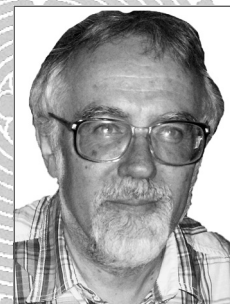


С.Д. Поляков

Психопедагогический тренинг-практикум



В статье описаны основные этапы тренинга, направленного на повышение психологической компетенции педагогов и педагогов-психологов.

Для кого предназначен тренинг. Для психологов и учителей с интересом к психологическому взгляду на свою работу.

Идея тренинга. Традиционно работа психолога, а иногда и педагога в образовательном учреждении рассматривается безотносительно тех организационно-технологических форм, в которых развёртывается педагогический процесс. В то время как психологические реалии, возникающие, проявляющиеся в разных организационных педагогических формах (урок, модульная система уроков, учебное «погружение» и др.) и при разных образовательных технологиях (объяснительно-иллюстративной, проблемно-исследовательской, кооперативной и пр.), весьма различны. Психолог и педагог, не учитывающие эти различия, оказываются не готовыми к анализу своих действий и помощи школьникам в конкретных образовательных ситуациях.

Тренинг (точнее, тренинг-практикум) направлен на смягчение этой проблемы, связанной с неготовностью. В рамках тренинга участники ставятся в различные искусственно созданные ситуации, моделирующие разные организационно-технологические формы педагогического процесса. В этих ситуациях ставится, анализируется и решается ряд важных практических вопросов, отрабатываются конкретные педагогические и психологические действия.

Цель тренинга: создать для его участников возможность апробирования и анализа своих действий в условиях различных организационных педагогических форм и технологий.

Результаты и новые возможности для участников тренинга:

- возможность получить (в модельной форме) опыт действия и психологического анализа в ситуации различных типов урока (традиционного, «интеллектуального», «кооперативного», «деятельностного» и пр.);
- опыт разработки занятий по развитию психопедагогического взгляда учителей на свою деятельность;
- раздаточный материал по теме тренинга.

Состав группы и режим работы. Состав группы — от 10 до 20 человек. Профессиональная принадлежность участников: практические психологи образовательных учреждений; руководители поисковой работы в школе; преподаватели психологии и педаго-

Поляков Сергей Данилович — доктор педагогических наук, профессор Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.



гики; учителя, заинтересованные в развитии навыков психологического анализа своей деятельности.

Предполагаемая продолжительность программы: для группы 10-15 человек — 12 часов. Режим работы — два дня, ориентировочно по шесть учебных часов ежедневно.

Этапы работы.

1. *Введение.* Ожидания участников. Формулировка варианта программы тренинга.

2. *Работа с проблемой понимания учебного содержания* как базовой проблемой «традиционного» урока.

3. *Работа с проблемой создания, стимулирования и регуляции процесса мышления* как ключевой для интеллектуально ориентированного урока.

4. *Класс на уроке как группа.* Моделирование и анализ взаимодействия школьников в ситуациях различного пространственного расположения.

5. *Обобщение результатов тренинга.* Итоговая рефлексия.

Введение

Тренинг начинается традиционно с представления (по кругу) участников и ведущего.

1. Схема представления: название имени для обращения на тренинге (имени или имени-отчества «по жизни» — на выбор участников работы); краткое представление своего преподавательского опыта (какие предметы, в каких классах преподавал, какой опыт был наиболее удачный, какой — наиболее проблемный). Ведущий также говорит о своём преподавательском опыте.

2. Информационный вброс. Ведущий максимально кратко говорит о психопедагогической идее как проблеме влияния организационной формы урока и «технологии» на ситуативные психологические характеристики школьников. Называет основные характеристики организационных форм урока (открытость — закрытость, монолитность — фрагментарность, пространственное расположение школьников) и «технологических форм» (трансляция знаний, организация деятельности, стимуляция познавательной активности). Подчёркивает, что тренинг-практикум направлен на моделирование и анализ соответствующих урочных ситуаций.

3. Создание программы тренинга.

- индивидуальная работа: записать не больше трёх трудностей, проблем, с которыми сталкивались участники тренинга на различных типах уроков.
- работа в микрогруппах (по 3–5 человек): обнаружение схожих трудностей, проблем и дополнение списка (граница окончательного микрогруппового списка определяется не количеством, а задаваемым временем работы — примерно 5 минут).
- микрогруппы «докладывают» свои списки, и ведущий выносит их на доску (плакат), разбивая на группы, относя их к той или иной организацион-

ной или технологической форме (при этом смысл группировки не называется участникам работы).

- ведущий вместе с участниками тренинга уточняет формулировки названных трудностей-проблем, обсуждает возможные названия для выделенных групп, подчёркивает, что получившийся список и является ориентировочной программой работы на тренинге.

4. Правила работы. Ведущий вводит «классические» правила тренинговой работы: активности, обратной связи, рефлексии; говорит о структуре каждого блока работы: разминка, упражнения и проекты, рефлексия; подчёркивает особенности рефлексии в психопедагогическом тренинге — анализ работы с двух точек зрения: психологической и педагогической.

Первый блок «Урок ракетковедения»

1. Разминка.

Цель — актуализировать **состояния ученика и учителя** в условиях учебного взаимодействия.

Участники тренинга разбиваются на пары (способом расчёта на чётные и нечётные). Нечётным — даётся позиция ученика, а чётным — позиция учителя. «Ученик» решает какую роль он будет проигрывать: успешного или неуспешного школьника (роль не озвучивается), «учитель» — соответственно — «мягкого» или «жёсткого» педагога. Парам предлагается невербально, бессловесно повзаимодействовать. После чего участники в парах меняются ролями. Принявшие новые роли заново решают для себя — будут ли они успешными или неуспешными школьниками, «мягкими» или «жёсткими» педагогами. Происходит второй вариант взаимодействия.

После упражнения участники работы говорят о **своих ощущениях** в игровых ролях. Ведущий регулирует высказывания в сторону безоценочности.

2. Основная часть (идея упражнения принадлежит О.Г. Чижиковой).

После окончания разминки начинается основная часть блока, собственно «урок ракетковедения».

Ведущий называет тему урока без объяснения, расшифровки его названия.

Участникам работы предлагается по очереди брать в руки ракетки и шарики для настольного тенниса и делать как можно больше ударов, переворачивая ракетку другой стороной после каждого удара (своеобразный тест на «обученность»). Среди «чемпионов», тех, кто набил больше всего, ведущий выбирает «учителя», «учеником» становится один из наиболее неуверенных «теннисистов».

«Учитель» начинает учить «ученика».

Инструкция для «учителя»: научить «ученика» более успешно выполнять упражнения используя слова-замены: ракетка — картенка, стучать — тронкать, мяч — чанг, рука — мурка, берёшь — вальёшь. (Принцип сочинения слов-замен — чтобы они не противо-

речили строению исходного слова, но в то же время не были слишком легко угадываемы.) Показ «учителем» действий — запрещён. «Учитель» осуществляет две преподавательские пробы. В каждой пробе подсчитывается число ударов «ученика».

Варианты проведения упражнения:

- действуют последовательно две-три пары «учитель — ученик», остальные участники тренинга в позиции аналитиков, предлагающих при обсуждении психолого-педагогические версии происходящих «событий»;
- при наличии достаточного количества ракеток и шариков возможна соответствующая работа в парах всех участников тренинга (с последующим общим обсуждением процесса).

При обсуждении упражнения ведущий присоединяется к высказываниям, акцентирующим проблему учебного **понимания**.

3. Проблема усиления понимания.

Перед участниками ставится вопрос: как же усилить возможность учебного понимания?

В режиме мозгового штурма (работает вся группа) набрасываются идеи приёмов усиления понимания, ведущий задаёт вопросы на прояснение содержания приёмов, если они ему кажутся неясными, неконкретными. При этом ни один из прояснённых приёмов (в соответствии с правилами данного этапа «мозгового штурма») не отбрасывается.

Когда предлагаемые идеи начинают противоречить друг другу (например, в одних предложениях акцентируется необходимость логических связей, а в других — ассоциаций) ведущий останавливает выдвижение идей и обращает внимание на появившиеся противоречия.

Вопрос ведущего к группе после фиксации факта противоречий звучит примерно так: «Так какие же из этих приёмов лучше, сильнее?». В обсуждении тренер поддерживает мысль о том, что для разных школьников с разным типом мышления эффективны разные механизмы усиления понимания. Группа делится на микрогруппы, каждая из которых продолжает «мозговую штурм» под определённый тип школьников: с преобладанием абстрактного, образного, практико-действенного мышлений.

4. Информационный вброс.

Результаты работы микрогрупп сообщаются группе, затем следует «информационный вброс» ведущего — «модель механизмов понимания».

Основные идеи этой модели:

- значения и смыслы в сознании человека образуют некоторую сеть, систему взаимосвязей;
- предлагаемое человеку новое содержание становится «понимаемым», если новое слово или словосочетание встраивается в сознание, образуя связи с соответствующими «узлами», значениями, смыслами;

- эти связи образуются, прежде всего, на основе приоритетного для данного человека вида мышления (абстрактного, образного, практико-действенного).

Участникам тренинга предлагается опробовать использование соответствующих механизмов.

Задание в парах:

- написать определение какого-либо научного понятия (для психологов — психологического понятия);
- максимально сократить это определение, сохранив суть понятия;
- записать словесный образ, ассоциацию на данное понятие;
- создать графический образ понятия (рисунок, схему, графический символ);
- придумать способ выражения этого понятия в движении.

После окончания подготовительной работы пары представляют (в том числе показывают понятие в движении) результаты своей работы.

5. Невербальный контекст понимания.

Если остаётся время на продолжение работы, возможно упражнение, вводящее в проблему понимания темы невербальных средств.

Участникам предлагается разделить на новые пары и объяснить партнёру по заданию какое-либо понятие на «тарабарском языке», то есть не используя слова известного партнёрам языка (для пояснения идеи напоминает приём, применённый в упражнении «ракетковедение»).

6. Рефлексия

Заключительный этап занятия начинается с рефлексивных вопросов, на которые участники занятия отвечают письменно, а затем по желанию говорят «на круг».

Вопросы:

- Что для вас оказалось наиболее важным, значимым в теме понимания?
- Что для вас оказалось наиболее важным, значимым в преподавательско-практическом аспекте?
- С какими вопросами, проблемами темы понимания хотелось бы ещё поработать?

При говорении «на круг» ведущий стимулирует высказывание максимального спектра мнений, суждений.

Последний шаг на данном занятии — составление по микрогруппам памяток для учителей в задаваемой формулировке: «Чтобы усилить понимание на уроке, надо...».

Микрогруппам предлагается ограничить памятку не более чем пятью конкретными рекомендациями. Памятки зачитываются «на круг», очень кратко обсуждается возможность их взаимодополнения.



Второй блок. «Интеллектуальный урок»

1. Разминка.

Упражнение в парах. Каждый участник тренинга записывает в тетради любой проблемный познавательный вопрос. Затем один из партнёров задаёт свой вопрос «коллеге» по паре, выслушивает ответ и максимально **выразительно невербально** его оценивает. После чего действие повторяется с обменом ролей.

Участники работы говорят о своих ощущениях при оценивании. Ведущий принимает все высказывания без комментариев.

2. Основная часть.

Ведущий напоминает идею проблемной ситуации как условия включения мышления.

Затем **моделируется поведение учителя и учеников в проблемной ситуации**. Представитель группы моделирует действия учителя, тренер — действия ученика.

Цель «учителя» — создать для ученика проблемную ситуацию и какое-то время удерживать его в проблемном поле, в проблемном состоянии. Группа придумывает проблемный вопрос и решает, кто из членов группы будет учителем. (Ведущий в это время в аудитории отсутствует.)

Появляется «ученик-ведущий», и «учитель» задаёт ему проблемный вопрос. Ведущий моделирует поведение ученика, для которого этот вопрос не является проблемным — школьник знает ответ.

После того как сам «учитель» и группа оказываются в проблемной ситуации — их попытки создания или удержания школьника в проблемной ситуации оказываются неуспешными, — ведущий ставит перед группой вопрос: какими же приёмами можно такого информированного ученика всё-таки «погрузить в проблемное поле»?

Предлагаемые приёмы обсуждаются и некоторые из них опробуются в соответствующем моделировании.

Ведущий предлагает провести пробу на другом модельном «ученике» (поведение школьника, на этот раз не имеющего никаких отчётливых знаний по данному разделу учебного предмета, моделирует снова тренер).

«Учитель» и группа снова оказываются в проблемной ситуации. (Традиционные приёмы постановки проблемной ситуации опираются на некоторое знание школьниками предыдущего учебного материала.)

Обсуждение приёмов постановки проблемных вопросов для такого типа учеников может быть возвращено в групповое размышление о возможности пробуждения мышления в учебной ситуации для школьников с большой информационной и интеллектуальной недостаточностью.

3. Мышление и мотивирование.

В основе этого этапа — задание, требующее работы в парах. Шаги задания:

1. Каждый участник работы формулирует и записывает проблемный учебный вопрос, обращённый к любому воображаемому ученику. Вопрос на данном шаге не показывается партнёру по заданию.
2. Каждому из участников раздаются карточки с инструкцией для последующих действий: нечётным — «Максимально объективное оценивание в виде отметок каждого ответа партнёра», чётным — «Отчётливая безотметочная эмоциональная поддержка процесса и результата высказываний партнёра независимо от качества ответа».
3. Партнёры по заданию обмениваются вопросами и письменно отвечают на проблемный вопрос.
4. Партнёры обмениваются ответами и оценивают письменно действия коллеги в соответствии с инструкцией.
5. Получившие оценивание записывают свои ощущения.
6. Процесс (шаги 1–5) повторяются в тех же позициях.

После завершения задания высказываются и обсуждаются ощущения в ситуациях различного оценивания с точки зрения поддержания процесса учебной активности вообще и мышления в частности. Ведущий акцентирует высказывания о роли внешней и внутренней мотивации в учебной ситуации.

4. Рефлексия.

1. В микрогруппах сочиняются памятки для психолога, работающего с учителем «Как создавать и поддерживать мышление на уроке». В памятке должно быть не более пяти пунктов. Памятки зачитываются «на круг» и взаимодополняются.

2. В заключение первого дня работы участники тренинга высказывают свои ощущения и размышления по поводу первого дня работы. Высказывания ведутся в форме «я-говорения» (я почувствовал... я понял... я ощутил... я думаю... и т. п.)

Третий блок «Пространственное расположение на уроке»

1. Разминка.

Упражнение «Физкультминутка».

Участники выстраиваются по рядам, строим. Назначается «физорг». Физорг проводит простую одну-двух минутную зарядку без взаимодействия «физкультурников».

Затем ведущий делит участников на микрогруппы способом простого расчёта на первый — пятый. Предлагает микрогруппам выбрать своих физоргов и продолжить зарядку в кружочках микрогрупп с примерно такими же упражнениями.

После окончания зарядки участники делятся ощущениями. Ведущий поддерживает высказывания, не акцентируя какие-либо идеи, но дожидаясь, когда возникнет тема влияния взаиморасположения на процесс деятельности.

2. Основная часть. Проекты урока.

1. Участникам предлагается расположиться обычным школьным образом, «за партами», по одному человеку.

Задание: сочинить план урока психологии в первом классе. В плане должны быть цели и не менее 5 шагов-этапов урока (если в группе учителя, сочиняется план какого-нибудь нетипичного для первого класса урока). Дается ограничение по времени: не более 10 минут. **Запрет на взаимодействие в явном виде не вводится.**

2. После окончания первого «сочинения» участники рассказываются по микрогруппам по модели физзарядки. Каждая из микрогрупп по просьбе ведущего выделяет одного человека «на спецзадание», которое не называется. Пока микрогруппы сдвигают столы, готовят место работы, ведущий даёт краткую инструкцию по спецзаданию: в позиции включённого наблюдателя, участника общей работы вести наблюдение за разворачивающимися в микрогруппе процессами и, в частности, за возможным проявлением и изменением внутригрупповых ролей.

3. Участникам тренинга дается задание сочинить проект второго урока психологии (если в группе учителя, сочиняется план какого-нибудь нового нетипичного для первого класса урока). Вводятся такие же, как и для первого проектирования, ограничения. **Указание на то, что это должен быть общий проект, не вводится.** В случае запроса на этот счёт от участников ведущий повторяет задание без каких-либо добавочных комментариев.

4. После завершения проектирования участники оценивают индивидуально по 7-балльной шкале **свою удовлетворённость** работой на каждом этапе (с минимальным комментарием). Баллы называются «на круг», подсчитывается средний балл по каждому этапу.

5. Следующий шаг — анализ «спецзадания». Наблюдатели докладывают свои выводы, ведущий акцентирует факты влияния пространственного расположения на работу, а также появление и динамику ролей в микрогруппах. С темой ролей на уроке предлагается поработать подробнее.

3. Роли на уроке.

1. На основе выводов наблюдателей составляется список возможных межличностных ролей в учебном процессе (не менее восьми).

2. Микрогруппам (можно оставить те же или создать новые) предлагается выбрать из списка какую-нибудь проблемную для учебного процесса роль и выработать не менее двух вариантов действий педагога в отношении данного ученика, смягчающих проблему. Результаты работы микрогрупп фиксируются для всех (на доске, плакате).

3. Микрогруппам предлагается смоделировать, как будет проявлять себя в реальности один из вариантов решения.

4. Ведущий «превращает» одну из микрогрупп (но не ту, в которой состоит участник, моделирующий действия педагога) в коллективного исполнителя соответствующей роли. Точнее не исполнителя, а человека в **позиции, соответствующей данной роли.**

5. Моделирующий действия педагога обращается к микрогруппе, которой задана соответствующая роль-позиция. Каждый член микрогруппы оценивает возможные ощущения прототипа с позиции, помогает или не помогает ему обращение «учителя» позитивней относиться к учебной работе. При оценивании возможно использование четырёхпозиционной шкалы:

- да, определено помогает;
- скорее помогает, чем не помогает;
- скорее не помогает, чем помогает;
- определённо не помогает.

По просьбе ведущего отдельные оценки комментируются оценивающим. Фиксируется средняя оценка по данной роли. После чего моделируется следующее обращение. С учётом числа участников тренинга «набирается» 3-4 ролевых варианта.

6. Получившиеся средние оценки анализируются всей группой под углом зрения возможных причин того или иного восприятия действий «учителя» и приёмов возможных улучшений результативности его действий.

4. Рефлексия.

1. В микрогруппах сочиняются памятки для учителя «Как поддерживать учебную активность школьников на уроке при работе в микрогруппах». В памятке должно быть не более пяти пунктов. Памятки зачитываются «на круг» и взаимодополняются.

2. В заключение этого этапа участники тренинга высказывают свои личные выводы и соображения: с позиции психолога — для психологов или без определённой позиции — при другом составе тренинговой группы.

Тренинг и модель психопедагогике

1. Сравнение с исходной моделью.

Ведущий фиксирует факт окончания основной части тренинга и необходимость подведения итогов. Он просит открыть записи по введению в тренинг и в свободном обсуждении с группой фиксирует проработку-непроработку в тренинге тех или иных аспектов психопедагогической модели (влияния на психологические феномены на уроке способов работы с новыми знаниями, способов организации деятельности на уроке, методов мотивирования познавательной активности, открытости-закрытости и монолитности-фрагментарности уроков, расположения учащихся на уроке).

В таком же режиме проводится анализ проработки-непроработки тем, проблем, заданных участниками в начале тренинга. Соответствующие выводы по каждому пункту фиксируются в форме символических значков.



Ведущий акцентирует идею, что часть проблем проработана, другие — частично, а некоторые остались за пределами тренинга.

2. Антисоветы.

1. Группе предлагается заключительное задание: в парах сочинить антисоветы (не менее пяти) учителям по темам тренинга. Антисоветы читаются «на круг» без оценивания и организованного взаимодополнения.

2. Возможно сочинение и второго варианта антисоветов: для психологов. В этом случае имеет смысл «укрупнить» работу: не в парах, а в микрогруппах, а также уменьшить минимальное число — не менее трёх. Антисоветы зачитываются «на круг» также без анализа и оценивания.

3. Итоговая рефлексия.

Даётся небольшое время (3-5 минут) для продумывания заключительных высказываний по вопросу «Я и тренинг». Ведущий стимулирует содержание и направленность высказываний просьбой сформулировать свои ощущения, мысли, вопросы в связи с тренингом.

Высказываются все, но не обязательно по очереди.

Ведущий обозначает своё видение процесса, результаты и проблем, связанных с реализованной программой.

лиза, сравнения, сближения своих и чужих индивидуальных и групповых идей, мнений, точек зрения, позиций.

2.2. Педагогу:

- лучшее понимание и знание особенностей и позиций школьников;
- возможность влиять на сознание и общение школьников через организацию опыта их группового взаимодействия (при использовании эффективных приёмов и технологий организации группового общения);
- возможность влиять на сознание и общение школьников через предъявление собственных мнений, позиций, аргументов (при условии авторитетности данного педагога для школьников).

3. Почему это необходимо.

3.1. Современное общество — общество нарастающего разнообразия мнений, ценностей, убеждений, образов жизни.

Воспитание либо помогает, либо не помогает вхождению детей в современное общество. Активные формы воспитания дают возможности детям осваивать способы действий, позволяющие им соответствовать данным социальным тенденциям.

3.2. При условии развития в нашей стране гражданского общества как общества, основанного на согласовании индивидуальных и групповых интересов людей через активные действия групп людей с общими интересами, ценность соответствующих умений (выражения, защиты, согласования личных и групповых интересов) будет играть всё большую роль в жизни людей.

Активные формы воспитания помогут школьникам осваивать соответствующие умения и укрепят в них соответствующие стремления.

4. В чём состоят действия педагога, использующего активные формы.

4.1. Предварительное мотивирование: действия педагога (эмоциональное обращение, активизация через постановку проблемного вопроса, анкетирование, выявляющее различие точек зрения и пр.), направленные на побуждение интереса школьников к теме предполагаемого обсуждения и к способу работы.

4.2. Постановка проблемного вопроса, открывающего работу-дискуссию (требующего заявления мнений, позиций, предложения идей), стимулирование высказываний школьников (прямое обращение к активным школьникам, создание говорения от имени микрогрупп, проявление позиций в форме «живой анкеты» или упражнения Джефа и пр.).

4.3. Фиксация факта различий идей, мнений. Постановка педагогом вопросов, высказывание мнений, обостряющих противостояние позиций. Стимулирование аргументации заявленных мнений (продолжение упражнения Джефа, выступления от микрогрупп, фиксация аргументов на доске или плакате, подчёркивающая их противостояние и пр.).

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПАМЯТКА «АКТИВНЫЕ ФОРМЫ В ВОСПИТАНИИ»

1. Что такое активные формы воспитания.

1.1. Активные формы в воспитании (широкий смысл) — все формы организации воспитания на основе активности, деятельности, инициативы школьников.

1.2. Активные формы в воспитании (узкий смысл) — все групповые, коллективные формы воспитания, основанные на предъявлении, выработке, столкновении идей, мнений, позиций школьников, а иногда и педагогов.

В данной памятке словосочетание «активные формы в воспитании» будет использоваться в узком смысле.

2. Что дают активные формы воспитания.

2.1. Школьникам:

- опыт высказывания, аргументации своих идей, мнений, точек зрения, позиций;
- опыт сравнения, взаимного анализа, понимания своих и чужих идей, мнений, точек зрения, позиций;
- опыт культурной защиты своих индивидуальных и групповых идей, мнений, точек зрения, позиций;
- опыт изменения, сближения, объединения своих индивидуальных и групповых идей, мнений, точек зрения, позиций;
- при определённых педагогических условиях — развитие интереса, привлекательности, значимости, ценности для школьников предъявления, ана-

4.4. Побуждение к сравнению, сопоставлению, если необходимо, к объединению мнений, идей, позиций.

4.5. Подведение итогов с подчёркиванием ценности личных мнений, позиций и ценности поисков взаимного понимания (через заключительное выступление педагога, минисочинения с чтением на группу, регулируемые высказывания «по кругу» и пр.).

5. Что усиливает эффективность активных форм.

5.1. Введение (может через общее совместное решение) и использование правил работы, опирающихся на ценности взаимопонимания, прояснения мнений и интереса к иной точки зрения.

5.2. Оформление действия, работы с использованием образных «говорящих» и управляющих высказываний, символов, рисунков.

5.3. Использование рефлексивных вопросов — вопросов, побуждающих анализировать и сравнивать причины, основы соответствующих личных и групповых мнений, позиций; ход и результаты дискуссии.

5.4. Создание ситуации открытого конца с подчёркиванием важности продолжения обсуждения или принятием решения об общих последующих действиях (организация коллективного дела; разработка связанного с дискуссией проекта и пр.).

6. Типы активных форм.

6.1. Формы, направленные на согласование и объединение мнений, позиций, и формы, направленные на прояснение и противостояние мнений, позиций.

6.2. Формы на основе индивидуальных высказываниях, на основе работы в парах, на основе работы микрогрупп и формы с чередованием индивидуальной, парной и микрогрупповой работы в разных сочетаниях (последний вариант предрасполагает к несколько большей эффективности активных форм — при прочих равных условиях).

6.3. Формы на основе постоянных пар, микрогрупп, групп и на основе групп, микрогрупп, пар переменного состава.

6.4. Сложные формы, которые трудно систематизировать (примеры):

- «дебаты» (если обсуждается сложная или противоречивая проблема, мнения участников определены, резко отличаются друг от друга и говорят лидеры точек зрения);
- «суд» — обсуждение, имитирующее судебное разбирательство (слушание дела) с соответствующими игровыми позициями: защиты, обвинения, экспертов, свидетелей и пр.;
- «открытый микрофон» (выступление перед коллективом с каким-либо вопросом, имеющим отношение к организации школьной жизни, касающимся социальных преобразований или затрагивающим

взаимоотношения в коллективе, с правом задавать вопросы и выступать «из зала»);

- групповое обсуждение отдельного случая, ситуации, инсценируемой полностью или частично (предложенный на обсуждении случай представляет собой реальное событие в жизни этих ребят. Эта форма является весьма сложной. Она требует от педагога хорошего психологического чутья);
- а также многие другие формы.

7. Что обсуждать.

7.1. Активные формы в воспитании — это **формы**. Они могут быть **наполнены** самым **разным содержанием**, самыми разными темами, лишь бы в этих темах **были доступные школьникам проблемы**: нравственные, социальные, практические, художественные, организационные, жизни класса, философские и пр.

7.2. В **профильных классах** при использовании активных форм важен акцент на **нравственные и социальные проблемы** науки, техники, искусства, профессиональной деятельности (экологических последствий науки и техники; добра и зла в науке; соотношение таланта и нравственности, профессионализма и нравственности, свободы в науке, искусстве и ответственности творцов за последствия творений; отношений учёных, конструкторов, художников и власти и т. д.).

8. Какой нужен педагог.

8.1. Минимальные качества педагога, работающего более-менее успешно с активными формами воспитания:

- **интерес к теме** обсуждения;
- **интерес к мнениям**, позициям школьников;
- **интерес к организации** группового, коллективного **взаимодействия**;
- **минимальное умение** вести дискуссию (ставить проблемные вопросы, побуждать школьников к высказываниям, поддерживать их говорение, обострять обсуждение...);
- **минимальное умение** организовывать взаимодействие школьников (организовывать и поддерживать парную работу, работу микрогрупп, взаимодействие лидеров),
- минимально **доброжелательные отношения** с детским коллективом.

8.2. **Если педагогу не интересна тема возможного обсуждения, если он не хочет слышать мнения и позиции детей, если у него напряжённые отношения с коллективом, ему не стоит брать за активные формы воспитания.** (Умения не входят в этот «предостерегающий» список, умениям можно научиться — в том числе через собственные пробы, ошибки и успехи.)