

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

**Учреждение образования
«МОГИЛЁВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А.А. Кулешова**

В.В. Авраменко

ВОПРОСЫ

МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Могилёв2007

УДК
ББК

Рецензенты:

Котлярова Э.В кандидат психологических наук, доцент; зав. кафедрой психологии УО МГУ им. А.А. Кулешова

Ярмолинская М.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики УО «Академия последипломного образования»

Пособие включает содержание основных разделов по дисциплине «Методика преподавания психологии»; список литературы. В приложении представлены схемы разработки и анализа различных форм организации обучения психологии, рекомендации по составлению заданий в тестовой форме.

Предназначено для студентов специальности «Психология», слушателей института повышения квалификации и переподготовки кадров психологического профиля.

Введение

Одним из типов психологической деятельности является педагогическая, которая направлена на обучение психологическим знаниям. Овладению данным типом деятельности психолога способствует усвоение учебной дисциплины «Методика преподавания психологии». Методика преподавания психологии изучается в качестве обязательного предмета студентами, обучающимися по специальности 0 23 04 Психология с присвоением квалификации «Психолог. Преподаватель психологии».

Методика преподавания психологии рассматривается как методика обучения психологическим знаниям и умениям, методика психологического просвещения и обучения психологическим умениям.

Задачи курса «Методика преподавания психологии»:

- Раскрыть исторические аспекты преподавания психологии, нормативно-правовое обеспечение образования, цели и принципы обучения психологии в разных типах учебных заведений.
- Способствовать пониманию специфики содержания, форм и методов психологического образования; овладение формами обучения современным способом психологического мышления и деятельности и деятельностно-рефлексивными формами психологического обучения.

Студент должен иметь представление:

- О специфике психологического знания;
- о методологических основах в построении психологического знания: естественно-научная ориентация, гуманитарная ориентация в построении психологического знания, знание в психологической практике.

Студент должен знать:

- нормативно-правовое обеспечение в изучении психологических знаний – общеобразовательные и профессиональные образовательные программы, учебные планы и программы преподавания психологии;
- цели преподавания психологии;
- принципы обучения психологии;
- основные виды учебных занятий по психологии;
- методы обучения психологии;
- способы управления самостоятельной работой студентов;
- способы контроля и коррекции учебной деятельности студентов.

Студент должен уметь:

- использовать современную научную литературу по проблемам обучения, педагогической деятельности;

- использовать основные методы и технологии преподавания психологии в различных формах учебных занятий;
- моделировать и проводить различные типы занятий по психологии, проводить анализ и самоанализ проведенных занятий

В данном учебно-методическом пособии рассматриваются отдельные вопросы методики преподавания психологии, которые представлены в следующих разделах: Раздел 1. Цели и принципы обучения психологии. Нормативно-правовое обеспечение преподавания психологии; Раздел 2. Организация обучения и виды учебных занятий по психологии; Раздел 3. Методы обучения психологии; Раздел 4. Проверка и оценка знаний по психологии; Раздел 5. Деятельность преподавателя психологии.

Методика преподавания психологии как учебная дисциплина представляет собой сочетание знания психологии и дидактики. В связи с этим содержание пособия должно быть дополнено знаниями студентов по педагогике и, прежде всего, знаниями в сфере современных образовательных технологий, которые активно применяются в методике преподавания психологии, а также знаниями о требованиях к личности и деятельности педагога..

Раздел 1. Цели и принципы обучения психологии. Нормативно-правовое обеспечение преподавания психологии.

Тема 1. Основные тенденции современного психологического образования

В настоящее время наблюдается расширение сферы преподавания психологии и психологических дисциплин. Это, прежде всего, преподавание психологии на психологических факультетах университетов студентам, получающим квалификацию – психолог. Различные психологические дисциплины изучаются студентами философских, педагогических, юридических факультетов, факультетов социальной работы, а также в специализированных вузах – медицинских, технических, экономических, военных. Отдельные психологические дисциплины изучают также учащиеся средних специальных учебных заведений и средних общеобразовательных школ. Элементы психологических знаний осваивают дети дошкольного возраста на занятиях в детском саду. Расширение сферы изучения психологии требует совершенствования методики преподавания данной дисциплины. Методика преподавания психологии – это методика обучения психологическим знаниям и умениям, методика психологического просвещения и обучения практическим психологическим умениям.

Анализируя отечественную историю преподавания психологии В.Н.Карандашев [10] выделяет несколько этапов становления методики преподавания:

- 18-19 век – в преподавании психологии решалась общеобразовательная задача; психология изучалась в рамках других дисциплин (риторика, богословие; как часть философии). Профессора Московского университета М.М.Троицкий, Н.Я.Грот отстаивали положение психологии как самостоятельной науки (Устав 1863 года), ввели семинар как форму организации обучения психологии. Так, Н.Я.Грот проводил семинарии трех типов: 1 – слушатели критиковали прочитанную им лекцию; 2 – подготовка и обсуждение рефератов; 3 – подготовка и обсуждение тезисов. Психология преподавалась также в рамках медицинского образования. Преподавание психологии осуществлялось также и в средних школах, лицеях, гимназиях либо как составная часть другой дисциплины, либо как самостоятельная дисциплина.
- Первая половина 20 века – наряду с решением общеобразовательной задачи преподавание психологии было направлено на осуществление специальной психологической подготовки, прежде всего, педагогов, врачей. В связи с интенсивным развитием экспериментальной психологии, ее прикладных аспектов, стали использоваться разнообразные формы организации обучения психологии – лекции, семинары, просеминары, иллюстративные опыты, эксперименты, практические и лабораторные занятия; студенты выступали в

роли испытуемых, выполняли самостоятельные исследования. Появились учебники психологии (Г.И.Челпанов, Н.Н.Ланге, А.Ф.Лазурский, К.Н.Корнилов и др.). Особенностью данного этапа преподавания психологических дисциплин в вузах является сочетание высокого уровня теоретической подготовки с навыками экспериментальных исследований. По настоянию Челпанова Г.И. психология как теоретическая дисциплина преподавалась учащимся общеобразовательных школ и гимназий педагогами-словесниками, историками, однако с 1917 года была исключена из программ школ.

- Вторая половина 20 века – в этот период началась подготовка специалистов-психологов (открывались кафедры психологии, психологические отделения философских факультетов, затем, факультеты психологии – 1966г., где работали такие ученые, как С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Б.Г.Ананьев). В этот период продолжалось постепенное расширение психологического образования как по числу учебных заведений, где осуществлялось преподавание психологических дисциплин, так и по количеству психологических дисциплин, спецкурсов, спецсеминаров. С 80-х годов в обществе возрос интерес к психологии и ее прикладным аспектам в различных сферах жизнедеятельности человека. В средних общеобразовательных школах психология преподавалась с 1947 года по 1958 год; с 80-х годов психология вводится как факультативный курс.

Основными тенденциями современного психологического образования являются [2; 5; 9; 10; 19]:

1. Возрастание интереса к психологии, психологическому образованию.
2. Осознание необходимости психологического образования для различных сфер жизнедеятельности и производства в государстве и разработка соответствующих образовательных программ.
3. Определение типичной длительности психологического образования – 5 лет (либо 4 года базовое образование и 2 года специализация).
4. Определение типичной структуры и целей психологического образования (базовое психологическое образование со специализацией на последнем курсе обучения; специальное психологическое образование как сочетание базовой подготовки 3-4 курса и специализации 2 года).
5. Определение типичного содержания психологического образования – изучение фундаментальных и прикладных психологических дисциплин.
6. Выделение двух направлений в психологическом образовании – научно-ориентированное и практико-ориентированное образование.
7. Расширение изучения психологических дисциплин специалистами не психологического профиля (экономисты, инженеры...).
8. Расширение сферы изучения психологии за счет включения учреждений среднего специального и среднего образования.
9. Повышение качества и дифференциация образовательных программ на основе выделения обязательных дисциплин, специальных дисциплин,

дисциплин по выбору и интегральных курсов; непрерывность психологического образования (вуз, ИПК, семинары...).

10. Интеграция систем образования в мировом масштабе (с 1999 года - Болонский процесс).

В настоящее время можно выделить следующие виды психологического образования: **базовое психологическое образование** (студенты-психологи университетов, институтов, академий); **преподавание психологии студентам других специальностей** (студентам, профессиональная деятельность которых связана с работой с людьми – педагоги, медики, юристы и др.; студентам, профессиональная деятельность которых напрямую не связана с работой с людьми – инженеры, экономисты и др.); **последипломное психологическое образование** (система повышения квалификации, магистратура, аспирантура, докторантура); **обучение психологии в средних учебных заведениях** (средние специальные учебные заведения, средние общеобразовательные школы). В каждом из указанных видов психологического образования выделяется своя специфика в содержании, формах и методах обучения, что учитывается в методике преподавания психологических дисциплин.

Тема 2. Структура психологического знания и образование

Психология как наука изучает психику, внутренний мир человека. Усвоение психологических знаний – сложный процесс, так как познание внутреннего мира другого человека – субъективный процесс. Многие исследователи (Г.С.Абрамова, В.Я.Ляудис, А.А.Полонников) отмечают, что усвоение психологических знаний – это **процесс создания психологической реальности** (реальности психического), индивид реагирует не на действительное положение вещей, а на то, какое ему представляется действительным. Психологическая реальность – это процессы и факты индивидуального и группового сознания в качестве особых психологических конструкций, а также зависимое от этих конструкций содержание [1; 11; 17]. Психологическая реальность связана с установками сознания, она конструируется интеллектом и связана с наличием социальных шаблонов, включенных в сознание человека и его внутренний мир. Следовательно, она носит интериндивидуальный характер. Психологическая реальность проявляется в деятельности человека, его общении с другими людьми.

Психологическую реальность, сформированную у человека на протяжении его жизни можно определить как **базовую реальность**, которая включает устойчивое Я личности, систему ее принципов и взглядов, установок и оценок. Базовая реальность человека лежит в основе устойчивости мира вокруг него, так как она включает веру человека в свое знание. Если что-то не соответствует базовой реальности, возникает кризис идентичности, смена реальности.

Основная функция психологической реальности – знания. Повседневные, житейские знания, которые характеризуются конкретностью, связаны с индивидуальным опытом человека, создают **повседневную форму психологической реальности**. Научные знания как обобщенные, объективные, системные знания на основе определенных методологических подходов и принципов, на понимании своеобразия внутреннего мира другого человека создают **экспертную форму психологической реальности**. При усвоении психологических знаний происходит **столкновение повседневной и экспертной форм психологической реальности, что важно учитывать в преподавании психологии**.

В.С.Герасимова специфическими особенностями психологических знаний считает следующие: предметом психологической науки является постоянно меняющаяся личность, поэтому ее познание требует глубины проникновения, а не точности; предмет познания и познающая сторона – личности, поэтому процесс познания психологической науки диалогичен; процесс познания психологических явлений требует не только логического, но и образного, наглядно-действенного мышления, развитого воображения; психологическое знание можно представить в виде определенной обобщенной структуры, которая не представляет собой научную данность, а является удобной в методическом плане [6, с. 8-9].

По мнению А.А.Полонникова [17], при усвоении психологических знаний важно учитывать следующие особенности:

- комплексность знания – теоретическое и практическое знание;
- специфика практического психологического мышления – умение разрешать практические задачи и ситуации;
- эклектичность знания – сочетание различных концепций и подходов;
- ситуационная ориентировка в усвоении психологического знания – влияние реальных жизненных ситуаций и примеров;
- личностная включенность обучаемого в образовательный процесс, творческое порождение знаний самими учениками.

Формирование научных знаний, экспертных форм психологической реальности в методологическом плане может осуществляться в рамках различных парадигм, рассматриваемых как система принципов и подходов при изучении предмета конкретной дисциплины. Выделяют **естественнонаучную, гуманитарную и практическую парадигмы**.

В рамках **естественнонаучной парадигмы** изучение психологических объектов происходит как познание категорий, понятий, закономерностей, механизмов, что позволяет сформировать научную картину мира на основе различных теорий и концепций. Исследователь в рамках данной парадигмы выступает в роли незаинтересованного субъекта, наблюдателя, который «добывает» знание. Объективность полученного знания доказывается последующими его воспроизведениями и проверками. Знание законов

функционирования психики, выявленных в различных концепциях, позволяет в последующем психологу поступать грамотно при решении практических задач. В соответствии с данной парадигмой при изучении психологических дисциплин необходимо усилить фундаментальную теоретическую подготовку студентов (знание теорий, исследований, закономерностей). Так, например, при рассмотрении любого познавательного процесса важно знать понятие, виды, свойства, закономерности данного процесса, физиологические основы, экспериментальные исследования и теории.

Гуманитарная парадигма соответствует культурологическому подходу в рассмотрении человека и его природы и в ее рамках рассматривается личность человека, его личностные смыслы и ценности, самобытность личности каждого человека как продукта культуры. При изучении психологических объектов в гуманитарной парадигме важно не наблюдение как констатация проявления законов психики, а понимание, основанное на сопереживании неповторимости проявления психики человека, множественности интерпретаций, выявлении индивидуально неповторимых особенностей, связанных с неповторимостью действия социальных и биологических факторов развития. Исследователь, действующий в рамках гуманитарной парадигмы, является личностью со своим мировоззрением, ценностями и отношением к познаваемому, поэтому он оказывает влияние на изучаемого человека, изменяя его. В соответствии с данной парадигмой при изучении психологических дисциплин упор делается на познание индивидуальных и личностных особенностей психики человека, на влияние личности исследователя, на многообразие подходов к рассмотрению конкретных проявлений психики, на диалог.

В рамках **практической парадигмы** главным является не исследование психологической реальности, а работа с ней, ее преобразование. Преобразование психологической реальности предполагает знание теории, но это знание носит практическую направленность. Практическая парадигма реализуется, прежде всего, при изучении прикладных психологических дисциплин и проведении прикладных исследований (например, педагогическая психология, практическая психология). В рамках данной парадигмы изменяются содержание, формы и методы обучения психологии – они носят практико-ориентированный, компетентностный характер.

Данные парадигмы учитываются как при изучении конкретных дисциплин, так и при выборе содержания, форм и методов обучения.

В.Я. Ляудис [11, с.32-33], характеризуя современную стратегию психологического образования, рассматривает ее как осознанную системную организацию, включающую следующие компоненты:

1. Личность педагога как управленца и организатора образования. Педагог выступает помощником в становлении и развитии личности ученика, а не только носитель предметного знания и хранитель норм. Педагог использует позицию

сотрудничества, вдохновения, помощи ученику, а ученик активно взаимодействует с учителем и другими учениками.

2. Изменение функции и строения знаний, которые осваиваются студентами и учащимися, изменение способов организации процесса их усвоения. Усвоение знаний происходит в разнообразных формах поисковой, конструктивной мыслительной деятельности учащихся, как продуктивный творческий процесс.

3. Выдвижение на первый план социальной природы всякого учения и развития личности, что предполагает использование групповых форм учения, совместной деятельности, сотрудничества и сотворчества.

4. Изменение критериев оценивания эффективности учения и воспитания. Отказ от оценки, в которой фиксируется достижение учащимся соответствия образцу действия. Необходимо оценивание творческого подхода, усилий, личного вклада, тактики действия.

Тема 3. Нормативно-правовое обеспечение психологического образования

Учебный и воспитательный процесс в образовательных учреждениях регламентируется государственными документами: «Законом об образовании в республике Беларусь», Государственным образовательным стандартом по специальности, базисным учебным планом, учебными программами.

Государственный образовательный стандарт специальности определяет требования к уровню подготовки специалиста.

На основе государственных образовательных стандартов образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает **учебные планы** по основным образовательным программам.

Базисный учебный план содержит распределение учебной нагрузки (дисциплины) и учебное время. Базисный учебный план состоит из двух частей: 1 – инвариантная часть, в которой предусматривается изучение учебных дисциплин в соответствии с Государственным образовательным стандартом (обязательна для всех); 2 – вариативная часть, в которой реализуется региональный компонент образования и составляется учебным заведением (дисциплины по выбору, спецкурсы и спецсеминары).

На основе базисного учебного плана учреждения образования составляют рабочие учебные планы, в которых конкретизируется содержание и учебное время.

Учебный план включает в себя: перечень учебных дисциплин; распределение дисциплин по семестрам и последовательность их изучения; трудоемкость их изучения (количество часов); формы учебных занятий (лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа); виды промежуточной и итоговой аттестации (экзамен, зачет, реферат, курсовая или дипломная работа).

Психология как предметная область в разной степени представлена в разных учебных планах: в основных образовательных программах высшего психологического образования психологические дисциплины составляют 2/3 от числа дисциплин; в рамках образовательных программ высшего профессионального, а также среднего специального образования специалистов по работе с людьми (учителя, воспитатели и другие работники школьных, дошкольных и внешкольных учреждений, врачи, младший и средний медицинский персонал, юристы, менеджеры, социальные работники и т. п.) преподаются несколько психологических дисциплин, например: основы общей психологии, социальная, педагогическая, возрастная психология и др.); в основных образовательных программах высшего профессионального образования специалистов естественнонаучного и технического профиля психология преподается как самостоятельная учебная дисциплина или же в рамках курса «Психология и педагогика».

На основе учебного плана преподаватель планирует изучение конкретной учебной дисциплины; определяет, в каком учебном семестре она изучается и с какими учебными дисциплинами может быть связана; определяет количество учебных часов на изучение учебной дисциплины и их распределение по формам организации обучения (лекции, практические, семинарские занятия); определяет виды промежуточной (в текущем семестре – зачет, экзамен, контрольная работа) и итоговой аттестации (экзамен, курсовая или дипломная работа, государственный экзамен).

На основе учебного плана и государственного образовательного стандарта преподаватель составляет **базовую учебную программу и рабочую учебную программу**. **Базовая учебная программа** содержит: 1) наименование учебной дисциплины, категорию студентов, для которой она предназначена, информацию о том, кем и когда подготовлена; 2) пояснительную записку, в которой описываются значимость дисциплины в рамках образовательной программы, требования к знаниям и умениям студентов, формы и методы контроля и оценки знаний; 3) краткое описание содержания изучаемых разделов и тем; 4) список литературы, на которую опирается преподаватель при раскрытии содержания курса (основная и дополнительная). Если по данной учебной дисциплине разработана и утверждена в Министерстве образования **типовая учебная программа**, то базовая учебная программа не составляется. Базовая (типовая) учебная программа является официальным документом, в котором отражаются требования государственного образовательного стандарта и на основе которого преподаватель строит процесс обучения.

Рабочая учебная программа является документом, в котором описывается распределение тем базовой учебной программы по видам занятий, необходимое методическое обеспечение, формы контроля и аттестации знаний и умений студентов.

Существует три **способа построения** учебных программ: **линейный, концентрический, спиралевидный**

Сущность **линейного способа** построения учебных программ состоит в том, что отдельные части (порции) учебного материала образуют непрерывную последовательность связанных между собой звеньев (выстраиваются по одной линии) и каждая часть изучается, как правило, только один раз, причем новое содержание выстраивается на основе уже известного и в тесной связи с ним. При линейном способе расположения содержания учебных программ исключается дублирование материала. Этот способ обычно используется в преподавании психологии в вузовских образовательных программах. Однако на разных ступенях обучения студенты и учащиеся не всегда способны усвоить определенные сложные явления.

Концентрический способ построения учебных программ позволяет несколько раз изучать один и тот же материал (вопрос) с постепенным усложнением, расширением содержания образования за счет новых компонентов, более детальным и глубоким рассмотрением связей и зависимостей. Концентрическое расположение материала в программах предусматривает не простое повторение, а более глубокое изучение тех же вопросов. Такой способ построения программ замедляет темп обучения, требует больших затрат учебного времени, однако порой оказывается неизбежным. В преподавании психологии в настоящее время чаще всего преобладает именно концентрический тип программ: в средних и в высших учебных заведениях учащихся и студентов обучают одному и тому же материалу, но с разной степенью сложности.

При спиральном способе построения программ расположение учебного материала сочетает последовательность и цикличность его изучения. Характерной особенностью этого способа является то, что учащиеся (студенты) не выпускают из поля зрения исходную проблему и в то же время постепенно расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. В отличие от концентрической структуры, при которой учащиеся возвращаются к исходной проблеме иногда даже спустя несколько лет, спиральная структура не предполагает столь длительных перерывов. В отличие от линейной структуры при спиральном построении программы отдельные темы изучаются неоднократно.

Тема 4. Цели обучения психологии

Цели обучения психологии рассматриваются как конечный результат усвоения знаний, умений и навыков в рамках учебной дисциплины и определяются в соответствии с типом образовательной программы конкретной специальности [10].

Преподавание психологии студентам, обучающимся по специальности «психология». Преподавание психологии направлено на обучение психологическим знаниям и умениям, формирование навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности студентов-психологов.

Цели преподавания психологии: 1. Обучение основам психологических наук - преподавание фундаментальных психологических наук. 2. Обучение возможностям

применения психологических знаний для решения практических проблем в отдельных сферах профессиональной деятельности и жизнедеятельности людей - преподавание прикладных научных дисциплин. 3. Обучение методам психологического исследования. 4. Обучение знаниям и умениям в области практической психологии. 5. Повышение практической психологической компетентности студентов.

Преподавание психологии студентам, обучающимся по специальностям, работа которых непосредственно связана с людьми. Преподавание психологии в этом случае направлено на обучение психологическим знаниям и умениям, необходимым данным специалистам для успешного выполнения профессиональной деятельности.

Цели преподавания психологии: 1. Обучение основам психологии - преподавание курса введения в психологию или курса общей психологии с включением в него некоторых разделов психологии личности, дифференциальной, социальной психологии. 2. Обучение возможностям применения психологических знаний для решения практических проблем в данной сфере профессиональной деятельности - преподавание определенной прикладной научной дисциплины (клинической, педагогической психологии, психологии труда и организационной психологии и др.), а также включение соответствующих спецкурсов. 3. Знакомство с методами психологического исследования. 4. Обучение умениям применения психологических знаний для решения профессиональных задач. 5. Повышение практической психологической компетентности студентов в повседневной жизни.

Преподавание психологии как общеобразовательного учебного предмета. Такой тип программ обучения психологии реализуется во многих высших и средних специальных учебных заведениях, где психологические знания не являются профессионально необходимыми, а выполняют общеобразовательную функцию. Преподавание психологии направлено на обучение основам психологических знаний, на формирование общей психологической культуры, на повышение уровня общего образования. Психология изучается как один учебный предмет или в рамках комплексной учебной дисциплины совместно с педагогикой. Объем учебного времени, отводимого на его изучение, небольшой.

Цели преподавания психологии: 1. Обучение основам психологических знаний для формирования мировоззрения студентов и учащихся. 2. Знакомство с методами психологического исследования. 3. Повышение практической психологической компетентности студентов и учащихся в понимании других людей, их общих и индивидуальных психологических особенностей, в психологическом анализе ситуаций повседневной жизни. 4. Повышение практической психологической компетентности студентов и учащихся в самопознании. 5. Повышение практической психологической компетентности студентов и учащихся в саморазвитии своей личности.

Преподавание психологии вне рамок учебных программ. Существует большой круг психологических курсов практического характера, которые проводятся вне учебных планов высших или средних учебных заведений. Это, например, курсы повышения квалификации практических психологов по каким-либо направлениям практической психологической работы (например, по семейному консультированию, организационному консультированию, игротерапии, сказкотерапии и т.п.); психологическое просвещение разных категорий людей, которое проводят психологи — ученые и практики. Содержание таких обучающих занятий нацелено на возможность непосредственного использования психологических знаний для решения определенных проблем, с которыми сталкиваются люди в своей профессиональной деятельности или жизни.

Преподавание психологии в рамках послевузовского профессионального образования по различным научным специальностям. Основной задачей является подготовка научно-педагогических кадров по научным специальностям, поэтому включается преподавание педагогических и психологических дисциплины. Психология обычно изучается в рамках курса «Психология высшего образования».

Основными целями преподавания психологии являются: 1. Обучение основам знаний по современной научной и практической психологии. 2. Обучение умениям применения психологических знаний для эффективной организации преподавательской деятельности.

Преподавание психологии в рамках средней (полной) общеобразовательной школы Преподавание психологии направлено на овладение учащимися системой знаний о природе, обществе и человеке, формирование их мировоззрения. На старшей ступени школы обучение строится на основе профильной дифференциации: естественнонаучной, гуманитарно-филологической, социально-экономической, физико-математической, технико-технологической, художественно-эстетической и др. Психология в этих программах может изучаться и как факультативный, и как обязательный предмет. Главным в изучении психологии в средних школах, гимназиях и лицеях является психологическое просвещение, формирование психологической грамотности и психологической культуры учащихся.

Цели преподавания психологии: 1. Обучение психологическим знаниям как составной части мировоззрения и общей культуры. 2. Знакомство с методами психологического познания и психологической практики. 3. Обучение психологии как средству познания других людей. 4. Обучение психологии как средству самопознания, саморазвития. 5. Профессиональная ориентация.

Преподавание психологии в начальной и основной школе. Психология как отдельный учебный предмет редко изучается, однако элементы психологических знаний, так или иначе, используются в других предметах, а также во внеклассных мероприятиях психологического характера. Главным в изучении психологии

младшими школьниками и учащимися основной школы является первоначальное знакомство с элементарными психологическими понятиями и закономерностями в целях их использования для целенаправленного интеллектуального и личностного развития детей.

Цели изучения психологии: 1. Первоначальное знакомство с миром психических явлений для формирования мировоззрения учащихся. 2. Знакомство с психологией как средством познания других людей. 3. Знакомство с познавательными процессами в целях познания и развития себя как субъекта познавательной деятельности. 4. Знакомство с эмоциональными, волевыми явлениями и индивидуальными особенностями личности человека в целях понимания других людей, самопознания и саморазвития. 5. Знакомство с психологией общения, методами речевого и неречевого общения. 6. Профессиональная ориентация.

Конкретизация целей обучения осуществляется в формулировке преподавателем учебных задач, что необходимо для подбора соответствующих методов и приемов преподавания. С их помощью определяется, чему именно должны научиться учащиеся, операционализируется усваиваемое содержание (таксономия уровней усвоения).

Основу классификации учебных задач в дидактике заложили работы Б.Блума, Д. А. Толлингеровой [11]. Применительно к обучению психологии этот подход был пересмотрен В. Я. Ляудис [11].

В мировой практике широкую известность получила таксономия целей обучения, разработанная коллективом американских ученых под руководством Б.Блума. Она ориентирована на оценку познавательной (когнитивной) области и эмоциональной сферы личности учащегося. Существовала трехуровневая таксономия усвоения: 1 уровень – воспроизведение знаний; 2 уровень – применение знаний в знакомой ситуации; 3 уровень – применение знаний в измененной и новой ситуации. Б.Блум выделяет шесть уровней усвоения — по степени усложнения познавательной деятельности. В каждой из категорий выделяются подкатегории, которые раскрывают содержание того или другого уровня.

Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учебных целей
<p>1. Знание. Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала — от конкретных фактов до целостных теорий. Отличительная черта этой категории — припоминание соответствующих сведений</p>	<p>Ученик: знает употребляемые термины; знает конкретные факты; знает методы и процедуры; знает основные понятия; знает правила и принципы.</p>
<p>2. Понимание. Показателем способности понимать значение изученного может служить преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую, «перевод» его с одного «языка» на другой (например, из словесной формы — в математическую). В</p>	<p>Ученик: Понимает факты, правила и принципы; интерпретирует словесный</p>

<p>качестве показателя понимания может также выступать интерпретация материала учеником (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (прогнозирование последствий, результатов). Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала.</p>	<p>материал; интерпретирует схемы, графики, диаграммы; преобразует словесный материал в математические выражения; предположительно описывает последствия имеющихся данных.</p>
<p>3. Применение. Умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях. Сюда входит применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий. Результаты обучения требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание.</p>	<p>Ученик: Использует понятия и принципы в новых ситуациях, применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; демонстрирует правильное применение метода или процедуры</p>
<p>4. Анализ. Умение разделить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура. Сюда относятся вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Учебные результаты характеризуются при этом более высоким интеллектуальным уровнем, чем понимание и применение, поскольку требуют осознания, как содержания учебного материала, так и его внутреннего строения.</p>	<p>Ученик: Выделяет скрытые (неявные) предположения; видит ошибки и упущения в логике рассуждения; проводит различия между фактами и следствиями; оценивает значимость данных.</p>
<p>5. Синтез. Умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым явлением может быть сообщение (выступление, доклад), план действия или совокупность обобщенных связей (схемы для упорядочения имеющихся сведений). Соответствующие учебные результаты предполагают деятельность творческого характера с акцентом на создание новых схем и структур.</p>	<p>Ученик: Пишет небольшое творческое сочинение, предлагает план проведения эксперимента, использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы</p>
<p>6. Оценка. Умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательских данных) для конкретных целей. Суждения ученика должны основываться на четких критериях, которые могут быть как внутренними (структурными, логическими), так и внешними (соответствие намеченной цели). Критерии могут определяться самим учащимся или же задаваться извне (педагогом). Данная категория предполагает достижение учебных результатов по всем предшествующим критериям плюс оценочные суждения, основанные на ясно очерченных критериях.</p>	<p>Ученик: Оценивает логику построения материала в виде письменного текста; оценивает соответствие выводов имеющимся данным; оценивает значимость того или иного продукта деятельности исходя из внутренних критериев; оценивает значимость того или иного продукта деятельности исходя из внешних критериев</p>

Согласно когнитивным характеристикам учебные задачи делятся на шесть классификационных групп:

- 1) первую группу составляют задачи, требующие воспроизведения знаний;
- 2) вторую — задачи, требующие простых мыслительных действий (описание и систематизация фактов);
- 3) третью — задачи на сложные мыслительные операции (аргументация, объяснение);
- 4) четвертую — задачи, предполагающие порождение определенных речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта (реферат, сочинение, оригинальный научный текст);
- 5) пятую — задачи на продуктивное мышление (решение проблем);
- 6) шестую — рефлексивные задачи.

Внутри каждой группы выделены подгруппы задач. В. Я. Ляудис предложила расширить некоторые задачи применительно к преподаванию психологии, в частности 4-ю и 5-ю группы. Задачи 4-й группы интересны тем, что в них объединяются репродуктивные и продуктивные формы мыслительной деятельности. В этой связи можно выделить различные типы психологических описаний и объяснений [11, с. 53]. Так, описания могут иметь форму повествования, форму проекции логических взаимосвязей, могут создаваться с использованием метафор и других приемов художественного мышления. Объяснения могут строиться с использованием аппарата понятийного логического мышления (интерпретация символов, использование символических аналогов — притча, миф, художественный образ). Пятая группа задач была дополнена новыми подгруппами, связанными со спецификой психологии как учебного предмета.

В. Я. Ляудис дополнила таксономию Д.А.Толлингеровой еще одной группой задач - рефлексивные задачи. Эти задачи обеспечивают переход к метапознавательной деятельности, к осознанному использованию собственных приемов построения алгоритмов, способов анализа открытых задач [11, с. 54]. Особенность 6-й группы задач состоит в том, что для их решения необходимо создать особую ситуацию учебного взаимодействия. Такая ситуация характеризуется тем, что учащиеся ставятся перед необходимостью осознания и выделения собственных способов когнитивных действий и сознательной разработки когнитивных стратегии решения всех типов проблем. От установки предметного знания учащиеся переходят к установке на выявление способов собственной мыслительной деятельности. Перечисленные задачи решаются с помощью различных методов обучения.

Таксономия учебных задач по психологии (по В.Я.Ляудис)

1. Задачи, предполагающие воспроизведение знаний:

- 1.1. Задачи на узнавание.
- 1.2. Задачи на воспроизведение отдельных фактов (данных, понятий).
- 1.3. Задачи на воспроизведение определений (норм, правил и т. д.).

1.4. Задачи на воспроизведение текста.

2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции:

2.1. Задачи на определение фактов (измерение, решение простых задач и т. п.).

2.2. Задачи на перечисление и описание фактов (список, перечень).

2.3. Задачи на перечисление и описание процессов и приемов деятельности.

2.4. Задачи на анализ и синтез.

2.5. задачи на сравнение и различение.

2.6. Задачи на упорядочивание (классификация, категоризация).

2.7. Задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ).

2.8. Задачи на абстрагирование, конкретизацию, обобщение.

2.9. Задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляции с неизвестными величинами и их поиск по правилам

3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции:

3.1. Задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах).

3.2. Задачи на интерпретацию (объяснение смысла, значения и т. п.).

3.3. Задачи на индукцию.

3.4. Задачи на дедукцию.

3.5. Задачи на аргументацию (доказательство верности, верификация).

3.6. Задачи на оценку.

4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и порождение определенных речевых высказываний:

4.1. Задачи на составление обзора (конспекты, резюме и т. п.).

4.2. Задачи на составление доклада, отчета и т. д.

4.3. Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты и т. д.

5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление:

5.1. Задачи на применение на практике.

5.2. Задачи на решение проблемных ситуаций.

5.3. Задачи на целеполагание и постановку вопросов.

5.4. Задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных.

5.5. Задачи на эвристический поиск на базе логического мышления.

5.6. Речевое оформление в письменном тексте решения проблемных задач.

5.7. Задачи на анализ и обобщение эмпирических данных, феноменов.

5.8. Групповые решения проблем с открытой структурой.

6. Рефлексивные задачи:

6.1. Задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действия опознания, запоминания, припоминания.

6.2. Рефлексивные процедуры по отношению к разным видам эвристик.

6.3. Рефлексивные действия, связанные с построением письменного текста (разных типов научного текста).

6.4. Задачи на построение стратегий совместного и индивидуального решения тех или иных проблем.

6.5. Задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач.

6.6. Задачи на выработку «чувства ситуации», поиск интуитивных решений в сложной конфликтной ситуации.

Тема 5. Принципы преподавания психологии

Принципы обучения — это научно обоснованные рекомендации, правила, нормы, регулирующие процесс обучения. Принципы зависят от целей обучения и дидактической концепции. Принципы преподавания психологии опираются на общедидактические принципы обучения. Однако их использование в обучении психологии имеет свою **специфику** [10, с. 81-84].

1. **Принцип научности** - изучаемый учебный материал должен соответствовать современным достижениям научной и практической психологии, не противоречит объективным научным фактам, теориям, закономерностям. При изучении психологии следует учитывать житейские знания учащихся, их опыт, а также широкое распространение иррациональной психологии (эзотерические знания) и околонаучных психологических книг. Соблюдение принципа научности при обучении психологии означает, что информация, сообщаемая учащимся, должна быть доказана. Этого можно достичь за счет описания соответствующих методов психологических исследований.

2. **Принцип системности** - учебный материал должен изучаться в определенной последовательности и логике, которые дают системное представление об учебной дисциплине; необходимо показать взаимосвязь разных психологических теорий, понятий и закономерностей друг с другом. Изучаемый материал необходимо делить на логические разделы и темы, в каждой теме выделять содержательные центры, главные понятия, идеи; от одной темы к другой, от одного курса к другому должна сохраняться определенная преемственность и межпредметная связь.

3. **Принцип единства рационального и эмоционального** – необходимо сформировать у студентов и учащихся осознание цели обучения, необходимость изучения данного предмета, его личностную или профессиональную значимость, а также сформировать непосредственный эмоциональный интерес к психологическим фактам и феноменам, что повысит эффективность обучения. Неправильным в обучении являются крайности в проявлении данного принципа.

4. **Принцип единства предметно-ориентированного и личностно-ориентированного обучения психологии** – психология в силу специфики своего предмета должна изучаться, с одной стороны, объективно и беспристрастно, а с другой – на основе самопознания, интереса и личностной значимости отдельных дисциплин и тем для каждого студента, учащегося.

5. **Принцип единства теоретического и практического знания** – в преподавании психологии должны оптимально сочетаться, с одной стороны, описание теоретических идей, их логическое обоснование, и, с другой стороны, конкретные эмпирические факты, на которые они опираются, конкретные примеры, которые их иллюстрируют. Чрезмерное преобладание теоретических рассуждений, не подкрепляемых конкретными фактами и примерами, а также чрезмерное увлечение преподавателем описанием интересных психологических исследований, экспериментов, опытов, примеров из области практической психологии без рассмотрения психологических теорий, которые лежат в их основе, свидетельствует о нарушении данного дидактического принципа.

6. **Принцип доступности** – в преподавании психологии необходимо соотносить содержание и методы обучения с типом студентов или учащихся, их образовательными намерениями, возрастными особенностями, уровнем их развития. При этом, в обучении необходимо переходить от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному. Одно и то же содержание должно преподаваться по-разному, с опорой на разную базу знаний и интересов: а) студентам-психологам; б) студентам, обучающимся по другим программам высшего образования; в) студентам средних специальных; г) учащимся общеобразовательных учебных заведений.

7. **Принцип наглядности** - при обучении психологии необходимо использовать органы чувств и образы. Важнейшее значение имеют зрительные образы, так как зрительный анализатор у значительной части студентов и учащихся является ведущим, зрительное представление информации является более емким и поэтому способствует лучшему пониманию материала. Использование образов других модальностей (слуховой, тактильной, кинестетической) также может повысить эффективность обучения. Единство наглядного (образного) и вербального содержания — важнейшая психологическая основа понимания. В преподавании психологии могут использоваться такие виды наглядности, как: 1) словесная, 2) художественная, 3) изобразительная, 4) практическая.

8. **Принцип активности** - в обучении необходимо создавать условия для проявления самостоятельной активности студентов, что повысит эффективность усвоения знаний. Активность в данном случае противопоставляется пассивности. Реализация этого принципа может достигаться за счет: 1) формирования потребности учащихся в психологических знаниях; 2) диалогической формы обучения; 3) проблемного подхода в обучении; 4) широкого использования практических методов обучения (в виде учебных экспериментов, тестов, психологических тренингов).

9. **Принцип связи изучения психологии с жизнью, с практикой** - психологические понятия и закономерности должны поясняться и иллюстрироваться не только научными исследованиями, но и примерами из реальной жизни, с которой сталкиваются учащиеся. Важно, чтобы они видели

практическую применимость и пользу психологических знаний в повседневной жизни. Изучение психологии должно стимулировать учащихся использовать полученные знания в решении практических задач познания других людей, самопознания и саморазвития.

10. **Обучение психологии должно носить развивающий характер** – в преподавании психологии необходимо использовать активные методы обучения, способствующие познавательному развитию студентов и учащихся, необходимо учитывать влияние содержания психологических знаний, личности преподавателя на развитие личностных качеств.

Раздел 2. Организация обучения и виды учебных занятий по психологии

Тема 6. Лекции по психологии

Лекция (в переводе с лат. – чтение) является традиционной формой организации обучения в высшей школе. В последнее время данная форма организации обучения активно используется в средних специальных и средних образовательных учреждениях. «Лекционная форма больше всего подходит для развертки и усвоения теории того или иного вопроса, являясь дидактической моделью деятельности специалистов по разрешению теоретических проблем и задач» - отмечает А.А.Вербицкий [7, с. 80]. Ильясов И.И. выделяет следующие особенности лекции: «В случае предъявления знаний на лекции доминирует устный источник информации. Он характеризуется летучестью (едва появившись, исчезает) и поэтому труднее для восприятия, а тем более для осмысления. В таких случаях осмысление осуществляется после лекции с опорой на конспект или раздаточный печатный материал. Даже при высокой степени готовности к лекции осмысление, проведенное в процессе слушания, должно быть завершено после лекции» [7, с. 80].

Основными функциями лекции являются:

1. **Информационная функция** – передача преподавателем новых знаний студентам. В настоящее время при наличии учебников и возможностей использования информационных технологий данная функция реализуется в основном при чтении спецкурсов и спецсеминаров, а также при изучении дисциплин, по которым отсутствуют учебники.
2. **Систематизирующая функция** – новые знания излагаются последовательно и структурировано в систематизированном виде. Преподаватель ориентирует студентов в источниках получения информации, выделяет главное, обращает внимание на сложные проблемы, подходы к рассмотрению сущности понятия.

3. **Разъясняющая функция** – разъяснение преподавателем наиболее сложных для понимания студентами вопросов в более ясной и доступной форме, чем это изложено в учебнике, использует поясняющие примеры.
4. **Развивающая функция** – изложение лекции с использованием проблемных вопросов стимулирует не только запоминание материала, но и мыслительную деятельность студентов.

Основными требованиями к лекции являются научность, доступность, занимательность.

В зависимости от специфики содержания дисциплины, места лекции в процессе обучения, соотношения различных функций лекции выделяют **различные виды лекций** [6; 7; 10].

Вводная лекция - педагог выделяет лишь основные, ключевые вопросы, уяснение которых позволит студентам и учащимся лучше усвоить материал на лабораторных, практических занятиях и в ходе самостоятельной работы, а не рассматривает все вопросы темы, которые предстоит изучить. Во вводной лекции широко используются внутрипредметные и межпредметные связи для раскрытия целостного представления основ наук и их практической значимости, используются обобщения, доказательства, оценочные выводы. Вводные лекции читаются в начале изучения дисциплины, раздела.

Обзорная лекция - проводится с целью систематизации знаний студентов и учащихся, полученных ими в ходе самостоятельного изучения учебного материала, перед организацией работы по самостоятельному изучению, а также по обширным темам и разделам, углубление и конкретизацию знаний по которым студенты будут проводить самостоятельно. Основным в обзорной лекции является умение педагога так отобрать и сгруппировать факты, чтобы в ходе ее проведения можно было логически осмыслить закономерности тех или иных явлений, фактов изучаемой темы или раздела.

Обобщающая лекция - проводится в завершение изучения раздела или темы для закрепления полученных учащимися знаний. При этом педагог вновь выделяет узловые вопросы, широко использует обобщающие таблицы, схемы, алгоритмы, позволяющие включить усвоенные знания, умения и навыки в новые связи и зависимости, переводя их на более высокие уровни усвоения, способствуя тем самым применению полученных знаний, умений и навыков в нестандартных и поисково-творческих ситуациях.

Мини-лекция – изложение одного из вопросов педагогом в начале урока в школе или же изложение отдельных вопросов темы лекции студентами или учащимися как задание творческого уровня, самостоятельно подготовленное сообщение по изучаемой проблеме.

Кино (видео) лекция – использование кино-видеоматериалов по изучаемой теме с целью развития наглядного мышления и образных представлений у учащихся и студентов. Перед началом просмотра студентам и

учащимся дается целевая установка, в ходе просмотра кино-видеоматериалов педагог может комментировать происходящие на экране события.

Инструктивная лекция - проводится с целью организации самостоятельной последующей работы студентов и учащихся по углублению, систематизации и обобщению изучаемого материала на лабораторных и практических занятиях. В ходе лекции слушатели получают методические рекомендации по работе с учебной литературой, с содержанием темы, выполняют инструктивные задания.

Монолекция - представляет собой «начитывание» материала педагогом, реализуется, в основном, информационная функция.

Лекция по принципу обратной связи - сочетание объяснения с активным привлечением учащихся и их опыта, реализуется развивающая функция лекции.

Комбинированная лекция - это чтение лекции с демонстрацией опытов, иллюстративного, аудио- и видео материала.

Многоцелевая лекция - комплексное взаимодействие на учащихся и студентов отдельных элементов процесса усвоения материала: изложение материала, его закрепление по вопросам репродуктивного и проблемного типа, применение при разборе ситуаций, повторение и контроль (самоконтроль) в конце лекции с использованием заданий в тестовой форме.

Проблемная лекция – сопоставление и анализ многовариантных подходов к решению представленной проблемы, исторический анализ становления проблемы.

Лекция, - по мнению Чикуновой Г.К., - «создает благоприятные условия для обеспечения высокого научного уровня изложения учебного материала, раскрытия логики темы, обоснования связей между фактами и общими теоретическими выводами. Она позволяет компактно сгруппировать основное ее содержание и представить в определенной системе» [7, с. 84].

Методика подготовки и проведения лекции.

Тема конкретной лекции определяется рабочей учебной программой. При этом важно установить связь новой темы с изученной ранее. Содержание лекции должно быть согласовано с выделенным на проведение данной лекции количеством учебных часов. Если содержание лекции объемно, а количество выделенных учебных часов недостаточно, то преподаватель решает, какие вопросы он рассмотрит на лекции, а какие – студенты рассмотрят самостоятельно с последующим обсуждением на семинарском занятии. Оптимальным считается планирование рассмотрения трех основных вопросов. При составлении плана лекции в основных вопросах можно выделить подпункты (развернутый план), что структурирует содержание лекции. Указывается перечень литературы по теме лекции и формы работы с данной литературой (конспектирование, выписки, чтение).

Важно адекватно определить уровень сложности содержания. При этом можно учесть, что сущность учебного материала должна быть доступна всем студентам; анализ и обоснование сути – понятно большинству студентов; отдельные частные вопросы должны быть понятны не всем.

Написание конспекта лекции предполагает полное и последовательное изложение материала. Подробный конспект лекции рекомендуется подготовить по новой сложной теме, что поможет преподавателю самому лучше структурировать материал. Однако такой подробный конспект притягивает внимание преподавателя, побуждает читать его, не позволяет ему свободно излагать материал. Поэтому рекомендуется составлять развернутый план-конспект лекции, в котором выделяются основные пункты и подпункты, основные понятия, закономерности, конкретные факты, схемы, диаграммы. При чтении лекции по план-конспекту преподаватель имеет возможность свободно дозировать информацию, расширяя или сокращая ее объем. Важно тщательно продумать примеры и включить их в конспект лекции.

Особое внимание следует обратить на начало и конец лекции: в начале лекции преподаватель делает краткий обзор содержания предыдущей лекции, устанавливает связь новой темы с предыдущей (до 5 минут); в конце лекции - кратко повторяет основные моменты лекции, информирует о теме следующей лекции. (Если по данной дисциплине изданы опорные план-конспекты, либо имеются материалы лекции в компьютерном варианте, то студентам рекомендуется ознакомиться с ними, продумать вопросы по теме). Стиль изложения лекции должен соответствовать принципу научности. С.И.Гессен отмечает, что «настоящая университетская лекция никогда не излагает просто результаты исследования; ... она показывает, как ученый пришел к этим результатам; важно сформировать научный метод познания, а не излагать факты» [10, с. 115].

Преподаватель продумывает организацию материала. Системному восприятию содержания лекции способствуют схемы; нумерованный список пунктов, раскрывающий определенное положение; нахождение сходства и различия, преимущества и ограничения; визуальная организация материала на доске; микро-эксперименты. В ходе чтения лекции преподаватель продумывает вопросы по активизации мышления и личного опыта студентов, проводит проверку понимания материала; управляет процессом конспектирования основных моментов (интонацией, темпом речи, словесными указаниями, ведением записи на доске сложных терминов, фамилий ученых). Методические рекомендации по разработке учебной лекции по В.Я.Ляудис в приложении 1, схема системного анализа лекции в приложении 2 [11, с. 151].

Типичными ошибками при проведении лекции являются: частое, порой неоправданное употребление научной терминологии без соответствующих пояснений; высокая плотность новых понятий; неточный, тяжелый и сухой язык изложения; сугубо теоретическая сущность лекции без примеров; прикованность

преподавателя к конспекту; демонстрация высокомерия и менторской позиции [6, с. 28-29]. Лекторское мастерство – это искусство, которым должен владеть каждый преподаватель. Советы молодому преподавателю проф. Ю.Г.Шнейдера – в приложении 3 [6, с. 29-31].

Тема 7. Семинарские занятия по психологии

Семинарские занятия (в переводе с лат. – рассадник) – форма групповой организации обучения при активном участии учащихся, которая направлена на закрепление знаний, диалоговая форма обучения. Основными функциями семинарского занятия являются:

- 1. Функция закрепления полученных знаний** - в процессе самостоятельной подготовки, обсуждения и проговаривая информации на занятии.
- 2. Функция расширения и углубления знаний** – самостоятельная работа с первоисточниками, подготовка рефератов и сообщений.
- 3. Функция развития умений самостоятельной работы** – благодаря самостоятельному поиску, отбору и переработке информации.
- 4. Функция стимулирования интеллектуальной деятельности** – благодаря активизации мыслительной и мнемической деятельности.

Выделяют различные виды семинарских занятий в зависимости от активности студентов и специфики содержания рассматриваемых проблем [6; 7; 10].

Классический семинар – проведение обсуждения проблемы с привлечением различных точек зрения, которые излагаются назначенными персонажами (6 – 8 человек). Типичными участниками такого семинара являются: докладчик (излагает основные положения, факты, основные тезисы выступления), содокладчик (подкрепляет аргументами, иллюстрирует позицию докладчика), оппонент (излагает иную точку зрения, приводит контраргументы), эксперт (проводит сравнительный анализ аргументов и контраргументов), провокатор (предлагает неожиданные примеры, «каверзные» вопросы), ассистент (осуществляет материально-техническое обеспечение).

Проблемный семинар – коллективное обсуждение проблемы, творческая дискуссия. Рассмотрение проблемы проходит в несколько этапов. 1 этап – постановка и осмысление проблемы (сущность проблемы излагается либо учителем либо студентом; определяется, что нужно выяснить; формулируются, вербализуются задачи). 2 этап – генерирование вариантов решения проблемы («мозговой штурм» по продуцированию идей, которые фиксируются на доске, на карточках или листах бумаги). 3 этап – поиск аргументов в поддержку предложенных решений (группа распределяется на микрогруппы по числу предложенных решений, определяются руководители микрогрупп, в течение 8-10 минут в микрогруппах осуществляется поиск аргументов в пользу варианта решения). 4 этап – отбор наиболее аргументированных вариантов решений

(руководитель каждой микрогруппы получает 2-3 минуты для изложения основных аргументов, затем коллективное обсуждение и отбор наиболее аргументированных вариантов). 5 этап – критика отобранных решений (создаются новые микрогруппы по числу отобранных решений, задача – доказательная критика этих вариантов). 6 этап – отбор решений, наиболее устойчивых к критике (руководители микрогрупп докладывают о критических замечаниях, затем общее обсуждение и отбор наиболее сильных решений). 7 этап – продумывание способов реализации отобранных решений (создание новых микрогрупп для разработки вариантов решений). 8 этап – обсуждение способов решения проблемы. 9 этап – подведение итогов (оценка педагога, рефлексия студентов).

Репродуктивный семинар – проведение занятия направлено на активизацию мнемических способностей студентов, когда важно запомнить и пересказать усвоенный на лекции и при самостоятельной работе с первоисточниками и учебниками материал. Преподаватель оценивает, прежде всего, точность воспроизведения информации, стимулирует высказывания собственных оценок и мнений относительно усвоенного. Постановка вопросов для обсуждения на данном семинаре носит репродуктивный характер (Свойства темперамента, Виды ощущений ...). Проведение семинар репродуктивного типа предполагает следующие действия преподавателя: организационный момент, уточнение степени подготовленности студентов к занятию и трудностей, с которыми они столкнулись, формулировка вопросов, устные развернутые ответы студентов по содержанию вопроса, дополнения и рецензирование ответа другими студентами, комментирование преподавателя. Для преподавателя важно соблюдать временной регламент, активизировать максимальное число студентов, использовать наводящие вопросы, делать выводы по рассмотренным вопросам.

Творческий семинар – проведение занятия направлено на активизацию мыслительной деятельности студентов, поэтому важным является не воспроизведение усвоенной информации, а ее анализ, обобщение, критическая оценка, сравнение. Постановка вопросов для обсуждения на данном занятии стимулирует развитие критического мышления студентов, умение делать умозаключения (Докажите..., Сравните..., Проанализируйте...). Для повышения активности студентов преподаватель может использовать групповые формы организации (работа в парах, микрогруппах).

Аналитический семинар – проведение занятия направлено на самостоятельное изучение и анализ учебных текстов, первоисточников. Педагог формулирует тему семинара, рекомендует литературу для работы и формы работы с ней (конспектирование, выписки, аннотации, составление сравнительных таблиц, структурно-логических схем), на семинарском занятии происходит обсуждение изученных вопросов.

Эвристический семинар – проведение занятия направлено на применение знаний студентов в измененной ситуации. При подготовке к такому семинару студенты готовят доклады и выступления, которые включают теоретическое осмысление результатов исследований, проведенных ими в свободное время либо на лабораторном занятии.

Контрольно-обобщающий семинар – занятие проводится в конце изучения большой темы, раздела либо учебной дисциплины и направлено на систематизацию знаний и формирование готовности к экзаменационным испытаниям.

Методика подготовки и проведения семинарского занятия

Темы семинарских занятий планируются предварительно в рабочей учебной программе и могут повторять содержание лекций, могут быть посвящены рассмотрению вопросов, не изучавшихся на лекции, могут носить обобщающий характер по всему разделу или большой теме. Преподаватель продумывает вид семинарского занятия и соответственно этому формулирует вопросы для рассмотрения. Оптимальным считается рассмотрение 3-5 вопросов. При формулировке вопросов преподаватель учитывает характер и содержание самостоятельной работы студентов (конспектирование, подготовка рефератов, изучение литературы), при этом важно учесть оптимальность ее объема (подготовка к семинару по времени примерно равна продолжительности самого семинара – учебная и самостоятельная работа студентов соотносится 50% на 50%) [10, с.119].

Преподаватель продумывает форму организации семинара и составляет конспект занятия. Конспект занятия включает: тему и цели занятия (результаты, которые будут достигнуты в ходе семинара), вопросы, литературу, формы проверки подготовленности студентов к занятию (тестовые задания, проверка конспектов, фронтальный опрос-разминка), формы организации работы студентов при обсуждении вопросов (рецензирование, дополнения, комментирование и др., фронтальная, индивидуальная или коллективно-групповая), обобщение и выводы, рефлексия занятия. Рекомендации по методической разработке семинарского занятия по В.Я.Ляудис в приложении 4 [11,с. 152].

Эффективность проведения семинарского занятия зависит от содержания и качества подготовки студентов. Изучение студентами учебных пособий и первоисточников, конспектирование и другие формы работы с литературой при подготовке к семинару является важной учебной задачей. Студентам первых курсов обучения преподаватель, чаще всего, конкретно указывает страницы в источниках материала, а на последующих курсах обучения рекомендует самостоятельный поиск. Работа с литературой должна быть целенаправленной, поэтому преподаватель конкретно формулирует вопросы и задания, чтобы повысить эффективность чтения. Особое внимание необходимо обратить на конспектирование как вид задания при подготовке студентов к семинару. Их

необходимо учить отбирать существенную информацию, перерабатывать текст, использовать схематизацию и структурирование материала, делать выводы.

Тема 8. Практические и лабораторные занятия по психологии

Лабораторные работы и практические занятия направлены на усвоение практических умений студентов. Количество и тематика данного вида занятий определяется рабочей программой по дисциплине. Дидактическая цель лабораторных работ – экспериментальное подтверждение и проверка теоретических положений (закономерностей, свойств и особенностей проявления психики). Группа для проведения лабораторной работы делится на подгруппы не менее 8 человек. Для проведения лабораторной работы по возможности и в зависимости от содержания деятельности используются приборы и модели. Дидактическая цель практических занятий – формирование профессиональных практических умений (умений выполнять определенные действия, необходимые в будущей профессиональной деятельности – проведение диагностики, оформление протокола, разработка тренингового занятия и др.) и формирование учебных практических умений (умений решать учебные задачи, необходимые в последующей учебной деятельности – анализировать, сравнивать, конспектировать, оформлять и др.). Практическое занятие проводится со всей группой. Основными функциями лабораторных работ и практических занятий являются:

- 1. Функция закрепления теоретических знаний на практике** – в процессе решения психологических задач, использования деловых игр.
- 2. Функция усвоения умений исследовательской работы** - проведение экспериментов в парах-тройках (экспериментатор, испытуемый, протоколист), обработка результатов, оформление протоколов, проведение исследований в организациях и учреждениях с различными категориями испытуемых.
- 3. Функция усвоения умений практической психологической работы** – в процессе проведения деловых игр, моделирования ситуаций профессиональной деятельности, разработки текстов выступлений, разработки программ и планов работы психолога.
- 4. Функция применения теоретических знаний для решения практических задач** – анализ проблемных ситуаций, решение психологических задач, разработка алгоритмов деятельности психолога в зависимости от ситуации и проблемы.
- 5. Функция самопознания и саморазвития студента или учащегося** – в процессе выполнения заданий.

Методика подготовки и проведения лабораторных работ и практических занятий.

Содержание и объем заданий для данного вида занятий планируется исходя из сложности учебного материала, из значимости изучаемых теоретических положений для формирования целостных представлений о содержании учебной дисциплины и будущей профессиональной деятельности. Задания могут выполняться студентами индивидуально (индивидуальная форма), в парах и микрогруппах (групповая форма), все студенты выполняют одно и то же задание (фронтальная форма организации). В качестве заданий используются эксперименты, решение психологических задач, деловые игры. Задания могут носить как репродуктивный характер, так и частично-поисковый и поисковый характер. Студенты ведут тетради лабораторных и практических работ, в которых оформляются протоколы заданий.

План занятия включает: внеаудиторную самостоятельную подготовку студентов к занятию; проверка преподавателем теоретической подготовленности студентов к занятию; инструктаж; выполнение работы; обсуждение итогов работы; оформление протоколов и отчетов о проделанной работе; оценка преподавателя.

Тема 9. Урок по психологии

В средних и средних специальных учебных заведениях используется урочная форма организации обучения, которая характеризуется наличием постоянного состава учащихся одного возраста, единой для всех программой и занятий по твердому расписанию. Урок рассматривается как коллективно-индивидуальная форма взаимодействия 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 [16, с. 327]. В рамках системного подхода урок рассматривается как система взаимообусловленной организационной и учебно-воспитательной деятельности учителя в единстве с учебно-познавательной деятельностью учащихся, направленная на достижение целей и задач образования, воспитания и развития [18]. Как система урок включает следующие взаимосвязанные элементы: цели – результаты занятия, содержание учебного материала и деятельности, способы деятельности (формы организации, методы, средства), деятельность учителя, деятельность учащихся. Схема системного анализа урока по В.П.Симонову в приложении 5 [18, с. 124].

В уроке как системе деятельности выделяют взаимосвязанные этапы:

1. Организация начала занятия – подготовка учащихся, оборудования, включаемость в занятие.
2. Проверка выполнения домашнего задания – установление степени готовности учащихся класса к проверке выполнения домашнего задания, определение возникших проблем; проверка правильности и осознанности выполнения домашнего задания (устный или письменный опрос,

- выполнение практических работ – фронтально, индивидуально, в микрогруппах); осуществление контроля, самоконтроля и взаимоконтроля, коррекции.
3. Подготовка к основному этапу занятия – обеспечение мотивации и принятие учащимися цели учебно-познавательной деятельности, актуализация опорных знаний.
 4. Усвоение новых знаний и способов деятельности – обеспечение восприятия, осмысления и первичного запоминания знаний.
 5. Первичная проверка понимания – установление правильности и осознанности усвоения нового учебного материала, выявление пробелов и их коррекция.
 6. Закрепление знаний и способов действий – самостоятельное выполнение заданий учащимися (ответы на вопросы, практические задания на применение новых знаний в знакомой и измененной ситуации).
 7. Обобщение и систематизация знаний – формирование целостной системы знаний по теме, курсу (выполнение заданий на систематизацию, классификацию, установление связей).
 8. Контроль и самопроверка знаний – выявление качества и уровня овладения знаниями и способами действий в соответствии с целями занятия, их коррекции (фронтальное выполнение заданий в тестовой форме, ответы на вопросы).
 9. Подведение итогов занятия – анализ и оценка успешности достижения цели урока.
 10. Рефлексия – использование учителем приемов, побуждающих учащихся к рефлексии собственной деятельности на уроке (рефлексия по вопросам педагога, рисуночные методы рефлексии).
 11. Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению – обеспечение понимания цели и содержания домашнего задания.

В зависимости от дидактической цели можно выделить различные типы урока:

Уроки изучения нового материала – обеспечение восприятия и первичного осознания нового учебного материала, осмысление связей и отношений в объектах изучения. Данный урок включает все вышеперечисленные этапы, однако проверка выполнения домашнего задания (2 этап) может не проводиться либо проводиться фронтально и быстро как актуализация опорных знаний. Учитель может использовать такие формы изучения нового материала, как лекция, объяснение и беседа, самостоятельная работа с учебником, проведение экспериментов. Видами уроков изучения нового материала могут быть: урок-лекция, урок-беседа, кино-урок, урок самостоятельной работы, смешанный урок.

Уроки совершенствования знаний, умений и навыков – осуществление повторения и закрепления ранее усвоенных знаний, их систематизация;

формирование умений и навыков применения знаний в стандартной и измененной ситуации, развитие самостоятельности, контроль за ходом изучения нового учебного материала. Структура урока данного типа включает следующие этапы: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11. Видами уроков совершенствования знаний, умений и навыков являются: урок самостоятельная работа, урок-лабораторная работа, урок-практическая работа, урок-экскурсия, урок-семинар.

Уроки обобщения и систематизации знаний - усвоение знаний в их системе по теме, разделу, учебной дисциплине. Структура урока может включать следующие этапы: 1, 2, 3, 7, 9, 10, 11. Видами уроков обобщения и систематизации знаний могут быть: урок самостоятельная работа, урок-практическая работа, урок-экскурсия, урок-семинар, урок-беседа, кино-урок, урок самостоятельной работы.

Уроки проверки, оценки и коррекции знаний, умений и навыков, рефлексии деятельности – определение уровня усвоения знаний, умений и навыков, комплексного их применения, систематизации и обобщения, оценка хода и результатов деятельности и себя в ней. Структура урока включает этапы: 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11. Видами уроков проверки являются: урок-контрольная работа, урок-семинар, урок с выполнением разноуровневых заданий в тестовой форме, урок устного опроса, урок-коллоквиум, урок решения задач, урок-зачет, экзамен. После проведения уроков важно проанализировать типичные ошибки учащихся, достоинства и недостатки в знаниях, умениях и навыках учащихся (специальный урок).

Комбинированный урок – один из наиболее распространенных типов уроков в системе среднего образования. На данном уроке решаются следующие дидактические задачи: проверка домашнего задания и повторение пройденного, объяснение нового учебного материала, закрепление и применение новых знаний. Структура комбинированного урока включает следующие этапы: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11. В комбинированном уроке важно оптимально отобрать материал для усвоения, продумать формы и методы работы, четко соблюдать время выполнения каждого этапа урока.

Методика подготовки и проведения уроков

Темы уроков определяются в соответствии с календарно-тематическим планом. Учитель отбирает информацию для конкретного урока. При этом важно помнить, что нецелесообразно насыщать урок большим количеством понятий, фактов, закономерностей, важнее обеспечить понимание нового материала и его закрепление на практике. Важно использовать различные источники информации, включая научно-популярную литературу. Учитель определяет формы организации проверки домашнего задания, учитывая при этом максимальную активность всех учащихся. При изложении новой информации учитываются способы объяснения, направленные на развитие активности учащихся при усвоении и осмыслении знаний, при их закреплении; определяется содержание и объем домашнего задания. Конспект урока

включает: формулировку темы, описание целей, тип и вид урока, перечисление этапов урока, форма и содержание деятельности учителя и учащихся на каждом этапе урока, указание на ориентировочное время выполнения каждого этапа урока. Важно грамотно управлять вниманием учащихся во время урока, используя для этого приемы привлечения непроизвольного внимания.

Тема 10. Самостоятельная работа по психологии

В целостном учебном процессе большое значение имеет самостоятельная работа студентов и учащихся. Функциями самостоятельной работы являются [10]:

1. Функция закрепления психологических знаний и умений - в процессе самостоятельной работы с литературой и выполнением практических заданий.

2. Функция расширения и углубления знаний – в процессе изучения первоисточников, учебников и учебных пособий, подготовки рефератов и тематических сообщений.

3. Функция усвоения умений практической психологической работы – в процессе выполнения практических заданий при подготовке к практическому занятию, лабораторной работе, подготовка деловых игр.

4. Функция освоения умений использования знаний для решения прикладных задач – в процессе решения психологических задач, разработки рекомендаций, подборе игр и упражнений коррекционно-развивающего характера.

5. Функция освоения умений психологического исследования – в процессе проведения наблюдений и самонаблюдения, составлении программ исследований, проведения экспериментальных исследований и обработки их результатов, написания заключений.

6. Функция освоения умений самопознаний и саморазвития – в процессе выполнения теоретических и практических заданий, проведения самопроверки знаний, написания эссе и самоотчетов.

7. Функция освоения умений практической психологической работы – в процессе разработки проектов деятельности психолога по различным проблемам и направлениям.

Основным видом самостоятельной работы по психологии является **самостоятельное чтение** учебников, первоисточников, конспектов, что необходимо при подготовке к урокам, семинарам, практическим занятиям, при написании рефератов, выполнении курсовых и дипломных работ, при подготовке к экзаменам и зачетам. Важно научить студентов и учащихся осмысленно воспринимать психологический текст. В отличие от учебников и учебных пособий, где информация адаптирована, научные монографии и статьи вызывают большие трудности у студентов и учащихся, что может приводить либо к заучиванию информации, либо к отказу от самостоятельной работы с

литературой (списыванию). С целью развития умений чтения преподаватель может рекомендовать различные задания: составление подробного плана раздела, параграфа; поиск ответов на заранее поставленные вопросы; подготовка ответов на заранее поставленные вопросы, связанные с анализом, обобщением информации; составление краткого конспекта текста; составление резюме прочитанного; составление опорной структурно-логической схемы прочитанного.

Основными ошибками при конспектировании первоисточников студентами является переписывание отдельных абзацев без осмысления содержания прочитанного. Преподаватель рекомендует отбирать существенную информацию (дает конкретное задание), учит структурировать и схематизировать прочитанный материал (составить схему, таблицу, план статьи), рекомендует написать резюме.

Подготовка к лекциям, семинарам, практическим занятиям как вид самостоятельной работы по психологии включает не только изучение литературы, но и другие задания: подбор примеров, решение психологических задач, проведение несложных психологических опытов, описание результатов наблюдений и самонаблюдений. Широко используется подготовка **рефератов**. При подготовке рефератов студенты и учащиеся усваивают умения поиска информации, ее структурирования, оформления научной мысли. Необходимо познакомить студентов с требованиями к реферату по психологии: структура реферата, требования к использованию литературных источников, их оформление, стиль изложения темы реферата, его оформление.

Важным видом самостоятельной работы по психологии является **подготовка к зачетам и экзаменам**. Особенностью данной работы является систематизация знаний и умений, их обобщение и повторение. В этой связи нецелесообразным является выставление зачета и экзамена «автоматом». Важно учить студентов и учащихся психологически грамотно готовиться к зачетам и экзаменам: планировать систему подготовки, четко определяя объем дневной работы; чередовать работу и отдых; при подготовке составлять на бумаге схемы, планы ответов на вопросы; читать и повторять, проверяя правильность воспроизведения информации; пересказать материал.

Важным показателем уровня развития умений самостоятельной работы по психологии является подготовка **курсовых и дипломных работ**. Выполнение курсовых и дипломных работ по психологии осуществляется в соответствии с требованиями конкретного образовательного учреждения к данному виду работ, с которыми студентов и учащихся необходимо ознакомить, оказывать им консультативную помощь.

Практика студентов по психологии представляет собой сочетание организационного руководства и самостоятельной деятельности. Положение о практике разрабатывается образовательным учреждением в соответствии с

образовательным стандартом специальности и учебным планом. Функциями практики являются:

- 1. Закрепление теоретических знаний и получение навыков их практического применения.**
- 2. Обучения навыкам решения практических задач.**
- 3. Формирование профессиональной позиции психолога, освоение профессиональной этики.**
- 4. Знакомство со спецификой деятельности психолога в учреждениях различного профиля.**

Основными видами практики являются: учебная, производственная и преддипломная.

Учебная практика направлена на ознакомление с деятельностью психолога и выработку определенных профессиональных умений. Содержание учебной практики определяется программами учебного заведения. Она может быть ознакомительной, диагностической.

Производственная практика направлена на овладение профессиональными умениями и навыками. Она может быть по профилю специальности, научно-педагогической, научно-исследовательской.

Преддипломная практика проводится на завершающем этапе профессиональной подготовки после освоения программ теоретического и практического обучения.

Содержание практики конкретизируется в рабочих программах по каждому виду практики с указанием целей, задач, перечня заданий, форм отчетности.

Внеклассная и внеаудиторная работа по психологии направлена на расширение знаний в области научной и практической психологии. Включение в данный вид деятельности определяется личной мотивацией и осуществляется по желанию учащихся и студентов.

Внеклассная работа по психологии осуществляется в средних и средних специальных учебных заведениях. Внеклассная работа учебного характера направлена на расширение и углубление знаний учащихся по различным областям психологических знаний. Внеклассная работа внеучебного характера направлена на содействие личностному развитию учащихся, повышению их психологической грамотности. Внеклассная работа может осуществляться в индивидуальной (индивидуальные консультации), групповой (кружки), массовой (лекции, беседы, вечера, конкурсы, олимпиады, конференции) формах.

Внеаудиторная работа по психологии осуществляется в вузах. Чаще всего она связана с научно-исследовательской деятельностью студентов в проблемных группах и лабораториях.

Раздел 3. Методы обучения психологии

Тема 11. Характеристика методов обучения по источнику получения информации

Под методами обучения в современной дидактике понимаются способы организации совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на усвоение учащимися знаний и умений. Методы реализуются в конкретных приемах, организационных формах. Существуют различные подходы к классификации методов обучения [3; 4; 6; 7; 10; 11; 16].

По источнику получения знаний и умений выделяют словесные, наглядные и практические методы.

Словесные методы обучения – использование слова (устного, письменного) при передаче знаний. Они являются основными методами обучения на лекциях, семинарах, в самостоятельной работе студентов и учащихся. Достоинством словесных методов является передача большого объема информации за небольшой отрезок времени. **Словесные устные методы** обучения характеризуются сочетанием слова, процесса речевого общения с невербальными средствами общения (мимика, жесты), возможностью получения своевременной обратной связи от студентов и учащихся, активизацией восприятия и понимания информации слушателями. Словесными устными методами обучения являются рассказ, объяснение, беседа, дискуссия. **Словесные письменные методы** обучения предполагают использование печатного слова, что характеризуется большей скоростью восприятия информации, чем устные методы. В настоящее время словесные письменные методы более эффективны, чем устные, так как позволяют активно использовать компьютерные технологии, учебник и учебные пособия. В качестве словесных письменных методов обучения используются такие, как конспектирование, составление плана текста, составление тезисов, цитирование, аннотирование, рецензирование, составление структурно-логической схемы по тексту, составление матрицы идей.

Словесные устные и письменные методы обучения разделяются на **монологические и диалогические**.

Устный монологический метод обучения предполагает монолог преподавателя по определенной теме (объяснение, рассказ). Используется в основном на лекциях.

При организации восприятия устного монолога слушателями преподавателю важно учитывать законы слухового восприятия. В построении монолога педагогу необходимо: сокращать длину предложений, разделять сложные предложения на простые, заменять сложные термины на более простые слова без потери научности, связывать новый материал с прошлыми знаниями и опытом учащихся, использовать вопросно-ответную форму изложения мысли, сочетать информативные высказывания с прагматическими (воздействующими на внимание, память, мышление), демонстрировать логику

изложения материала, использовать характеристики речи (темп, тон, сила, ритм, паузы, интонация), использовать невербальные средства общения (мимика, жесты, визуальный контакт).

Письменный монологический метод предполагает работу студентов и учащихся с литературой (монографии, статьи, инструкции).

Устный диалогический метод основан на организации диалогического взаимодействия преподавателя и студентов, дискуссию. Достоинством данного метода обучения является стимулирование активности студентов и учащихся, развитию критического мышления и понимания содержания, что повышает прочность и осознанность усвоения информации. Устный диалогический метод обучения может быть использован на лекциях (включение элементов диалога, эвристической беседы, вопросов), но в большей степени – на семинарских и практических занятиях. Педагог использует вопросы, побуждающие репродуктивную активность учащихся (расскажите, опишите, дайте характеристику и т.д.), и вопросы, стимулирующие продуктивную активность (сравните, обобщите, сделайте вывод, проанализируйте и т.д.).

Диалогическим методом обучения является **эвристическая беседа**. В ходе такой беседы преподаватель, опираясь на имеющиеся знания и опыт учащихся, с помощью тщательно продуманных вопросов подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию выводов.

Групповая дискуссия как диалогический метод обучения предполагает вовлечение студентов и учащихся в обсуждение различных точек зрения на проблему, развивает понимание позиции собеседника, аргументацию собственной точки зрения. Проведение дискуссии возможно только при наличии у студентов определенной базы знаний по рассматриваемой проблеме. С целью повышения активности студентов группа может делиться на микрогруппы и обсуждение проходит в начале в них, а затем – фронтально.

Письменный диалогический метод может быть реализован при обучении с помощью Интернета и электронной почты, использования опорных конспектов лекций.

Наглядные методы обучения предполагают использование в качестве средств обучения образов (зрительных, слуховых, тактильных). Наглядность как средство повышения эффективности преподавания должна быть согласована с содержанием материала, вводиться по мере необходимости, должна комментироваться с выделением главного и существенного, при демонстрации должна быть хорошо видна и понятна каждому учащемуся и студенту, должны сочетаться разные виды наглядности. Выделяют следующие виды наглядности: **предметную, изобразительную, словесную**.

Предметная наглядность – это демонстрация реальных предметов, явлений и процессов (приборы и их макеты, демонстрационный эксперимент, психологический опыт). Использование предметной наглядности объективирует психологическую реальность как предмет изучения в психологии, способствует

лучшему пониманию и запоминанию. В зависимости от темы преподаватель подбирает соответствующую предметную наглядность и использует ее как на лекциях, так и на практических, лабораторных занятиях.

Изобразительная наглядность – это демонстрация изображений предметов, явлений, процессов. Изобразительная наглядность бывает художественной, символической, текстовой.

Художественная изобразительная наглядность предполагает использование фотографий, картин, кино- и видеофильмов и позволяет отобразить объект или ситуацию во всех деталях (портреты психологов, фотографии людей и произведения живописи, отображающие их эмоциональные состояния, научно-популярные и художественные фильмы).

Схематическая (символическая) изобразительная наглядность - это использование изображений, в которых отражаются существенные признаки, характеристики, связи объектов, процессов или явлений (таблицы, схемы, диаграммы, графики).

Текстовая изобразительная наглядность – это написание на доске или демонстрация с помощью других средств (мультимедиа, ТСО) текстовой информации, которая плохо воспринимается на слух (основных терминов, имен ученых, дат, основных тезисов лекции). Использование текстовой изобразительной наглядности помогает студентам безошибочно усвоить информацию.

Словесная наглядность – это описание образов в речевой форме (приведение примеров, описание экспериментов и ситуаций, использование ситуаций из художественных произведений).

Практические методы обучения - это организация практической (познавательной) деятельности учащихся и студентов в процессе обучения, направленной на решение учебной задачи и формирование умений и навыков. Практическими методами обучения в психологии являются моделирование психологического эксперимента на лабораторных работах, проведение психологических тестов, решение психологических задач, упражнения, деловые игры, групповые дискуссии.

Моделирование психологических экспериментов позволяет на практике продемонстрировать определенные психологические закономерности при изучении любой психологической дисциплины и освоить методику психологического эксперимента как важное профессиональное качество специалиста-психолога. Данный практический метод может использоваться как на лекциях, так и на лабораторных работах.

Выполнение психодиагностических заданий, психологических тестов используется для развития психодиагностических умений психолога, а также в качестве средства самопознания. При подготовке психологов используются сложные профессиональные тесты, требующие психологической компетентности; общепсихологические тесты, прикладные психологические

тесты. При изучении психологии студентами и учащимися непсихологических специальностей рекомендуется использовать общепсихологические и прикладные психологические тесты в зависимости от целей и содержания обучения. Использование развлекательных тестов не рекомендуется к использованию на занятиях по психологии.

Решение психологических задач как практический метод обучения способствует закреплению теоретических знаний и их применению на практике (задачи на установление соответствия между теоретическими понятиями и примерами их использования, задачи по психологическому анализу поведения литературных героев, жизненных ситуаций).

Упражнения как практический метод обучения способствует формированию и закреплению умений и навыков студентов и учащихся (умения практической психологической работы – консультирование, просвещение, психодиагностика, овладение методами математической статистики).

Деловые игры и групповые дискуссии используются для развития коммуникативных и профессиональных умений.

Тема 12. Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся

По характеру познавательной деятельности студентов и учащихся в процессе обучения выделяют следующие методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский [10, с. 158-160].

Объяснительно-иллюстративный метод обучения состоит в сообщении педагогом готовой информации и ее восприятии, осмыслении и запоминании студентами и учащимися. Данный метод позволяет за короткий отрезок времени передать большой объем информации в переработанном виде. Преподаватель излагает теоретические аспекты проблемы, приводит примеры использования теории в эмпирических исследованиях и при анализе жизненных ситуаций, использует сравнения. При этом он устанавливает связи нового содержания с опытом слушателей. Данный метод эффективен при изучении сложных для усвоения студентами тем. Однако он не способствует развитию умений использования полученных знаний, самостоятельности и активности.

Репродуктивный метод состоит в повторении учащимися и студентами определенных учебных действий по образцу, заданному преподавателем, что обеспечивает формирование умений и навыков (на семинарских, практических занятиях и лабораторных работах).

Проблемный метод обучения связан с использованием проблемных ситуаций как ситуаций столкновения с неизвестным для студентов и учащихся и последовательным их разрешением. Использование проблемных ситуаций

повышает мотивацию изучения психологии. Студенты и учащиеся убеждаются в необходимости психологических знаний как средства решения проблемы. Преподаватель может самостоятельно создать, а затем разрешить проблемную ситуацию, демонстрируя слушателям логику рассуждений и доказательств, используя теоретические знания (проблемное изложение). К разрешению созданной преподавателем проблемной ситуации привлекаются студенты и учащиеся, которые обсуждают свои варианты решения в микрогруппах, а затем фронтально, что повышает мыслительную активность, актуализирует личный опыт и знания, содействует развитию критичности мышления, умению общаться (слушать, убеждать, аргументировать). Конструирование проблемной ситуации может осуществляться либо как движение к проблеме от предметного содержания знания, либо от субъективного опыта аудитории. Важным для педагога является введение в проблему, что формирует у студентов и слушателей умение проблематизировать явление и ситуацию. Данный метод обучения используется на лекциях, практических и семинарских занятиях.

Частично-поисковый метод (эвристический) состоит в определении преподавателем последовательной системы учебных задач, самостоятельное пошаговое решение которых студентами и учащимися позволяет разрешить общую учебную проблему. Данный метод используется при выполнении курсовых работ (на младших курсах), на практических занятиях и лабораторных работах, что связано с освоением и закреплением алгоритмов профессиональной деятельности психолога по решению конкретной психологической проблемы (психодиагностика, консультирование), формированием учебных умений. Использование эвристической беседы на лекциях по психологии также целесообразно, так как способствует изменению рефлексивной позиции студентов и учащихся по отношению к собственным способам осмысления знания в учебном предмете. Однако необходима определенная степень готовности аудитории (предварительная лекция-монолог преподавателя). Использование эвристического метода на лекции преследует не информационно-контрольную цель, а цель актуализации разных точек зрения и подходов к решению проблемы.

Исследовательский метод состоит в творческом применении знаний студентами и учащимися и направлен на формирование опыта самостоятельной научно-исследовательской работы (написание курсовых и дипломных работ, проведение исследований в рамках лабораторных работ, выполнении проектных заданий по учебным дисциплинам).

На основе анализа различных видов познавательной деятельности студентов и учащихся (ассоциативная, формальная, неформальная) и необходимости развития различных форм мышления В.Я.Ляудис выделяет группу **активных методов обучения психологии**, к которым относит методы программированного обучения, методы проблемного обучения, методы интерактивного обучения [11, с.46].

Методы программированного обучения связаны с уточнением и операционализацией целей, задач, способов решения, форм контроля и поощрения применительно к предметному содержанию знаний. Составление и реализация алгоритмов усвоения содержания, определение дозированных последовательных шагов программы, которые должны выполнить учащиеся и студенты обеспечит запланированный результат обучения.

Методы проблемного обучения обеспечивают развитие мотивации и способов мыслительной деятельности студентов и учащихся, их включение в проблемную ситуацию и ее разрешение.

Методы интерактивного обучения связаны с организацией и управлением процессом человеческих взаимодействий и отношений в ходе коллективных дискуссий, учебно-ролевых игр, организации диалогов и полилогов между участниками групп.

Тема 13. Характеристика методов обучения психологии на основе принципа деятельности

В связи со спецификой психологического знания как сочетания житейской и экспертной реальности психического, выступающего объектом изучения в психологии многие исследователи считают необходимым организацию деятельности студентов и учащихся, в ходе которой происходит объективация различных психологических феноменов [1; 11; 15; 17; 20]. В ходе организации такой деятельности преподавателем создаются ситуации для развития рефлексии учащихся и студентов, что приводит к формированию экспертной (научной) психологической реальности (осознанному усвоению знаний и формированию умений). Этому процессу способствуют **деятельностно-рефлексивные методы обучения психологии**.

Демонстрационный эксперимент (психологический опыт) как метод обучения отражает специфику психологии как экспериментальной науки и позволяет объективировать (актуализировать) проявления различных форм психики (психических процессов, свойств и состояний человека). Непосредственное восприятие внешних проявлений психической деятельности способствует возникновению у учащихся и студентов ярких и живых представлений. В отличие от научного эксперимента демонстрационный эксперимент направлен не на исследование психических явлений, а на иллюстрацию теоретических положений. Важно грамотно подобрать психологические опыты и связать их с теоретическими положениями. Они должны быть внешне простыми, непродолжительными по времени, убедительными по сути. Преподаватель дает соответствующую установку студентам, чтобы они не относились к опыту как к фокусу. В качестве испытуемых приглашаются желающие (за исключением легко возбудимых,

азартных, тревожных, ранимых), которых преподаватель поддерживает и благодарит за участие.

Метод анализа ситуаций как метод обучения связан с использованием ситуаций из практики и их обсуждением и разрешением в интерактивной форме учащимися или студентами. Многие исследователи относят метод анализа ситуаций к проблемным методам обучения (проблемная ситуация), к частично-поисковым методам обучения, к практическим методам обучения (педагогическая ситуация в профессиональной деятельности). В связи с этим выделяют житейские ситуации, ситуации профессиональные. Метод анализа ситуаций способствует поддержанию умственной активности студентов, развитию умений применять теоретические знания на практике, формированию умений анализа. В методическом плане преподаватель подбирает конкретные ситуации (1-2 на лекции, 3-5 на практических занятиях, 15-20 для самостоятельной работы); актуализирует базовые понятия, на основе которых возможно разрешение проблемной ситуации; организует процесс обсуждения ситуации (индивидуально, в микрогруппах); организует обсуждение вариантов решения ситуации (обыгрывание, словесное обоснование), побуждает к сравнению с правильным вариантом.

Вместе с тем, в методике преподавания психологии активно используются **учебно-воспитательные ситуации как тип взаимосвязи в совместной учебной деятельности** [11, с. 73-74]. В структуре учебной ситуации выделяют: смыслы и цели включения участников в образовательную ситуацию; объективное содержание учебного предмета, структурированное и операционализированное в целях его усвоения; процедуры, организующие процесс усвоения содержания учебного предмета; система учебных взаимодействий преподавателя со студентами и взаимодействий между студентами; динамика этих компонентов на протяжении всего процесса усвоения. Предметом управления в учебно-воспитательном процессе выступает целостная учебная ситуация.

Рассматривая методику преподавания психологии в контексте системно-ситуационного анализа психологического взаимодействия, А.А.Полонников выделяет следующий алгоритм применения анализа ситуаций: 1. Конструирование проблемной ситуации. 2. Групповое погружение в имитируемое событие. 3. Чувственно-образная реконструкция события. 4. Позиционная реконструкция содержания события. 5. Деятельностная реконструкция содержания события. 6. Моделирование наилучшего варианта разрешения проблемной ситуации. 7. Рефлексивный формально-содержательный анализ [17].

Использование приборов и приборов-моделей в изучении психологических дисциплин позволяет исследователю (студенту) глубже проникнуть в сущность изучаемых явлений и свойств. Первые приборы в изучении психики человека разрабатывались самими психологами совместно с

техниками. В.М.Бехтерев разработал несколько приборов для изучения рефлексов человека (рефлексометр). Совместно с медиками разработан прибор полиграф (детектор лжи), принцип действия которого основан на связи психики с физиологией. В социальной психологии используются приборы-модели, позволяющие изучить такие феномены межличностных отношений в процессе совместной деятельности, как лидерство, избирательность межличностных отношений, сплоченность, мотивацию, психологический климат (Приборы «Интегратор», «Стрессор», «Арка»)[20, с. 14]. Приборы используются на лабораторных занятиях.

Использование материалов эмпирических исследований (проведенных учеными, а также из личного опыта преподавателя) с одной стороны, выступают убедительной иллюстрацией теоретических положений, а с другой – являются примером организации и проведения психологического исследования. Данные материалы могут использоваться на лекциях, анализироваться на семинарских и практических занятиях.

Использование кинофильмов и видеоматериалов способствует установлению связи психологической науки с жизнью, практикой; выступает иллюстрацией закономерностей проявления психики в различных ситуациях; позволяет обсудить проблему этики психолога. Фильмы показывают явления в движении, изменении, в них может быть наглядно показан процесс, что невозможно в статичной наглядности. В преподавании психологии используются учебные, научно-популярные и художественные фильмы. В зависимости от целей использования видеоматериалов можно выделить специфику методики просмотра. При объяснении нового материала фильм демонстрируется по ходу изложения материала отдельными эпизодами, при этом преподаватель использует словесные пояснения. Если содержание фильма достаточно полно и последовательно отражает содержание темы изучения, то можно использовать видео-лекцию. Перед показом фильма необходимо подготовить восприятие студентов, поставить перед ними вопросы, на которые они должны найти ответы при просмотре. Если фильм используется для обобщения и закрепления изученного материала (проблемная лекция, тематические консультации), то он может быть показан целиком. Необходимо сообщить цель просмотра, провести предварительную беседу, в ходе которой устанавливается связь теоретических положений с содержанием фильма. Можно предложить студентам сделать пометки, написать аннотацию после просмотра.

Схематизация и табулирование представляют собой использование схем, таблиц и графиков при изучении отдельных тем в психологии, что позволяет актуализировать процесс мыслительной деятельности, как при построении, так и при декодировании схемы. Схема, таблица выступают в качестве материальной основы психического образа, придавая ему лаконичность и сжатость при сохранении содержания [20, с.6]. С помощью схем и таблиц

можно наглядно показать зависимость между явлениями, происходящие в них изменения. Простые схемы и таблицы могут строиться в ходе изложения материала на доске преподавателем или с помощью студентов. Более сложные схемы готовятся заранее на картоне, слайдах. Восприятием студентов и учащихся нужно руководить, направляя их внимание на существенное, связывая воспринимаемые ими иллюстрации с теоретическими положениями. Схемы используются на семинарских занятиях, при этом к их составлению могут привлекаться студенты (домашнее задание). Если схемы не носят характер подсказки, то их можно использовать на зачетах и экзаменах.

Использование программ компьютерного (бланкового) контроля (самоконтроля и самообучения) позволяет преподавателю проверить качество усвоения основных понятий темы, а студентам сконцентрировать на них внимание, проверить свои знания, а также закрепить их и скорректировать. Преподаватель разрабатывает задания для таких форм контроля (может привлекать к этому студентов, предварительно объяснив способы структурирования заданий). Использование программ контроля возможно на семинарских и практических занятиях в качестве экспресс-диагностики степени усвоения темы, в качестве закрепления новой темы на уроке,

Раздел 4. Проверка и оценка знаний по психологии

Тема 14. Методы и формы проверки знаний по психологии

Организация проверки и оценки знаний осуществляется в соответствии с типовым положением об образовательном учреждении, в котором осуществляется преподавание психологии. В общеобразовательных учреждениях используются поурочные, четвертные, годовые оценки учащихся за выполненные ими контрольные работы и устные ответы на поставленные вопросы по изучаемой дисциплине. В средних специальных и высших учебных заведениях используются зачетные и экзаменационные формы проверки знаний и умений по семестрам.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков осуществляется в ходе различных видов аттестации студентов и учащихся. **Текущая проверка** проходит в рамках учебных занятий по учебной дисциплине и проводится преподавателем. **Промежуточная проверка и оценка** осуществляется по итогам изучения дисциплины в конце семестра, учебного года – контрольная работа, тест, зачет, экзамен, проводится преподавателем. **Итоговая проверка и оценка проводится** по завершении всей образовательной программы в данном учреждении – государственные экзамены, защита дипломной работы, проводится государственной аттестационной комиссией.

Основными функциями проверки и оценки знаний, умений и навыков в учебном процессе являются:

1. Ориентирующая функция – текущая оценка позволяет студенту или учащемуся получить обратную связь о степени успешности усвоения им определенных знаний, умений и навыков и скорректировать их в последующей деятельности. Преподаватель должен постоянно использовать текущую проверку и оценку, при этом не просто выставлять отметки, но и комментировать ответы студентов.

2. Стимулирующая функция – неизбежность проверки и оценки часто выступают действенным стимулом к изучению учебного материала студентами и учащимися. При проведении систематической текущей проверки преподаватель задает критерии для оценивания знаний, умений и навыков студентов, что настраивает их на соответственную подготовку к семинарам, экзаменам и зачетам; побуждают к систематическому изучению учебной дисциплины.

3. Контролирующая функция – проявляется в выявлении уровня усвоения знаний, умений и навыков учащимися и студентами на определенном этапе обучения и их готовности к дальнейшему обучению или трудовой деятельности. Для реализации этой функции используются промежуточная и итоговая аттестация, при этом итоговая аттестация, проводимая независимой комиссией, рассматривается как гарантия достижения студентом целей образовательной программы.

В независимости от типа образовательного учреждения проверка и оценка знаний, умений и навыков должна осуществляться в соответствии с **принципами** [10, с. 166-167].

1. Принцип объективности – оценивание знаний студентов и учащихся должно осуществляться независимо от субъективного мнения преподавателя, его симпатий и антипатий, его педагогических установок относительно отдельных студентов и учащихся (что он должен осознавать и корректировать). Повышению объективности оценивания способствуют проверочные процедуры с четко сформулированными заданиями; с четкими критериями правильности ответа; более объективными являются письменные работы; повышает объективность оценивание комиссией (независимыми экспертами).

2. Принцип валидности – процедура оценивания должна гарантировать получение достоверной информации о знаниях, умениях и навыках конкретного студента или учащегося. С этой целью преподаватель должен предотвращать списывание, подсказки, плагиат.

3. Принцип надежности - процедура оценивания должна гарантировать сохранение полученных студентом или учащимся знаний, умений и навыков соответствующего уровня (в соответствии с отметкой) на длительный срок. Преподаватель должен продумать содержание заданий для проверки, обращая внимание при оценивании на степень их осмысления студентом или учащимся.

4. **Принцип дифференцированности** – оценивание знаний учащихся (отметки, баллы) должно дифференцировать их уровень и качество. С этой целью используется 10-ти бальная система оценивания. Однако при оценивании выполнения-невыполнения определенных заданий используется недифференцированная оценка – зачет/незачет.
5. **Принцип системности** – оценивание знаний учащихся должно проходить по всем разделам и темам учебной дисциплины, затрагивать все компоненты учебного материала – эмпирический материал, психологические теории, понятия, примеры использования понятий, закономерностей, классификаций, применение на практике в знакомой и новой ситуации. Для этого преподаватель использует комплексы оценивающих процедур (формулировки вопросов, проверочные задания).
6. **Принцип систематичности (регулярности)** – необходимо проводить проверочные процедуры регулярно и периодически в ходе изучения учебной дисциплины (после изучения каждой темы, раздела, в конце всего курса).
7. **Принцип конфиденциальности** – результаты оценивания должны быть известны преподавателю и оцениваемому студенту или учащемуся. Публичное оглашение отметок при оценивании во многих странах рассматривается как нарушение права личности на конфиденциальность. Вместе с тем, публичные, корректные оценочные высказывания преподавателя выступают стимулом для других студентов и учащихся.

Следует отметить, что при реализации личностно-ориентированного подхода в обучении многие из этих принципов не реализуются, так как каждый студент и ли учащийся самостоятельно определяет доступный и желаемый для него уровень своего образования и проявляет соответствующий этому уровень активности. На занятиях по психологии, направленных на развитие психологических умений и личностного роста (психологические тренинги) соблюдается принцип безоценочного отношения.

Типами оценивания знаний являются: нормативное оценивание и оценивание на основе распределения результатов.

Нормативное оценивание направлено на установление степени соответствия знаний учащихся или студентов определенным нормам усвоения, которые установлены преподавателем и отражают основные уровни усвоения (узнавание, воспроизведение, понимание, применение в стандартной ситуации, перенос в новую ситуацию), выражаются в соответствующих баллах (1 – 10). Преподаватель оценивает полноту, точность, глубину, осмысленность, самостоятельность продемонстрированных учащимися знаний и умений. Существует кривая нормального распределения отметок. Вместе с тем, преподаватели могут занижать уровень требований (преобладают высокие отметки), либо занижать его (преобладают низкие отметки).

Оценивание на основе распределения результатов предполагает оценивание знаний каждого студента в зависимости от распределения оценок,

которые получили все студенты группы без четко фиксированных эталонов знаний: оценки выше среднего уровня («отлично»), среднего уровня («хорошо»), низкого уровня («удовлетворительно»).

Преодолеть объективные трудности оценивания помогает формулировка четких критериев оценивания (показатели при оценивании, учет посещаемости и активности студентов, частота проведения проверки знаний, виды и формы оценивания, вклад текущей оценки в итоговую оценку по всему курсу).

Видами проверки знаний являются **опросы и выполнение практических заданий**.

Опросы предполагают воспроизведение учащимися или студентами эмпирических фактов, теоретических положений, формулировок понятий, научных закономерностей, примеров. **Устный опрос** позволяет проверить умение студента строить связный монолог, дает возможность преподавателю задавать уточняющие вопросы по содержанию, что способствует выявлению степени осмысления содержания студентом. **Письменный опрос** (контрольная работа, реферат, конспект) позволяет более объективно оценить знания студентов, позволяет экономить время. **Свободный опрос** предполагает устный или письменный ответ студента на широко поставленный вопрос («Понятие о личности в психологии»), использование им умений строить логически связанный рассказ с использованием научной аргументации. **Программированный опрос** предполагает использование конкретных вопросов, ответы на которые однозначно оцениваются как правильные либо неправильные («Назовите основные психологические школы в XX веке»). Примером письменного программированного опроса являются тесты. **Индивидуальный и фронтальный опрос** предполагает работу преподавателя либо с одним студентом, либо со всей группой сразу. Фронтальный опрос позволяет экономить время преподавателя, формирует у студентов мотивацию подготовки к ответу, однако не позволяет в полной мере реализовать индивидуальный подход. Фронтальный и индивидуальный опросы сочетаются на одном занятии. **Персональный и экспертный опрос** предполагает проведение проверки знаний студентов (учащихся) либо одним преподавателем, либо группой экзаменаторов. Экспертный опрос придает оценке большую объективность и используется в ситуациях государственных экзаменов, при передаче студентом неудовлетворительной оценки. В зависимости от частоты проведения проверки знаний выделяют **однократный и распределенный опрос**. Однократный опрос (ответ на экзамене) не позволяет в полной мере проверить знание большого объема учебного материала. С целью повышения вероятности достоверной оценки знаний в билеты необходимо включать вопросы из разных разделов курса, увеличивать количество вопросов при одновременном уменьшении объема каждого вопроса, использовать дополнительные вопросы из других разделов курса. Большая достоверность при оценивании знаний возможна при использовании распределенного опроса, при

котором весь объем знаний, подлежащих проверке, разбивается на определенные порции, знание которых проверяется в течение всего семестра (четверти) различными проверочными процедурами. Оценка знаний по предмету в целом осуществляется в виде накопительного балла (рейтинговое оценивание).

Выполнение практических заданий как вид проверки направлено на определение уровня развития умений и навыков применения знаний в решении учебных и практических задач. Практические задания, также как и опросы, бывают: устными и письменными, свободными и программированными, индивидуальными и фронтальными, персональными и экспертными, однократными и распределенными.

Основными **формами проверки знаний** учащихся и студентов являются: коллоквиум, зачет, экзамен, контрольная работа, поурочное оценивание, тесты, рейтинговое оценивание, выполнение квалификационных работ.

Коллоквиум (в пер. с лат – собеседование) – беседа преподавателя со студентами с целью выявления уровня усвоения ими новых знаний по определенной теме или разделу и их систематизации. Преподаватель объявляет студентам тему коллоквиума для подготовки, вопросы не сообщаются. Для себя преподаватель заранее формулирует вопросы, ответы на которые не должны быть продолжительными (1-2 мин.). Каждый студент во время коллоквиума отвечает на 2-4 вопроса, которые оцениваются как «верно-неверно». На коллоквиуме не спрашивают по желанию. В заключение студентам сообщаются оценки, которые по их желанию могут быть прокомментированы.

Зачет – форма проверки знаний, умений и навыков студентов или учащихся, предусматривающая альтернативную оценку «зачет-незачет». Зачет как форма проверки предназначен, прежде всего, для оценки выполнения заданий практического характера (лабораторные и практические работы, сдача определенных тем курса, подготовка и защита рефератов), при этом фиксируется сам факт выполнения определенных заданий, а не качество знаний. В связи с этим преподаватель четко определяет критерии оценивания и минимальное количество заданий, которые должны быть выполнены для получения зачета. Зачет может проводиться и для проверки теоретических знаний. Чтобы объективно оценить качество знаний при оценивании степени усвоения материала используют дифференцированный зачет с выставлением балльной отметки. Зачет может проходить как в письменной, так и устной форме (с возможным использованием билетов с вопросами), может проводиться однократно в определенное время, или поэтапно, когда сдаются отдельные работы и выполненные задания.

Экзамен (в пер. с лат. – испытание) – форма проверки знаний по большей части учебного курса либо по всей учебной дисциплине, предусматривающая дифференцированную оценку и соответствующую ей балльную отметку. Экзамен может проводиться как в устной, так и в письменной форме. Экзамен

проводится по экзаменационным билетам, которые включают 2-3 вопроса, один из которых может носить практический характер. При определении количества вопросов в билете и объема содержания для ответа или выполнения практического задания необходимо учитывать время, отводимое на прием экзамена. Вопросы в билетах должны быть составлены таким образом, чтобы они были примерно одинаковыми по объему, охватывали различные темы курса и соответствовали учебной программе дисциплины. При подготовке к экзамену студенты могут получить программу подготовки, включающую основные темы дисциплины и их краткое содержание, либо вопросы; содержание конкретных билетов не сообщается. При оценивании знаний студентов преподаватель учитывает полноту и содержательность ответов на вопросы; умение отобрать существенный материал для раскрытия вопроса; логичность и последовательность; точность в описании фактов, теорий, понятий; умение приводить примеры, делать выводы, стилистически грамотно оформлять ответ; умение отвечать на дополнительные вопросы.

Контрольная работа – форма проверки знаний и умений студентов (учащихся) в письменном виде. В контрольных работах могут быть раскрыты как отдельные небольшие по объему темы, так и даны ответы на четко сформулированные вопросы. Вопросы в контрольных работах могут быть как открытого типа (свободный и развернутый ответ на поставленный вопрос), так и закрытого типа (выбор альтернативного ответа); вопросы могут быть как репродуктивного, так и творческого характера; могут включать задания на проверку умений применять знания для решения практических и учебных задач. Студенты (учащиеся) информируются об объеме контрольной работы, требованиях к ее оформлению, сроках сдачи.

Поурочное оценивание – форма комплексной текущей проверки знаний, умений и навыков. Поурочное оценивание предполагает оценки на вопросы преподавателя, дополнения к ответам других студентов, выполнение письменных и практических заданий. Данная форма проверки знаний стимулирует регулярность учебной активности студентов (учащихся), однако недостаточно объективна в контрольной функции.

Тестирование как форма проверки знаний представляет собой выполнение заданий в тестовой форме (наличие однозначных критериев правильности ответов). Использование заданий в тестовой форме позволяет обеспечить объективность, валидность и дифференцированность в оценке знаний, при регулярном проведении – систематичность проверки. Виды и способы построения заданий в тестовой форме представлены в приложении 6 [8; 12; 13; 14].

Квалификационные работы: рефераты, курсовые и дипломные работы выступают объектом оценки. Студентов знакомят с требованиями к написанию и оформлению данного вида работ. Основным недостатком в выполнении квалификационных работ является плагиат (переписывание без ссылок,

использование готовых работ из Интернета). Чтобы предотвратить эти нарушения преподаватель предлагает новые оригинальные темы, акцентирует внимание студентов на указание ссылок.

При оценивании реферата, теоретической части дипломной работы преподаватель учитывает следующие критерии: объем изученной научной и учебной литературы по проблеме; полнота раскрытия основных аспектов темы; отбор материала, существенного для данной темы; логичность и последовательность в раскрытии темы; аналитичность в изложении материала, умение сопоставить различные точки зрения на проблему; способность к обобщению и формулировке выводов; стилистически правильное оформление научной мысли и грамотное оформление научного реферативного текста; правильное оформление работы [10].

При оценивании эмпирической части работы (практическая часть курсовой, дипломной работы) рекомендуется учитывать следующие критерии: правильная характеристика методического аппарата исследования; адекватность методов и методик задачам исследования; объем эмпирического материала; полнота описания плана, организации и методов исследования, представленных результатов; представление методов количественной и качественной обработки данных; убедительность аргументации и доказательность выводов исследования; качество интерпретации результатов; правильное использование научной стилистики и грамотное оформление научной работы [10].

При оценке практической разработки в области практической психологии важно учесть правильное описание методического аппарата разработки; адекватность методов и методик практической психологии задачам исследования; владение методами психодиагностики, консультирования, коррекционной и развивающей работы, работы по психопрофилактике и психопросвещению; объем практической психологической работы; полнота описания организации и проведения практической работы и ее результатов; количественная и качественная обработка результатов; грамотное оформление работы [10].

Квалификационные работы проходят процедуру защиты, к которой необходимо подготовить студентов.

Раздел 5. Деятельность преподавателя психологии

Тема 15. Особенности деятельности и личности преподавателя психологии

Преподаватель психологии в своей деятельности реализует следующие **основные функции: обучающую, воспитательную, организаторскую и исследовательскую**. При этом следует учесть, что в работе преподавателей вузов одну из важнейших ролей играет исследовательская функция, в то время

как в средних специальных учреждениях ее выполнение преподавателями не является обязательным; более важным является выполнение воспитательной, методической функций наряду с обучающей.

В процессе педагогической деятельности преподаватель в силу специфики преподаваемой дисциплины – психологии – может выступать в различных ролевых позициях во взаимодействии со студентами [10, с. 220-221]: «преподаватель – специалист в своей области» (уважение к преподавателю и большая дистанция в общении, формальное общение); «преподаватель – психотерапевт» («использование» преподавателя для решения личных проблем студентов и их знакомых); «преподаватель - верный друг» (доброжелательность и неформальное общение с преподавателем); «преподаватель - пример для подражания во всем» («обожание», идеализация преподавателя); «преподаватель - объект насмешек» (добрые или грубые насмешки); «преподаватель – полицейский» (контроль и опека со стороны преподавателя). Часто преподаватель психологии гибко сочетает в своей деятельности различные ролевые позиции при качественном выполнении основных педагогических функций.

В процессе педагогической деятельности складывается **стиль педагогического общения** как относительно устойчивая совокупность методов и приемов построения взаимодействия со студентами и учащимися. Преподаватель с **авторитарным стилем общения** характеризуется активностью во взаимодействии, использованием директивных методов воздействия на студентов (указания, инструкции, контроль, оценка), что превращает студентов в объекты обучения, снижает их активность. Преподаватель с **демократическим стилем общения** разумно сочетает собственную активность с методами стимулирования активности и инициативы студентов, опирается на личный опыт, убеждает и аргументирует необходимость выполнения определенной деятельности в процессе обучения. Преподаватель с **либеральным стилем общения** часто занимает пассивную позицию во взаимодействии со студентами, снижая требовательность к ним. При определении стиля педагогического общения важно учитывать особенности конкретной группы и гибко использовать различные стили.

Особенностью профессии преподавателя психологии в отличие от профессии психолога-ученого и психолога-практика является не только наличие психологических знаний, но и умений их преподавать.

Преподаватель психологии, должен быть разносторонне образованным человеком, эрудированным в различных областях психологических знаний и других наук; должен хорошо знать преподаваемый предмет; уметь самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и методы обучения, уметь доступным образом объяснять учебный материал, уметь мотивировать студентов на усвоение учебного материала; обладать требовательностью к студентам, обладать коммуникативными и

организаторскими способностями, педагогическим тактом, наблюдательностью, развитой эмпатией; владеть логикой, выразительными средствами общения, ораторскими и артистическими способностями; быть способным к рефлексии собственной преподавательской деятельности.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: Учебник для студентов вузов /Г.С.Абрамова. - 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2002. – 496 с.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. Учеб. Пособие для преподав. и аспирантов вузов /Б.Ц.Бадмаев. – М.: Владос, 1999. – 304 с.
3. Берков В.Ф. Логика вопросов в преподавании /В.Ф.Берков. - Мн.: Университетское, 1987. – 56 с.
4. Боярчук В.К. Методика преподавания психологии в вузе. Учебно-методическое пособие /В.К.Боярчук. - Ростов н/Д.: Издательство Ростовского университета, 1982.- 68 с.
5. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие /В.И.Вачков, И.Б.Гришпун, Н.С.Пряжников; под ред. И.Б.Гришпуна. – 3-е изд., стер. – М.: МОДЭК, 2004. – 464 с.
6. Герасимова В.С. Методика преподавания психологии: Курс лекций. – 3-е изд., перераб. и доп.. – М.: Ось-89, 2007. – 144 с.
7. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения /В.В.Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
8. Денисенко С.И. Особенности использования тестовых методик для контроля учебной деятельности студентов // Инновации в образовании. - 2001. - №3. – С. 84-94.
9. Дусавицкий А.К., Погребняк О.Н. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: Учеб. пособие /А.К.Дусавицкий, О.Н.Погребняк. – Харьков: Изд. Центр Харьковского национального ун-та им. В.Н.Каразина, 2006. – 200 с.
10. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. Учебное пособие /В.Н.Карандашев. - СПб.: Питер, 2005. – 250 с.
11. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии /В.Я.Ляудис. - 5-е изд. – СПб.: Лидер, 2007. – 192 с.
12. Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование /А.Н.Майоров. – СПб.: Образование и культура, 1997. – 304 с.
13. Михайлычев Е.А. Дидактические тесты как средство измерения //Школьные технологии. - 2001. - № 3. - С.170-185
14. Михайлычев Е.А. Технология стандартизации дидактических тестов //Школьные технологии. - 2001. - № 4. - С.32-48; - № 5. - С. 36-54.
15. Панибратцева З.М. Методика преподавания психологии /З.М.Панибратцева; под ред. А.А.Люблинской. – М.: Просвещение, 1971. -152 с.
16. Педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. /П.И.Пидкасистый [и др.]; под общ. ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 608 с.

17. Полонников А.А. Очерки методики преподавания психологии. Системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия /А.А.Полонников. – Мн.: ЕГУ, 2001. – 128 с.
- 18.Симонов В.П. Мониторинг в образовании /В.П.Симонов. – М.: Педагогика, 1998. – 176 с.
19. Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /В.Б. Успенский, А.П.Чернявская. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.
20. Чернышев А.С., Гребеньков Н.Н., Сарычев С.В., Корнев А.В., Дымов Е.И. Технологии в изучении психологии. Учебное пособие для вузов /А.С.Чернышев [и др.]; под общ. ред. А.С.Чернышева. – М.: Педагогическое общество, 2003. – 256 с.

Приложение 1.

Алгоритм методической разработки учебной лекции (по В.Я.Ляудис)

I Тема лекции. Обоснование выбора темы

1. Определение места и значения темы в системе целого курса (контекст).
2. Отбор библиографии по теме (литература для преподавателя; литература, рекомендуемая студентам).

II Формы организации лекции

1. Аудитория (характер и уровень подготовленности слушателей).
2. Цель лекции (замысел, основная идея лекций, объединяющая все предметное содержание).
3. Задачи лекции, реализующие основной замысел:
 - состав и последовательность задач;
 - характер задач: информационные, аналитические, систематизирующие, проблемные;
 - средства, необходимые студентам для решения указанных задач (категории, системы представлений, функциональные, структурные, причинные связи);
 - эмоциональные позиции и отношения, которые формируются преподавателем у слушателей при решении поставленных задач.
4. Организационная форма лекции:
 - монологическое высказывание;
 - монолог с опорой на аудиовизуальные средства;
 - монолог с элементами эвристической беседы;
 - эвристическая беседа;
 - диалог-дискуссия (двух преподавателей, выражающих противоположные точки зрения по обсуждаемой проблеме).

III. Содержание лекции

1. План и конспект содержания лекции.
2. Учебные средства и дидактические приемы, обеспечивающие целостность, систематичность, последовательность, доступность, наглядность, доказательность и др. (выделить на полях конспекта).

IV. Целостный образ преподавателя в процессе лекции

1. Формы сотрудничества преподавателя со студентами в процессе решения задач каждого из разделов содержания лекции (совместное решение задач, подражание образцу, партнерство).
2. Языковая форма высказывания (лексика, грамматика, стилистика).
3. Эмоционально-выразительные невербальные средства общения преподавателя с аудиторией (жесты, мимика, пантомима, вокальная мимика интонация, громкость, темп, ритм, паузы).

Схема системного анализа лекции

Инструкция: При анализе лекции оцените степень проявления каждого параметра по 5-балльной шкале.

1. Цель

- 1.1. Степень четкости, лаконичности и конкретности формулировки цели
- 1.2. Реальность, целесообразность, достижимость цели
- 1.3. Степень обучающего воздействия
- 1.4. Степень развивающего воздействия
- 1.5. Степень воспитательного воздействия

2. Содержание

- 2.1. Степень реализации принципов дидактики: научность, доступность, системность
- 2.2. Актуальность содержания, связь с жизнью и практикой
- 2.3. Степень новизны, проблемности материала
- 2.4. Оптимальность объема предлагаемой информации

3. Деятельность преподавателя

- 3.1. Знание преподавателем содержания, общая эрудиция
- 3.2. Уровень методического мастерства (обработка материала, способы подачи)
- 3.3. Качество речи: темп, дикция, интенсивность, образность, эмоциональность, общая и специальная грамотность
- 3.4. Позиция преподавателя по отношению к студентам (заинтересованная или равнодушная); оптимальность выбранного стиля руководства, степень тактичности и демократичности
- 3.5. Внешний вид преподавателя, мимика, жесты, пантомимика, культура поведения.

4. Деятельность студентов

- 4.1. Степень познавательной активности студентов, их творчество и самостоятельность
- 4.2. Степень заинтересованности студентов

5. Способы деятельности преподавателя

- 5.1. Рациональность и эффективность использования времени занятия, оптимальность темпа, чередование деятельности на занятии
- 5.2. Наличие, целесообразность и эффективность использования наглядности и ТСО
- 5.3. Наличие и эффективность обратной связи со студентами, сочетание индивидуального и дифференцированного подхода
- 5.4. Рациональность использования методов и форм работы на занятии.

Баллы: 85 – 100 = отлично; 65 – 84 = хорошо; 45 – 64 = удовлетворительно.

Советы молодому преподавателю (Ю.Г.Шнейдер)

Лекторское мастерство – это искусство, которым следует владеть каждому преподавателю. Профессор Ю.Г.Шнейдер в шутливой форме рекомендует:

1. Предельно серьезно отнесись к вводной лекции; не дай основания из названия ее выкинуть одну букву «в».

2. С первой же лекции не старайся казаться ни строгим, ни добрым – оставайся самим собой, при условии, конечно, что ты сам по себе достойный человек.

3. Сделай все, чтобы студенты почувствовали систему в изложении курса; экспромты хороши только в примерах, иллюстрациях и ответах на вопросы.

4. При выборе темпа изложения не ориентируйся ни на тихохода, ни на спринтера; первый заставит большую часть аудитории, да и тебя самого скучать, а за вторым ты сам не сможешь угнаться.

5. Не переоценивай заинтересованности студентов твоими лекциями – это может помешать тебе к ним лучше подготовиться.

6. Не пускай опоздавших студентов в аудиторию, но лишь в том случае, если не опаздываешь сам.

7. Не надейся на то, что, не уважая твой предмет, студенты будут уважать тебя.

8. Не жалея времени на объяснение основ; читай лучше меньше, но глубже.

9. С первой же лекции дай понять студентам, что у них будет хороший конспект – стимул не лучший, но мощный.

10. Читай страстно, чтобы не было так: «лектор медленно, но верно засыпал – аудитория немного его обогнала».

11. Не вещай, не читай – беседуй.

12. Читай не так быстро, чтобы слова обгоняли мысли, но и не так медленно, чтобы мыслям было скучно без слов.

13. Читай увлеченно, но без ложного пафоса, и не забывай про программу.

14. Заглядывай в конспект лекции, дай понять, что делаешь это лишь для того, чтобы не нарушить стройности изложения и студенческого конспекта.

15. Где и когда можно, выказывай свое отношение к излагаемому вопросу. Хуже нет, если студенты почувствуют, что ты говоришь им сегодня о том, о чем сам вчера вычитал.

16. Не грози встречей на экзамене – прием запрещенный.

17. Доказательства бывают трех видов: прямые, от обратного, от лукавого. Лучше ничего не доказывать, чем доказывать, используя третий вид доказательств.

18. Читай не только о том, что было и есть, но и должно быть и будет!

19. Старайся выдать хоть бы жалкий, но экспромт, связанный с тем, что излагаешь в данный момент. Это высокий класс. Но беда, если догадаются или заподозрят, что экспромт заранее подготовлен.

20. Иллюстрируй излагаемое, приведи примеры из области, близкой студентам.

21. Старайся сделать студентов соучастниками учебного процесса – ставь вопросы, спрашивай мнение, обсуждай варианты ответов, варианты решений.

22. Не умиляйся и не гордись, если сумел вытащить двоечника на тройку и опустить пятерочника на четверку.

23. Если не можешь зажечь факел знаний, то старайся добросовестно заполнить ими сосуд.

24. Непрерывно учись, иначе будешь учить лишь тому, что сам в данный момент знаешь, а это, как правило, не так уж много.

25. Всегда будь хозяином положения; если ты не владеешь аудиторией, то она владеет тобой.

26. Не умиляйся, если один - два студента из потока в 150 человек проявят интерес к твоему предмету и зададут 1 – 2 вопроса, и то перед самым экзаменом.

27. Не доводи до штурмовщины, она, как и на производстве, приводит к браку.

Методическая разработка семинарского занятия (по В.Я.Ляудис)

I. Тема занятия

1. Обоснование выбора темы.
2. Определение места темы в программе курса.
3. Цель занятия. Задачи: познавательные, воспитательные, методические.
4. Литература. Обоснование отбора рекомендуемой литературы с учетом объема чтения, сложности текстов.

II. Форма организации семинара

1. Обоснование выбора формы проведения семинара в связи с характером подготовки аудитории:
 - вопросно-ответная (опрос);
 - развернутая беседа на основе плана;
 - доклады с взаимным рецензированием;
 - обсуждение письменных рефератов с элементами дискуссии;
 - групповая дискуссия: направляемая, свободная;
 - учебно-ролевая игра.
2. Программа предварительной ориентировки студентов в теме, задачах, объектах, операциях, характере занятия, в литературе; распределение ролей участников обсуждения, требования к докладам, рефератам, форме и характеру обсуждения темы.

III. План и конспект хода занятия

1. Программа содержания занятия:
 - основные разделы темы;
 - основные задачи каждого раздела темы;
 - фиксация основных противоречий в ходе решения рассматриваемой проблемы.
2. Конспект содержания разделов программы. Выделение дидактических приемов, обеспечивающих выявление противоречий, доказательность и обоснованность рассматриваемых точек зрения. Выделение положений и задач, предполагающих групповые формы обсуждения. Приемы групповой коммуникации на разных этапах занятия.
3. Резюме обсуждения темы на семинарском занятии.
4. Анализ хода семинарского занятия после его проведения.

Схема системного анализа урока

По каждому параметру можно поставить балл - от 0 до 4 - в соответствии с качеством выполнения данного параметра. Качество проведенного занятия оценивается по общей сумме баллов: 85 баллов и выше оценивается на «отлично»; 65-84 - на «хорошо»; 45-64 - на «удовлетворительно». Один урок могут смотреть несколько студентов, каждый выставляет свои оценки, затем коллективное обсуждение и определение средних баллов.

1. Деятельность учителя.
 - 1.1. Знание учителем учебного предмета и его общая эрудиция.
 - 1.2. Уровень педагогического и методического мастерства учителя.
 - 1.3. Качество речи учителя: темп, дикция, интенсивность, образность, эмоциональность, общая и специфическая грамотность.
 - 1.4. Позиция учителя по отношению к учащимся (заинтересованная или равнодушная) и оптимальность выбранного им стиля руководства, степень его тактичности и демократичности в общении с учащимися.
 - 1.5. Внешний вид учителя, мимика, жесты и культура поведения.
2. Деятельность учащихся.
 - 2.1. Степень познавательной активности учащихся в ходе занятия, их творчества и самостоятельности.
 - 2.2. Уровень общеучебных и специальных умений и навыков (как развиты и как совершенствовались на занятии).
 - 2.3. Наличие и навык коллективной работы (парной, групповой).
 - 2.4. Степень организованности, дисциплинированности и заинтересованности учащихся.
3. Содержание деятельности учителя
 - 3.1. Анализ и оценка эффективности степени реализации основных принципов обучения: научности, доступности и посильности предлагаемой для усвоения информации.
 - 3.2. Актуальность и связь обучения и воспитания с жизнью (теории с практикой).
 - 3.3. Степень новизны, проблемности и привлекательности учебного материала для учащихся.
 - 3.4. Оптимальность объема предлагаемой для усвоения за одно занятие информации (объема изучаемого нового материала).
4. Способы деятельности учителя и учащихся.
 - 4.1. Рациональность и эффективность использования времени занятия, оптимальность темпа и чередования основных видов деятельности преподавателя и учащихся в ходе занятия.
 - 4.2. Наличие, целесообразность и эффективность использования наглядности и ТСО.

- 4.3. Рациональность использования приемов (методов) и форм работы, их соответствие возрасту и развитию учащихся.
- 4.4. Наличие и эффективность обратной связи со всеми учащимися, степень оптимальности сочетания индивидуального дифференцированного и фронтального подходов к учащимся.
- 4.5. Эффективность контроля за степенью обученности учащихся и уровень требований, на котором производится ее проверка и оценка.
- 4.6. Степень эстетического воздействия занятия.
- 4.7. Степень соблюдения правил охраны труда и техники безопасности учителем в ходе занятия.
5. Главная дидактическая цель урока и ее соотношение с результатом.
 - 5.1. Степень четкости, лаконичности и конкретности формулировки цели урока.
 - 5.2. Реальность, целесообразность, сложность и достижимость дидактической цели.
 - 5.3. Степень обучающего воздействия урока на учащихся (чему и в какой степени научились).
 - 5.4. Степень воспитательного воздействия урока на учащихся (что способствовало воспитанию в ходе урока).
 - 5.5. Степень воздействия урока на развитие учащихся (что и в какой степени способствовало их развитию).

Тест в переводе с английского – проба, испытание, исследование. Тесты рассматриваются как «стандартизированные задания, результат выполнения которых позволяет измерить психофизиологические характеристики, а также знания, умения и навыки испытуемого» (БСЭ).

Разработанные преподавателями задания для контроля степени усвоения содержания учебной дисциплины называются **преподавательскими тестовыми заданиями**. Тестовое задание – это диагностическое задание в виде задачи или вопроса (совокупности предложений), с четкой недвусмысленной инструкцией к выполнению и обязательно эталоном ответа или алгоритмом требуемых действий со стороны испытуемого. Тестовое задание состоит из 4 частей: инструкции, текста задания, вариантов ответа, правильного ответа. Тестом часто называют систему подобранных тестовых заданий. Субтест – составная часть теста, содержащая определенным образом систематизированную совокупность диагностических заданий. Батарея тестов – это комплекс скоординированных между собой диагностических заданий. Тестовые задания, направленные на выявления уровня усвоения учебного материала называют **дидактическими тестами или тестами обученности, тестами достижений**.

Типология дидактических тестов.

По уровню охвата содержания знаний, проверяемых в тесте:

- Монопредметные (предметные) тесты (в одном учебном предмете – темы, разделы, итоговые);
- Полипредметные тесты (по циклу учебных дисциплин);
- Межпредметные тесты (выявление сквозных межпредметных знаний и мнений).

По дидактической ориентации теста:

- Тест достижений для контроля знаний теории;
- Тест достижений для контроля умений и навыков различной степени сложности;
- Тест обучаемости (общей или специальной) – диагностика возможностей обучаемых.

По ориентации на определенный этап контроля:

- Тесты входного контроля знаний и умений – при поступлении в учреждение, при начале изучения новой учебной дисциплины, темы;
- Тесты текущего контроля (тематические) – для проверки усвоения ключевых учебных элементов;
- Тесты рубежного контроля – для проверки усвоения дисциплины за семестр;
- Тесты итогового контроля – по курсу, по циклу учебных дисциплин.

По диагностическому уровню тестирования:

- Тесты симптоматической диагностики – выявляют самый верхний слой знаний и умений (знает – не знает);

- Тесты этиологической диагностики – выявление причинно-следственных связей;

По деятельности испытуемых:

- Устные тесты;
- Письменные тесты.

По степени однородности (гомогенности) теста:

- Однородные или разнородные тестовые задания;
- Одну или несколько единиц информации проверяет тест.

По скоростному фактору:

- Тест с четкой фиксацией затрат времени на его выполнение;
- Тест со свободным учетом затраченного времени.

По форме проведения:

- Массовая форма проведения;
- Индивидуальная форма проведения;
- Бригадная (в подгруппе) форма проведения.

По структуре:

- Одноуровневые тесты (тесты скорости);
- Разноуровневые тесты (с четкой фиксацией заданий различного уровня сложности). Их выполнение может быть организовано в двух вариантах: а) все начинают выполнять задания с первого самого простого уровня; б) со свободой выбора уровня сложности задания.

По форме предъявления заданий:

- Вербальные (словесные) тестовые задания;
- Рисуночные тестовые задания.

Виды задач в тестовом задании

В основе любого тестового задания лежит задача (условие и вопрос). Можно выделить различные категории и виды задач в тестовом задании.

1. По характеру деятельности испытуемого выделяют задачи закрытого и открытого типа.

А) Задачи закрытого типа – тестовые задания, предусматривающие различные варианты ответа на поставленный вопрос с возможностью его выбора из предложенных вариантов:

- Задачи с альтернативным выбором ответа. Испытуемый выбирает один из двух ответов: *да или нет*. Инструкция для заданий с альтернативным выбором ответов может быть такой: *отметьте любым знаком вариант правильного ответа, отметьте знаком X номера только тех вопросов, на которые вы даете утвердительные ответы*. Наиболее эффективно использование заданий этого вида в серии, когда для одного элемента знаний задается несколько вопросов. Велика вероятность угадывания ответов. Преодолеть этот недостаток можно с помощью увеличения размеров теста или увеличения количества заданий в серии. Для получения объективных результатов также следует соблюдать ряд **правил**: вопрос должен содержать одну законченную мысль; в вопросе следует избегать слов, дающих возможность догадаться о

правильном ответе; избегать вводных фраз или предложений, мало связанных с основной мыслью; следует избегать вопросов типа: «Не считаете ли Вы, что. ...?»; число ответов "да" и "нет" в тесте должно быть приблизительно равным, что исключает тенденцию отвечать одинаково; не располагать правильные и неправильные ответы в четком ритме.

○ Задачи с множественным выбором ответа. Они состоят из двух частей - формулировки задания и вариантов ответов. Испытуемый должен выбрать один из предложенных вариантов, среди которых чаще всего только один правильный ответ. Ответы подбираются и формулируются так, чтобы из них не менее 3 были правдоподобными. Инструкции для данного вида заданий могут быть сформулированы так: *обведите кружком в бланке ответов букву, соответствующую варианту правильного ответа; отметьте любым знаком номер варианта ответа, который Вы считаете правильным, из предложенных, вариантов ответа выберите один и подчеркните его; выберите правильные ответы из предложенных вариантов и подчеркните их.* Для правильного составления заданий с множественным выбором важно соблюдать следующие требования: все варианты ответов должны быть грамматически согласованы с основной частью задания; вопросы должны содержать только одну мысль или утверждение; неправильные ответы должны быть разумны, не должно быть явных неточностей; реже использовать в основной части отрицание; вопрос не должен содержать лишних деталей; место правильного ответа должно быть выбрано таким образом, чтобы оно не повторялось от вопроса к вопросу, без закономерностей в случайном порядке; правильные и неправильные ответы должны быть однозначны по содержанию и структуре; если ответы на вопрос носят количественный характер, то числа в ответах располагаются в порядке возрастания или убывания; лучше использовать длинный вопрос и короткий ответ, чем наоборот; среди ответов на вопрос может быть и несколько правильных ответов.

○ Задачи на восстановление соответствия. Это задания, где необходимо восстановить соответствие между элементами двух списков. Имеется достаточно много модификаций этих заданий. Часто употребляемая форма установления соответствия между элементами двух списков - рисование стрелочек. Но эта форма обладает двумя существенными недостатками: сложность проверки, ученики трудно переключаются на другие формы. Классической формой записи ответов является запись сочетаний цифр и букв, под которыми значатся элементы списков. В инструкции оговаривается форма установления соответствия. Правилами построения таких заданий являются следующие: количество элементов в первой части теста – от 1-2 до 10; количество элементов во второй части тестового задания может как соответствовать количеству элементов в первой части, так и быть значительно больше, при этом как все элементы могут соответствовать элементам первой части, так и не все, быть «лишними»; все элементы двух частей данного задания должны быть расположены на одной странице.

○ Задачи – аналогии. Задача, в первой части которой задается соотношение элементов, во второй ее части оно должно быть восстановлено по подобию

первой части (А:В=С:? Пример: Быстрый относится к быстроте, как медленный – к ... а) медлительности, б) скорости, в) торопливости, г) неспешности, д) вялости).

○ Задачи на исключение лишнего. В инструкции к задаче указывается на необходимость исключить лишний элемент. Правилom для составления данной задачи является количество элементов 3-5.

○ Задачи на восстановление последовательности. В задаче указывается, что необходимо восстановить последовательность элементов в предложенном ряду. Пропущенным может быть любой элемент ряда – первый, промежуточный, последующий.

○ Задачи на преобразование, переструктурирование. В инструкции указывается, что предложенные элементы необходимо расположить в определенной логической последовательности. Если предложенные элементы нумеруются, то ключом к данной задаче является число.

○ Задачи на нахождение ошибки. На основе анализа предложенной задачи, элементов, решения необходимо определить ошибку.

○ Проблемные задачи. Они могут быть предложены как с избыточной и ненужной информацией, так и с недостаточной информацией, с противоречивыми сведениями.

Б) Задачи открытого типа. Испытуемому необходимо самостоятельно дописать информацию. Задачи свободного изложения. В задаче предлагается закончить предложение, дополнить определение. Задачи дополнения. В задаче предлагается вместо многоточия вписать пропущенные слова, символы.

2.В зависимости от логической схемы построения задачи выделяют индуктивно и дедуктивно построенные задачи: *Индуктивно построенные задачи* – студенты отбирают некие факты, а затем, на основе их анализа и сравнения делают индуктивные обобщения; *Дедуктивно построенные задачи* – студенты, опираясь на соответствующие теории и законы, строят логические объяснения и доказательства рассматриваемым фактам и явлениям.

3. По уровню усвоения знаний выделяют задачи идентификации, алгоритмизированные задачи, эвристические задачи, творческие поисковые задачи:

○ *Задачи идентификации* – задачи 1-го уровня усвоения, в которых задается цель, ситуация и действия по ее решению, а испытуемый должен дать заключение о правильности или неправильности данного решения. Такие задачи содержат варианты ответов, из которых необходимо выбрать соответствующий.

○ *Алгоритмизированные задачи* – задачи 2-го уровня усвоения, в которых задается цель и ситуация, а испытуемые должны применить ранее усвоенные действия по ее решению. Действия носят репродуктивный характер. Испытуемый самостоятельно по памяти воспроизводит и применяет информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения данного действия. В данных задачах не используются подсказки при подстановке каких-либо компонентов в ответ, испытуемый действует по памяти, решая задачу, ответ сверяется с ключом.

○ *Эвристические задачи* – задачи 3-го уровня усвоения, в которых задана только цель, но неясна ситуация, в которой цель может быть достигнута. Испытуемый должен уточнить ситуацию и на основе ее дополнения применить ранее усвоенные действия для решения данной нетиповой задачи. Алгоритм данной деятельности заранее не задан, нет жестких образцов, поэтому предсказать результат такого решения можно только в самом общем виде (это задачи открытого типа).

○ *Творческие поисковые задачи* – задачи 4-го высшего уровня усвоения, при их выполнении оценивается владение способами действий (сочинение, эссе, проект).

4. По форме составления тестовых заданий:

○ *По грамматическому построению* – вопросы с набором ответов и предложения;

○ *По взаимному расположению* – отдельные вопросы или предложения с набором ответов или группы вопросов, предложений с набором ответов;

○ *По логическим связям* – независимые тестовые задачи и взаимозависимые (когда последующие задания требуют предварительного решения предыдущих);

○ *По полноте содержания* – задачи с недостающей информацией (в вариантах ответов есть неправильные и только один правильный ответ), с избыточной информацией (все, кроме одного, варианты ответов правильные и необходимо отыскать единственный неправильный ответ), с полной информацией (все ответы в принципе правильные, но один из них наиболее полный и его надо выбрать).