

**Т. Д. КАЛИСТРАТОВА
П. Ю. КАЛИСТРАТОВ**

**ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ
В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ:**

**Учебное пособие
(электронная версия)**



Саратов 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Раздел 1. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вопросы для самопроверки

Творческие задания

Раздел 2. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Вопросы для самопроверки

Творческие задания

Раздел 3. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Вопросы для самопроверки

Творческие задания

Раздел 4. ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ. УРОКИ ПСИХОЛОГИИ

Подготовка преподавателя к урокам психологии

Конспект урока

Организация учебной деятельности учащихся на уроке психологии

Вопросы для самопроверки

Творческие задания

Раздел 5. ПУБЛИЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ. НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ ЛЕКЦИЯ

Что такое хорошая подготовка

Страх публичного выступления

Вербальная и невербальная презентация

Структура публичного выступления

Алгоритм подготовки выступления

Вопросы для самопроверки

Творческие задания

Библиографический список

ВВЕДЕНИЕ

Теоретический курс «Преподавание психологии в системе среднего образования» является основой для прохождения педагогической практики.

Настоящее учебное пособие предназначено для студентов факультета психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, обучающихся по направлению «Психология» и профилю подготовки бакалавров.

Основная цель его написания состояла в необходимости обеспечить преемственность в использовании содержания дисциплины «Методика преподавания психологии в системе среднего образования» в процессе прохождения бакалаврами педагогической практики.

Содержание предлагаемого пособия ориентировано на формирование профессиональных компетенций, необходимых преподавателю психологии в системе среднего образования. Кроме того, ориентация на общие психолого-педагогические компетенции позволяет раскрыть научные и дидактические основы прохождения педагогической практики.

При его составлении мы опирались на требования ФГОС ВПО с учетом рекомендаций и Примерной ООП ВПО по направлению 030300 «Психология» и профилю подготовки бакалавров.

В ходе освоения содержания дисциплины «Преподавание психологии в системе среднего образования» формируется готовность студентов-бакалавров к пониманию и постановке профессиональных задач в области научно-исследовательской и практической деятельности в системе образования, а также готовность к преподаванию психологии как общеобразовательной дисциплины в средних учебных заведениях.

Кроме того, вопросом преемственности является и обеспечение формирования у студентов-бакалавров необходимого уровня профессиональных компетенций в области пропаганды психологических знаний среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества

Освоение дисциплины «Преподавание психологии в системе среднего образования» позволяет студентам познакомиться с этапами, предваряющими полномасштабную профессиональную деятельность по преподаванию психологии в средних учебных заведениях и участвовать в проектировании, экспертизе и выработке программ коррекции образовательных сред, ознако-

миться с функциями школьного психолога и работой психологических служб средних учебных заведений.



РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учение, это деятельность человека, которая возможна лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью.

Учение предъявляет требования к познавательным процессам и волевым качествам учащегося.



Существенный вклад в психологию учебной деятельности внёс **Лев Семёнович Выготский**. Напомним, что деятельность, направленную на учение, он рассматривал как специфическую деятельность, в которой происходит формирование психических новообразований через присвоение культурно-исторического опыта. Источники развития, таким образом, заложены не в самом ребенке, а в его деятельности учения, направленной на освоение способов приобретения знаний.

По мнению большинства исследователей, исходным моментом в учении является потребностно-мотивационный аспект. При этом необходимо учитывать тот факт, что познавательная потребность является, с одной стороны, предпосылкой деятельности учения, с другой стороны - ее результатом - сформированным мотивом.

В учебной деятельности выделяют её предмет, структуру, средства, способы, продукт, результат.

Основные характеристики учебной деятельности:

- 1) направленность на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- 2) освоение общих способов действий и научных понятий;

3) общие способы действия предваряют решение задач, происходит восхождение от общего к частному;

4) изменения в самом человеке-ученике;

5) изменения психических свойств и поведения обучающегося в зависимости от результатов его собственных действий.

Учебная деятельность - ведущая деятельность в школьном возрасте. Под ведущей деятельностью понимается такая деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются новообразования, соответствующие возрасту (произвольность, рефлексия, самоконтроль, внутренний план действий). Учебная деятельность осуществляется на протяжении всего обучения ребенка в школе. Особенно интенсивно формируется учебная деятельность в период младшего школьного возраста.

В ходе учебной деятельности происходят изменения:

- ✓ в уровне знаний, умений и навыков;
- ✓ в уровне сформированности отдельных сторон учебной деятельности;
- ✓ в умственных операциях, особенностях личности, т.е. в уровне общего и умственного развития.



Даниил Борисович Эльконин выдвинул общую гипотезу о строении учебной деятельности и её значении в психическом развитии ребёнка. В структуру учебной деятельности он включил: учебную цель; учебные действия; действия контроля процесса усвоения; действия оценки степени усвоения.



Василий Васильевич Давыдов включал в структуру учебной деятельности учебные ситуации; учебные действия; действия контроля и оценки.

Борис Алексеевич Сосновский утверждает, что учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из следующих элементов:

- 1) учебные ситуации и задачи - как наличие мотива, проблемы, её принятия учащимися;
- 2) учебные действия, направленные на решение соответствующих задач;
- 3) контроль - как соотношение действия и его результата с заданными образцами;

4) оценка - как фиксация качества (но не количества) результата обучения, как мотивация последующей учебной деятельности, работы.

Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. В то же время, не следует забывать, что являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем

Учебная задача выступает как определенное учебное задание, имеющее четкую цель, но для того чтобы осуществить эту цель, надо учесть условия, в которых действие должно осуществиться. **Алексей Николаевич Леонтьев** определял задачу как цель, данную в определенных условиях.

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям **контроля (самоконтроля)** и **оценки (самооценки)**. Это обуславливается тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности.

Контроль предполагает три звена:

- 1) модель, образ потребного, желаемого результата действия;
- 2) процесс сличения этого образа и реального действия;
- 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия. Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией.



Павел Петрович Блонский выделил **четыре стадии проявления самоконтроля** применительно к усвоению материала.

Первая стадия характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может соответственно ничего контролировать.

Вторая стадия - полный самоконтроль. На этой стадии учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала.

Третья стадия характеризуется как стадия выборочного самоконтроля, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам.

На четвертой стадии видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет.

Мотивация в учебной деятельности

Мотив может обладать:

1. количественными характеристиками (по принципу «сильный--слабый»).
2. качественными характеристиками (внутренние и внешние мотивы).

В своих исследованиях психологи и педагоги выделяют следующие **особенности учебной деятельности.**

1. Учебная деятельность ориентирована на изменение самого учащегося, на его развитие, а не на получение иных результатов. В этом заключается основная функция учебной деятельности.

2. Должны быть определены общие способы решения различных классов задач обучения. Учебная деятельность должна быть направлена на овладение учащимися этими способами.

3. Учащийся не должен получать знания в «готовом виде». Для того чтобы он мог сознательно овладеть новыми понятиями и способами действий, изучение нового понятия должно начинаться с мотивационного введения (т. е. объяснения учащемуся, для чего и почему ему необходимо изучать данное понятие).

4. Формирование учебной деятельности должно основываться на принципе обобщения: знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера.

5. Учебная деятельность составляет основу любой другой деятельности, так как, прежде чем осуществлять какую-либо деятельность, необходимо овладеть ею в условиях учебной деятельности.

Основные концепции обучения

Существует несколько концепций обучения, разработанных в отечественной психологической науке в русле деятельностного подхода к учению, которые имеют большое значение для методики преподавания психологии.

Главное содержание этих концепций

1) учение в его организованных формах есть активная деятельность самого учащегося – учебная деятельность, где учитель (преподаватель) выступает в роли организатора этой деятельности;

2) предметом и результатом учебной деятельности является сам субъект деятельности (учащийся), который подвергается (как предмет) преобразованию благодаря деятельности и который в конце обучения предстает в измененном виде (как результат учебной деятельности);

3) основным показателем успешной учебной деятельности, ее результатом является умение обучаемого мыслить, творчески решать познавательные и практические задачи, свободно и самостоятельно ориентироваться в научных и практических проблемах, а знания при этом служат материалом и средством мышления;

4) единицей («клеткой») учебной деятельности является учебная задача, отличающаяся от всех других возникающих в жизни задач тем, что ее решение направлено не на изменение предмета, а на изменение самого действующего субъекта – на овладение им прежде всего способами мыслительных действий;

5) процесс учебной деятельности есть действия учащегося по решению учебных задач во внешнем предметном плане с постепенным переносом (переходом) этих действий во внутренний, умственный план (интериоризация), т. е. превращение их в его собственные знания, умения и навыки;

6) усвоенные знания, умения и навыки – это умственные действия, которые совершаются индивидом во внутреннем плане сознания (в уме), без опоры на внешние средства (предметные ориентиры или словесные подсказки), и представляют собой преобразованные в результате учебной деятельности «бывшие» внешние предметные действия.

Таким образом, основа психологической теории учения – это **активная познавательная деятельность** самого обучаемого, приводящая к формированию умения **творчески мыслить**, используя приобретаемые в процессе деятельности знания, навыки и умения.

С учётом сказанного о психологической теории учения можно сформулировать основные требования к методике обучения, в том числе и к методике преподавания психологии.

Эти требования сводятся к следующим:

1) методы и приемы обучения должны стимулировать активную познавательную, особенно мыслительную, деятельность обучаемого;

2) контроль хода обучения и оценка его результатов должны проводиться не по таким формальным и случайным показателям, как умение обучаемого воспроизводить те или иные заученные знания, а по более существенным – умению использовать знания при анализе и оценке реальных явлений, объяснению которых служат эти знания;

3) обучение не должно сводиться к сообщению научных знаний в готовых («книжных») формулировках для пассивного восприятия и непосредственного запоминания их студентами, а представлять учебные задачи, которые студенты должны научиться решать, чтобы овладеть не просто частным, а некоторым общим способом (принципом) решения относительно широкого круга конкретных задач данного класса, данной совокупности;

4) наиболее действенна та методика обучения, которая объединяет в единое образовательное (учебное) действие процесс усвоения знаний и процесс приобретения умения практического использования этих знаний, благодаря чему при осуществлении

обучаемым учебной деятельности знания оказываются усвоенными как итог, как результат их практического применения в этой деятельности;

5) методика обучения должна строиться с учетом того, что знания, умения и навыки, прежде чем стать таковыми, т. е. быть усвоенными, внутренне (психологически) присущими человеку, должны пройти отработку во внешнем, материальном плане (на реальных предметах или их заместителях – учебных задачах как жизненных моделях, на чертежах, макетах, картах, схемах и т. п.) и лишь благодаря такой отработке интериоризироваться (перейти; «извне – внутрь»), стать внутренним достоянием личности.



Вопросы для самопроверки:

1. Какова содержательная специфика учебной деятельности?
2. Каково содержание психологии учения?
3. Каковы основные концепции обучения?
4. Каковы основные характеристики учебной деятельности?
5. Какова внешняя структура учебной деятельности?
6. Какова содержательная специфика учебной задачи?

7. Как определяет учебную задачу А.Н. Леонтьев?
8. Какие четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала выделил П. П.Блонский?
9. Какими характеристиками может обладать мотив учебной деятельности?
10. Каков смысл выдвинутой Д. Б.Элькониним гипотезы о строении учебной деятельности и её значении в психическом развитии ребёнка?
11. Какие компоненты включал в структуру учебной деятельности В. В. Давыдов?
12. Что является основой психологической теории учения?
13. Какова содержательная характеристика психологии учебной деятельности.



РАЗДЕЛ 2. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

В предыдущем разделе мы выяснили, что основой психологической теории учения является активная познавательная деятельность самого обучающегося, приводящая к формированию умения творчески мыслить, используя приобретаемые в процессе деятельности знания, навыки и умения.

Это теория, которую нужно научиться использовать в практической методике преподавания, прежде всего, при использовании активных методов обучения.

Валентина Яковлевна Ляудис справедливо критикует «тот большой разрыв, который существует на сегодняшний день между степенью обоснованности и использования активных методов в преподавании самой психологии и этими ее положениями, которые в полной мере реализуются лишь в научных исследованиях психологов, но не в преподавании. Студенты все еще осваивают психологическое знание в таких учебных ситуациях, принципы организации которых очень далеки от принципов, провозглашаемых самой психологией и



учных исследованиях психологов, но не в преподавании. Студенты все еще осваивают психологическое знание в таких учебных ситуациях, принципы организации которых очень далеки от принципов, провозглашаемых самой психологией и

составляющих научный фундамент активных методов обучения».

В свете сказанного о психологической теории учения, можно сформулировать основные требования к методике обучения, в том числе и к методике преподавания психологии.

Эти требования сводятся к следующим:

- 1) методы и приемы обучения должны стимулировать активную познавательную, особенно мыслительную, деятельность обучаемого;
- 2) контроль хода обучения и оценка его результатов должны проводиться не по таким формальным и случайным показателям, как умение обучаемого воспроизводить те или иные заученные знания, а по более существенным - умению использовать знания при анализе и оценке реальных явлений, объяснению которых служат эти знания;
- 3) обучение не должно сводиться к сообщению научных знаний в готовых («книжных») формулировках для пассивного восприятия и непосредственного запоминания их студентами, а представлять учебные задачи, которые студенты должны научиться решать, чтобы овладеть не просто частным, а некоторым общим способом (принципом) решения относительно широкого круга конкретных задач данного класса, данной совокупности;
- 4) наиболее действенна та методика обучения, которая объединяет в единое образовательное (учебное) действие процесс усвоения знаний и процесс приобретения умения практического использования этих знаний, благодаря чему при осуществлении обучаемым учебной деятельности знания оказываются усвоенными как итог, как результат их практического применения в этой деятельности;
- 5) методика обучения должна строиться с учетом того, что знания, умения и навыки, прежде чем стать таковыми, т. е. быть усвоенными, внутренне (психологически) присущими человеку, должны пройти отработку во внешнем, материальном плане (на реальных предметах или их заместителях — учебных задачах как жизненных моделях, на чертежах, макетах, картах, схемах и т. п.) и лишь благодаря такой отработке интериоризироваться (перейти «извне - внутрь»), стать внутренним достоянием личности.

Все эти частные выводы подводят нас к одному общему выводу: методика обучения (преподавания) может быть действенной тогда, когда она строится на методах и приемах, активизирующих деятельность самого обучаемого, прежде всего мыслительную, и служит умственному развитию личности. По мнению многих экспертов, именно активные методы обучения и

есть ответ дидактики на потребность естественных законов усвоения знаний, открытых психологической наукой, и именно они обеспечивают утверждение системы развивающего обучения в вузе.

Активных методов в педагогике много. Есть в преподавании каждого учебного предмета свои специфические методы, которые активизируют мышление учащихся при решении учебных задач по профилю данной дисциплины. Есть и более общие. Однако все они классифицированы и расписаны в методической литературе с позиции дидактики, т. е. в педагогическом аспекте.

С точки зрения психологии их можно разделить на три группы методов, наиболее интересных для использования в целях управления формированием мышления.

Это методы:

- а) программированного обучения,
- б) проблемного обучения и
- в) интерактивного (коммуникативного) обучения».

Такова классификация, данная **Валентиной Яковлевной Ляудис**.

Однако методы обучений, основанные на теории поэтапного формирования умственных действий **Пётра Яковлевича Гальперина** и



Нины Фёдоровны Талызиной, не вошли в данную классификацию ни на правах отдельной группы методов, ни в составе какой-либо из названных, хотя сама эта теория обучения рассматривается автором как одна из ведущих в психологии учения.

Такое решение продиктовано, по-видимому, тем обстоятельством, что вся методика преподавания психологии, чему посвящена книга В. Я. Ляудис, написана в русле теории **Пётра Яковлевича Гальперина**. Поэтому ею пронизаны по существу все методы обучения, вошедшие в названные три группы.

Тем не менее, многие авторы считают более целесообразным выделить методы, в которых реализуются идеи **Пётра Яковлевича Гальперина** и его

учеников и последователей, но не в особую группу активных методов, а только в методы программированного обучения, т. е. в первую группу.

Итак, с этой оговоркой к активным методам можем причислить, как и у **Валентины Яковлевны Ляудис**, следующие три группы методов:

- 1) методы программированного обучения,
- 2) методы проблемного обучения,
- 3) методы интерактивного (коммуникативного) обучения.

Рассмотрим кратко их психологический аспект, чтобы понять, чем объясняется их эффективность в формировании различных видов мышления и тем самым в обеспечении высоких результатов обучения, но сделаем это пока безотносительно к обучению психологии, не проецируя конкретные группы методов на методiku преподавания психологии.



МЕТОД ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Программированное обучение с его весьма специфическими методами зародилось в 50-х годах в США (**Бёррес Фредерик Скиннер, Норман Аллисон Краудер**) и отвечало идее повышения эффективности управления процессом учения при использовании для этого современных достижений экспериментальной психологии. Предполагалось перестроить традиционное обучение за счет уточнения целей, задач, способов решения, форм контроля и поощрения учебных действий учащихся и придания этим действиям характера четких операций, доступных управлению. Программированное обучение уточняло цели и задачи обучения и операционизировало учебную деятельность, ведущую к решению этих задач и достижению поставленных при этом целей.

При программированном обучении становился доступным наблюдению и реальному воздействию весь ход процесса учения, все движение учащегося от незнания к знанию, а не только его результат, как в традиционном обуче-

нии. Психологической основой программированного обучения послужил бихевиоризм.

Увлечение программированным обучением многих преподавателей, особенно технических и точных наук, где легче операционализировать задачи и способы их решения и можно максимально формализовать контроль, объяснялось кажущейся возможностью жесткого управления ходом усвоения знаний. Ведь начиная от момента подачи информации учащемуся и кончая проверкой того, насколько успешно проходит ее усвоение, все действия обучаемого были, казалось, под контролем. Однако достаточно быстро этот энтузиазм прошел, сменившись разочарованием (психологи педагоги с самого начала относились довольно скептически к начавшемуся буму программированного, особенно «машинного», обучения). Практики-преподаватели убедились на опыте, что управлять удастся лишь формальной стороной учебной деятельности – получением и запоминанием учащимися некоторой совокупности знаний, иногда не совсем удачно отобранных и скомпонованных. А что касается контроля усвоения методом выбора одного из альтернативных вариантов ответов, то оказалась слишком велика возможность его угадывания или просто случайного попадания на верный вариант.

В исследованиях отечественных психологов (**Пётра Яковлевича Гальперина** и **Нины Фёдоровны Галызиной** и других) было показано, что теория поэтапного формирования умственных действий позволяет программировать не порции запоминаемого учебного текста, а саму учебную деятельность учащегося. Не только позволяет, но и делает необходимым и обязательным программирование именно всей деятельности по усвоению, не ограничиваясь формальным моментом запоминания готового учебного текста и шаблонных действий по выбору одного из альтернативных готовых ответов.

Программирование должно основываться на такой теории обучения, которая может отвечать следующим требованиям:

- а) точно указывать, чем конкретно управлять (объект управления), а также каким образом должен проходить процесс усвоения («присвоения», по **Алексею Николаевичу Леонтьеву**) учащимся различных видов деятельности, в первую очередь, познавательной;
- б) указывать необходимый набор независимых характеристик (переменных) объекта управления для определения содержания информации, которую нужно передавать обучаемому и которую нужно получать по каналу обратной связи для корректировки;

в) указывать основные этапы, т. е. переходные состояния (или промежуточные результаты) усвоения, чтобы обеспечивалось управление во время перехода процесса из одного качественно го состояния в другое.

Какова особенность программирования обучения в соответствии с данной теорией?



Психологическая структура любой деятельности – это ее *цель*, *средства* ее достижения и конечный *результат*, в котором реализуется цель. Программированное обучение деятельности – это необходимость выбрать определенные средства для достижения цели и организовать управляемый процесс выполнения этой деятельности, чтобы обучаемый смог довести ее до получения задуманного (намеченного в целевой установке) результата.

Под знаниями авторы программированного обучения понимают различные образы, формирующиеся у обучаемого: образы восприятия, памяти, мышления и т. д. Эти образы могут быть (в соответствии с предметом и целью обучения) образами предметов и явлений объективного мира или разнообразных действий человека. Под умениями понимается система действий человека (обучаемого), связанных между собой логикой деятельности и направленных на решение поставленных задач (достижение цели учебной деятельности). А навыки – это автоматизированное действие или умение действовать в определенной деятельности.

Любая деятельность состоит из двух частей: *ориентировочной* и *исполнительной*. Обучить человека новой деятельности – это значит создать в его сознании ориентировочную основу (знания, представления о деятельности) для правильного выполнения ее исполнительской части.

Для обучения безошибочному выполнению исполнительской части незнакомого действия учащемуся вручается схема ориентировочной основы действия (ООД) с подробным указанием порядка выполнения всех операций в нужной последовательности и с нужным качеством.

Схема ООД и есть жесткая программа обучения выполнению действия. Но этого недостаточно. Кроме этого, обучаемому необходимо дать учеб-

ные задачи, решая которые, он будет выполнять означенное действие в самых разных вариациях, диктуемых разнообразием условий поставленных задач.

Эти задачи составляют *вторую часть* программирования обучения: если по схеме ООД обучаемый ориентируется в общей логике выполнения деятельности, то тщательно подобранная система задач моделирует разнообразные условия выполнения данной деятельности, т. е. ориентирует его в многообразии этих условий, ограниченных тем не менее конкретной целью деятельности, воплощаемой в ее конечный результат.

Основными методическими средствами программированного обучения, организуемого в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, являются:

1. схема *ориентировочной* основы действий (ООД), позволяющая обучаемому безошибочно (правильно, по существу и в нужной последовательности) выполнять осваиваемые действия (и деятельность в целом);

2. набор учебных задач, моделирующих самые разнообразные ситуации, складывающиеся в реальной действительности при выполнении данной деятельности.

Обучаемый решает эти задачи, опираясь на схему ООД.

При такой организации деятельности обучаемому не составляет какой-либо трудности безошибочно проделать все действия и операции в ранее неизвестной деятельности, поскольку все они расписаны и наглядно представлены в программе – схеме ООД и наборе учебных задач, так что и ошибиться в принципе невозможно.

В итоге обучаемый будет не просто уметь выполнить какую-либо деятельность, но и иметь полное представление о ней, знать и понимать, что и почему совершается именно так, а не иначе. Так процессы формирования знаний и умений слились в едином процессе, происходят одновременно. Знания усваиваются благодаря деятельности, т. е. в ходе их применения, а не до того.

Ознакомимся с характеристикой учебных задач, решаемых на основе схемы ООД, и моделирующих ситуации, возникающие в осваиваемой деятельности. Основное требование к задачам в интересующем нас аспекте – это моделирование неопределенности, противоречивости ситуации, чтобы нахождение ответа зависело от мыслительных действий обучаемого.

С этой точки зрения все учебные задачи можно разделить условно на три типа: **предметные, логические и психологические**, которые в свою очередь могут быть разделены на группы, различающиеся по механизму вызываемых ими мыслительных действий.



Предметные типы задач. При их решении учащемуся приходится ориентироваться в некотором предметном поле, в котором могут «размещаться» не только предметы (вещи), но и люди живые организмы, а также их модели в виде фотографий, рисунков, чертежей, схем, макетов, компьютерных изображений и т. д. Ориентирование в предметном поле – это действия мыслительные, когда человек по определенным, известным ему признакам находит в нем объекты, производит их мысленную классификацию, чтобы оперировать только значимыми объектами, которые позволяют решить задачу.







Логические типы задач. Это такие задачи, которые требуют для их решения рассуждений по законам логики, т. е. действий в уме, без какой-либо опоры на внешние материальные объекты-ориентиры. Рассуждения направлены на выявление условий задачи, т. е. на выяснение того, какие данные действительно нужны для решения задачи, какие надо отсеять как лишние, а какие данные, необходимые для успешного решения задачи, отсутствуют в ее формулировке. Их надо востребовать у обучающего (преподавателя) или найти самому обучаемому.



Психологические типы задач. Они отличаются от предыдущих типов тем, что могут провоцировать ошибочные действия обучаемого, потому что существенные моменты, имеющие прямое отношение к

решению задачи, могут быть скрыты за несущественными. От субъекта требуются ум и воля, чтобы не поддаваться соблазну идти по легкому пути, не следовать за ложной подсказкой мнимого ориентира, сбивающего на неверный путь решения. От обучаемого требуется вдумчивость в действиях, спокойная рассудительность при анализе условий задачи.

Психологические типы задач можно различать по таким признакам:

-  а) признаки представленного в задаче явления напоминают те, которые характеризуют искомое (требуемое, относящееся к данной деятельности) явление, но на самом деле это нечто другое (*похоже, но не то*);
-  б) наблюдаемые признаки напоминают искомое явление, - да и на самом деле так и есть (*и похоже, и то*);
-  в) наблюдаемые признаки вроде бы не относятся явно к искомому явлению, но тем не менее оказывается, что это именно его признаки (*не похоже, а то*);
-  г) по наглядным признакам явления, не совсем напоминающим искомое, можно заключить, что они принадлежат не ему (*не похоже и не то*).



МЕТОД ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Умение применять теорию на практике является интеллектуальным умением и как таковое может быть понято через теорию мышления и сформировано у студентов в процессе развития мыслительных навыков и способностей.

С этой точки зрения под целью изучения психологии мы должны понимать формирование не просто знаний, а умения оперировать ими при пси-

хологическом анализе и оценке явлений человеческой психики, т. е. навыков психологического (социально-психологического, психолого-педагогического, медико-психологического и т. д.) мышления, посредством чего шаг за шагом, от занятия к занятию, от одной прочитанной книги или статьи к другой идет становление специалиста.

А если цель каждого занятия – формирование мышления, то знания перестают быть конечной целью учебы, а становятся или материалом мыслительного анализа, или средством оперирования в мышлении, или результатом мыслительной деятельности. В первом случае студент берет готовые знания (теоретические положения), анализирует их с точки зрения уже известных ему, ранее усвоенных принципов, идей, теорий и получает новые знания как выводы из этого собственного анализа, а не запоминает в готовом виде из книги. Известные ему принципы, идеи, теории в данном случае могут рассматриваться как старые знания, выполняющие роль средства мыслительной деятельности и помогающие добывать новые знания. А что касается новых знаний, полученных студентом посредством самостоятельной мыслительной деятельности, то они по своей субъективной значимости представляются ему как его собственное научное открытие. Дело в том, что студент получает новые знания не в «готовом виде» из уст преподавателя или из книги, а сам в процессе мыслительной деятельности, близкой по характеру к исследовательской.

Мышление изучается многими науками (философией, теорией познания, логикой, кибернетикой, языкознанием и др.), но только психология изучает **мышление как актуальную деятельность субъекта, мотивированную потребностями и направленную на значимую для личности цель.**

Это означает, что в изучении психологических дисциплин мыслительная деятельность может реально мотивироваться потребностью студента познать объективные законы, лежащие в основе человеческой психики, с целью выработки у себя способности лучше изучать, правильно понимать и оценивать людей, легче устанавливать и развивать с ними психологические контакты, оказывать на них определенное влияние, более успешно обучать и воспитывать.

Ключевыми словами являются **ориентировка, интеллектуальная задача** и то, как *открывается* субъекту содержание задачи, чтобы он мог избрать необходимое для решения *средство*. Исходя из этого и говоря языком практики обучения, можно кратко сформулировать следующее определение психологического понятия мышления: *это есть форма психической (т. е.*

ориентировочной) деятельности, благодаря которой субъект выделяет в задаче, открывает для себя существенные связи и отношения, скрытые от его непосредственного чувственного восприятия и систематического наблюдения.

Здесь необходимо сделать некоторую оговорку, касающуюся соотношения понятий *психика* и *ориентировка* (или *психическая* и *ориентировочная* деятельность). Дело в том, что психическая деятельность во всех ее видах есть деятельность ориентировочная, но не всякая ориентировка в материальном мире у человека (да и у животного) происходит в идеальном плане, т. е. во внутреннем, психологическом. Знакомство с предметом путем ощупывания, физического опробования материала посредством постукивания палочкой или молоточком – это тоже ориентировка, но не путем мышления, а непосредственно в материальном плане. Психика и, в частности, мышление есть лишь идеальная форма ориентировочной деятельности.

Мышление поэтому является лишь определенной психической, внутренней формой выделения скрытых от наблюдения отношений, т. е. идеальной формой этой деятельности (так называемое *наглядно-действенное мышление* является не совсем точным при данном подходе к пониманию мышления). Таким образом, не все формы ориентировки есть психическая деятельность, а только те, которые осуществляются в идеальном плане, в том числе и в мышлении.

Сам факт наличия ориентировочной деятельности говорит о возможности зарождения внутри нее психического компонента, систематически развивающегося и выделяющегося в относительно самостоятельную, идеальную, в том числе мыслительную, форму ориентировочной деятельности.

Благодаря чему проблемное обучение дает более высокие результаты? При анализе экспериментальных данных зарубежных (**Анатолий Иванович Гебос, Луи Секея**) и отечественных психологов (**Алексей Михайлович Матюшкин, Товий Васильевич Кудрявцев**) и педагогов (**Исаак Яковлевич Лернер, Нейт Георгиевич Дайри, Мирза Исмаилович Махмутов**) был сделан вывод, что причинами, обуславливающими более высокую эффективность проблемного обучения, являются,

во-первых, большая интеллектуальная активность учащегося, вызываемая познавательной потребностью – желанием, во что бы то ни стало найти искомое неизвестное, без которого он не сможет решить поставленную задачу.

Во-вторых, знания усваиваются как некие общие закономерности или способы действий, позволяющие использовать их и впредь при решении широкого класса других задач, а не как иллюстрация частного случая, относящегося к изучаемой закономерности, которая при традиционном обучении обычно сообщается учащимся в готовом виде.

Необходимо ознакомиться с такими основными педагогическими понятиями, как **проблемная задача**, **проблемный вопрос**, **проблемное задание**, **проблемность**, как принцип обучения.



Проблемная задача – это дидактическое понятие, обозначающее учебную проблему с четкими условиями, задаваемыми преподавателем (лектором) или выявленными и сформулированными кем-либо из обучаемых (студентов), и в силу этого получившую ограниченное поле поиска (в отличие от объективно возникающей перед человеком жизненной проблемы) и ставшую доступной для решения всеми обучаемыми (студентами).

Содержанием учебной проблемы – проблемной задачи выступает противоречие между известным знанием и неизвестным. Поиск неизвестного – это система познавательных, мыслительных действий, логически подводящая к обнаружению скрытых в условии задачи связей и отношений.

Проблемная задача требует не только поиска и нахождения ответа, но и его обоснования, доказательства его правильности.



Проблемный вопрос – это входящий в состав проблемной задачи или отдельно взятый учебный вопрос (вопрос-проблема), требующий ответа на него посредством размышления. Вопрос же, требующий воспроизведения по памяти, не является проблемным.



Проблемное задание – это учебное задание, составляемое преподавателем, методистом, автором учебного пособия в форме проблемной задачи или проблемного вопроса (вопроса-проблемы) в целях постановки обучаемых (студентов) в проблемную ситуацию. Они по своему содержанию могут быть разные: одни построены на противоречиях реальной жизни (реальных психологических коллизиях) или противоречивых высказываниях известных авторов, другие – на противоречиях в развитии самой психологической науки, связанных с еще не решенными проблемами и различными точками зрения ученых на них.



Проблемность как принцип обучения – это дидактический принцип. Суть его такова: при организации процесса обучения содержание учебного материала не преподносится обучаемым в готовом для запоминания виде, а дается в составе проблемной задачи как неизвестное искомое. Оно может становиться известным и усваиваться обучаемыми только в результате их собственной поисковой мыслительной деятельности по решению проблемной задачи. Таким образом, проблемность как принцип обучения не только требует (именно – требует) особым образом организовать содержание *усваиваемых* знаний, но и диктует особую *методику* его усвоения – через мыслительные действия обучаемого по поиску этого содержания.

Какие условия нужно соблюдать, чтобы создавать проблемные ситуации, вызывающие интеллектуальную активность, самостоятельную мыслительную деятельность обучаемых?

Первое. Преподаватель дает обучаемым практическое или теоретическое задание, выполняя которое, они должны получить новые знания или способы действий, которые надлежит усвоить по данной теме. Задание должно, во-первых, основываться на имеющихся у обучаемых знаниях, во-вторых, знание, подлежащее усвоению, должно составлять ту искомую, т. е. пока неизвестную общую закономерность или способ действия, без нахождения которой (-го) выполнение задания оказывается невозможным, и, в-третьих, выполнение задания должно вызвать у обучаемых потребность в получении не-

достающего знания, т. е. у них должен появиться интерес как мотив их действий.

Второе. Предлагаемое учащимся проблемное задание должно соответствовать их интеллектуальным возможностям: быть достаточно трудным, но разрешимым благодаря имеющимся у них навыкам мышления, владению ими обобщенным способом действия и достаточным уровнем знаний.

Третье. При предъявлении проблемного задания преподаватель должен учитывать реальный уровень знаний обучаемых. Если у них нет знаний, достаточных для выполнения задания, то необходимо дать разъяснения пропедевтического характера, чтобы восполнить имеющийся пробел.

Четвертое. В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, практические задания, которые должны ставить учащихся в проблемные ситуации. Вопрос задания будет для учащегося проблемным только в том случае, когда он совпадает с вопросом, возникшим у него самого при чтении (слушании) условий задания. Для иллюстрации обратимся к знакомому примеру с заданием, где вопрос: «Какой способ добывания огня древнее?» совпадает с вопросом, который возникает тут же у обучаемых: «А в самом деле, какой же из способов древнее?» Появление такого вопроса у обучаемых и есть признак того, что они попали в созданную преподавателем проблемную ситуацию.

Пятое. Проблемная ситуация по одному и тому же вопросу, подлежащему усвоению, может создаваться разными типами заданий:

а) когда требуется от обучаемых теоретическое объяснение некоторых реальных фактов, продемонстрированных в лабораторном опыте, описанных в литературе или рассказанных преподавателем;

б) когда не удаётся выполнить практическое задание с помощью известных учащимся способов, а от учащихся требуется теоретически объяснить, что знаний не хватает, нужны новые, которые им желательно получить от преподавателя. Так достигается нужный эффект: или учащиеся объясняют известные факты (учатся применять теорию к жизни), или испытывают потребность в получении новых знаний (создается действенный мотив учебной деятельности – интерес).

Шестое. Если учащиеся, попав в проблемную ситуацию, оказались не в состоянии из нее выйти (не сумели теоретически объяснить факты или не осознали потребность в новом знании или способе действий), то преподаватель должен сформулировать возникшую проблемную ситуацию и тем самым как бы зафиксировать ее, указать причины невыполнения задания и

приступить к объяснению учебного материала, необходимого для его решения.

Таким образом, предпосланная объяснению нового учебного материала проблемная ситуация подготовила благоприятную психологическую почву для усвоения знаний, так как обучаемые поняли, что старые знания не позволяют выполнить задание, осознали потребность в новых и заинтересованы в объяснениях преподавателя.



Эти условия **Алексей Михайлович Матюшкин** называет «правилами», против чего никаких возражений нет. Однако некоторые исследователи (с точки зрения психологи) считают более уместным использовать понятие «условие». С момента начала объяснения преподавателем нового учебного материала его деятельность переходит в следующую стадию: от стадии создания проблемной ситуации к стадии управления процессом усвоения знаний через организацию мыслительной деятельности обучаемых. Необходимо и здесь соблюдение определенных условий.

Первое. Объяснение учебного материала должно следовать за вопросами учащихся, возникшими у них в проблемной ситуации, и тем самым удовлетворять вызванную этими вопросами потребность в новом знании, отвечать познавательному интересу, ставшему мотивом их учебной деятельности. Под *объяснением учебного материала* подразумеваются все существующие методы и способы преподнесения информации (рассказ, лекция, демонстрация опыта), все средства, используемые при этом (речь, кино, компьютер, различные технические и наглядные средства обучения). Что касается речи (устного изложения материала), то она тоже может быть разной: проблемной, рассуждающей или повествующей, но никоим образом не догматической, начетнической.

Второе. При изложении учебного материала преподаватель должен учитывать уровень знаний обучаемых. Если студенты силой собственного мышления сумели в основном решить проблему, то нет необходимости раскрывать то, что они усвоили, нашли искомое неизвестное, будь то общая закономерность или способ действия. Преподавателю в этом случае достаточно подтвердить правильность решения, повторно сформулировать ответ и тем самым закрепить его в памяти обучаемых.

Третье. Если обучение проходит в форме лабораторного или практического занятия, семинара-дискуссии или семинара-практикума, то студенты вначале должны получить, а затем использовать необходимые сведения или способ действия для выполнения проблемного задания.

Четвертое. Если проблемное задание окажется чересчур трудным для данной группы студентов, то оно может быть расчленено на ряд частных проблемных заданий, чтобы решение каждого из них стало доступным для группы.

Все эти условия, относящиеся как к созданию проблемных ситуаций (шесть условий), так и к процессу объяснения преподавателем материала, составляющего содержание проблемного задания (четыре условия), являются для преподавателя психологии руководством к действию при использовании им методов проблемного обучения. Они должны лечь в основу проблемных заданий и выбора методики изложения учебного материала в созданной им проблемной ситуации.



МЕТОДЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Интерактивным называется такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. В деятельности преподавателя центральное место занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые, обсуждая вопросы спорят и соглашаются между собой, стимулируют и активизируют друг друга. При применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение (не подражание, а именно заражение), и любая высказанная соседом мысль способна произвольно вызвать собственную, аналогичную или близкую к высказанной или, наоборот, вовсе противоположную. Во время такого занятия от преподавателя требуется гораздо больше активности и творчества, чем тогда, ко-

гда оно проходит пассивно, в форме пересказа вычитанных в книгах или давно известных истин. Интерактивные методы принесут наибольший эффект, не только обучающий, но и воспитательный, когда преподаватель будет влиять на обсуждение не только высказыванием научно аргументированной точки зрения, но и выражением своего личностного отношения к проблеме, своей мировоззренческой и нравственной позиции. Формы участия преподавателя в дискуссии студентов могут быть самыми разнообразными, но ни в коем случае не навязыванием своего мнения. Лучше всего это делать путем тонко рассчитанного управления ходом дискуссий, через постановку проблемных вопросов, требующих продуктивного мышления, творческого поиска истины. Преподаватель высказывает свою точку зрения лишь в порядке извлечения выводов из высказываний студентов и аргументированного опровержения ошибочных суждений. Его позиция может совпадать с мнениями студентов, поскольку они появились в результате наводящих вопросов преподавателя. Такими приемами можно не просто направлять содержательную, интеллектуально-познавательную сторону обсуждения теоретических вопросов, но и *конструировать* совместную продуктивную деятельность, тем самым влияя на личностную позицию студентов, превращая их учебную деятельность в *учебно-воспитательную*.

Таким образом, при интерактивных методах обучения совместная учебная деятельность студентов, благодаря участию самого преподавателя в дискуссиях с ними как бы на равных, превращается в некую модель социального общения *личностей* в реальной творческой (продуктивной) деятельности, а не просто происходит взаимодействие деятельностей (обучающей и учебной). «Личностные компоненты учебных взаимодействий в ходе совместной учебной деятельности, а не сами по себе усвоенные студентами знания оказывают прямое влияние на их внутренний мир и являются главными носителями воспитывающей функции учебной ситуации»



К методам интерактивного обучения могут быть отнесены следующие:

- 1) эвристическая беседа,
- 2) метод дискуссии,

- 3) мозговой штурм,
- 4) метод «круглого стола»,
- 5) метод «деловой игры»,
- 6) конкурсы практических работ с их обсуждением.

И некоторые другие, применяемые отдельными преподавателями – энтузиастами активных методов обучения.

Коротко рассмотрим каждый из них



Эвристическая беседа. Метод получил название от восходящего к Сократу метода обучения «эвристика» (гр. – нахожу, открываю, отыскиваю). Метод в его древнегреческом варианте представлял собой систему обучения, основанную на так называемых сократических беседах. В них путем искусно сформулированных наводящих вопросов и примеров побуждали ученика прийти к самостоятельному правильному ответу на поставленный вопрос.

Процесс развернутой эвристической беседы, вызванной проблемной ситуацией, есть ни что иное, как реализация одного из методов интерактивного обучения, требующая от преподавателя особого искусства управления.



Метод «мозгового штурма». Название метода родилось в системе управления, а также в сфере научных исследований. Он особенно широко применяется в экономической управленческой деятельности, менеджменте. В чем суть метода мозговой атаки в его исходном смысле, безотносительно к обучению? Он заключается в поиске ответа специалистов на сложную проблему посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, догадок, предположений, случайных аналогий, а также спонтанно возникающих у присутствующих нужных и ненужных ассоциаций.



Метод круглого стола был заимствован педагогикой из области политики и науки. «Круглые столы» организуются обычно для обсуждения какой-нибудь проблемы представителями разных политических и научных направлений. Обмен мнениями позволяет находить какие-то точки соприкосновения, чтобы в дальнейшей работе они могли служить отправными для поиска общих выводов – получения научной истины или достижения политической стабильности в обществе.

В обучении метод круглого стола используется для повышения эффективности усвоения теоретических проблем путем рассмотрения их в разных научных аспектах, с участием специалистов разного профиля и т. д.



Метод деловой игры первоначально появился не в системе образования, а в практической сфере управления. Сейчас деловые игры применяются в самых различных областях практики: в исследовательской работе, в процессе проектных разработок, при коллективной выработке решений в реальных производственных ситуациях, а также в военном деле. Пробразом современной «деловой игры» как метода обучения как раз являются военные игры, практикуемые с древних времен для обучения войск не в реальных ситуациях боя и войны, а в ситуациях, военных игр, имитирующих условия боя, боевых действий. Игры в военном деле – это и есть «деловые игры», где учат командира управлять войсками, а солдата – управлять собой в напряженных условиях боя.



Одним из сравнительно новых методов интерактивного обучения является **тренинг**. Относительная новизна этого метода обучения объясняется, во-первых, тем, что о нем у нас долго не знали, несмотря на его распространенность на Западе как метода психокоррекционной работы посредством организации общения в специально создаваемых малых группах – группах тренинга. Во-вторых, он не считался методом массового обучения

студентов психологии или других учебных предметов, да и сейчас еще не успел стать таковым. Тем не менее в преподавании социальной психологии в некоторых учебных заведениях тренинг («социально-психологический тренинг») стал применяться в качестве метода практического занятия в учебных группах для моделирования ситуаций межличностного взаимодействия в процессе деятельности. Различные ситуации, возникающие в группах тренинга, являясь учебными и в этом смысле условными, игровыми, для обучающегося выступают как вполне реальные ситуации, в которых надо действовать со всей ответственностью за результат действия. Чувство ответственности за исход действия здесь особое: не только перед самим собой, как это имеет место в индивидуальном обучении и даже в групповом обучении при свободной дискуссии, но и перед партнерами по группе, так как успешность действия каждого – это залог успеха деятельности всей группы.

В этом аспекте **тренинг** напоминает **метод деловой игры**, где тоже сильна ответственная зависимость участников игры друг от друга. Но различие этих методов обучения довольно явное: один из них служит обучению практическому применению теории (по принципу «дело на основе теории»), а другой – практическому обучению самой теории («теория из живой практики»). *Методом тренинга* занятия проводятся довольно редко. Причин тут несколько. Во-первых, это новый в учебной практике и далеко не всеми опробованный (не говоря уж об освоении) метод. Во-вторых, подготовка занятия по этому методу – процесс довольно трудоемкий и требует много времени. В-третьих, не всегда бывает ясно преподавателю, какие проблемы социальной психологии целесообразнее всего вынести на групповой тренинг, а какие – нецелесообразно.

Проведение занятия методом группового тренинга требует от преподавателя большой подготовительной работы, как, впрочем, и при других формах групповых занятий («деловая игра», «круглый стол» или семинар-дискуссия и т. д.).

Подготовка включает в себя:

- а) работу над планом-сценарием тренинга;
- б) работу со студентами по их настрою на активное участие в решении проблемы, выносимой на тренинг (это обычно делается посредством заблаговременно вручаемых им вопросов-проблем по изучаемой теме);
- в) самоподготовку преподавателя (он продумывает свое поведение на тренинге: как ставить вопросы, как реагировать на ответы или реплики, на спорные ситуации; драматизировать ситуацию спора или со-

глашаться с одной из спорящих сторон; высказываться самому или требовать высказывания вариантов решения участников группы; как реагировать на явно неверные решения; как и когда делать обобщающие выводы; за что и как оценивать активность студентов в ходе тренинга и т. д.);

г) распределение ролей между участниками, хотя роли могут получить не все, а большинство окажется в роли как бы сторонних наблюдателей и невольных критиков, и в этом качестве принимать самое деятельное участие в тренинге.



Социально-психологический тренинг – это не тренировка в обычном смысле слова, не отработка каких-то конкретных навыков, а *активное социально-психологическое обучение* с целью формирования компетентности, активности и направленности личности в общении с людьми и повышения уровня развития группы как социально-психологического объекта. Важной особенностью группового тренинга как метода обучения является такое взаимодействие обучаемых, которое превращает обычную студенческую учебную группу в наглядную модель различных социально-психологических явлений, в исследовательский полигон для их изучения или практическую лабораторию для коррекции. Вот почему социально-психологический тренинг можно считать практическим, жизненным моделированием теории, помогающим изучать социальную психологию на реальной, воссоздаваемой на занятиях живой действительности. И еще раз можно убедиться, что если «деловая игра» учит практической деятельности с использованием научной теории, то тренинг учит теории психологии на использовании моделей практических ситуаций как аналогов жизни.



Вопросы для самопроверки:

1. Каково содержание теории обучения и преподавания в школе?
2. Какие активные методы обучения вы знаете?
3. Каковы основные принципы и закономерности процесса обучения?

4. Какова цель обучения? Преподавания?
5. Каковы современные модели процесса обучения?
6. Какие основные концепции обучения вы можете назвать?
7. Каковы основные содержательные характеристики каждой из них?
8. В чем состоит суть метода программированного обучения?
9. Кто из учёных является автором метода?
10. Кого можно считать автором программированного обучения?
11. В чём суть метода проблемного обучения?
12. Кто из учёных является автором метода?
13. В чём состоит суть метода интерактивного обучения?



РАЗДЕЛ 3. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Современные представления о предмете методики преподавания психологии

В настоящее время психология преподаётся практически во всех вузах, колледжах и средних школах, а также на различных профессиональных курсах переподготовки, факультетах повышения квалификации, в системе после дипломного образования. Несмотря на существенные различия в объёме и глубине изучаемых курсов, в специфической направленности их содержания для подготовки различных специалистов, всем преподавателям психологии одинаково необходимо одно - **владение методикой её преподавания.**

Методика преподавания психологии - это наука о психологии как учебном предмете и закономерностях процесса обучения людей различных возрастных групп.

Рассматривая методику как педагогическую науку, мы должны ответить на вопросы: «Как соотносятся между собой дидактика и методика?» «Какова связь между методикой и педагогикой?»

Педагогика и методика соотносятся как родовое и видовое понятия. Первая определяет общие закономерности обучения и воспитания, а вторая интерпретирует их применительно к своему учебному предмету.

Разнообразны представления и о предмете методики преподавания психологии:

1. **Предметом** является обучение психологии, понимаемое как процесс управления, осуществляемый учителем, который использует ряд вспомогательных средств: учебники, наглядные пособия, ТСО и др. Обучение же психологии - это обучение психологической деятельности.

2. Методика имеет своим **объектом** психологическое образование, обучение основам психологической науки и неразрывно связанное с ним воспитание подрастающего поколения.

3. Методика преподавания психологии - это наука о психологии как учебном предмете и закономерностях процесса обучения различных возрастных групп.

4. Предметом дидактики психологии является психологическое образование, включая обучение и связанное с ним воспитание, а также его проблемы и перспективы развития, при этом замечает, что предмет дидактики психологии - это процесс и результат усвоения предметных программных знаний, умений и навыков;

5. Методика - раздел педагогики, т.е. ученые, рассматривают предмет методики, включая в него обучение, образование и воспитание, а порой ограничивая его совокупностью средств и методов усвоения содержания образования. При этом они по-разному понимают обучение, считая его либо взаимодействием учителя и учащихся, либо процессом овладения действиями, либо познавательной деятельностью.

Методика преподавания решает следующие задачи:

Методика преподавания как наука рассматривает вопрос о целях, задачах обучения психологии. Без ответа на этот вопрос она не может решать другие вопросы. Определенное время целью обучения считалось вооружение студентов, учащихся психологическими знаниями, умениями и навыками. В настоящее время все больше возрастает роль науки, растет объем знаний.

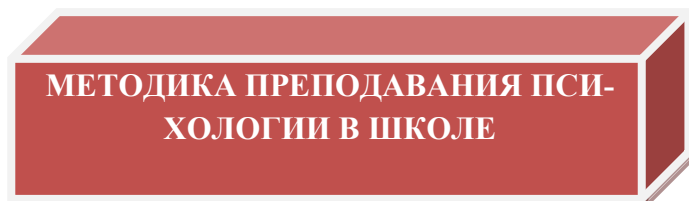
Поэтому важным является привитие обучаемым стремления самостоятельно приобретать знания.

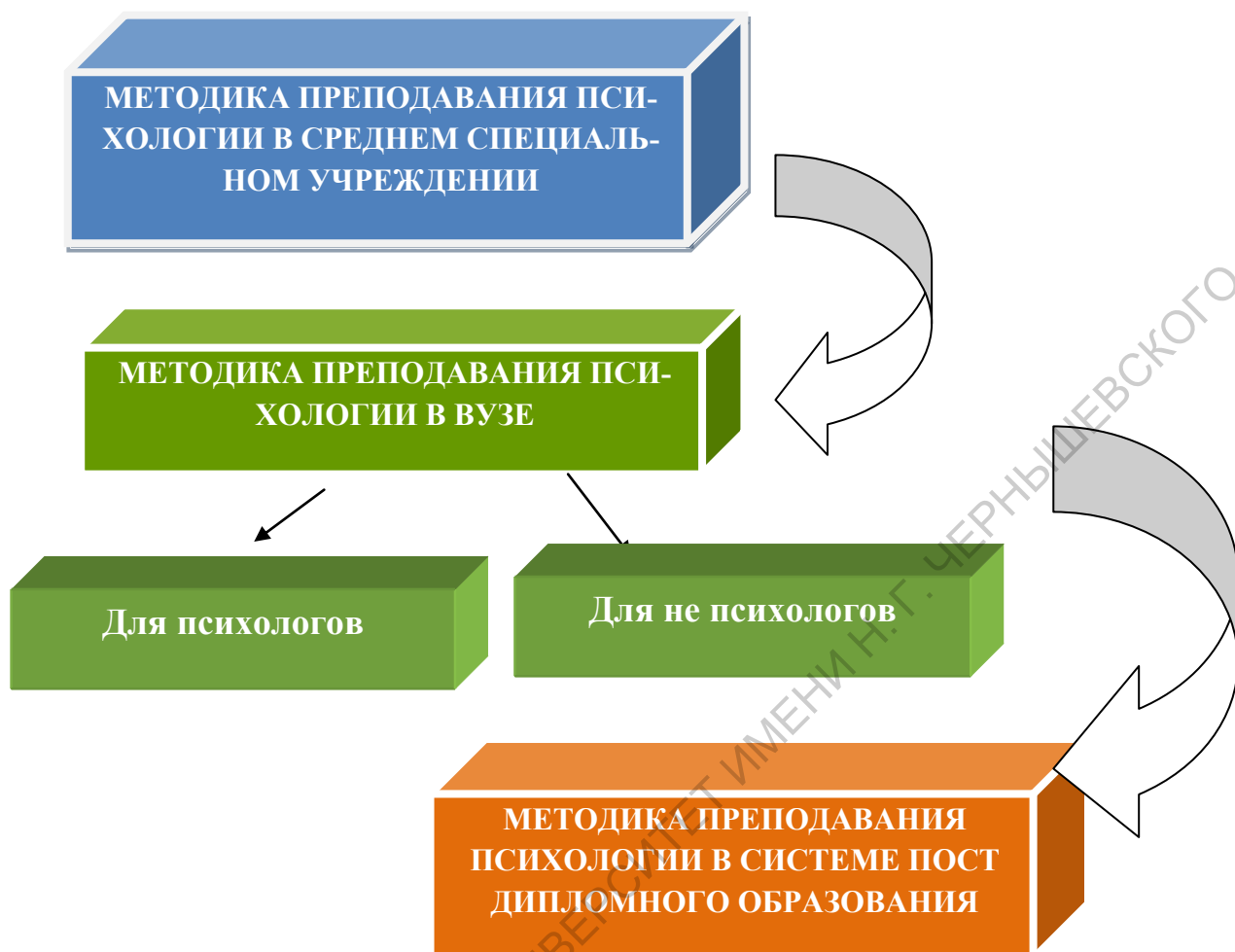
Методика преподавания психологии как наука решает вопрос об общих закономерностях и дидактических принципах, на основе которых строится процесс обучения психологии

Методика преподавания психологии способна ответить на вопросы «Чему учить?» и «Как учить?». А также даёт ответ на вопрос о том, какой объём знаний дать обучаемым на разных ступенях их подготовки.

С недавних пор психология преподаётся во всех вузах, средних специальных учреждениях, колледжах, лицеях и средних общеобразовательных школах, а также в системе после дипломного образования. Разумеется, объём и содержание изучаемых курсов в этих учебных заведениях различаются и зависят от целей и задач, которые стоят перед преподавателями психологии.

Безусловные отличия существуют и в методике преподавания психологии на каждом из перечисленных уровней. Приведённая нами схема позволяет осознать эти различия:





Несмотря на существующие различия в объёме и содержании изучаемых курсов, в специфической направленности их содержания для подготовки людей разного возраста, всем преподавателям психологии необходимо владение методикой преподавания этой дисциплины.

Психологическая служба в школе является основным звеном, организующим психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ШКОЛЕ



Начальная школа

Психологический портрет учащихся начальной школы включает множество возрастных и индивидуальных характеристик, без учёта которых невозможно строить процесс преподавания психологии. Дети слабо представляют, что такое психология и о чем эта наука.

Преподавание азов психологии для младших школьников строится на интересе, наглядности, простых и занимательных историях (сказках, притчах) и играх. Собственно, никакой особой теории давать и не стоит. Достаточно обозначить некоторые основные понятия (внимание, память и т. п.) и заложить основы психологического мировоззрения (что все люди - разные, все хороши по-своему, и нужно изучать и знать свои психологические особенности).



Средняя школа

Подростковый возраст, или период отрочества, – школьники 10–14 лет, или учащиеся 5–8х классов. У подростка формируется не только потребность углублять познания о мире, что развивает его интересы, способности, но и потребность занять определенное место в обществе людей, наладить с ними контакт, прежде всего со сверстниками. Не случайно ведущей деятельностью в этом возрасте является общение со сверстниками. Потребность найти и занять свое место в коллективе сверстников вызывает стремление соответствовать не только уровню требований окружающих, но и собственным требованиям и самооценкам. Отсюда – интерес к самому себе, своим возможностям и личностным качествам. В соответствии с этим программа изучения психологии в средних классах предусматривает изучение таких тем, как «Психология индивидуальных различий», «Психология общения», «Психология человека в группе и коллективе», «Психология деятельности человека».



Старшие классы

Старший школьный возраст – учащиеся 9–11-х классов, 15–17 лет.

В учебнике «Психология как учебный предмет общеобразовательной школы» И.В. Дубровина предлагает в учебной работе по психологии со старшеклассниками основное внимание уделять пониманию ими своего призвания, умению видеть смысл жизни, временным перспективам и эмоциональным привязанностям, профессиональному выбору и будущей семейной жизни, т.е. готовности учащихся к самоопределению – личностному, профессиональному, жизненному, готовности войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место.

Специалист предполагает, что основной смысл личностного развития на протяжении школьного возраста состоит в осознании взрослеющим человеком уникальности своей личности, своей индивидуальности, в понимании и

признании того, что и любой другой человек столь же уникален и индивидуален.

По мнению ряда специалистов, психология как учебный предмет может в какой-то степени рассматриваться как «зона ближайшего развития» личности школьника. Именно это должно быть учтено, в первую очередь, при разработке программы учебного курса.



Вопросы для самопроверки:

1. Каковы современные представления о предмете методики преподавания психологии?
2. Какова специфика преподавания психологии в начальной школе?
3. Какова специфика преподавания психологии в средней школе?
4. Какова специфика преподавания психологии у старшеклассников?
5. Каковы основные задачи преподавания психологии в начальной школе?
6. Каковы основные задачи преподавания психологии в средней школе?
7. Каковы основные задачи преподавания психологии у старшеклассников?



РАЗДЕЛ 4. ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ. УРОКИ ПСИХОЛОГИИ

По мнению большинства специалистов, одной из новых тенденций преподавания психологии в последнее десятилетие становится то, что психология преподается не только в старших классах, но также в среднем и начальном звене школы. Это является следствием практической ориентированности школьного психологического образования, в силу чего многие вопросы психологии на наглядном и практическом материале в доступной форме могут изучаться как подростками, так и младшими школьниками. Разрабатываются программы, в рамках которых психология преподается на разных ступенях общего образования.

Уроки психологии, построенные на принципах:

- ✚ целостности в подходе к изучению психических процессов и явлений;
- ✚ соответствия потребностям возраста с учетом зон актуального и ближайшего развития;
- ✚ индивидуального подхода, умение фокусироваться на психологические особенности индивида;
- ✚ мотивационной готовности аудитории с ориентацией на значимость в данный момент;
- ✚ психодиагностики, руководство законами и правилами проведения данных процедур;
- ✚ доверительности, создание атмосферы свободного обмена информацией;
- ✚ систематичности, последовательности в преподавании.

По мнению специалистов, занятия могут проводиться с 1-го по 11-й класс и показывать высокую результативность.

Курс психологии, охватывая все ступени школьного обучения, на разных возрастных этапах, выполняет различные задачи.

1- 4 классы – адаптация к школьной жизни и развитие эмоциональной сферы детей.

5 – 8 классы - профилактика агрессивности и развитие коммуникативных способностей.

9 класс – профессиональное самоопределение и выбор профиля обучения в 10-11 классах.

10-11 классы – становление социальных компетентностей, через изучение индивидуальных особенностей личности.

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

- 1) *предметно-ориентированные*;
- 2) *лично-ориентированные*

В психологической литературе можно встретить дискуссии о том, какими должны быть уроки психологии в школе, какое содержание они должны включать, какие методы проведения занятий следует использовать. При этом часто приоритет отдается практическим урокам развивающего характера и отвергаются уроки психологии традиционного типа. Чтобы иметь возможность сделать осознанный выбор, рассмотрим краткое содержание каждой из программ.

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

В программах *лично-ориентированного типа* уроки психологии выступают как система занятий, направленных на развитие учащихся. Задача обучения теоретическим психологическим знаниям непосредственно не ставится (хотя может подразумеваться). Формирование практических психологических умений и личностное развитие учащихся составляют основную задачу такой программы. Программа задает некоторые общие перспективы и ориентиры занятий. Строгое поурочное планирование затруднено, поскольку виды активности на занятии в значительной степени определяются интересами учащихся, стадией развития, на которой они в данный момент находятся, а также ситуацией, которая складывается в группе на данный момент. Учитель должен уметь пользоваться благоприятными ситуациями, которые складываются в те или иные моменты уроков, и использовать их для достижения развивающего эффекта. Поэтому план и содержание урока могут быть изменены уже по его ходу. На занятиях используются практические методы обучения: обсуждение, практические упражнения и игры. Психологический тренинг - распространенная форма проведения таких уроков. Оценка и отметка не используются, поскольку задача усвоения определенных знаний и умений не ставится. Развивающий аспект на таких уроках является центральным, а объективная оценка уровня развития чрезвычайно затруднена. Такие уроки выступают как психологическое сопровождение естественного развития учащихся, направленное на оказание помощи в их личностном развитии.

Уроки психологии *предметно-ориентированного* типа по содержанию и методам проведения являются обычными уроками, как и уроки по всем другим предметам, которые изучаются в школе. Они могут быть обязательными или факультативными, но всегда ставятся в сетку учебного расписания

школы. Обязательной является проверка учителем знаний и умений учащихся, так же как и посещение уроков.

Из опубликованных работ примеры программ предметно-ориентированного типа представляют: книга для учащихся по психологии



Якова Львовича Коломинского,

пособие для учащихся **Роберта Семеновича Немова,**



учебник для средней школы **Евгения Александровича Климова,** учебное пособие по психологии для начальной школы под редакцией **Ирины Владимировны Дубровиной** и других.

Уроки психологии личностно-ориентированного типа по содержанию и методам проведения внеклассные мероприятия развивающего характера ставятся обычно вне учебного расписания и участие в них является добровольным. Формы участия могут быть разными. В одних случаях предполагается полная свобода: можно приходить (или не приходить) на любое занятие. В других — добровольным является включение в группу, но в этом случае посещение занятий этой группы в течение определенного времени является обязательным (как и во многих психологических тренингах).



ориентированного характера. Такие занятия, а учащиеся добровольно-

Из опубликованных работ примеры программ личностно-ориентированного типа представляют книги **Ю. М. Забродина** и **М. В. Поповой,** **Г. А. Цукерман,** **И. Никольской** и **Г. Бардиер,** **М. В. Поповой** и других.

Рассмотренные типы уроков имеют существенные различия.

Уроки предметно-ориентированного и личностно-ориентированного типа различаются по своим целям и задачам. Но и те и другие имеют цен-

ность для расширения психологического образования и повышения психологической культуры школьников и могут использоваться в системе учебно-воспитательной работы школы: уроки предметно-ориентированного типа в качестве классических уроков, уроки личностно-ориентированного типа в качестве внеклассных занятий. Таким образом, расширятся обучающие и развивающие возможности психологии.

Возможно ли существование программ, сочетающих *предметно-ориентированный* и *личностно-ориентированный* типы построения? Безусловно, такое сочетание возможно и порой даже желательно. Однако как к уроку, так и к внеклассному мероприятию в школе предъявляются специфические требования, которые должны учитываться при планировании занятий по психологии. В последнее время появляется и опыт комплексного подхода к преподаванию психологии в школе.

Как показывают история и современные тенденции школьного образования, обучение психологическим знаниям и умениям возможно не только в рамках уроков психологии, но и на уроках по другим предметам. Опыт методики обучения естествознанию, общественным наукам, литературе, истории, математике, а также методики начального обучения показывает, что использование знаний научной и практической психологии в качестве элементов содержания уроков по этим предметам делает их интересными, а также способствует лучшему пониманию учащимися учебного материала. В этом случае психологические знания являются, прежде всего, основой для изучения соответствующего предмета. Помимо этого, они выполняют развивающую функцию.

В целом можно сказать, что обучение психологическим знаниям и умениям, психологическое просвещение, повышение психологической культуры школьников может осуществляться в разных формах образовательной деятельности школы:

- 1) уроки психологии предметно-ориентированного типа;
- 2) уроки по другим школьным предметам;
- 3) внеклассные занятия личностно-ориентированного типа.



Обратимся к содержанию текста программы академика РАО, профессора **Ирины Владимировны Дубровиной** «Преподавание психологии как

учебного предмета в общеобразовательной школе с целью повышения психологической культуры учащихся».

Автор считает, что целью реализации данного проекта является овладение школьником элементарной психологической культурой, которая является необходимой частью общей культуры и обеспечивает ребёнку полноценное вступление в самостоятельную жизнь.

При этом могут и должны быть решены следующие задачи:

- ✓ Формирование у школьников общих представлений о психологии как науке.
- ✓ Оказание детям помощи в открытии внутреннего мира.
- ✓ Пробуждение интереса ребёнка к другим людям и к себе.
- ✓ Развитие интеллектуальной сферы (способностей, познавательной направленности).
- ✓ Развитие самосознания.
- ✓ Раскрытие сущности личностной направленности (потребностей, желаний, целей, идеалов, жизненных ориентаций).
- ✓ Развитие эмоциональной сферы, понимания чувств, переживаний других людей.



Обратимся к тексту учебника **Карандашева Виктора Николаевича** «Методика преподавания психологии» и рассмотрим основную содержательную специфику урока по психологии.

Автор напоминает, что в средних общеобразовательных и специальных учебных заведениях (школах, гимназиях, лицеях, техникумах, училищах, колледжах) урок является традиционным видом классной работы. Урок — это форма организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени. В этом определении находят отражение отдельные аспекты данного достаточно общего понятия. Главными характеристиками урока является то, что это форма организации обучения:

- 1) группы учащихся одного возраста;
- 2) постоянного состава;

- 3) занятие по твердому расписанию;
- 4) с единой для всех программой обучения.

Сущность урока сводится «к коллективно-индивидуальному взаимодействию учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение учащимися знаний, умений и навыков, развитие их способностей, опыта деятельности, общения и отношений, а также совершенствование педагогического мастерства учителя».

С точки зрения учителя, **урок** - это управление познавательной деятельностью учащихся. С точки зрения учащегося - это усвоение научного, практического и социального опыта и развитие. **Функция** урока состоит в достижении определенных, относительно завершенных, целей на пути познания и развития. **Цели** - это предполагаемые, заранее планируемые результаты деятельности. Урок способствует достижению определенных дидактических целей, решению конкретных задач в каждом отдельно взятом временном отрезке учебного процесса. Особенности урока как организационной формы обучения обусловлены его целями и задачами.

Типичный урок предполагает следующие формы учебной работы и решение соответствующих дидактических задач:

- 1) проверка домашнего задания и повторение пройденного;
- 2) объяснение нового учебного материала;
- 3) закрепление и применение нового материала.

Последовательность решения этих дидактических задач может быть разной. **Традиционный план** комбинированного урока включает в себя следующие пункты:

- 1) организационный момент;
- 2) проверка домашнего задания;
- 3) опрос учащихся по ранее пройденному материалу;
- 4) изучение нового материала;
- 5) его закрепление;
- 6) задание на дом.

Однако нет необходимости всегда строго придерживаться данной последовательности в планировании урока. Гибкий и вариативный подход к структуре урока исключает шаблонность в его проведении. Элементами

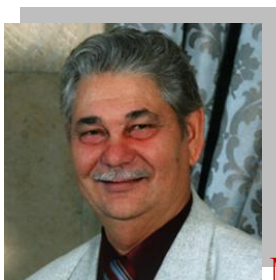
структуры урока могут быть различные виды деятельности учителя и учащихся.

Методическая подструктура урока, разрабатываемая учителем на основе дидактической структуры, характеризуется большой вариативностью: на одном уроке она может предусматривать рассказ учителя, постановку вопросов на воспроизведение учащимися сообщенной им информации, выполнение упражнений по образцу, решение задач и др.;

на другом - демонстрация способов деятельности, воспроизведение их учащимися, решение задач с применением этого же способа в новых, нестандартных ситуациях и др.;

на третьем - решение поисковых задач, с помощью которых приобретаются новые знания, обобщения учителя и т. д.

Типы уроков. В современной дидактике имеется несколько подходов к классификации уроков, каждый из которых отличается определяющим признаком. Остановимся на одном из них, наиболее обобщенном.



Махмутов Мирза Исмаилович предложил классифицировать уроки по цели организации, детерминированной общедидактической целью, характером содержания изучаемого материала и уровнем подготовленности учащихся. В соответствии с этим подходом выделяются пять типов уроков.

Уроки изучения нового материала. Целью данного типа уроков является овладение учащимися новым материалом путем разъяснения нового материала учителем, упорядочения и закрепления ранее усвоенного. Невозможно изучать новый материал, не вспоминая уже пройденный материал, не опираясь на него и не применяя его. **Формами изучения нового материала** могут быть:

- лекция;
- объяснение учителя с привлечением учащихся к обсуждению отдельных вопросов;

- эвристическая беседа;
- самостоятельная работа с учебником и другими источниками;
- постановка и проведение опытов и экспериментов.

В рамках данного типа учителя могут применять такие **виды уроков**, как:

- ✚ урок-лекция;
- ✚ урок-семинар;
- ✚ киноурок;
- ✚ урок теоретических и практических самостоятельных работ;
- ✚ урок смешанный (сочетание различных видов урока на одном уроке).

Уроки совершенствования знаний, умений и навыков. Основные дидактические задачи, которые решаются на этих уроках, сводятся к следующему:

- ❖ систематизация и обобщение новых знаний;
- ❖ повторение и закрепление ранее усвоенных знаний;
- ❖ применение знаний на практике для углубления и расширения ранее усвоенных знаний;
- ❖ формирование умений и навыков;
- ❖ контроль за ходом изучения учебного материала и совершенствования знаний, умений и навыков.

В данном типе уроков различают несколько подтипов: уроки закрепления изучаемого материала, уроки повторения, уроки комплексного применения знаний, умений и навыков.

К основным видам уроков данного типа относятся:

- ✚ уроки самостоятельных работ (репродуктивного типа — устных и письменных упражнений);
- ✚ урок-лабораторная работа;
- ✚ урок практических работ;
- ✚ урок-экскурсия;
- ✚ урок-семинар).

Соответствующие методические рекомендации по проведению уроков лабораторного и практического типов можно найти в предыдущих разделах.

Уроки обобщения и систематизации. Такие уроки стимулируют учащихся к повторению больших разделов и блоков учебного материала, позволяют им осознать его системный характер. Уроки обобщения и систематизации предусматривают все основные виды проведения уроков.

Комбинированные уроки. Это наиболее распространенный тип урока в существующей школьной практике. На нем решаются разные дидактические задачи из числа рассмотренных выше, поэтому этот тип урока и получил название «комбинированный». Методическая структура такого урока включает следующие основные элементы:

- ✓ организация учащихся в начале занятия;
- ✓ повторение и проверка знаний учащихся, выявление глубины понимания и степени прочности всего изученного на предыдущих занятиях и актуализация необходимых знаний и способов деятельности для последующей работы по осмыслению вновь изученного материала на текущем уроке;
- ✓ введение учителем нового материала и организация работы учащихся по его осмыслению и усвоению;
- ✓ первичное закрепление нового материала и организация работы по выработке у учащихся умений и навыков применения знаний на практике;
- ✓ формулирование домашнего задания и инструктаж по его выполнению; подведение итогов урока.

Перечисленные автором компоненты методической подструктуры комбинированного урока взаимодействуют между собой и зачастую переходят друг в друга; они могут менять последовательность в зависимости от организации познавательного процесса. В таких случаях структура комбинированного урока становится гибкой, подвижной.

Уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков. Уроки этого типа предназначены для оценки результатов учения, уровня усвоения учащимися учебного материала, диагностики уровня обученности учащихся, коррекции в процессе обучения. Такие уроки могут иметь следующий вид:

- ✚ устный опрос (фронтальный, индивидуальный, групповой);
письменный опрос;
- ✚ диктанты;
- ✚ изложения;
- ✚ решения задач;

- ✚ зачетная работа;
- ✚ контрольная самостоятельная работа;
- ✚ экзамен.

Эти виды уроков проводятся после изучения объемных разделов и тем учебного курса.

После проведения уроков контроля проводится специальный урок (или часть урока) по анализу и объяснению типичных ошибок, достоинств и недостатков в знаниях, умениях и навыках учащихся.

Подготовка преподавателя к урокам психологии заключается:

- 1) в подборе информационного материала для использования на занятии;
- 2) в выделении основных фактов, явлений, понятий, закономерностей, составляющих знания, которые должны быть усвоены учащимися;
- 3) в выборе способов объяснения этих знаний;
- 4) в подборе примеров и иллюстраций для понятий и закономерностей;
- 5) в разработке видов практической активности, направленных на усвоение и закрепление знаний;
- 6) в разработке развивающих видов активности учащихся;
- 7) в распределении заданий для классной и самостоятельной работы.

Важнейшей задачей при подготовке к уроку психологии должно быть выделение и формулировка знаний, которые будут предметом изучения:

- 1) психические явления;
- 2) понятия;
- 3) закономерные связи психических явлений;
- 4) психологические факты.

Нецелесообразно насыщать урок большим количеством понятий, фактов, закономерностей. Гораздо важнее обеспечить понимание нового материала и его закрепление на практике, показать возможности практического применения усвоенных знаний.

В качестве источников при подготовке к урокам используются те учебные пособия, научные и научно-популярные книги, которые перечислены в программе. Помимо этого могут использоваться также статьи в научных и научно-популярных журналах (которые обычно в программе не указываются).

За основу при подготовке к урокам психологии в школе могут быть взяты изданные у нас в стране учебники и учебные пособия для школ, для начальной школы — учебное пособие под редакцией **Ирины Владимировны Дубровиной**. Кроме того, в качестве учебных пособий могут использоваться также и учебные пособия для младших курсов вузов.

Порой учителя затрудняются в выборе одного учебного пособия, которое с их точки зрения было бы наиболее подходящим для учащихся. Поэтому при подготовке к урокам возможно комбинирование материалов из разных книг. Перечисленные выше пособия обладают тем безусловным достоинством, что они в систематизированном виде излагают психологические знания. Однако полнота и доступность изложения отдельных вопросов в них неодинакова. Поэтому многие учителя используют их выборочно.

Помимо учебных пособий при подготовке к урокам можно использовать научно-популярные книги и статьи в научно-популярных журналах и газетах. Они написаны доступным языком и сопровождаются примерами. Поэтому их удобно использовать при подготовке к урокам.

Научно-популярных изданий по психологии выпускается очень много. Большинство из них посвящено определенной сфере психологии, поэтому названия конкретных книг, полезных при подготовке к урокам, будут приведены в соответствующих разделах.

Наиболее полезными могут быть книги и статьи по психологии для детей и молодежи, поскольку они уже адаптированы для соответствующей возрастной категории. Названия книг соответствующей тематики мы перечислим ниже при рассмотрении отдельных тем.

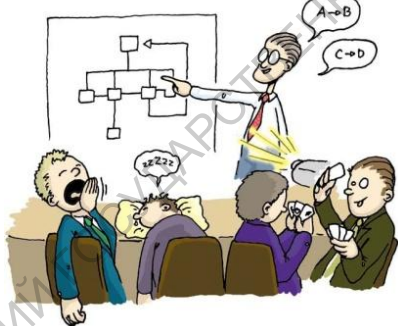
Научные издания и статьи в научных журналах представляют описание научных исследований, предназначенное, как правило, для специалистов. В них можно найти последние научные данные, однако учителю при подготовке к урокам необходимо изложить данный материал в дидактически доступной форме для учащихся соответствующей ступени обучения. Наиболее известные научные журналы по психологии в нашей стране: «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Вестник Московского университета Серия 14, Психология». В последние годы стали выходить журналы «Иностранная психология», «Психологическое обозрение», «Мир психологии», «Детский практический психолог», «Журнал практического психолога». В них время от времени публикуются статьи, полезные и интересные не только для профессиональных психологов, но и для учителей.

В результате такой подготовительной работы разрабатывается конспект проведения урока, представляющий собой сжатое, связное изложение содержания учебного материала, которому обучает учащихся учитель, и видов деятельности, которые при этом используются.

Конспект урока. Вид оформления конспекта урока по психологии может быть разным, но в любом случае он должен включать в себя:

- 1) формулировку темы;
- 2) описание целей и задач урока;
- 3) перечисление основных этапов урока;
- 4) краткую характеристику содержания и видов деятельности учителя и учащихся на каждом этапе урока;
- 5) описание наглядных пособий и приемов их использования на уроке;
- 6) указание на ориентировочное время, которое займут отдельные фрагменты урока по оценке учителя.

Важнейшим признаком хорошего конспекта является возможность его практического использования для проведения урока. Для этого он должен быть достаточно читабельным в любых условиях проведения занятия, при любом расположении учителя в классе. Конспект должен быть для учителя ясным и четким путеводителем по уроку и помогать в его проведении.



Организация учебной деятельности учащихся на уроке:

В педагогической литературе и школьной практике существуют три основные формы учебной деятельности:

- ❖ **фронтальная**, которая предполагает совместные действия всех учащихся класса под руководством учителя;
- ❖ **индивидуальная**, которая предполагает самостоятельную работу каждого ученика в отдельности;

- ❖ **групповая**, которая предполагает работу учащихся в подгруппах по 3-6 человек или в парах; задания для групп могут быть одинаковыми или разными.

При организации и проведении уроков психологии необходимо учитывать ряд психолого-педагогических принципов обучения. В частности, важно управлять вниманием учащихся на уроке, его устойчивостью и переключением.

Длительное время поддерживать высокий уровень внимания — трудная задача для большинства детей. Как показывает практика, время от времени наступает снижение внимания, которое часто называют кризисом внимания. Периодичность кризисов зависит от возраста учащихся и степени интереса к изучаемому учебному материалу; обычно кризис наступает примерно каждые 15 минут. В эти моменты учителю целесообразно активизировать произвольное внимание, переключать внимание учащихся на новые виды активности.

Поскольку изучение психологии в школе имеет прежде всего развивающее значение, то планированию на уроке развивающих видов активности учащихся нужно уделить особое внимание. В качестве развивающих заданий могут использоваться задания на овладение средствами понимания других людей и самопознания, на усвоение эффективных приемов интеллектуальной работы (развитие наблюдательности, мнемотехники, мыслительных операций и стратегий решения задач), на освоение методов психической саморегуляции (релаксации, аутотренинга).

Домашние задания по психологии должны носить творческий характер и не создавать дополнительных учебных перегрузок. Основной акцент при изучении психологии целесообразно сделать на классных занятиях.

В заключение отметим, что в литературе по психологии понятие «урок» порой обозначает разные виды занятий: как предметно-ориентированные, так и личностно-ориентированные. В данном разделе мы рассмотрели преимущественно организацию уроков психологии предметно-ориентированного типа. Уроки личностно-ориентированного типа по содержанию деятельности и методике проведения представляют собой скорее занятия внеклассного характера. Методические аспекты их планирования и организации сходны с психологическими тренингами



Вопросы для самопроверки:

1. Какие пункты включает в себя традиционный план комбинированного урока?
2. В чём состоит содержательная специфика уроков по изучению нового материала?
3. В чём состоит содержательная специфика уроков совершенствования знаний, умений и навыков?
4. Какова структура комбинированного урока?
5. В чём состоит содержательная специфика уроков обобщения и систематизации?
6. В чём состоит содержательная специфика уроков контроля и коррекции знаний, умений и навыков?
7. В чём заключается подготовка преподавателя к урокам психологии?
8. Какова важнейшая задача преподавателя при подготовке к уроку психологии?
9. Оформление конспекта урока по психологии может быть разным, но какие элементы он должен обязательно включать в себя?
10. Какие три основные формы учебной деятельности существуют в школьной практике?



Вопросы для самопроверки:

1. Что такое хорошая подготовка к публичному выступлению?
2. Какие виды страха публичного выступления вам известны?
3. Какие признаки проявления страха вам известны?
4. Каковы невербальные факторы, которые нужно учитывать?
5. Каковы вербальные факторы, которые нужно учитывать?
6. Каковы вокальные характеристики речи?
7. Каковы количественные характеристики медленного темпа речи?
8. Каковы количественные характеристики среднего темпа речи?
9. Каковы количественные характеристики быстрого темпа речи?
10. Какие функции выполняет вступление лекции?



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения: [учеб. пособие] / Б. Ц. Бадмаев. - М.: Владос-Пресс, 2002. - 271 с
2. Бархаев, Б. П. Место и роль психологии как учебного предмета в средней и высшей школе. 2010 - [ЭР] : рабочий учебник - <http://lib/library>
3. Бархаев, Б. П. Методическое обеспечение преподавания психологии в средней и высшей школе. 2010 - [ЭР] : рабочий учебник - <http://lib/library>
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. : Учебник для вузов / И. А. Зимняя. - 2-е изд., испр., доп. и перераб. - М. : Университетская книга : Логос, 2008.
5. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие - СПб.: Питер, 2006. — 250 с: ил. — (Серия «Учебное пособие»).
6. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. — М.: Изд-во УРАО, 2008. — 128 с.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
8. Молодцова Н. Г. Практикум по педагогической психологии / Н. Г. Молодцова. — СПб., 2009. — 207 с
9. Мандель Б.Р. Методика преподавания психологии в средних учебных

заведениях. Учебное пособие

10. Молочкова, И.В. Методологические и методические аспекты психологии как учебного предмета в школе и в вузе: Учебное пособие. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008
11. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. -М.: Педагогика, 2005.
12. Попова М. В. Психология как учебный предмет в школе / М. В.Попова. — М.: Просвещение, 2000. — 288 с
13. Преподавание психологии в школе, 3-11-й классы. Учебно-методическое пособие/Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007
14. Герасимова В.С. Методика преподавания психологии: Курс лекций. - М., Изд. 3, перераб. И доп. – 2007
15. Стоюхина Н.Ю. Методика преподавания психологии: история, теория, практика: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2011. -184
16. Халанская В.А. Самоорганизация личности студента в процессе обучения с помощью активных методов [Текст] : монография. – СГУ, 2010
17. Халин С.М. Методика публичного выступления: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. Тюмень: Тюменский гос. ун-т, 2006. 70 с

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Г.С. СКОРНИЦЫНА