и развития групп, — а также развития у школьников новых установок, позиций, понимания сложных социально-психологических явлений. Основной «механизм» действия в инновационной игре — соревнование групп, команд, борющихся за «выигрыш», каковым являются новые идеи, решения, новые формы взаимодействия и отношений между людьми. В инновационной игре органично соединяются такие типы деятельности, как развивающее обучение, исследовательская работа и решение проблем практической деятельности. Соответственно инновационная игра строится как учебно-научно-управленческая временная организация, в которой школьники изучают средства, формы и специфику своей учебной деятельности, корректируют их, вырабатывают новые и с их помощью решают важные проблемы.

Цели в инновационной игре достигаются благодаря системе методических средств. Так, для получения содержательного результата — решения проблемы организации — используются *логико-технические средства*: технология группового решения проблемы, система особых техник мыслительной работы, эвристические методы выработки новых идей. *Социотехнические средства* используются для организации интенсивной групповой динамики и создания в конечном счете в игре и в будущей практике эффективно работающей команды специалистов. *Психотехнические средства* ориентированы на помощь участникам инновационной игры в выявлении своих ограничений и их преодолении, в раскрытии новых возможностей, резервов, способностей, их активизации и развитии. По ряду параметров этот тип игр существенно отличается от обычных деловых игр. Рабочий процесс строится не исходя из ролевых предписаний, а на основе *позиционного самоопределения участников*. Главное назначение игр этого типа — выработка и опробование новых средств деятельности каждым участником (способов мышления, понимания, коммуникации) и осуществление на этой основе коллективной деятельности. Это роднит инновационную игру с *организационно-деятельностной игрой*, которая строится как открытая система, но по форме проведения инновационная игра является более гибкой и мобильной, допускающей

в ходе своего развития любые изменения и корректировки в зависимости от целей и задач преподавателя.

Как отмечает исследователь инновационных игр В. С. Дудченко, «инновационные игры — это всегда работа над будущим, подготовка его, первые его ростки. И именно это всегда делало и делает открытые игры трудно доступными для тех, кто хочет «извне», не перестраивая своих средств, способов мышления, деятельности и взаимодействий с другими, не затрачивая особенно сил и энергии, обучиться ее методам, освоить процедуры» [7].

2.6. Организация самостоятельной работы учащихся

Самостоятельная работа обучающихся под непосредственным руководством преподавателя занимает большое место в различных формах организации учебного процесса: на лабораторных и практических занятиях.

В зависимости от *специфики целеполагания и планирования* выделяют четыре разновидности самостоятельной познавательной деятельности обучаемых.

1. *Постановка цели и планирование* предстоящей деятельности осуществляется обучаемым с помощью преподавателя.

2. *С помощью преподавателя* осуществляется только постановка цели, а планирование предстоящей работы выполняется обучающимися самостоятельно.

3. *Постановка цели и планирование* предстоящей работы осуществляется обучающимся самостоятельно в рамках данного преподавателем задания.

4. Работа осуществляется обучающимся по собственной инициативе; он сам, *без помощи преподавателя определяет содержание, цель, план работы и самостоятельно ее выполняет.*

Эти разновидности самостоятельной познавательной деятельности преследуют следующие дидактические цели: закрепление, углубление, расширение и систематизацию знаний, полученных во время классных занятий; самостоятельное овла-

дение новым учебным материалом; формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда; развитие самостоятельности мышления. Роль этого вида учебной деятельности особенно возрастает в настоящее время, когда перед общеобразовательными учебными заведениями поставлена задача формирования у школьников потребности к постоянному самообразованию, навыков самостоятельной познавательной деятельности.

Традиционными формами организации самостоятельной работы старшеклассников являются написание реферата, выполнение домашней учебной работы, выполнение самостоятельной работы по образцу, требующей переноса известного способа решения в аналогичную ситуацию. Рассмотрим подробнее, каким образом эти формы самостоятельной работы могут использоваться в преподавании психологии.

Реферат представляет собой авторский анализ научных публикаций, статей, монографий на заданную тему. Цель проведения этого вида самостоятельной работы состоит в том, чтобы выработать у школьников навыки самостоятельной работы с литературными источниками, а именно:

- самостоятельно выделять из общей информации основные идеи по теме;
- излагать материал в краткой по объему и емкой по содержанию форме;
- оформлять письменный отчет по соответствующим стандартам.

Таким образом, работа над рефератом представляет собой индивидуальное творческое задание по конкретной теме, предполагающее самостоятельное осмысление школьником предложенного преподавателем учебного материала.

Домашняя учебная работа — это самостоятельная учебная деятельность учащихся, дополняющая классную работу и являющаяся частью цикла обучения. Ее особые функции состоят в развитии умений школьников самостоятельно учиться, определять задачи и средства учебной деятельности, планировать учение. К примеру, при изучении проблем профориентации

со старшеклассниками им предлагается выполнить эссе на тему «Мое профессиональное будущее», в ходе которого предлагается ответить на вопросы:

- Как я вижу свое профессиональное будущее?
- Какие преимущества имеет мое будущее профессиональное образование?
- Какую работу я ищу? Мои цели в поиске работы.
- Моя стратегия и тактика поиска работы.
- Что я могу предложить будущему потенциальному работодателю? Мой профессионально-психологический портрет в будущем.

Эти и другие домашние задания предназначены для закрепления знаний и умений, полученных на занятиях, а также для усвоения нового материала, который предлагается школьникам для самостоятельного изучения. Отдельные домашние задания могут быть построены с учетом не только внутрипредметных, но и межпредметных связей, нацелены на развитие опыта творческой деятельности. Именно такие задания учат видеть в необычных ситуациях уже известные законы, самостоятельно планировать собственную познавательную деятельность по применению знаний в новых условиях.

Самостоятельные работы по образцу, требующие переноса известного способа решения в аналогичную ситуацию, выполняются на основе алгоритмов, ранее продемонстрированных преподавателем и опробованных обучающимся при выполнении предыдущих заданий. Такие виды самостоятельной работы служат основой для формирования у школьников умений планировать собственную познавательную деятельность, являются базой опыта познавательной самостоятельности. Этот опыт начинает формироваться только тогда, когда обучающийся выполняет уже реконструктивно-вариативные самостоятельные работы на перенос известного способа в необычную проблемную ситуацию.

Вопросы для самоконтроля

1. Что отражает понятие «метод обучения»?
2. Какую функциональную нагрузку выполняют в учебном процессе методы обучения?
3. Что используется в качестве основного критерия в традиционной классификации методов обучения?
4. Назовите отличительные особенности классификации методов обучения по характеру познавательной деятельности (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин).
5. Укажите три группы методов обучения в классификации Ю. К. Бабанского.
6. Чем определяется выбор преподавателем тех или иных методов обучения?
7. В чем состоит различие между методом обучения и организационной формой обучения?
8. В каких случаях наиболее целесообразно применение индивидуальных форм обучения?
9. Перечислите преимущества фронтальной и групповой форм работы обучающихся.
10. Назовите типы уроков и укажите их связь с дидактическими целями.
11. Какие аспекты имеет урок как организационная форма обучения? Дайте их характеристику.
12. Дайте характеристику типов лекций в зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе.
13. Каким образом можно применять различные виды лекций с учетом системы учебных задач (по Д. Толлингеровой)?
14. В чем заключается суть сотворческой позиции учителя в активных формах обучения?
15. В чем заключается специфика активных форм обучения?
16. Какие активные формы используются в традиционной модели обучения? Дайте их краткую характеристику.
17. Назовите трудности, с которыми может встретиться ведущий при использовании метода анализа конкретных ситуаций.

18. Основные характеристики метода анализа конкретных ситуаций.

19. Назовите варианты преподнесения материала участникам при анализе конкретных ситуаций.

20. В чем состоит специфика ролевой игры как формы обучения?

21. С помощью какого механизма в игре осуществляется освоение социальных ролей и деятельности?

22. Какие организационные функции и роли выполняет ведущий занятия в игровом обучении?

23. Дайте характеристику коллективной выработки решений в деловой игре.

24. Назовите принципиальное различие имитационных игровых и неигровых форм обучения.

25. В чем состоит различие между деловыми и инновационными играми?

26. Какие методические средства используются в инновационной игре?

27. В чем состоит специфика целеполагания и планирования при организации самостоятельной работы обучающихся?

3. Социально-психологический тренинг как практика учебно-воспитательного воздействия и форма обучения

3.1. Понятие социально-психологического тренинга как формы обучения

Понимая компетентность в общении как развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения, Л. А. Петровская предлагает обозначить практику психологического воздействия, основанную на активных методах групповой работы, единым термином — социально-психологический тренинг. По мнению Л. А. Петровской, социально-психологический тренинг включает в себя широкий спектр методических форм: видеотренинг, ролевое обучение, групповой анализ оценок и самооценок, невербальные методики [13].

Ю. Н. Емельянов предлагает различать понятия «обучение социальной психологии» и «социально-психологическое обучение». Он отмечает: «Если первое подразумевает сообщение сведений о данной науке в целом, т. е. исходит из теоретических положений, предоставляя обучаемому свободу практического приложения усвоенных данных, то второе предполагает учет особенностей деятельности специалиста рамках конкретной профессии». По мнению Ю. Н. Емельянова, социально-психологический тренинг — это только «наименование набора тех или иных активных групповых методов, которое не содержит указания на целевое применение и теоретико-методическую ориентацию» (см.: Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Союз, 198851).

Г. И. Марасанов понимает тренинг как метод разнообразных психологических, социально-психологических, личностных изменений человека, группы людей или организации. Преднамеренное изменение — понятие, позволяющее отразить сущность трансформации психологических феноменов

в желательном направлении. Такой подход связан с разрешением вопроса о праве кого бы то ни было на преднамеренные изменения по отношению к другому человеку. М. К. Мамардашвили отрицал любые попытки внешнего вмешательства в субъективную реальность, настаивая на том, что никто не обладает абсолютной истиной и единственно верными идеалами, с помощью которых возможно было бы вести за собой людей, навязывая им те или иные взгляды, вмешиваясь в их жизнь и пытаясь ее изменить. С другой стороны, очевидным является и то, что любое общество является определенной системой социальных и духовных ценностей, и их освоение и развитие любым человеком абсолютно необходимы [11; 12].

В качестве оснований для ориентации в степени этичности изменений предлагаются следующие критерии:

1. Осознанность преднамеренного изменения его субъектами.
2. Готовность субъектов преднамеренного изменения изменяться самим.
3. Готовность субъектов преднамеренного изменения к принятию на себя реальной ответственности за полученные результаты.
4. Готовность субъектов преднамеренного изменения к принятию идеи риска и вероятности неудачи.

Следовательно, социально-психологический тренинг может быть рассмотрен как метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы, организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека.

В самом широком смысле под социально-психологическим тренингом (СПТ) понимают своеобразные формы обучения знаниям и отдельным навыкам в сфере общения, а также формы их соответствующей коррекции путем групповой практики психологического воздействия, основанной на активных методах групповой работы.

3.2. Принципы социально-психологического тренинга

Продуктивность СПТ в большой степени зависит от соблюдения в группе общепринятых принципов. Основными из них являются принцип «здесь сейчас»; доверительность в общении; добровольность и конфиденциальность участия; равенство позиций и признание личностных норм каждого участника; одобрение взаимной поддержки участников; «экологичность» коммуникаций; гибкость ролевой тактики и др.

Соблюдение принципов СПТ позволяет решать важные задачи: с одной стороны, обеспечить определенную позицию каждого участника занятия, которая характеризуется активностью (вовлеченностью в действия), партнерством, объективацией поведения, исследовательской направленностью (самостоятельный поиск решения проблем). С другой стороны, руководителю представляется возможность избрать оптимальную тактику проведения занятия. Среди тактик ведения СПТ наиболее продуктивными признаются следующие: ориентирование группы на руководителя; центрирование группы на участниках; поддержание совместной ответственности.

Первая группа принципов может быть обозначена как *принципы создания среды тренинга*. Среди них выделяются следующие:

1. Принцип системной детерминации требует воплощения в тренинге основных факторов изменений психологических феноменов человека или группы, а также взаимодействия внешней детерминации и самодетерминации через механизмы психического заражения и подражания, обратные связи, регуляцию уровня удовлетворения потребностей участников и их включения в определенным образом организованную деятельность.

2. Принцип избыточности — создание возможностей выбора участниками различных вариантов представления информации, способа деятельности.

3. Принцип реалистичности — создание среды (социальной и профессиональной), работа с разными по вероятности возникновения и значимости ситуациями и проблемами.

Вторая группа принципов СПТ — это *принципы поведения и деятельности участников тренинга*:

1. Принцип активности — включение в интенсивную работу всех участников тренинга (проигрывание ситуаций, выполнение психогимнастических упражнений, наблюдение за поведением других, разработка проектов деятельности в индивидуальном или групповом режиме и т. д.).

2. Принцип исследовательской и творческой позиции — участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, варианты решения проблем; получают возможность экспериментировать со своим поведением в широком диапазоне ситуаций. С этой целью в группе создается особая креативная среда посредством проблемности, неопределенности, безоценочности.

3. Принцип объективации поведения — перевод поведения участников с импульсивного, неосознанного уровня на осознанный, когда в любой ситуации человек отдает себе отчет в том, с какой целью он действует, адекватны ли избранные им средства достижения решения специфике ситуации и его возможностям. Универсальным средством объективации поведения выступает обратная связь.

4. Принцип субъект-субъектного (партнерского) общения — взаимодействие участников тренинга, при котором учитываются интересы, чувства, переживания, состояния других, признается ценность их личности. Это создает атмосферу безопасности, доверия, открытости, позволяющую участникам экспериментировать со своим поведением, не опасаясь ошибок.

5. Принцип «искренности» включает два аспекта: во-первых, каждый член группы сам определяет для себя меру искренности; во-вторых, тренер в начале занятий предлагает для обсуждения, а затем поддерживает своим поведением идею, что в ходе решения тех или иных вопросов не стоит говорить неправду.

6. Принцип «здесь и теперь» предназначен для преодоления тенденции участников отвлекаться от происходящего в группе в сферы, возможно интересные, но не имеющие отношения к актуальной ситуации. Однако этот принцип не является универ-

сальным, поскольку иногда участники совершают действия, связанные с рефлексией прошлого опыта и с проекцией содержания тренинга, приобретенных в нем результатов в будущее.

Третья группа принципов — это *этические принципы* тренинга:

1. Принцип конфиденциальности — информация о личных проявлениях участников тренинга и их успешности не будет обсуждаться с кем бы то ни было за пределами группы. Это позволяет формировать открытую атмосферу взаимодействия, сохраняет мотивацию к обсуждению вопросов и проблем, возникающих в ходе групповой работы.

2. Принцип соответствия заявленных целей тренинга его содержанию отражает недопустимость изменений содержательного плана по желанию тренера, например от развития навыков эффективного ведения переговоров к рассмотрению источников неуверенности в себе одного из участников группы.

3. Принцип экологичности поведения, исключающий нанесение ущерба как отдельному участнику тренинга, так и группе в целом. Предполагает поощрение тренером проявления в поведении понимания, сочувствия, доходчивости, независимости, теплоты, уверенности, а также предупреждение тренером возникновения в поведении элементов унижения личности, оскорбления, уничтожения информации, пренебрежения, отвращения, презрения, отталкивания, непонимания, императивности, превосходства и других отрицательных явлений.

Четвертая группа принципов — *организационные принципы* тренинга:

1. Принцип физической закрытости — группа постоянно работает в одном и том же составе; после того как работа началась, новые участники в не включаются.

2. Принцип комплектования группы включает два аспекта: во-первых, учет гомогенности состава участников (по профессиональной принадлежности, уровню должностной иерархии, возраста); во-вторых, учет гетерогенности, которая распространяется на такие характеристики, как пол, некоторые психологические свойства личности.

3. Принцип пространственно-временной организации, который предполагает планирование времени и пространства работы группы.

3.3 Методические средства социально-психологического тренинга

Отличительная особенность СПТ заключается в том, что он предоставляет возможность использовать разнообразные методические средства формирования среды, в которой происходят психологические изменения участников и проявляются социально-психологические эффекты.

Прежде всего выделяют *техники предоставления информации*. К ним относятся *мини-лекции* и *систематизированные информационные обзоры*, представляющие собой письменный текст, в котором в компактной форме изложена информация, отвечающая целям и задачам тренинга. Возможно также использование *программированных инструкций*, который представляют собой группы заданий, относящихся к апробированию полученных в ходе тренинга представлений, а также дают возможность получения обратной связи о правильности и эффективности принятых участниками СПТ решений. К техникам предоставления информации относятся также *рисуночные техники*. Существуют следующие направления их применения:

- диагностическое — получение информации о представлениях человека о различных аспектах реальности, его индивидуальных особенностях;
- развивающее — превращение вербальных и знаковых описаний различных объектов в образ, а затем осознание полученного образа создает развивающую ситуацию;
- терапевтическое — снятие стрессов состояния, осознание и проработка внутреннего конфликта и т. д.

Особое место в СПТ занимает *дискуссия*. Являясь неимитационным методом обучения, дискуссия не предполагает имитации индивидуальной и коллективной деятельности в выбранной

сфере, вместе с тем она используется в СПТ в целях активизации участников, а также получения многообразной информации. В процедуре дискуссии выделяются такие фазы:

- Определение темы, целей дискуссии, характера проблемы, ориентация на них участников.
- Круговая дискуссия для сбора информации, обмена знаниями, суждениями, мнениями, новыми идеями, предположениями всех участников дискуссии по обсуждаемой проблеме.
- Упорядочение информации, ее обсуждение, обоснование альтернатив и совместная их оценка.
- Подведение итогов дискуссии, совместное резюмирование и сопоставление целей занятия с полученными результатами.
- Снятие психологического напряжения и подведение итогов занятия.

Второй группой техник, используемых в СПТ, являются **имитационные техники**. Они предназначены для создания значимых для целей тренинга и конкретных ситуаций, в которых участники получают возможность для пробы новых способов поведения, расширения ролевого репертуара, осознания особенностей принятых ими ролевых идентификаций. К этой группе техник относится *психодрама* — метод инсценирования личного опыта через проигрывание ролей в особых, определенным образом имитируемых условиях. В психодраме важной является обращенность в прошлое, когда человек, проигрывая значимые прошлые события, достигает большей степени интеграции личности. Давая возможность осознать прошлый опыт и синтезировать его с актуальным состоянием, психодрама тем самым создает условия для более гармоничной адаптации человека к социальной среде. Методика *социодрамы* направлена на работу с межгрупповыми отношениями и коллективными идеологиями. Основное отличие социодрамы от психодрамы состоит в том, что в ней концентрируется внимание на ролях, а не на личностных проблемах участников. Сущность социодрамы определяется через взаимосвязь отношения человека к принимаемым им на себя в обществе ролям и самоуважением, значимостью себя в собственных глазах. К имитационным техникам относятся многочисленные

психогимнастические упражнения, назначение которых заключается в снятии эмоционального напряжения, связанного с групповой работой, в управлении настроением участников тренинга, их работоспособностью и психофизиологическим состоянием. К числу имитационных техник относятся и *ролевые игры*, рассмотренные нами ранее, а также *медитативные упражнения*, направленные на овладение участниками трансово-медитативных состояний, позволяющих осуществить работу по реструктурированию прошлых событий и прогностическому моделированию будущих. Существуют две большие группы медитативных упражнений: направленные на медитацию-сосредоточение и медитацию-осознание. Медитативные упражнения используются для овладения человеком приемами саморегуляции, управления стрессовыми реакциями, а также с другими психотерапевтическими целями.

Особую группу методических средств СПТ составляют ***методы оценки эффективности тренинга***. Измерение результатов СПТ необходимо для определения наиболее эффективных и валидных программ, а также их компонентов. Существенным является также обнаружение областей и факторов, влияющих на малую эффективность тренинговых занятий. Так, при анализе итогов тренинга, направленного на развитие навыков саморегуляции, обнаружено, что он наиболее эффективен для открытых, эмоциональных, терпеливых, уравновешенных, обладающих развитыми образными представлениями людей.

Проблема эффективности ПТ тесно связана с проблемой отсроченности проявления изменений. Часто позитивные изменения в поведении наблюдаются у участников спустя некоторое время после окончания работы в тренинговой группе. Выделяют четыре критерия, по которым можно определить эффективность проведенного СПТ (см.: Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг. М.: Когито-Центр, 2001):

1. Эмоциональные реакции — измерение впечатлений участников тренинга.
2. Величина научения — измерение объема освоенного материала участниками тренинга.

3. Поведение — измерение того, насколько результаты тренинга воплощаются в профессиональной деятельности участниками тренинга.

4. Результативность — измерение результатов тренинга, отражающихся в улучшении количественных и качественных характеристик труда.

3.4. Методика организации социально-психологического тренинга

Социально-психологический тренинг предполагает последовательное прохождение четырех этапов:

1. Создание единого психологического пространства, а также обеспечение обратной связи между участниками СПТ и от всей группы — к каждому участнику.

2. Проведение дискуссии, игры или интервью для рефлексии.

3. Решение конкретных задач, овладение знаниями, умениями, навыками, достижение других развивающих или коррекционных целей.

4. Релаксационно-восстановительные упражнения для снятия психологической напряженности и подведение итогов занятия.

Рассмотрим более подробно эти этапы.

Первый этап называют *этапом создания работоспособности*. При этом важно создать атмосферу, которая позволила бы каждому участнику преодолеть напряжение и неопределенность, уточнить цели работы и получить представление о принципах и правилах, которые будут действовать в группе. Задачами ведущего на этом этапе являются диагностика группы и каждого ее участника; привлечение внимания группы к идеям, повышающим вероятность создания персональных смыслов для участия в работе; создание реалистических представлений о целях, организации, содержании работы и коррекция ожиданий по отношению к ее результатам; создание благоприятных возможностей для активности всех участников группы.

Второй этап называют *этапом ориентации*, поскольку происходит уточнение и конкретизация каждым участником индивидуальных целей в программе тренинга, создаются условия для самостоятельного обнаружения каждым участником областей, которые нуждаются в коррекции или развитии. На этом этапе повышается активность группы, появляются связи между конкретными участниками и тренером, устанавливается адекватное соотношение сотрудничества и соперничества; осознаются ранее не замеченные особенности поведения и деятельности; принимаются цели, связанные с целями программы; завершается структурирование группы (выделение лиц, на которых ориентируется группа).

Третий этап носит название *этапа изменений*. Он направлен на опробование и освоение новых установок, навыков и изменений. Ведущий создает условия для последовательного освоения способов деятельности и решения проблем, ориентируясь на принципы движения от простого к сложному, последовательной интеграции достигнутых результатов. Он стремится к тому, чтобы приобретаемые навыки, установки и умения были распространены на возможно большее число ситуаций.

Четвертый этап — *завершающий этап*. Кроме психотерапевтических процедур, предназначенных для снятия эмоционального напряжения участников, на этом этапе подводятся итоги программы в целом. Каждый участник и группа в целом получают информацию об эффективности работы и возможностях ее продолжения, прорабатываются варианты применения полученных результатов на практике. Обсуждается впечатление участников о работе в целом, проводятся процедуры измерения субъективных результатов тренинга.

Для обеспечения эффективной работы во время проведения СПТ ведущий должен обладать определенными личностными и профессиональными качествами. Поэтому уместно будет сформулировать ***требования к ведущему программы тренинга***:

- высокий интеллект, коммуникативный и регуляторный потенциалы;
- ответственность и социальная зрелость;

- разнообразный жизненный опыт;
- интерес к людям, оптимизм, отсутствие манипулятивных тенденций в поведении;
- теоретическая и методическая подготовка в области тренинга;
- владение методическими средствами тренинга.

Ведущий несет ответственность:

- за свой профессионализм (за качество предоставляемой информации, за применение только лично опробованных методических средств, за повышение своей квалификации);
- за процесс тренинга (за соответствие содержания работы заявленным целям, конфиденциальность, психологическую безопасность);
- за результаты тренинга.

Нежелательными для тренера являются неадекватная самооценка в сочетании с эмоциональной незрелостью, что может приводить к росту конфликтности; потребность в подтверждении собственной значимости. Сниженные креативность, независимость, самостоятельность и стрессоустойчивость могут привести к неадекватному росту энергетических затрат и утомляемости.

Вопросы для самоконтроля

1. Что понимается под социально-психологическим тренингом?
2. Назовите группы принципов социально-психологического тренинга.
3. Раскройте содержание принципов поведения и деятельности участников тренинга.
4. Почему важно учитывать этические и организационные принципы социально-психологического тренинга?
5. Раскройте содержание техник представления информации в социально-психологическом тренинге.

Заключение

В пособии представлены некоторые практические подходы к процессу преподавания психологии, а также соответствующие им основные методы и формы обучения, некоторые современные продуктивные психолого-педагогические нововведения.

Автор ставил перед собой задачу охарактеризовать специфику обучения и воспитания в процессе преподавания психологии, его принципы, функции, методы и формы. Учебно-методическая работа, связанная с обеспечением основных форм преподавания психологии в учреждениях среднего и среднего специального образования, — один из видов деятельности практического психолога. Она предполагает также составление учебно-методической документации, проведение учебных занятий с работниками, занятыми в различных сферах профессиональной деятельности и нуждающимися в психологических знаниях.

В пособии предложен вариант использования известного уже метода обучения — интерпретации притчи, — который по-новому позволяет оценить ее многообразные дидактические функции в учебном занятии, прежде всего речь идет о функциях, развивающих личность будущего профессионала. При организации процесса обучения преподавателю важно ориентироваться на то, чтобы помочь ученику усвоить многообразные парадигмы и концепции и личностно «вырасти». С этой точки зрения издание полезно в плане разработки методических рекомендаций и для преподавателей вузов, не только психологических факультетов, но и других образовательных профилей.

Список литературы

1. Активные методы обучения и воспитания : психолого-педагогический тренинг креативности : метод. указания / сост. М. М. Кашапов. — Ярославль, 2001.
2. Бабанский, Ю. К. Избранные психологические труды / Ю. К. Бабанский. — М., 1989.
3. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. — Ростов н/Д., 1983.
4. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб., 2000.
5. Веблер, В. Д. Дидактика высшей школы : Материалы семинара / В. Д. Веблер. — Ярославль, 2002.
6. Выготский, Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский. — СПб., 1997.
7. Дудченко, В. Инновационные игры : Практика, методология и теория / В. Дудченко. — Таллин, 1989.
8. Карандашев, В. Н. Методика преподавания психологии : учеб. пособие / В. Н. Карандашев. — СПб., 2007.
9. Ключева, Н. В. Технологии работы психолога с учителем / Н. В. Ключева. — М., 2000.
10. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии : учеб. пособие / В. Я. Ляудис. — М., 2000.
11. Мамардашвили, М. К. Картезианские размышления / М. К. Мамардашвили. — М., 1993.
12. Марасанов, Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. — М., 2001.
13. Петровская, Л. А. Компетентность в общении : Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М., 1989.
14. Петровский, В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. — М., 1992.
15. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. — М., 2002.
16. Раджниш Бхагаван Шри. Истинный мудрец : Беседы о хасидизме / Бхагаван Шри Раджниш. — М., 1993.

**Методические сценарии учебных занятий,
выполненные студентами для разных групп обучающихся**

Приведенные ниже сценарии занятий по психологии, разработанные студентами-психологами, служат материалом для анализа применяемых в них концепций обучения, форм и методов обучения на семинарских занятиях со студентами-психологами, а также в качестве домашних заданий студентам в ходе изучения дисциплины «Методика преподавания психологии».

План-конспект занятия «Я и критика в мой адрес»,
разработанного для подростковой аудитории
студенткой 3 курса ЯрГУ им. П. Г. Демидова Гладких Н. Ю.

Обоснование темы

Данная тема может быть актуальна и для других аудиторий слушателей. Однако именно в старшем подростковом возрасте она является наиболее актуальной в связи с возрастающими требованиями к самостоятельности мышления школьников и расширением сферы их взаимодействия в обществе и, как следствие, необходимости развития конструктивного отношения к критике в свой адрес.

Цели урока:

1. Развитие конструктивного отношения к критике в свой адрес.
2. Обучение навыкам критического отношения к собственному поведению.
3. Овладение методами конструктивной реакции на критические высказывания в свой адрес.

Тип урока: комбинированный.

Формы работы на уроке: беседа, упражнение «Копилка мнений», фронтальная работа (запись в тетрадях), работа в малых группах (анализ конкретных ситуаций), дискуссионное обсуждение.

Оборудование: доска, мел, листы бумаги для упражнения «Копилка мнений», карточки с описанием проблемных ситуаций.

Время проведения: 2 урока по 45 минут.

Ход урока:

1. Вступительная часть. Знакомство с учениками, сообщение темы и целей урока, коротко — о том, как будет строиться занятие (что дети узнают на нем, чему научатся).

2. Выполнение упражнения «Копилка мнений»: детям раздают листы бумаги, с тем чтобы они записали на них три ассоциации, которые у них возникают в связи со словом «критика». На упражнение отводится 3–4 минуты, соблюдается принцип анонимности. После выполнения упражнения ответы учащихся преподаватель зачитывает и делает вывод, что для большинства людей слово «критика» ассоциируется с негативными образами, переживаниями. Задает вопрос, можно ли критику в свой адрес воспринимать по-другому? После ответов учащихся — разбор и обсуждение *аксиом конструктивного отношения к критике* с использованием примеров преподавателя и учащихся.

3. Аксиомы конструктивного отношения к критике (обсуждаются фронтально и записываются преподавателем на доске, учащимися — в тетрадях):

- Все, что я сделал, можно сделать лучше.
- Критика в мой адрес — это указание направления совершенствования того дела, которым я занимаюсь.
- Нет критики, из которой нельзя извлечь пользу.
- Меня критикуют — значит, верят в мои способности исправить дело.
- Если критика в мой адрес отсутствует — это показатель пренебрежения ко мне.
- Критика в мой адрес — мой личный резерв совершенствования.

4. После обсуждения аксиом конструктивного отношения класс делится на малые группы, которым предлагается обсудить конкретные ситуации, связанные с критикой, найти совместными усилиями ответ на поставленный вопрос и сформулировать его перед классом. Каждой группе дается карточка с ситуацией (см. приложение), время на обсуждение — 5–7 минут.

5. Выступления учащихся, представляющих результаты работы группы, обсуждение с элементами дискуссии, ознакомление с методами бесконфликтного реагирования на критику.

Методы бесконфликтного реагирования на критику:

- метод «да, но...» (карточка 1) направлен на выявление односторонности в доводах оппонента: «Да, я согласен с Вами, но...»;

- метод потенцирования (карточка 2) заключается в смещении акцента на ту часть замечания, которая нас устраивает: «Я рад, что Вы заметили, что у меня то-то хорошо»;

- «сжатие» нескольких замечаний (карточка 3) состоит в ответе одной фразой сразу на несколько замечаний: «Спасибо! Вы были вежливы» (важна интонация — следует избегать сарказма);

- метод гиперболизации (карточка 4) заключается в доведении замечаний оппонента до абсурда: «Как моя походка может быть не девичьей, если я — девушка?»;

- метод биомного высказывания (карточка 5): «Я знаю, что тебе надо, но доклад должен быть сделан»;

- метод риторического вопроса (карточка 6): «А кто такой умный? Я бы мог ответить на Ваш вопрос, если бы знал, что такое «умный человек»;

- метод видимой поддержки (карточка 7) состоит в приведении аргументов в пользу оппонента и осуществление последующего контрудара: «Вы можете в подтверждение этого замечания привести еще и такие факты..., но все это недостаточно убедительно, т. к. ...».

6. Заключение. Учащимся задаются вопросы: «Скажите, пожалуйста, что же полезного можно найти в критике?», «От чего зависит, какой метод реагирования на критику вы будете применять?», «Какие из предложенных методов вам понравились больше и почему?». Преподаватель высказывает пожелания учащимся по поводу необходимости использования уважительных интонаций при высказывании критики в чей-то адрес, а также сохранении равновесного состояния в ситуациях принятия критики в свой адрес.

Карточка 1

Вы опоздали на 20 минут на важное собрание. Ваши друзья очень злы на Вас и высказывают в Ваш адрес очень нелестные замечания. Продумайте, каким будет Ваш ответ друзьям.

Карточка 2

Ваша подруга говорит Вам: «Прическа у тебя вроде бы ничего. Но вот цвет волос совсем не модный». Что Вы ей ответите на это?

Карточка 3

Вы находитесь в общественном транспорте. По причине внезапной резкой остановки Вы задеваете другого человека. В ответ Вы слышите весьма неприятные слова. Какой будет Ваша реакция?

Карточка 4

Ваша знакомая говорит Вам: «Знаешь, у тебя походка совсем не девичья». Что Вы скажете ей на это?

Карточка 5

Вы с подругой делаете доклад. Вы уже подготовили свою часть. Ваша подруга говорит Вам, что у нее сегодня занятия в спортивном зале, на которые она рискует опоздать, и критикует Вас за то, что Вы не вовремя обращаетесь к ней по поводу доклада. Что Вы ей ответите?

Карточка 6

В Ваш адрес учитель высказывается следующим образом: «Когда же ты поумнеешь?» Какова будет Ваша реакция на эту реплику?

Карточка 7

Вам говорят: «Внешне ты человек взрослый, а ведешь себя как ребенок». Каким будет Ваш ответ?

План-конспект занятия «Экзамен как повод выиграть»,

разработанного для учащихся 11 класса
студентками 3 курса ЯрГУ им. П. Г. Демидова
Прошутинской А. А. и Бондаренко А. И.

Обоснование темы

Тема занятия актуальна для одиннадцатиклассников, которые готовятся к выпускным экзаменам. Для учащихся очень типична ситуация, когда из-за повышенной тревожности, связанной с экзаменами, начало подготовки к ним откладывается на максимально долгий срок, что негативно сказывается на конечных результатах. Очень важно заранее создать позитивный настрой на экзамен, который будет стимулировать подготовку к нему.

Цель занятия: создать у учащихся одиннадцатого класса положительную установку на сдачу экзамена.

Тип занятия: комбинированное.

Формы работы на уроке: беседа, элементы дискуссии, работа в группах, анализ сложных ситуаций, инсценирование.

Оборудование:

- цветные карточки для разделения на группы (4 набора по числу участников);
- карточки с фотографиями для блока «Внешний вид»;
- карточки с изображением жестов для блока «Жесты»;
- карточки с описанием сложных ситуаций для блока «Сложные ситуации» (см. приложение);
- таблицы «Выход»;
- листы формата А4, разноцветные маркеры, скотч, мел, булавки;
- просторное учебное помещение, в котором учащиеся могут расположиться лицом друг к другу (по кругу), а также есть 4 стола для работы в группах.

Время проведения: 45 минут.

Ход урока

Вступление

При входе в класс каждому из участников вручается цветная карточка и булавка. Участники и ведущие садятся в круг.

Представление: «Здравствуйте! Мы — Настя и Аня, студентки третьего курса факультета психологии ЯРГУ им. П. Г. Демидова».

Надпись на доске: «Экзамен как повод...»

Аня: Мы пришли, чтобы поговорить с вами об экзамене. Это, безусловно, серьезное испытание, требующее мобилизации всех умственных и физических сил. Но сегодня речь пойдет не об этом. Вспомните, пожалуйста, какую-нибудь ситуацию вашего успеха, когда вы, преодолев все трудности, вышли победителями. Что это за ощущения? Экзамен, как и любое другое испытание, дает нам очень ценную возможность — возможность его выдержать, выиграть (заголовок занятия дописывается на доске). О том, как играть и выигрывать на экзамене, и о том, что это собственно значит «играть» и «выиграть» мы расскажем вам на этом занятии. Будет интересно...

Настя: Вы получили карточки. Мы предлагаем вам разделиться на группы по цвету карточек и написать на карточках свои имена. Каждая группа садится за свой стол.

Основная часть урока

1 блок: «Внешний вид»

Настя: Часто мы слышим: «Встречают по одежке, провожают по уму». Поэтому начнем с внешнего вида. Мы предлагаем вам следующее задание. Каждой группе мы даем набор карточек. На них изображены люди, одетые по-разному, с разными прическами, украшениями, макияжем. Каждой группе следует выбрать тех, чей внешний вид соответствует ситуации экзамена. Подумайте над объяснением своего выбора. Выберите человека, который представит нам всем и прокомментирует выбор вашей группы (на обсуждение в группах дается 3 минуты).

Представление результатов работы в группах — 4 минуты. Выбранные картинки вывешиваются на доску в секторе соответствующей команды. Один из ведущих записывает на альбомном

листе общие правила внешнего вида ученика на экзамене, по окончании представления правила зачитываются и вывешиваются в центр доски.

Резюме: В зависимости от отмеченных участниками моментов ведущие дополняют список, зачитывая непрозвучавшие пожелания:

- спокойные цветовые сочетания («не ярко», «не кричаще», «нейтральное сочетание цветов», «неброские цвета, не раздражающие глаз», «серый цвет стимулирует интеллектуальную активность»);
- умеренность в украшениях;
- отсутствие вызывающих деталей («глубоких вырезов», «слишком коротких юбок»);
- внешний вид выражает серьезность, деловой стиль («строгость», «пиджак», «джинсы неприемлемы»);
- классический фасон;
- удобство и комфорт;
- учет личных качеств и стиля преподавателя.

2 блок: «Жесты»

Аня: Известно, что при одном и том же знании материала ваши шансы на хорошую оценку значительно выше, если экзаменатор относится к вам с доверием и симпатией, а не наоборот. Как же формируется это отношение? Психологами установлено, что успех общения на 90 % зависит от подсознательно формируемого отношения партнеров. Как вы считаете, что на это влияет?

Аня (после ответов учащихся): В числе прочего этому способствуют наши жесты, мимика, манера держаться. Причем важно заметить, что по мере взросления человека его жесты изменяются, становятся все более завуалированными, неочевидными. Поэтому вам определить по жестам и позе преподавателя его настроение, состояние и, главное, отношение к вам, будет несколько сложнее, чем ему. Сейчас мы займемся тренировкой умения читать жесты. Каждая группа получит карточки. На одной из них изображен ученик, на другой — учитель. На обороте вы прочтете комментарий-расшифровку жеста

и позы. Мы просим вас разыграть ситуацию на экзамене, в которой ученик и учитель воспользовались бы этими жестами. Остальные команды попробуют угадать, что произошло (обсуждение в группах — 2 минуты).

Представление результатов работы в группах — 4 минуты. Участники, разыгрывающие сценку, застывают в указанных позах, используя жесты. После представления каждой группы остальным учащимся задаются следующие вопросы:

- Как преподаватель относится к ученику?
- Ученик знает ответ на вопрос в билете?
- Преподавателю интересно слушать ответ?

Зачитываются комментарии с карточек. Резюме: Хотелось бы обратить ваше внимание на 3 обстоятельства. Во-первых, если вы хотите использовать жесты, следует учитывать особенности самого преподавателя. Например, если экзаменатор — человек энергичный, то ваш вялый, тихий ответ с большим количеством пауз может его разочаровать. Если же экзаменатор — человек спокойный, уравновешенный, то вы рискуете вызвать у него неосознанное неудовольствие слишком оживленной мимикой, жестикуляцией и громким голосом. Во-вторых, не следует злоупотреблять этими знаниями — они работают не в каждой ситуации, а ошибиться на экзамене не хотелось бы, не так ли? И последнее: научиться читать жесты, тем более владеть своим телом — очень непростая задача и требует тренировки. Если вы заинтересовались, можем порекомендовать прочесть увлекательную и полезную книгу Алана Пиза «Язык жестов».

3 блок: Сложные ситуации

Настя: Если человек хотя бы раз сдавал экзамены, то они перестают быть для него пугающей загадкой и неопределенностью — а это уже очень важно! Тревогу вызывает скорее не сам экзамен, а какие-то определенные и совсем нежелательные ситуации. Мы говорим себе: «Мой экзамен пройдет как надо, но только не это...» Какие это могут быть ситуации?

Экспресс-опрос. Из называемых ситуаций выделяются 4 наиболее важные для аудитории. Характеристики 4 наиболее типичных сложных ситуаций уже заготовлены (см. приложение),

однако, если аудитория вспомнит непредвиденную ситуацию, интересную для большинства учеников, следует здесь же изготовить по ней карточку.

Настя: Итак, среди самых сложных ситуаций на экзамене мы назвали «невыученный билет», «вопрос не по теме», «необъективного преподавателя» и «забыть от страха все, что учил». Сейчас каждой группе достанется одна из этих ситуаций. Напишите на листке советы человеку, попавшему в эту ситуацию. Обсуждение в группах — 7 минут.

Представление групп — 10 минут, включая параллельный опрос: «А другие команды хотели бы дополнить этот список?»

На доску вывешиваются последовательно формулировка проблемы, карточка «ВЫХОД» и листок с советами — результат совместной работы класса.

Резюме: Итак, даже из безвыходной, кажется, ситуации найдется ВЫХОД, и, как видите, даже не один. И потом, помните, что экзаменатор — живой человек, которому может быть интересно или скучно, он может сочувствовать и понимать. И вы не одни, рядом с вами ваши друзья-одноклассники переживают то же самое.

4 блок: «Фоторобот»

Настя: Сядьте, пожалуйста, снова в круг. Как часто перед трудным экзаменом нам хочется, чтобы кто-то сделал это за нас. Это последнее задание дает нам такую возможность. Давайте составим образ человека, который сдаст за вас трудный экзамен: опишем его внешность, характер, поведение. Только одно условие — все эти черты нужно позаимствовать у тех, кто здесь присутствует. Давайте сделаем это по кругу. Вот так (начинает ведущий): «Я бы хотела, чтобы этот человек мог так же, как <...> (обладал, умел, знал и т. д.)» Резюме: Вот видите, в каждом из вас есть что-то, что поможет вам выиграть на экзамене. А еще у вас есть время, чтобы поучиться друг у друга и материал поучить.

Заключение

Сегодня мы познакомились с некоторыми правилами захватывающей игры под названием «экзамен», но они лишь дополнение к вашим знаниям. Так, спортсмен должен знать правила

соревнований, в которых участвует, но одних правил, конечно, мало. Надо быть в отличной форме, а для этого — тренировки и тренировки. Сосредоточиться, быть собранным и уверенным, даже когда нелегко, вспомнить, рассказать. Из этих ваших побед (оценка только одна из них) складывается выигрыш на экзамене. И мы желаем вам выиграть — ни пуха ни пера!

Карточки с описанием сложных ситуаций

1. Ему достался тринадцатый билет, которого у него не было, который он не учил, в котором находятся какие-то совершенно ужасные и бессмысленные утверждения, которые не понимает даже Петя, а он — отличник.

Не надо сдаваться!

2. Из коридора доносятся рыдания несдавших. Похоже, экзаменатор сегодня не в духе. Он слушает с явно скучающим и неодобрительным видом. Любую мысль прерывает саркастическим замечанием. «Стоило ли учить, больше тройки у него все равно не получишь!»

Не теряйтесь и не отчаивайтесь!

3. Она рассказала уже все, что знала по этому вопросу, а преподаватель все еще смотрит на нее с ожиданием. «Может, я забыла что-то?» — мучится она. И тут он задает вопрос ну совершенно не по теме (на общую эрудицию)...

Не теряйтесь!

4. Получив билет, она впадает в панику. «О чем это?! С чего же начать?!» — ей кажется, что она ничего не помнит. Эту тему она, конечно, учила, но сейчас ей вряд ли удастся что-нибудь вспомнить, сформулировать скачущие мысли...

Надо срочно принимать меры!

Оглавление

Введение.....	3
1. Роль и место психологии как учебного предмета в обучении и воспитании школьников.....	7
1.1. Психология как учебный предмет в средних общеобразовательных учреждениях.....	7
1.2. Специфика обучения и воспитания в процессе преподавания психологии.....	16
1.3. Основные современные дидактические концепции.....	28
Вопросы для самоконтроля.....	40
2. Характеристика современных методов и форм обучения, используемых в процессе преподавания психологии.....	41
2.1. Понятие о методах и формах обучения, классификации методов обучения.....	41
2.2. Использование притчи как метода обучения школьников.....	45
2.3. Традиционные организационные формы обучения.....	50
2.4. Активные формы обучения.....	62
2.5. Игровые формы обучения.....	70
2.6. Организация самостоятельной работы учащихся.....	82
Вопросы для самоконтроля.....	85
3. Социально-психологический тренинг как практика учебно-воспитательного воздействия и форма обучения.....	87
3.1. Понятие социально-психологического тренинга как формы обучения.....	87
3.2. Принципы социально-психологического тренинга.....	89
3.3. Методические средства социально-психологического тренинга.....	92
3.4. Методика организации социально-психологического тренинга.....	95
Вопросы для самоконтроля.....	97
Заключение.....	98
Список литературы.....	99
Приложение.....	101

Учебное издание

Панкратова Татьяна Михайловна

Методика преподавания психологии

Учебное пособие

Редактор, корректор М. Э. Левакова
Верстка Е. Б. Половковой

Подписано в печать 25.02.15. Формат 60×84 1/16.
Усл. печ. л. 6,51. Уч.-изд. л. 5,0.
Тираж 40 экз. Заказ

Оригинал-макет подготовлен
в редакционно-издательском отделе ЯрГУ.

Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова. 150000, Ярославль, ул. Советская, 14.