

ПЕРМСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

О. И. Полянина

## ПСИХОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РАЗДЕЛ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ПСИХОЛОГИИ»



Пермь 2020

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

О. И. Полянина

# ПСИХОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## РАЗДЕЛ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ»

*Допущено методическим советом  
Пермского государственного национального  
исследовательского университета в качестве  
учебно-методического пособия для студентов,  
обучающихся по направлениям подготовки бакалавров  
«Психология», «Клиническая психология»*



Пермь 2020

УДК 159.9(075.8)

ББК 88.6

П543

**Полянина О. И.**

П543 Психология и методика педагогической деятельности. Раздел «Методика преподавания психологии» [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / О. И. Полянина ; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Электронные данные. – Пермь, 2020. – 2,01 Мб ; 104 с. – Режим доступа: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/polyanina-psihologiya-i-metodika-ped-deyatelnosti.pdf>. – Заглавие с экрана.

ISBN 978-5-7944-3574-0

Пособие содержит задания, предусмотренные в рамках семинарских и практических занятий, подробное описание контрольных мероприятий, а также фрагменты научно- и учебно-методических текстов, необходимых для выполнения приведенных заданий и в целом освоения дисциплины.

Пособие предназначено для студентов психологических направлений подготовки и специальностей.

**УДК 159.9(075.8)**

**ББК 88.6**

*Издается по решению ученого совета  
философско-социологического факультета*

*Пермского государственного национального исследовательского университета*

*Рецензенты* кафедры практической психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (рецензент – зав. кафедрой, канд. психол. наук, доцент **А. Ю. Калугин**);

доцент кафедры гуманитарных дисциплин Пермского государственного института культуры, канд. психол. наук **В. А. Гасимова**

ISBN 978-5-7944-3574-0

© ПГНИУ, 2020

© Полянина О. И., 2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Предисловие</b> .....	4
<b>РАЗДЕЛ 1.</b> Семинарские и практические занятия: учебные задания, методические рекомендации по выполнению.....	5
<b>РАЗДЕЛ 2.</b> Текущий и промежуточный контроль: требования, задания, показатели и критерии оценивания.....	20
<b>Библиографический список</b> .....	45
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	47
<i>Приложение 1. Что такое дидактический синквейн</i> .....	47
<i>Приложение 2. Таксономия учебных задач Д. Толлингеровой – В.Я. Ляудис</i> ....	49
<i>Приложение 3. Структура и параметры оценки учебной задачи</i> .....	60
<i>Приложение 4. Таксономия образовательных целей Б. Блума</i> .....	62
<i>Приложение 5. Структура психологических знаний и учебных дисциплин по психологии</i> .....	72
<i>Приложение 6. Результаты обучения и рекомендации по их разработке</i> ...	75
<i>Приложение 7. Соотношение уровней усвоения знаний, видов контрольных мероприятий и типов оценочных средств</i> .....	83
<i>Приложение 8. Типы лекций</i> .....	87
<i>Приложение 9. Виды и структура семинарских занятий</i> .....	96
<i>Приложение 10. Виды уроков психологии</i> .....	98
<i>Приложение 11. Схемы методических разработок учебных занятий</i> .....	100
<i>Приложение 12. Формы учебных взаимодействий преподавателя и студентов</i> .....	102

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Пособие включает два раздела и приложения.

В разделе 1 представлено пошаговое описание заданий, предлагаемых для выполнения в рамках семинарских и практических занятий.

Раздел 2 содержит детальное описание контрольных мероприятий (контрольных точек), предусмотренных текущей и промежуточной аттестацией по дисциплине «Психология и методика педагогической деятельности» (раздел «Методика преподавания психологии»).

Приложения включают фрагменты текстов научно- и учебно-методических изданий, важных как для выполнения предлагаемых заданий, так и для понимания сути проектирования учебного процесса в области психологии.

В основу разработки представленных в пособии учебных задач положена основополагающая для теории контекстного образования А.А. Вербицкого идея моделирования профессиональной деятельности в конкретных формах учебной деятельности студентов. Предлагаемые задания содержательно и технологически воспроизводят важнейшие дидактические задачи, решаемые специалистами в процессе педагогической деятельности, а именно задачи оценки и отбора учебно-методических изданий, используемых в учебном процессе, оценки программ обучения психологии (включая оценку рабочих программ дисциплин), проектирования и конструирования учебных занятий и учебных задач по психологии, отбора содержания, выбора методов обучения, постановки целей обучения и определения его результатов, разработки оценочных средств. Работа над комплексными заданиями предусмотрена в формате совместной деятельности студентов. Такой интерактивный режим способствует моделированию в учебном процессе социальной составляющей профессионально-педагогической среды.

Пособие может быть использовано не только в процессе освоения студентами дисциплины «Психология и методика педагогической деятельности» (раздел «Методика преподавания психологии»), но и при прохождении обучающимися педагогической практики в вузах, ссузах и школах.

Пособие может быть использовано для самостоятельного изучения означенной дисциплины, что является актуальным в условиях дистанционного обучения.

## РАЗДЕЛ 1. СЕМИНАРСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ: УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ, МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ

### Семинарское занятие «Отечественный и зарубежный опыт преподавания психологии в ссузах и вузах: исторический экскурс»

#### *Вопросы для подготовки*

1. Периодизация процесса внедрения психологии в российские вузы.
2. Цели, принципы, методы и формы преподавания психологии в вузах в разные исторические периоды.
3. Трудности, ограничения и эффекты преподавания психологии в российских вузах.
4. Постановка вопроса о преподавании психологии и периодизация процесса внедрения психологии в российских школах.
5. Цели, принципы, методы и формы преподавания психологии в школах в разные исторические периоды.
6. Трудности, ограничения и эффекты преподавания психологии в российских школах.
7. Направления работы зарубежных школ в области введения психологических знаний в школьное образование («Пасторальная программа», авторские учебные курсы).

#### **Задания для выполнения**

1. Выбрать один из исторических периодов (или одну из программ обучения психологии) преподавания психологии в школах или вузах и письменно представить его (ее) *описание* по *следующим позициям*:
  - а) представители, временные рамки;
  - б) цели и основное содержание обучения психологии (структура, темы);
  - в) принципы, методы и формы преподавания;
  - г) идеи, оказавшиеся ключевыми для дальнейшего развития преподавания психологии;
  - д) ограничения в преподавании психологии.
2. Составить письменный *тезисный план*, отражающий ключевые характеристики этого периода (программы обучения психологии).
3. На основе тезисного плана разработать и представить письменный *тематический тезаурус*, характеризующий данный период (программу) (т. е. разработать упорядоченный *комплекс базовых понятий* объемом не более 10 понятий).

## Список литературы

### Основной

*Карандашев В.Н.* Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлениям и специальностям психологии. СПб.: Питер, 2008. 250 с.

*Попова М.В.* Психология как учебный предмет в школе: учеб.-метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2000. 288 с. (Воспитание и доп. образование детей).

*Стоюхина Н.Ю.* Из истории преподавания психологии в советских школах и вузах в 1920–1930-х гг. // Методология современной психологии. 2016. № 6.

### Дополнительный

*Мандель Б.Р.* Методика преподавания психологии в средних учебных заведениях: учеб. пособие для студентов всех уровней обучения в высших учебных заведениях. М.: Вузовский учебник, 2015. 255 с.

*Стоюхина Н.Ю.* Методика преподавания психологии: история, теория, практика: учеб. пособие. М.: Флинта; МПСИ, 2009. 184 с.

*Стоюхина Н.Ю., Вакуленко Р.Я., Проскулякова Л.Н.* Психология в послевоенной школе в СССР как элемент гражданской идентичности учащихся // Вестник Мининского университета. 2016. № 4.

## Семинарское занятие

### «Современное состояние преподавания психологии

#### в отечественных ссузах и вузах:

#### проблемы, тенденции, перспективы»

#### *Вопросы для подготовки*

1. Предметно-центрированный и личностно-центрированный подходы к преподаванию психологии: преимущества и ограничения.

2. Актуальные проблемы преподавания психологии в системе общего среднего, среднего специального и высшего образования: содержание психологического образования, принципы, методы, формы обучения психологии.

3. Специфика преподавания различных психологических дисциплин.

## Список литературы

*Карандашев В.Н.* Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлениям и специальностям психологии. СПб.: Питер, 2008. 250 с.

*Попова М.В.* Психология как учебный предмет в школе: учеб.-метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2000. 288 с. (Воспитание и доп. образование детей).

### **Задания для выполнения**

1. Прочитать текст выбранной для анализа статьи (статьи приведены в примерном списке литературы).

2. Письменно ответить на вопросы, выполнить задания:

а) нарисуйте карту-схему (план-маршрут) мысли автора, дайте контекстное определение понятиям, составляющим смысловые узлы схемы.

б) что вы увидели в качестве главного тезиса статьи или идеи автора? А в качестве дополнительных к главному? Какая мысль проходит «красной нитью» через весь текст?

в) применительно к главному тезису выразите согласие (или несогласие) и приведите аргументы (контраргументы).

г) что, на ваш взгляд, является недосказанным, подразумеваемым в тексте, остается на периферии, выпадает из фокуса внимания? Что вы хотели бы узнать об этом?

д) для какой аудитории писал автор? Каковы его причины писать для этой аудитории? Как в целом автор обращается с аудиторией?

е) обобщите суть статьи, используя форму синквейна (см. приложение 1).

3. Используя написанное, сформулировать и записать вопрос, ответ на который действительно интересует вас в рамках проблематики выбранной статьи.

### **Примерный список источников для анализа**

*Абрамян Н.Г.* О методической стороне обучения психологии в вузе на начальном этапе профессионализации // Педагогика и психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: теория, методика, практика: материалы всеросс. науч.-практ. конф. СПб., 2018.

*Андрущенко Т.Ю. и др.* Практико-ориентированная модель подготовки магистров по программе «Школьная психология» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 4.

*Батыршина А.Р., Жарова Д.В.* Особенности истории психологии как учебной дисциплины // Гуманизация образования. 2016. № 6.

*Баянова Л.Ф., Фатихова Л.Ф.* Интерактивные формы обучения в преподавании истории психологии в вузе // Филология и культура. 2015. № 2 (40).



*Бессонова Т.И.* Основы проектировочной деятельности преподавателя психологии // Перспективы развития современного общества: XXI всеросс. науч.-практ. конф. Севастополь, 2020.

*Волкова А.А.* Сравнительный анализ подготовки психологов в России и в зарубежных странах // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 1.

*Ермолаева М.В., Лубовский Д.В.* Особенности внутренней позиции студентов-психологов // Вопросы психологии. 2015. № 3.

*Коленкова Н.Ю.* Преподавание психологии в бакалавриате в условиях реализации ФГОС ВО, актуализированных с учетом профстандартов // Весенние психолого-педагогические чтения: материалы IV науч.-практ. конф., посвящ. памяти почетного профессора АГУ А.В. Буровой. Астрахань, 2020.

*Корниенко А.Ф.* Преподаватель психологии – педагог или психолог? // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 12. URL: <http://human.snauka.ru/2017/12/24725> (дата обращения: 14.09.2020).

*Костромина С.Н. и др.* Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования // Вестник СПбГУ. Сер.16. 2016. № 1.

*Мазилев В.А.* Психология сегодня: существует ли конфликт между академической и практической психологией // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.15. 2015. Т. 9, № 1.

*Пахальян В.Э.* Психодидактические аспекты подготовки практических психологов // Психологическая наука и образование. 2016. № 1 (46).

*Резниченко М.А.* Риски профессионализации студентов бакалавриата // Научный результат. Сер. «Педагогика и психология образования». 2016. № 2.

*Чиркова Т.И.* Подготовка бакалавров-психологов: неопределенность целеполагания, риски и возможности их преодоления // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7, № 2.

### **Электронные источники**

Электронная библиотека: [www.koob.ru](http://www.koob.ru).

Поисковая система «Академия Google»: <https://scholar.google.ru>.

## Практическое занятие «Я как автор учебника по психологии»

### Задания для выполнения

1. Представить себя на месте автора учебника по психологии (по любой психологической дисциплине) и письменно поразмышлять над следующими вопросами:

а) какому подходу к обучению психологии (предметно-центрированному или личностно-центрированному) отвечал бы учебник и почему?

б) каковы были бы его содержание, структура и название?

в) кому он был бы адресован?

г) чем бы отличался учебник от уже имеющихся в рамках конкретной психологической дисциплины? В чем состояла бы его новизна, уникальность?

2. Написать аннотацию на учебник, автором которого вы могли бы выступить.

3. Осуществить рефлексию над проделанной работой. Письменно ответить на следующие вопросы:

а) в каком направлении, продолжая работу над учебником, стали бы размышлять дальше?

б) что было для вас самым трудным в процессе работы над предполагаемым учебником?

### Список литературы

*Вербицкий А.А.* Проблема учебника контекстного типа // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: сб. науч. тр. V науч.-практ. конф. Орел, 2018.

*Коптева Н.В.* О структуре учебников по психологии // Вопросы психологии. 1989. № 5.

*Маланов С.В.* Основания для классификации психических явлений и проблема организации содержания учебника по психологии // Мир психологии. 2014. № 4.

### В помощь студенту

(по [Методика составления аннотации. Екатеринбург, 2006])

**Аннотация** – сжатая краткая характеристика книги (статьи, сборника), ее содержания и назначения. В аннотации перечисляются главные вопросы, проблемы первичного текста, иногда характеризуется его структура (композиция).

Аннотация отвечает на вопрос: «О чем говорится в первичном тексте?». Она, как правило, состоит из простых предложений.

Различают справочные и рекомендательные аннотации.

*Справочная аннотация* уточняет неясное заглавие и сообщает в справочных целях сведения об авторе, содержании, жанре и других особенностях документа, которые отсутствуют в библиографическом описании.

*Рекомендательная аннотация* призвана активно рекламировать документы, заинтересовывать, привлекать внимание, убеждать в необходимости прочтения документа. Поэтому в рекомендательных аннотациях имеют место дидактическая направленность, педагогические рекомендации, методические советы и т. д. Рекомендательные аннотации должны быть написаны живым и доступным языком. По объему значительно превосходят справочные аннотации.

При написании аннотации следует соблюдать следующие правила:

- не допускается использовать громоздкие синтаксические конструкции;
- запрещается использовать шаблонные словосочетания, ничего не добавляющие к сведениям, содержащимся в тексте аннотации. Они подлежат замене краткими формами. Например, выражения типа «в данной монографии рассматривается...», «автор пособия анализирует...» и т. п. должны быть заменены краткой формой «рассматривается», «анализируется» и т. п.;
- нельзя повторять в тексте аннотации сведения из заглавия первичного документа без дополнительных объяснений и толкований.

### ***Примеры аннотаций***

*Розин В.М. Культурология: учебник для вузов. М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. 334 с.*

Анализируются образцы культурологического изучения. Рассматривается культурология как научная дисциплина и предмет. Приводятся концепции (парадигмы) культурологи. Описывается генезис европейской культуры (от «первого человека» до античного полиса). Раскрываются методологические основания культурологии и особенности прикладных культурологических исследований и разработок. Издание относится к разряду учебников нового поколения и решает две основные задачи – помочь педагогу и студенту войти, погрузиться в реальность культурологической работы и вооружить его средствами для ориентировки и деятельности в этой реальности. Учебник сопровождается справочным разделом, содержащим определения культуры и характеристику школ

культурологии; списком литературы, включающим 94 публикации; приложением, трактующим музыку как явление культуры и психический феномен.

*Лернер П.С. Инженер третьего тысячелетия: учеб. пособие для профильной и профессиональной ориентации уч-ся 9–11 кл. образовательных учреждений общего среднего образования, а также для профессиональной ориентации уч-ся учреждений начального профессионального образования. М.: Академия, 2005. 304 с. (Твоя профессия).*

Миллионам людей многократно в жизни приходится задумываться о выборе своего профессионального будущего: где и как получать профессию и специальность, какой работой заниматься, как приобрести высокую квалификацию, определить, насколько собственные знания, опыт и личные качества соответствуют требованиям к инженерной профессии.

В этой книге рассказывается о весьма распространенной профессии – инженера. Более того – автор стремится убедить читателей в том, что эта профессия становится в очередной раз престижной. Книга познакомит сегодняшних школьников с профессией, поможет им как бы примерить ее на себя и ответить самому себе на вопросы: «Хочу ли я стать инженером, желательно хорошим?» и «Могу ли я стать инженером, желательно хорошим?». Автор дает рекомендации по созданию собственной библиотеки будущего инженера, доказывая, что без хорошей книги специалиста не бывает. Дает советы по подготовке к экзаменам в профессиональном учебном заведении, а также уделяет внимание посещению будущим специалистом специализированных выставок, рассматривая промышленную выставку как средство самообразования.

Учебное пособие адресовано учащимся старших классов. Может быть полезно родителям, педагогам, психологам, социальным работникам, а также студентам, обучающимся по инженерным специальностям.

### **Практическое занятие**

#### **«Разработка учебных задач по психологии для учащихся ссузов (задание для бакалавров), студентов вузов (задание для специалистов)»**

#### **Задание для выполнения**

Руководствуясь одной из таксономий учебных задач (образовательных целей/задач Толлингеровой – В.Я. Ляудис, Б. Блума, Л. Андерсона, см. приложения 2, 4), а также требованиями к проектированию и конструированию учебных задач, разработать и представить в письменном виде, сопроводив обоснов-

ванием, 4 учебные задачи для использования их в качестве инструмента структурирования и операционализации содержания отдельно взятого занятия. Далее необходимо оценить сформулированные вами учебные задачи на предмет их соответствия параметрам, предложенным В.И. Гинецинским (см. приложение 3).

При разработке задач необходимо ориентироваться на следующие показатели:

- тема учебного занятия выбрана с учетом возрастных потребностей и актуальных задач развития обучающихся;
- предлагаемые для структурирования содержания занятия учебные задачи способствуют реализации цели занятия;
- учебные задачи раскрывают планируемое содержание занятия;
- учебные задачи соответствуют планируемым на занятии учебным действиям обучающихся;
- когнитивный состав задач соответствует возрастным характеристикам обучающихся;
- когнитивный состав задач апеллирует к зоне ближайшего развития обучающихся;
- решение задач будет осуществляться учащимися как индивидуально, так и во взаимодействии друг с другом;
- предлагаемые задачи являются разнотипными.

**Письменное обоснование предлагаемых задач должно содержать указание:**

- а) темы занятия;
- б) целевой аудитории (кому занятие адресовано с указанием учебного заведения – ссуза или вуза – и возраста учащихся);
- в) возрастных потребностей и актуальных задач развития учащихся;
- в) цели занятия;
- г) вопросов, рассмотрение которых предполагается на занятии;
- д) типов и когнитивного состава сформулированных учебных задач;
- е) соответствия задач параметрам оценки задач, предложенным В.И. Гинецинским.

## **В помощь студенту**

### **Виды учебных действий**

С позиции субъекта деятельности можно выделить действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его. Так, любая деятельность, например решение задачи написания текста, вычисления, начинается с осознания цели как ответа на вопрос «для чего, с какой целью я это делаю?». Но постановка таких вопросов, нахождение ответов и подчинение своего поведения этому решению есть сложная совокупность действий.

Рассматривая планы и структуру поведения, Ю. Галантер, Дж. Миллер, К. Прибрам отмечали важность выработки общего плана (стратегии) поведения, т. е. совокупности определенных умственных действий по осознанию характера и последовательности поведенческих актов.

Исполнительские действия суть внешние действия (вербальные, невербальные, формализованные, неформализованные, предметные, вспомогательные) по реализации внутренних действий целеполагания, планирования, программирования. Одновременно субъект деятельности осуществляет постоянное оценивание и контролирование ее процесса и результата в форме действий сличения, коррекции и т. д.

## **Семинарское занятие**

### **«Методы обучения психологии»**

#### *Вопросы для подготовки*

1. Основные методические принципы обучения психологии. Общедидактические методы обучения в преподавании психологии в ссузах и вузах.
2. Современные методы обучения психологии в вузах: имитационные игровые и неигровые методы.
3. Методы обучения в преподавании психологии в школе: специфика и классификация (активные групповые методы социального обучения, метод творческого самовыражения, методы психической саморегуляции и тренировки психических функций, метод экспрессии, метод чтения вслух, метод интроспективного анализа, метод по развитию творческого самочувствия, рефлексивный тренинг).

## Задания для выполнения

1. Предварительно ознакомившись с предложенными источниками, выбрать один из методов обучения.
2. Письменно ответить на следующие вопросы:
  - а) какие принципы обучения реализует выбранный метод?
  - б) что данный метод поддерживает в обучении психологии, что он обеспечивает?
  - в) в чем суть метода?
  - г) в чем ограничения метода?
  - д) каков должен быть уровень мотивации обучающихся при выборе данного метода и почему?
  - е) каков должен быть уровень подготовленности обучающихся при выборе данного метода и почему?
  - ж) каков должен быть уровень подготовленности преподавателя при выборе данного метода и почему?
  - з) в рамках каких видов занятий по психологии можно его реализовать и почему?

## Список литературы

### Основной

- Вербицкий А.А.* Методы обучения: традиции и инновации // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10, № 3-2.
- Попова М.В.* Психология как учебный предмет в школе: учеб.-метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2000. 288 с. (Воспитание и доп. образование детей).
- Рекомендации по использованию инновационных образовательных технологий в учебном процессе /* отв. ред. В.В. Минаев; РГГУ. М., 2011. 71 с.
- Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: метод. пособие /* авт.-сост. Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова, Е. А. Касаткина, О. М. Колупаева, Г. Г. Солодова, И. В. Тимонина; отв. ред. Н. Э. Касаткина. Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. 237 с.

### Дополнительный

- Мандель Б.Р.* Методика преподавания психологии в средних учебных заведениях: учеб. пособие для студентов всех уровней обучения в высших учебных заведениях. М.: Вузовский учебник, 2015. 255 с.
- Молочкова И.В.* Методологические и методические аспекты психологии как учебного предмета в школе и в вузе / ЮУрГУ. Челябинск, 2008. 125 с.

## **Практическое занятие** **«Методы обучения психологии»**

### **Задания для выполнения**

Разработать и письменно оформить структуру учебного занятия по психологии для учащихся ссузов (задание для бакалавров), студентов вузов (задание для специалистов), предполагающего реализацию выбранного метода обучения.

Структура должна включать в себя указание:

- а) метода обучения;
- б) вида учебного занятия (организационной формы обучения);
- в) цели занятия;
- г) целевой аудитории, требуемого уровня мотивации обучающихся и уровня их подготовленности;
- д) краткого содержания этапов занятия;
- е) учебных действий, выполняемых учащимися;
- ж) действий, выполняемых преподавателем.

## **Практическое занятие** **«Формулировка цели и образовательных результатов** **в обучении психологии»**

### **Задания для выполнения**

1. Выбрать одну из психологических дисциплин (см. приложение 5), в содержании которой вы хорошо ориентируетесь.

2. Поразмышлять над тем, какова цель обучения в рамках данной дисциплины и какие результаты должны продемонстрировать студенты по окончании изучения данной дисциплины (см. приложения 6, 7).

3. Оформить ответ письменно. Он должен включать название дисциплины, указание ее статуса, формулировку цели обучения и формулировку 4 разнотипных образовательных результатов.



## **Практическое занятие** **«Разработка оценочных средств»**

### **Задания для выполнения**

1. Выбрать одну из тем (разделов) в рамках какой-либо психологической дисциплины.

2. Руководствуясь одной из таксономий учебных задач (образовательных целей/задач Д. Толлингеровой – В.Я. Ляудис или Б. Блума, см. приложения 2, 4), разработать и представить в письменном виде, сопроводив обоснованием, 4 учебных задачи для использования их в качестве инструмента (средства) контроля, позволяющего проверить освоенность студентами содержания данной темы (раздела) (см. приложения 6, 7).

При разработке задач, используемых в рамках контрольных мероприятий, предлагается ориентироваться на следующие показатели:

- какие темы или разделы будет охватывать контрольное мероприятие;
- что будет являться результатом обучения (какие знания и/или умения должны быть сформированы у студентов в результате изучения данной темы или раздела);
- что будет выступать объектами оценки (продукт деятельности, например эссе, критический анализ статей и др.; практическая деятельность, например чтение лекции, участие в дискуссии);
- какова форма текущего контроля, релевантная результатам обучения и объектам оценки (индивидуальное собеседование; коллоквиум; письменный опрос (ответы на вопросы); решение теста; решение учебных задач; написание аннотации, эссе на прочитанную книгу; составление отчета о проделанной работе (результаты наблюдения, психолого-диагностическое заключение); составление или решение кроссворда);
- четкая формулировка заданий разной степени трудности, требующих прямого (репродуктивного) и преобразующего воспроизведения содержания материала, логическая очередность предъявления вопросов (с учетом этапа усвоения студентами знаний, умений, компетенций, способности вопросов стимулировать познавательные интересы и интеллектуальные умения студентов);
- структурирование вопросов для конкретной формы контроля (система «вопрос – ответ», коллоквиум, контрольная работа и т. д.);
- разработка критериев оценки при выполнении контрольного задания, релевантных результатам обучения и объектам оценки; определение способа оформления критериев (правила, памятка, инструкция), способов предъявления критериев студентам (письменно, устно).

**Письменное обоснование предлагаемых задач должно содержать указание:**

- а) темы (раздела) психологической дисциплины, освоенность содержания которой предполагается проверить;
- б) результата обучения;
- в) объекта(ов) оценки;
- г) формы текущего контроля;
- д) формулировки 4 задач (контрольных заданий);
- е) критериев оценки;
- ж) способа оформления и предъявления критериев.

### **В помощь студенту**

#### **Виды объектов оценивания**

- Продукт деятельности (эссе, критический анализ статей и др.). Критерии оценки – качественные признаки достижения результата обучения (оценивается качество продукта).
- Практическая деятельность (проведение учебного занятия в рамках педагогической практики). Критерии оценки – поэтапный контроль процесса выполнения задания (оценивается качество процесса деятельности).
- Письменное или устное подтверждение усвоенных знаний (устный ответ, тестирование). Критерии оценки – установление того, обладает ли студент достаточным количеством информации или владеет ли этим свободно.

### **Практическое занятие**

**«Проведение учебного занятия по психологии  
в аудитории сокурсников с последующим его анализом  
(в ситуации смоделированной учебной деятельности)»**

#### **Задания для выполнения**

1. Разработать сценарий учебного занятия по психологии (семинарское/практическое занятие/урок психологии), опираясь на схемы методических разработок обозначенных организационных форм обучения, а также на описание видов и структуры этих форм (см. приложения 9–12).
2. Продемонстрировать учебное занятие или заверченный его фрагмент группе сокурсников.
3. Принять участие в дальнейшем его анализе, руководствуясь приведенной схемой.

**Схема анализа учебного занятия  
(с критериями и показателями оценивания)**

№ п/п	Критерии	Показатели (параметры) оценивания	Кол-во баллов
<b>I. Индивидуально-психологические особенности преподавателя</b>			
1	Особенности речевой деятельности (логичность, правильность, эмоциональная насыщенность, образность, способность воздействовать словом на поведение обучающихся)	Перечисленные характеристики присутствуют в полном объеме	1
		Перечисленные характеристики присутствуют частично	0
2	Способность к осознанию сильных и слабых сторон собственной деятельности	Выражена	1
		Не выражена	0
<b>II. Особенности деятельности преподавателя на занятии</b>			
3	Способность руководить индивидуальной и коллективной деятельностью обучающихся (ставить цель, доступно объяснять сложные вопросы, организовывать работу, использовать меры поощрения и наказания)	Выражена	1
		Не выражена	0
<b>III. Закономерности процесса обучения</b>			
4	Обоснование целей, содержания и средств обучения	Присутствует	1
		Отсутствует	0
5	Соответствие занятия уровню подготовки обучающихся и их возрастным особенностям; направленность занятия на стимулирование познавательной активности обучающихся	Присутствует	1
		Отсутствует	0
<b>I. Психологические особенности учебной деятельности обучающихся</b>			
6	Отношение обучающихся к учебному предмету	Заинтересованное	1
		Незаинтересованное	0
<b>II. Психологические особенности и закономерности общения</b>			
7	Установка на стратегию сотрудничества	Присутствует	1
		Отсутствует	0
<b>III. Организация урока и организованность учеников</b>			
8	Самоорганизация преподавателя (творческое рабочее самочувствие, психологический контакт с аудиторией обучающихся)	Присутствует	1
		Отсутствует	0
9	Организация преподавателем познавательной деятельности обучающихся (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения)	Присутствует	1
		Отсутствует	0
<b>IV. Профессиональная рефлексия (мнение преподавателя о собственном занятии, его самоанализ)</b>			
10	Развернутость, обстоятельность самоанализа (Достигнута ли цель занятия – активность обучающихся, подготовленность и мастерство преподавателя, иные моменты? Если да, то посредством каких факторов? Какие формы взаимодействия преподавателя и студентов использовались? Анализирует ли преподаватель собственные просчеты и намечает ли конструктивные пути преодоления собственных недостатков?)	Присутствует	1
		Отсутствует	0

**Семинарское занятие**  
**«Подведение итогов изучения учебной дисциплины**  
**“Психология и методика педагогической деятельности”**  
**(раздел “Методика преподавания психологии”»**

**Задания для выполнения**

1. Составить список понятий (в количестве 10), отражающих предметную область дисциплины «Методика преподавания психологии», привести определения этих понятий.

2. Письменно ответить на следующие вопросы:

а) что было для вас самым важным в курсе «Методика преподавания психологии»?

б) чему вы научились и что поняли?

в) что было самым трудным для вас в процессе изучения дисциплины и почему?

г) есть ли у вас осознание того, куда двигаться дальше (в рамках преподавания/обучения психологии)?

## **РАЗДЕЛ 2. ТЕКУЩИЙ И ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ КОНТРОЛЬ: ТРЕБОВАНИЯ, ЗАДАНИЯ, КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ**

Промежуточная аттестация студентов по курсу «Психология и методика педагогической деятельности» (раздел «Методика преподавания психологии») является результирующей а) успешного прохождения студентами трех контрольных мероприятий (точек), а также б) успешного выполнения письменных заданий, предусмотренных в рамках семинарских и практических занятий.

а) Контрольными мероприятиями (точками) являются:

1. Рецензирование (аргументированная оценка) учебно-методического издания (учебника / учебного пособия) по психологии для ссузов (задание для бакалавров), вузов (задание для специалистов).

2. Рецензирование (аргументированная оценка) рабочей программы психологической дисциплины, адресованной учащимся ссузов (задание для бакалавров), студентам вузов (задание для специалистов).

3. Разработка методического сценария (с написанием конспекта) одного лекционного занятия по психологии для учащихся ссузов (задание для бакалавров), студентов вузов (задание для специалистов).

Все перечисленные контрольные точки выполняются в малых группах по 3–4 человека.

Совокупный максимальный результат выполнения трех контрольных точек составляет 90 баллов.

б) Письменные задания, предусмотренные в рамках приведенных семинарских и практических заданий, которые выполняются индивидуально.

Совокупный максимальный результат за выполнение всех письменных заданий составляет 10 баллов.

### **Контрольное мероприятие № 1 (КТ 1) Рецензирование (аргументированный анализ) учебно-методического издания (учебника / учебного пособия) по психологии для ссузов (задание для бакалавров), вузов (задание для специалистов)**

#### **Спецификация контрольного мероприятия**

**Задание:** выбрать один из рекомендованных в рамках дисциплины «Психология и методика педагогической деятельности» (раздел «Методика преподавания психологии») учебников (учебно-методических пособий) и проанализировать его (произвести аргументированную оценку) по приведенной ниже схеме.

**Ожидаемый результат обучения:** умение студента осуществлять аргументированный анализ (оценку) учебника (учебно-методического пособия) как одного из жанров учебной литературы по психологии.

**Цель:** диагностика уровня овладения студентами умением рецензировать учебник (учебно-методическое пособие) по одной из психологических дисциплин.

**Объект оценивания:** письменный анализ выбранного студентом учебника (учебно-методического пособия).

**Способ контроля:**

- по этапу учебной деятельности – текущий;
- массовости охвата – групповой;
- форме занятия – домашнее задание;
- форме контроля – контрольная письменная работа.

**Максимальное количество баллов** за контрольное мероприятие – 30.

**Конвертация итоговой суммы баллов в отметку:**

отметка «неудовлетворительно» – менее 13 баллов;

отметка «удовлетворительно» – от 13 до 18 баллов;

отметка «хорошо» – от 19 до 24 баллов;

отметка «отлично» – от 25 до 30 баллов.

**Уровни соответствия результату обучения:**

- результат обучения достигнут полностью, если студент представил развернутый аргументированный анализ учебника (учебного пособия) по всем предложенным критериям; опираясь на текст, может обосновать собственную позицию;

- результат обучения достигнут частично, если студент осуществляет аргументированный анализ учебника (учебного пособия) по всем отдельным предложенным критериям, при этом испытывает трудности в обосновании собственной позиции;

- результат обучения не достигнут, если студент не способен осуществлять аргументированный анализ учебника (учебного пособия).

**Сроки выполнения и сдачи работы** указываются.

**Процедура:** анализ рабочей программы дисциплины производится в группе студентов, состоящей из трех-четырех человек во время, отводимое на самостоятельную работу студентов, сдается преподавателю в электронном виде.

Баллы, полученные студентами за данный вид работы, преподаватель вносит в единую телеинформационную систему вуза в течение 10 дней после даты контрольного мероприятия.

### **Требования к объекту оценивания (техническое задание):**

1. Выбранный для анализа учебник (учебно-методическое пособие) должен отвечать следующим требованиям:

- быть адресованным учащимся ссузов (задание для бакалавров), студентам вузов (задание для специалистов);

- год публикации – начиная с 2014 г.;

- объем учебника (учебного пособия) – не менее 80 страниц.

2. Анализ учебника (учебного пособия) должен отвечать следующим требованиям:

- включать все приведенные в схеме анализа пункты (не иметь пропусков);

- объем анализа – от 2 страниц.

### **Схема анализа учебника (учебного пособия)**

I. Полное библиографическое описание.

II. Наличие грифа, текст грифа.

III. Композиция учебника (учебного пособия):

1) логика оглавления (логика следования глав и разделов в оглавлении);

2) соответствие названий разделов и глав содержанию учебника (учебного пособия).

IV. Уровень соответствия содержания учебника (учебного пособия) «гомологичной» ему отрасли научной или практической деятельности (определяется на основе анализа содержания учебника, а также списка литературы, в частности присутствия в нем ссылок на исследования, выполненные в последние 3–5 лет.

Необходимо аргументировать свой вывод, предварительно выбрав один соответствующий уровень из приведенных ниже:

1) на основе проработки учебника (учебного пособия) возможно формирование релевантного понимания отдельных разделов курса;

2) на основе проработки учебника (учебного пособия) возможно формирование умения решать отдельные классы стандартных задач;

3) целесообразная проработка учебника (учебного пособия) формирует умение решать стандартные задачи;

4) целесообразная проработка учебника (учебного пособия) формирует релевантное (т. е. соответствующее) понимание изучаемой отрасли;

5) целесообразная проработка учебника (учебного пособия) формирует в заданном аспекте способность ставить и решать актуальные для данной отрасли задачи.

V. Достижимый уровень управления учебно-познавательной деятельностью.

Необходимо аргументировать свой вывод, предварительно выбрав один соответствующий уровень из приведенных ниже:

1) каждый отдельный фрагмент требует дополнительного разъяснения со стороны преподавателя; целесообразен пооперационный контроль усвоения содержания учебника (учебного пособия);

2) работа с учебником (учебным пособием) требует постоянных методических указаний со стороны преподавателя;

3) успешная работа с учебником (учебным пособием) возможна при постоянном использовании других учебников (учебных пособий); целесообразен промежуточный контроль усвоения содержания учебника (учебного пособия);

4) некоторые разделы учебника (учебного пособия) могут быть успешно использованы в самостоятельной работе;

5) учебник (учебное пособие) может быть успешно использован в самостоятельной работе; целесообразен итоговый контроль усвоения содержания учебника (учебного пособия).

VI. Тип учебника (учебного пособия).

Необходимо аргументировать свой вывод:

- аналитический тип: ориентация на дисциплинарное знание (предмет, история дисциплины, категории, проблемы), приоритет научной (академической) проблематики, проблемное изложение материала с привлечением различных точек зрения и подходов;

- описательный тип: приоритет дидактической проблематики (наличие иллюстраций, схем, фотографий, упражнений, заданий), объяснительно-иллюстративный принцип изложения материала;

- смешанный (аналитико-описательный) тип: одновременно присутствуют характеристики первых двух типов.



Оцените публикацию по следующим дидактическим критериям:

- системность изложения учебного материала (целостное представление о предмете, строгость и точность отбора и изложения материала), оценка процедуры таксации учебных задач;
- систематизированность изложения учебного материала (логическая связность и последовательность глав учебника, четкая структура, изложение материала на языке, понятном студентам);
- тематическое и методическое единство (наличие методического аппарата, способствующего лучшему усвоению материала – наличие заданий, способствующих лучшему пониманию и закреплению материала, контрольных вопросов и заданий, рекомендуемой литературы, использование примеров, наглядности и иллюстраций);
- функции учебника (обучающие, воспитательные, развивающие);
- соответствие языковым нормам (орфографическим, пунктуационным, стилистическим).

### **Критерии и показатели оценивания анализа учебника (учебного пособия)**

<b>№ п/п</b>	<b>Критерии</b>	<b>Показатели (параметры) оценивания</b>	<b>Кол-во баллов</b>
1	Анализ логики оглавления учебника (учебного пособия)	Содержательно (с приведением аргументации) проанализирована логика раскрытия содержания учебного предмета: принцип следования глав и разделов (тип связи между главами и разделами)	3
		Анализ логики раскрытия содержания учебного предмета носит поверхностный, формальный характер (аргументация отсутствует)	1
2	Анализ соответствия названий разделов и глав их содержанию	Содержательно (с приведением аргументации) проанализированы названия разделов и глав на предмет их соответствия/несоответствия содержанию	3
		Анализ соответствия названий разделов и глав их содержанию носит поверхностный, формальный характер (аргументация отсутствует)	1
3	Анализ уровня соответствия содержания учебника (учебного пособия) «гомологичной» ему отрасли деятельности	Содержательно (с приведением 2 и более аргументов) проанализировано соответствие содержания учебника (учебного пособия) «гомологичной» ему отрасли деятельности. Установленный уровень соответствия содержательно охарактеризован (описан с опорой на текст учебника)	6

№ п/п	Критерии	Показатели (параметры) оценивания	Кол-во баллов
		Содержательно (с приведением 1-го аргумента) проанализировано соответствие содержания учебника (учебного пособия) «гомологичной» ему отрасли деятельности. Установленный уровень соответствия содержательно охарактеризован (описан с опорой на текст учебника)	4
		Анализ уровня соответствия содержания учебника (учебного пособия) «гомологичной» ему отрасли деятельности носит поверхностный, формальный характер (аргументация отсутствует)	2
4	Анализ достижимого уровня управления учебно-познавательной деятельностью	Содержательно (с приведением 2 и более аргументов) проанализирован достижимый уровень управления учебно-познавательной деятельностью. Установленный уровень управления учебно-познавательной деятельностью содержательно охарактеризован (описан с опорой на текст учебника)	6
		Содержательно (с приведением 1-го аргумента) проанализирован достижимый уровень управления учебно-познавательной деятельностью. Установленный уровень управления учебно-познавательной деятельностью содержательно охарактеризован (описан с опорой на текст учебника)	4
		Анализ достижимого уровня управления учебно-познавательной деятельностью носит поверхностный, формальный характер (аргументация отсутствует)	2
5	Анализ типа учебника (учебного пособия)	Содержательно (с приведением 2 и более аргументов) проанализирован тип учебника (учебного пособия)	6
		Содержательно (с приведением 1-го аргумента) проанализирован тип учебника (учебного пособия)	4
		Анализ типа учебника (учебного пособия) носит поверхностный, формальный характер (аргументация отсутствует)	2
6	Оценка учебника (учебного пособия) по предлагаемым дидактическим критериям	Содержательно (с приведением аргументации) произведена оценка учебника (учебного пособия) по всем предлагаемым дидактическим критериям	6
		Содержательно (с приведением аргументации) произведена оценка учебника (учебного пособия) по 3–5 предлагаемым дидактическим критериям	4
		Содержательно (с приведением аргументации) произведена оценка учебника (учебного пособия) по 1–2 предлагаемым дидактическим критериям	2

## ***В помощь студенту***

*(по [Батыршина А.Р., Жарова Д.В., 2016])*

В основу курса могут быть положены следующие принципы отбора содержания и структурирования учебного материала:

- хронологический, позволяющий рассматривать историю исследований психических феноменов, историю постановки и изучения психологических проблем;

- историзм, предполагающий рассмотрение фактов, явлений, событий в широком контексте конкретного исторического периода;

- ретроспективизм, благодаря которому оценивается прогностическая значимость имеющегося исследовательского наследия для решения современных проблем психологической теории и практики;

- принцип целостности, ориентирующий на сквозное рассмотрение психологических проблем в единстве с общими тенденциями развития мировой науки и культуры и человеческой цивилизации в целом;

- принцип уровневой дифференциации, который позволяет освоить содержание курса на нескольких уровнях, определяемых активностью и самостоятельностью студентов при выполнении контрольных и самостоятельных творческих заданий;

- принцип единства прошлого, настоящего и будущего фиксирует понимание роли и целевой функции историко-психологических исследований.

Выделяют следующие **способы изложения учебного материала**:

- Логический способ изложения. Он дает возможность исследовать объект в его зрелой форме, на высшей стадии его развития, в его связях и отношениях с другими объектами (элементами) системы, в которую входит исследуемый объект, а также даёт возможность изучить структуру исследуемого объекта, его функции. Таким образом, с помощью данного метода изучается сущность объекта, производится его системный, структурный, функциональный анализ. Причем изучается сущность объекта не в процессе ее развития, а как результат развития. В какой-то мере подобный подход обедняет, омертвляет сущность объекта, вместе с тем он имеет значительные преимущества, так как дает возможность за сравнительно небольшой отрезок времени лаконично, четко, убедительно выяснить основные закономерности исследуемого объекта. Таким образом, логический метод изложения дает картину горизонтального среза строения изучаемого объекта.

- Исторический способ изложения. В то время как логическое изложение рассматривает объект в его настоящем, современном виде, исторический способ изложения рассматривает прошлое изучаемого объекта, прослеживает, как исторически зародился и развивался данный объект, каким путем достиг он развитого состояния. Этот метод изложения учебного материала рассматривает место изучаемого объекта в историческом развитии системы, в которую он включен, тенденции его развития. Исторический способ изложения реализуется в периодизации, выявлении временной последовательности развития исследуемого объекта. Таким образом, исторический метод дает картину вертикального среза изучаемого объекта от низшего к высшему уровню его развития. Исторический подход в изложении может быть осуществлен в двух аспектах, каждый из которых является правомерным и оправданным, хотя в гносеологическом плане эти два аспекта исторического существенно различаются между собой. Например, в курсе истории психологии в исторической последовательности рассматривается развитие учения о рефлексе, называются имена ученых, которые внесли свой вклад в науку, обогатив содержание понятия «рефлекс» (Р. Декарт, Э. Пфлюгер, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, П.К. Анохин). Одновременно преподаватель повторяет основные вехи эволюции рефлекса как физиологического механизма от безусловного к условному, от условного рефлекса у животного к условному рефлексу у человека.

- К историческому методу изложения по своей сущности примыкает так называемый генетический метод, который также рассматривает предмет с исторической точки зрения в фило- или онтогенетическом плане его развития. При этом следует учитывать, что развитие объекта в онтогенезе в общем и в целом совпадает с развитием его в филогенезе. Необходимость генетического подхода в изложении вызвана тем обстоятельством, что каждый изучаемый объект, рассматриваемый как система, представляет собой наглядную историю собственного своего становления, так как в этой системе сосуществуют и определенным образом взаимосвязаны между собой как элементы более древние по времени своего возникновения, так и современные. В целях более полного и глубокого изучения данного объекта (системы) возникает необходимость рассмотреть его на различных уровнях развития от низшего к высшему, от простого к сложному.

## **Контрольное мероприятие № 2 (КТ 2)**

**Рецензирование (аргументированная оценка) рабочей программы дисциплины по психологии для учащихся ссузов (задание для бакалавров), студентов вузов (задание для специалистов)**

### **Спецификация контрольного мероприятия**

**Задание:** необходимо осуществить поиск (выбор) рабочей программы (РПД) одной из психологических дисциплин, адресованной учащимся ссузов (задание для бакалавров), студентам вузов (задание для специалистов), и произвести ее оценку по предложенным критериям.

**Ожидаемый результат обучения:** умение осуществлять аргументированную оценку рабочей программы дисциплины.

**Цель:** диагностика уровня овладения студентами умением производить аргументированную оценку рабочей программы дисциплины.

**Объект оценивания:** письменный анализ выбранной студентами рабочей программы дисциплины.

#### **Способ контроля:**

- по этапу учебной деятельности – текущий;
- массовости охвата – групповой;
- форме занятия – домашнее задание;
- форме контроля – контрольная письменная работа.

**Максимальное количество баллов** за контрольное мероприятие – 30.

#### **Конвертация итоговой суммы баллов в отметку:**

отметка «неудовлетворительно» – менее 13 баллов;

отметка «удовлетворительно» – от 13 до 18;

отметка «хорошо» – от 19 до 24;

отметка «отлично» – от 25 до 30.

#### **Уровни соответствия результату обучения:**

- результат обучения достигнут полностью, если студент дает развернутую аргументированную оценку рабочей программы дисциплины по всем предложенным критериям; опираясь на текст программы, может обосновать собственную позицию;

- достигнут частично, если студент дает аргументированную оценку рабочей программы дисциплины по отдельным предложенным критериям, при этом испытывает трудности в обосновании собственной позиции;

- не достигнут, если студент не может дать аргументированную оценку рабочей программы дисциплины.

**Сроки выполнения и сдачи работы** указываются.

**Процедура:** анализ рабочей программы дисциплины производится в группе студентов, состоящей из трех-четырех человек, во время, отводимое на самостоятельную работу студентов, сдается преподавателю в электронном виде вместе с текстом РПД.

Баллы, полученные студентами за данный вид работы, вносятся преподавателем в единую телеинформационную систему вуза в течение 10 дней после даты контрольного мероприятия.

### **Требования к объекту оценивания (техническое задание):**

1) выбранная для анализа рабочая программа дисциплины должна отвечать следующим требованиям:

- быть адресованной учащимся ссузов (задание для бакалавров), студентам вузов (задание для специалистов);
- должен быть указан конкретный автор (-ы) и место реализации;
- год ее публикации – начиная с 2015 г.;

2) анализ рабочей программы дисциплины должен отвечать следующим требованиям:

- включать все приведенные в схеме анализа пункты (не иметь пропусков);
- должен быть представлен аргументированный вывод о целесообразности использования рабочей программы дисциплины в процессе обучения психологии;
- объем анализа – от 4 страниц.

### **Схема анализа рабочей программы дисциплины (РПД)**

#### **для учащихся ссузов (задание для бакалавров)**

1. Наименование РПД, ее автор, место реализации, целевая аудитория.
2. Соотнесение цели и задач РПД (степень их соответствия).
3. Соотнесение цели и планируемых результатов обучения по дисциплине (степень их соответствия). *Планируемые результаты обучения представлены в терминах «знать», «уметь», «владеть».*
4. Соотнесение цели и содержания РПД (степень их соответствия). *Содержание РПД структурировано по темам (разделам).*
5. Оценка направленности содержания программы. *Направленность содержания: предметная (последовательное представление предметных знаний безотносительно к личному и жизненному опыту учащегося); личностная (ориентация на развитие личности учащегося посредством включения пред-*

метных знаний в контекст личного и жизненного опыта учащегося); предметно-личностная.

6. Оценка соответствия содержания программы возрасту учащихся, актуальным задачам развития.

7. Оценка соответствия форм проведения занятий возрасту учащихся, актуальным задачам развития. *Формы проведения занятий: лекционная; практическая (психологические игры, занятия с элементами тренинга, дискуссии); лекционно-практическая.*

8. Оценка основной деятельности учащегося: пассивная деятельность (репродуктивная: учащийся воспринимает, запоминает, воспроизводит информацию); активная деятельность (продуктивная: учащийся создает собственные творческие продукты, самостоятельно делает выборы и принимает решения).

9. Оценка системы оценивания (наличие отметки за предмет, из чего она складывается, как происходит оценивание). Соотнесение планируемых результатов обучения и системы (процедур) оценивания (степень их соответствия).

10. Соотнесение цели программы и трудоемкости программы (оценка возможности достижения цели обучения в отводимое количество часов).

11. Оценка рекомендуемой литературы (основной и дополнительной): ее адекватность, новизна, необходимость и достаточность.

### **Критерии и показатели оценивания анализа РПД для учащихся ссузов (задание для бакалавров)**

<b>№ п/п</b>	<b>Критерии</b>	<b>Показатели (параметры) оценивания</b>	<b>Кол-во баллов</b>
1	Анализ соответствия цели и задач рабочей программы дисциплины (РПД)	Цель и задачи РПД идентифицированы верно. Содержательно (с приведением аргументации) проанализированы цель и задачи на предмет их соответствия	4
		Цель и задачи РПД идентифицированы верно. Анализ цели и задач на предмет их соответствия носит поверхностный (формальный) характер	2
		Цель и задачи РПД идентифицированы ошибочно	0
2	Анализ соответствия цели РПД и планируемых результатов обучения	Цель и планируемые результаты обучения идентифицированы верно. Содержательно (с приведением аргументации) проанализированы цель и планируемые результаты обучения на предмет их соответствия	6
		Цель и планируемые результаты обучения идентифицированы верно. Анализ цели и планируемых результатов обучения на предмет их соответствия носит поверх-	3

№ п/п	Критерии	Показатели (параметры) оценивания	Кол-во баллов
		ностный (формальный) характер	
		Цель и планируемые результаты обучения идентифицированы ошибочно	0
3	Анализ соответствия цели и содержания РПД	Содержательно (с приведением аргументации) проанализированы цель и содержание РПД на предмет их соответствия.	4
		Анализ цели и содержания РПД на предмет их соответствия носит поверхностный (формальный) характер	2
		Анализ цели и содержания РПД на предмет их соответствия отсутствует	0
4	Анализ направленности содержания программы	Содержательно (с приведением аргументации) проанализирована направленность содержания программы	2
		Анализ направленности содержания программы носит поверхностный (формальный) характер	1
		Анализ направленности содержания программы отсутствует	0
5	Анализ соответствия содержания программы возрасту учащихся, актуальным задачам развития	Содержательно (с приведением аргументации) проанализировано содержание РПД на предмет его соответствия возрасту учащихся	2
		Анализ содержания РПД на предмет его соответствия возрасту учащихся носит поверхностный (формальный) характер	1
		Анализ содержания РПД на предмет его соответствия возрасту учащихся отсутствует	0
6	Анализ соответствия форм проведения занятий возрасту учащихся, актуальным задачам развития	Содержательно (с приведением аргументации) проанализированы формы проведения занятий на предмет их соответствия возрасту учащихся	2
		Анализ форм проведения занятий на предмет их соответствия возрасту учащихся носит поверхностный (формальный) характер	1
		Анализ форм проведения занятий на предмет их соответствия возрасту учащихся отсутствует	0
7	Анализ основной деятельности учащихся	Содержательно (с приведением аргументации) проанализирована основная деятельность учащихся	2
		Анализ основной деятельности учащихся носит поверхностный (формальный) характер	1
		Анализ основной деятельности учащихся отсутствует	0
8	Анализ соответствия планируемых результатов обучения и системы (процедур) оценивания	Содержательно (с приведением аргументации) проанализированы система (процедура) оценивания и планируемые результаты обучения на предмет их соответствия	4
		Анализ системы (процедуры) оценивания и планируемых результатов обучения на предмет их соответствия носит поверхностный (формальный) характер	2



№ п/п	Критерии	Показатели (параметры) оценивания	Кол-во баллов
		Анализ системы (процедуры) оценивания и планируемых результатов обучения на предмет их соответствия отсутствует	0
9	Анализ соответствия цели РПД и трудоемкости дисциплины	Содержательно (с приведением аргументации) проанализированы цель РПД и трудоемкость дисциплины на предмет их соответствия	2
		Анализ цели РПД и трудоемкости дисциплины на предмет их соответствия носит поверхностный (формальный) характер	1
		Анализ цели РПД и трудоемкости дисциплины на предмет их соответствия отсутствует	0
10	Анализ рекомендуемой литературы (основной и дополнительной)	Содержательно (с приведением аргументации) проанализирована рекомендуемая литература по критериям релевантности и новизны	2
		Анализ рекомендуемой литературы носит поверхностный (формальный) характер	1
		Анализ рекомендуемой литературы отсутствует	0

### **Схема анализа рабочей программы дисциплины (РПД) для студентов вузов (задание для специалистов)**

1. Наименование РПД, ее автор, место реализации, целевая аудитория.
2. Соотнесение цели и задач РПД (степень их соответствия).
3. Соотнесение цели и планируемых результатов обучения по дисциплине (степень их соответствия). Планируемые результаты обучения представлены в терминах «знать», «уметь», «владеть».
4. Соотнесение цели и содержания РПД (степень их соответствия). Содержание РПД структурировано по темам (разделам).
5. Соотнесение планируемых результатов обучения и контрольных мероприятий, предлагаемых в процессе изучения дисциплины (текущий контроль) и по окончании ее изучения (промежуточный контроль).
6. Оценка способов построения (организации) содержания дисциплины. Способы построения: линейный, концентрический, спиралевидный (см. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. СПб., 2006. С. 73–74).
7. Оценка последовательности и темпа изучения тем (разделов) на основе анализа тематического плана. Оценка соответствия содержания дисциплины и организационных форм обучения (видов занятий) на основе анализа тематического плана.
8. Анализ оценочных средств контроля: объекты оценивания, критерии оценки объектов, процедура оценивания. Виды объектов оценивания: продукт

деятельности (например, эссе, критический анализ статьи); письменное или устное подтверждение усвоенных знаний (например, устный ответ, тестирование); практическая деятельность (например, проведение учебного занятия в рамках педагогической практики).

9. Соотнесение планируемых результатов обучения и объектов оценивания (степень их соответствия). Соотнесение объектов оценивания и типов учебных задач (таксономия Д. Толлингеровой – В.Я. Ляудис; см. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. СПб., 2006. С. 146–147).

10. Оценка рекомендуемой литературы (основной и дополнительной): адекватность, новизна, необходимость и достаточность.

### ***В помощь студенту*** *(по [Суворова Г.А., 2003])*

Для анализа учебных задач может быть использован критерий «психолого-дидактические возможности учебных задач». В качестве основных показателей предлагаемого критерия могут выступать:

- полнота;
- плотность;
- когнитивная сложность;
- вариабельность учебных задач.

Показатель полноты характеризует соотношение реального и максимально возможного, а также реального и потенциально возможного количества типов и категорий учебных задач в темах и разделах учебника.

Показатель плотности отражает частоту появления того или иного типа и категории задач в темах и разделах учебника.

Показатель когнитивной сложности указывает на преобладание в темах и разделах учебника определенных категорий когнитивной сложности учебных задач.

Показатель вариабельности характеризует соотношение числа разного типа учебных задач к общему числу задач в той или иной теме (разделе) учебника.

Отнесение конкретной учебной задачи (представленной в учебнике в форме учебного задания) к тому или иному типу психологической классификации Д. Толлингеровой не всегда бесспорно. Большинство учебных заданий принадлежит сразу нескольким типам и категориям когнитивной сложности задач, т. е. учебные задачи одного типа и категории сложности имеют признаки

других типов и категорий. Но даже указание на одновременную принадлежность учебной задачи к нескольким типам и категориям сложности учебных задач не отражает всех переходов, которые существуют между учебными задачами в реальном учебном процессе.

Классифицирование учебных задач и их психологическую оценку целесообразно осуществлять поэтапно.

**Первый этап.** Классифицирование учебных задач, представленных в учебнике.

Классифицирование учебных задач, представленных в учебниках в форме учебных заданий, осуществляется в соответствии с критериями классификации Д. Толлингеровой. Результаты классификации (отнесенность учебных заданий к тому или иному типу задач) оформляются в виде таблицы, в которой заштриховывается или отмечается знаком «плюс» (+) сектор, фиксирующий номер учебного задания в типологии учебных задач. Следует внимательно следить за тем, чтобы учебное задание обязательно попало в один из типов задач. При этом оно может быть отнесено одновременно к нескольким типам.

**Второй этап.** Составление общей картины распределения учебных задач в учебных темах (разделах).

По результатам классификации учебных задач составляется общая картина распределения этих задач в учебных темах (разделах).

**Третий этап.** Определение полноты типов и категорий учебных задач в учебнике.

На основании общей картины распределения учебных задач в темах учебников рассчитываются и анализируются показатели полноты типов и полноты категорий учебных задач. Для этих целей формируются матричное поле типов учебных задач и матричное поле категорий учебных задач.

**Четвертый этап.** Определение плотности учебных задач в учебнике.

На основании общей картины распределения учебных задач в темах учебника рассчитываются и анализируются показатели плотности данных задач. Для этих целей формируется матричное поле плотности, вариабельности и когнитивной сложности учебных задач.

**Пятый этап.** Определение когнитивной сложности учебных задач.

По сформированным матричным полям учебных задач анализируется динамика задач различной когнитивной сложности в темах учебника.

**Шестой этап.** Определение вариабельности учебных задач.

На основании общей картины распределения учебных задач в темах учебников и рассчитанных значений разного типа учебных задач в выделенных темах определяется и анализируется показатель вариабельности учебных задач.

**Седьмой этап.** Составление сводной таблицы результатов психологической оценки учебных задач в школьном учебнике и анализ психолого-дидактических возможностей учебных задач по формированию личного смысла учения у учащихся.

Результаты всех проведенных процедур по психологическому классифицированию учебных задач и их оценке оформляются в сводную таблицу, обобщающую количественные характеристики анализируемых показателей учебных задач. На основании выполненных расчетов проводится качественный анализ психолого-дидактических возможностей учебных задач по формированию личного смысла учения у школьников.

### **Критерии и показатели оценивания анализа РПД для студентов вузов (задание для специалистов)**

<b>№ п/п</b>	<b>Критерии</b>	<b>Показатели (параметры) оценивания</b>	<b>Кол-во баллов</b>
1	Оценка соответствия цели и задач РПД	Цель и задачи РПД идентифицированы верно. Содержательно (с приведением аргументов) проанализированы цель и задачи на предмет их соответствия	4
		Цель и задачи РПД идентифицированы верно. Анализ цели и задач на предмет их соответствия носит поверхностный (формальный) характер	2
		Цель и задачи РПД идентифицированы ошибочно	0
2	Оценка соответствия цели РПД и планируемых результатов обучения	Цель и планируемые результаты обучения идентифицированы верно. Содержательно (с приведением аргументов) проанализированы цель и планируемые результаты обучения на предмет их соответствия	4
		Цель и планируемые результаты обучения идентифицированы верно. Анализ цели и планируемых результатов обучения на предмет их соответствия носит поверхностный (формальный) характер	2
		Цель и планируемые результаты обучения идентифицированы ошибочно	0
3	Оценка соответствия цели и содержания РПД	Содержательно (с приведением аргументов) проанализированы цель и содержание РПД на предмет их соответствия	4
		Анализ цели и содержания РПД на предмет	2

№ п/п	Критерии	Показатели (параметры) оценивания	Кол-во баллов
		их соответствия носит поверхностный (формальный) характер	
		Анализ цели и содержания РПД на предмет их соответствия отсутствует	0
4	Оценка соответствия планируемых результатов обучения и оценочных средств (их взаимного соответствия и соответствия типам учебных задач в таксономии Д. Толлингеровой – В.Я. Ляудис)	Содержательно (с приведением аргументов) проанализированы планируемые результаты обучения и оценочные средства на предмет их взаимного соответствия и соответствия типам учебных задач	4
		Анализ планируемых результатов обучения и оценочных средств на предмет их взаимного соответствия и соответствия типам учебных задач носит поверхностный (формальный) характер	2
		Анализ планируемых результатов обучения и оценочных средств на предмет их взаимного соответствия и соответствия типам учебных задач отсутствует	0
5	Оценка способов построения (организации) содержания программы дисциплины	Содержательно (с приведением аргументов) проанализирован способ построения содержания программы	2
		Анализ способа построения содержания программы носит поверхностный (формальный) характер	1
		Анализ способа построения содержания программы отсутствует	0
6	Оценка соответствия содержания дисциплины и организационных форм обучения	Содержательно (с приведением аргументов) проанализированы содержание дисциплины и организационные формы обучения на предмет их соответствия	2
		Анализ содержания дисциплины и организационных форм обучения на предмет их соответствия носит поверхностный (формальный) характер	1
		Анализ содержания дисциплины и организационных форм обучения на предмет их соответствия отсутствует	0
7	Оценка средств контроля	Содержательно (с приведением аргументов) проанализированы оценочные средства контроля	4
		Анализ оценочных средств контроля носит поверхностный (формальный) характер	2
		Анализ оценочных средств контроля отсутствует	0
8	Оценка соответствия планируемых результатов обучения и объектов оценивания	Содержательно (с приведением аргументов) проанализированы планируемые результаты обучения и объекты оценивания на предмет их соответствия	4
		Анализ планируемых результатов обучения и объектов оценивания на предмет их соот-	2

№ п/п	Критерии	Показатели (параметры) оценивания	Кол-во баллов
		ветствия носит поверхностный (формальный) характер	
		Анализ планируемых результатов обучения и объектов оценивания на предмет их соответствия отсутствует	0
9	Оценка рекомендуемой литературы (основной и дополнительной)	Содержательно (с приведением аргументов) проанализирована рекомендуемая литература по критериям релевантности и новизны	2
		Анализ рекомендуемой литературы носит поверхностный (формальный) характер	1
		Анализ рекомендуемой литературы отсутствует	0

### Контрольное мероприятие № 3 (КТ 3)

**Разработка учебного занятия по психологии (с написанием конспекта) для учащихся ссузов (задание для бакалавров), студентов вузов (задание для специалистов)**

#### Спецификация контрольного мероприятия

**Задание:** осуществить аргументированную разработку методического сценария лекционного занятия по предложенной схеме.

**Ожидаемый результат обучения:** умение осуществлять аргументированную разработку методического сценария лекционного занятия.

**Цель:** диагностика уровня овладения студентами умением осуществлять аргументированную разработку методического сценария лекционного занятия.

**Объект оценивания:** оформленный в письменном виде методический сценарий лекционного занятия.

#### Способ контроля:

- по этапу учебной деятельности – текущий;
- массовости охвата – групповой;
- форме занятия – домашнее задание;
- форме контроля – контрольная письменная работа.

**Максимальное количество баллов за контрольное мероприятие – 30.**

#### Конвертация итоговой суммы баллов в отметку:

отметка «неудовлетворительно» – менее 13 баллов;

отметка «удовлетворительно» – от 13 до 18;

отметка «хорошо» – от 19 до 24;

отметка «отлично» – от 25 до 30.

### **Уровни соответствия результату обучения:**

- результат обучения достигнут полностью, если студент осуществляет аргументированную методическую разработку лекционного занятия по всем предложенным критериям;
- результат обучения достигнут частично, если студент осуществляет аргументированную методическую разработку лекционного занятия по отдельным предложенным критериям;
- результат обучения не достигнут, если студент не способен осуществлять аргументированную методическую разработку лекционного занятия.

**Сроки выполнения и сдачи работы** указываются.

**Процедура:** разработка методического сценария лекционного занятия производится в групповом режиме (в группе студентов, состоящей из трех-четырех человек) во время, отводимое на самостоятельную работу студентов, сдается преподавателю в электронном виде.

Баллы, полученные студентами за данный вид работы, вносятся преподавателем в единую телеинформационную систему вуза в течение 10 дней после даты контрольного мероприятия.

### **Требования к объекту оценивания (техническое задание)**

Разработанный методический сценарий лекционного занятия должен:

- быть самостоятельным (авторским), а не заимствованным из Интернета или других источников;
- включать все приведенные в схеме разработки методического сценария лекции пункты (не иметь пропусков);
- иметь объем от 4 страниц.

### **Схема разработки методического сценария лекционного занятия**

Тема лекции: \_\_\_\_\_

Тип лекции: \_\_\_\_\_

*Обоснование выбора типа лекции (соответствие формы содержанию, учет уровня подготовленности аудитории, см. приложение 8)*

Аудитория (кому адресована): \_\_\_\_\_

Тематический курс (учебная дисциплина): \_\_\_\_\_

Место лекции в курсе (вводная, текущая, заключительная): \_\_\_\_\_

Предыдущая лекция (тема): \_\_\_\_\_

Последующая лекция (тема): \_\_\_\_\_

**Обоснование** места лекции в системе курса с учетом предыдущей и последующей лекций (каковы взаимосвязи изучаемого материала с ранее изученным, в чем видится постепенное повышение сложности рассматриваемых вопросов)

Лекция рассчитана на: ...ч ...мин \_\_\_\_\_

Цель лекции: \_\_\_\_\_

Задачи лекции:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

**Обоснование** взаимосвязи цели, задач и содержания лекции (почему именно данное содержание лекции предлагается к изучению; каким образом в содержании лекции реализуются поставленные цель и задачи)

План лекции:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

**Обоснование** предлагаемой структуры лекции, последовательности и логики раскрытия излагаемых вопросов (понятийная линия лекции)

Структура лекции:

Вводная часть – ... мин.

Основная часть – ... мин.

Перерыв – ... мин.

Заключительная часть – ... мин.

Методические рекомендации по проведению лекции (предлагаемые к использованию методические приемы работы с аудиторией, организации содержания).

1. \_\_\_\_\_



2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

**Обоснование** целесообразности использования предлагаемых методических приемов

Обозначения, используемые в тексте конспекта лекции:

1. Слова для аудитории \_\_\_\_\_

2. Вопросы аудитории для размышления \_\_\_\_\_

3. Важное и под запись \_\_\_\_\_

4. Примеры и практические выдержки \_\_\_\_\_

Рекомендуемая литература (отдельно для студентов, для преподавателя):

1.

2.

**Обоснование** выбора литературы, предлагаемой к изучению

Далее КОНСПЕКТ ЛЕКЦИИ (тезисно):

- оформленный с учетом трехчастной структуры лекции (введение, основное содержание, заключение);
- содержащий обобщения после каждого рассмотренного вопроса;
- включающий в себя описание методических приемов, предлагаемых к использованию в ходе лекции.

### **Обоснование:**

- содержания лекции (почему предлагаемые вопросы важно изучать в лекционном, а не в семинарском формате или в режиме самостоятельного изучения);
- научности лекции (аргументация в пользу соответствия материала современному состоянию изученности рассматриваемой проблемы);
- доступности лекции для аудитории (аргументация в пользу соответствия лекционного материала уровню развития аудитории и имеющемуся у нее ресурсу знаний);
- систематичности лекции (каковы взаимосвязи частей изучаемого материала);
- проблемности лекции: (а) какие противоречия раскрывает лекция; (б) какие аргументы в пользу выдвигаемых положений приводятся – теоретические (дедуктивная аргументация), эмпирические (индуктивная аргументация – примеры, факты); (в) какие вопросы для размышления обучающихся ставит лекция;
- наглядности лекции (аргументация выбора конкретных видов наглядности).

### **Критерии и показатели оценивания методического сценария лекции**

<b>№ п/п</b>	<b>Критерии</b>	<b>Показатели (параметры) оценивания</b>	<b>Кол-во баллов</b>
1	Обоснование выбора типа лекции (соответствие формы содержанию, учет уровня подготовленности аудитории)	Обоснование присутствует (выбор типа лекции аргументирован, по сути)	2
		Обоснование отсутствует (выбор типа лекции, по сути, не аргументирован)	0
2	Обоснование места лекции в системе курса с учетом предыдущей и последующей лекций (каковы взаимосвязи изучаемого материала с ранее изученным, в чем видится постепенное повышение сложности рассматриваемых вопросов)	Обоснование присутствует (место лекции в системе курса аргументировано, по сути)	2
		Обоснование отсутствует (место лекции в системе курса, по сути, не аргументировано)	0
3	Обоснование взаимосвязи цели, задач и содержания лекции (почему именно данное содержание лекции предлагается к изучению; каким образом в содержании лекции реализуются поставленные цель и задачи)	Обоснование присутствует (взаимосвязь цели, задач и содержания лекции аргументирована, по сути)	3
		Обоснование отсутствует (взаимосвязь цели, задач и содержания лекции, по сути, не аргументирована)	0

№ п/п	Критерии	Показатели (параметры) оценивания	Кол-во баллов
4	Обоснование предлагаемой структуры лекции, последовательности и логики раскрытия излагаемых вопросов (понятийная линия лекции)	Обоснование присутствует (структура лекции аргументирована, по сути)	3
		Обоснование отсутствует (структура лекции, по сути, не аргументирована)	0
5	Обоснование целесообразности использования предлагаемых методических приемов	Обоснование присутствует (целесообразность использования методических приемов аргументирована, по сути)	2
		Обоснование отсутствует (целесообразность использования методических приемов, по сути, не аргументирована)	0
6	Обоснование выбора литературы, предлагаемой к изучению	Обоснование присутствует (выбор литературы аргументирован, по сути)	2
		Обоснование отсутствует (выбор литературы, по сути, не аргументирован)	0
7	Обоснование: а) содержания лекции (почему предлагаемые вопросы важно изучать в лекционном, а не в семинарском формате или в режиме самостоятельного изучения)	Обоснование присутствует (содержание лекции аргументировано, по сути)	2
		Обоснование отсутствует (содержание лекции, по сути, не аргументировано)	0
	б) научности лекции (аргументация в пользу соответствия материала современному состоянию изученности рассматриваемой проблемы)	Обоснование присутствует (научность лекции аргументирована, по сути)	4
		Обоснование отсутствует (научность лекции, по сути, не аргументирована)	0
	в) доступности лекции для аудитории (аргументация в пользу соответствия лекционного материала уровню развития аудитории и имеющемуся у нее ресурсу знаний)	Обоснование присутствует (доступность лекции аргументирована, по сути)	2
		Обоснование отсутствует (доступность лекции, по сути, не аргументирована)	0
	г) систематичности лекции (каковы взаимосвязи частей изучаемого материала)	Обоснование присутствует (систематичность лекции аргументирована, по сути)	2
		Обоснование отсутствует (систематичность лекции, по сути, не аргументирована)	0
	д) проблемности лекции (какие противоречия раскрывает лекция; какие аргументы в пользу выдвигаемых в лекции положений приводятся – теоретические (дедуктивная аргумента-	Обоснование присутствует (проблемность лекции аргументирована, по сути)	4
		Обоснование отсутствует (проблемность лекции, по сути, не	0

№ п/п	Критерии	Показатели (параметры) оценивания	Кол-во баллов
	ция), эмпирические (индуктивная аргументация – примеры, факты); какие вопросы для размышления обучающихся содержит лекция)	аргументирована)	
	е) наглядности лекции (аргументация выбора конкретных видов наглядности)	Обоснование присутствует (наглядность лекции аргументирована, по сути)	2
		Обоснование отсутствует (наглядность лекции, по сути, не аргументирована)	0

### В помощь студенту

**Содержание лекции** должно отвечать ряду дидактических принципов. Основными из них являются: целостность, научность, доступность, систематичность и наглядность.

**Целостность лекции** обеспечивается созданием единой ее структуры, основанной на взаимосвязи задач занятия и содержания материала, предназначенного для усвоения студентами.

**Научность лекции** предполагает соответствие материала основным положениям современной науки, абсолютное преобладание объективного фактора и доказательность выдвигаемых положений. Каждый тезис должен быть четко сформулированным и непротиворечивым. Преподаватель не должен использовать для доказательства выдвигаемых тезисов и положений свой авторитет. Лектору следует указывать на точность полученных результатов, при этом необходимо очерчивать область нахождения решений поставленных задач, отмечать не только достоинства, но и недостатки принятой методологии и методики, намечать другие пути достижения поставленной цели, четко обозначать современный уровень развития науки в данном вопросе.

**Принцип доступности лекции** предполагает, что содержание учебного материала должно быть понятным, а объем этого материала посильным для среднего студента. Это означает, в частности, что степень сложности лекционного материала должна соответствовать уровню развития и имеющемуся запасу знаний и представлений студентов. Стремясь к доступности изложения, нельзя снижать его научность.

**Следование принципу систематичности** требует соблюдения ряда педагогических правил. К ним первую очередь относят:

- взаимосвязь изучаемого материала с ранее изученным, постепенное повышение сложности рассматриваемых вопросов;
- взаимосвязь частей изучаемого материала;

- обобщение изученного материала;
- стройность изложения материала по содержанию и внешней форме его подачи, рубрикация курса, темы, вопроса;
- единообразии структуры построения материала.

***В помощь студенту***  
(по [Балева М.В., 2009])

Каковы же критерии научного знания, его характерные признаки?

Прежде всего отличительным качеством научного знания является его систематизированность. Научная систематизация специфична. Для нее свойственно стремление к полноте, непротиворечивости, четким основаниям систематизации. Научное знание как система имеет определенную структуру, элементами которой являются факты, законы, теории, картины мира.

Вторым важным отличительным качеством науки является стремление к обоснованности, доказательности знания. Со стремлением к доказательности знания иногда связывают само возникновение науки. Применяются разные способы обоснования научного знания. Для обоснования эмпирического знания применяются многократные проверки, обращение к статистическим данным и т. п. При обосновании теоретических концепций проверяется их непротиворечивость, соответствие эмпирическим данным, возможность описывать и предсказывать явления.

Третьим отличительным признаком науки является объективность, или стремление избежать субъективизма, связанного с индивидуальностью самого ученого. Кстати, в этом – одно из отличий науки от искусства. Если бы художник не создал своего творения, то творения бы просто не было. Но если бы ученый, пусть даже великий, не создал теорию, то она все равно была бы создана, потому что представляет собой необходимый этап развития науки, является надсубъективной.

Наконец, четвертым признаком и критерием науки является публичное представление получаемых результатов исследований. Это значит, что отдельно взятый человек не может выступать носителем научного знания. Более того, научное знание вообще не существует до тех пор, пока результаты исследований не доведены до научной общественности в форме публикаций и докладов. Одним из требований к научным публикациям является представление в них всех необходимых сведений для того, чтобы любой другой исследователь имел возможность воспроизвести те же результаты. Требование публичности выступает в науке гарантией объективности научного знания.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

*Анфимова Е.Б.* Дидактический синквейн как многофункциональный инструмент в работе преподавателя университета // Вестник НГУ. 2013. Т. 2, № 74. С. 7–9.

*Балева М.В.* Основы научно-исследовательской деятельности студентов: учеб.-метод. пособие для студентов гуманитарных специальностей. Пермь: Перм. гос. ин-т искусства и культуры, 2009. 85 с.

*Батыршина А.В., Жарова Д.В.* Особенности истории психологии как учебной дисциплины // Гуманизация образования: науч.-практ. журнал. 2016. № 6. С. 74–80.

*Вербицкий А.А., Ильязова М.Д.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011. 288 с.

*Гинецинский В.И.* Предмет психологии: дидактический аспект: пособие для преподавателей. М.: Логос, 1994. 211 с.

*Готтинг В.В., Нурмаганбетова М.С., Алшынбаева Ж.Е.* Технология постановки педагогических целей, ориентированных на результат // Междунар. журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8-3. С. 437–442. URL: <http://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=7124>. (дата обращения: 15.07.2020).

*Карандашев В. Н.* Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлениям и специальностям психологии. СПб.: Питер, 2006. 250 с.

*Кеннеди Д.* Написание и применение результатов обучения: практическое руководство. URL: [http://umu.vspu.ac.ru/files/documents/instructions/Taksonomija\\_Vluma.pdf](http://umu.vspu.ac.ru/files/documents/instructions/Taksonomija_Vluma.pdf) (дата обращения: 15.07.2018).

*Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. 77 с.

*Лызь Н.А.* Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. Ростов н/Д.: Феникс, 2009. 414 с.

*Ляудис В.Я.* Методика преподавания психологии: учеб. пособие. М.: Изд-во УРАО, 2000. 128 с.

*Методика составления аннотации / сост. С. Г. Лапенкова, Т. И. Вольхина.* Екатеринбург: ИРРО, 2006. 15 с. (В методический портфель педагога).

*Методические рекомендации по формированию фондов оценочных средств.* Томск: НИТПУ, 2012. 62 с.

*Попова М.В.* Психология как учебный предмет в школе: учеб.-метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2000. 288 с. (Воспитание и доп. образование детей).

*Суворова Г.А.* Методика психологической классификации учебных задач в целях консультирования по проблемам обучения // Психологическая наука и образование. 2003. № 2. С. 11–16.

*Чижкова М.Б.* Учебные задачи в преподавании дисциплины «Общая психология» // Символ науки: междунар. науч. журнал. 2016. № 1. С. 197–205.

*Anderson L.W., Krathwohl D.R.* A taxonomy for learning, teaching, and assessing. N. Y.: Longman, 2001.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Что такое дидактический синквейн

Синквэйн (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии. В дальнейшем стала использоваться (с 1997 г. и в России) в дидактических целях как эффективный метод развития образной речи, который позволяет быстро получить результат. Ряд методистов полагает, что синквейны полезны в качестве инструмента для синтезирования сложной информации, в качестве среза оценки понятийного и словарного багажа учащихся.

Дидактический синквейн развился в практике американской школы. В этом жанре текст основывается не на слоговой зависимости, а на содержательной и синтаксической заданности каждой строки.

#### Структура синквейна

Первая строка – тема синквейна, включает в себе одно слово (обычно существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь.

Вторая строка – два слова (чаще всего прилагательные или причастия), они дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта.

Третья строка – образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта.

Четвертая строка – фраза из четырёх слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту.

Пятая строка – одно слово, характеризующее суть предмета или объекта.

Чёткое соблюдение правил написания синквейна необязательно. Например, для улучшения текста в четвёртой строке можно использовать три или пять слов, а в пятой строке – два слова. Возможны варианты использования и других частей речи.

Написание синквейна является формой свободного творчества, требующей от автора умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать.

Составление синквейна, краткого резюме на основе больших объемов информации, полезно для выработки способности к анализу. В отличие от



школьного сочинения синквейн требует меньших временных затрат, хотя и имеет более жёсткие рамки по форме изложения и его написание требует от составителя реализации практически всех его личностных способностей (интеллектуальных, творческих, образных). Таким образом, процедура составления синквейна позволяет гармонично сочетать элементы всех трех основных образовательных систем – информационной, деятельностной и личностно-ориентированной.

Различные вариации для составления синквейна способствуют разноплановому составлению заданий. Помимо самостоятельного (как и в паре, в группе) составления нового синквейна, возможны варианты:

- составление краткого рассказа по готовому синквейну (с использованием слов и фраз, входящих в состав синквейна);
- коррекция и совершенствование готового синквейна;
- анализ неполного синквейна для определения отсутствующей части (например, дан синквейн без указания темы – без первой строки, необходимо на основе существующих её определить).

***Пример:***

Форум (существительное, выражающее главную тему).

Шумный, интересный (два прилагательных, выражающих главную мысль).

Развлекает, развивает, веселит (три глагола, описывающие действия в рамках темы).

Общение (заключение в форме существительного).

**Учебные задачи:**  
**таксономия Д. Толлингеровой – В.Я. Ляудис**  
*(по [Чижкова М.Б., 2016])*

В методике преподавания психологии учебные задачи представляют собой конкретизацию целей обучения, необходимую для подбора соответствующих методов и приемов. С их помощью определяется, чему именно должны научиться обучающиеся, операционализируется усваиваемое содержание. В психологии, отмечает В.Я. Ляудис, «процесс распределения и структурирования психологических знаний в систему учебно-познавательных задач является одной из сложнейших проблем. Не случайно методика изучения психологии располагает очень малым выбором задачников, сборников упражнений и заданий, в отличие, например, от математики или физики, при изучении которых выбор сборников задач и упражнений происходит среди десятков и сотен изданий».

Среди попыток построения классификаций и типов психологических задач (Дж. Родари, 1995; О.В. Турусова, 1994; В.Б. Хозиев, 1999 и др.) особого внимания заслуживает таксономия учебных задач Д. Толлингеровой, изучавшей виды опережающего управления обучением (Д. Толлингерова, 1983; 1994). Учебная задача для автора выступает как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, как «проект будущего учебного действия», определяющий интеллектуальное пространство, в котором ученик станет выполнять мыслительные действия. Определив такое опережающее управление обучением как проектное, Д. Толлингерова определяет пять групп задач по критерию требования задачи к когнитивному составу операций проектируемой познавательной деятельности учеников. Внутри каждой группы выделены подгруппы задач, образующие в целом пространственную, топологическую характеристику полного набора задач.

**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 (стихотворений и т. д.).

## **2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции:**

2.1 Задачи на определение фактов (измерение, взвешивание, решение простых математических задач и пр.).

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 (компарация, дискриминация).

2.6 Задачи на упорядочивание (классификация, категоризация).

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

2.8 Задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение.

2.9 Задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляцию с неизвестными величинами и их поиск по правилу, формуле.

## **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 пр.).

3.3 Задачи на индукцию.

3.4 Задачи на дедукцию.

3.5 Задачи на аргументацию (доказывание верности, верификация).

3.6 Задачи на оценку явлений, событий, процессов, решений.

## **4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение:**

4.1 Задачи на сочинение обзора (конспекты, резюме и пр.).

4.2 Задачи на сочинение доклада, отчета, обзора и пр.

4.3 Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты, изложение экспериментов и пр.

## **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.

По мнению В.Я. Ляудис, речевое оформление в письменном тексте решения проблемных задач 5-й группы создает особую подгруппу задач в этой

группе – 5.6. Эту группу заданий можно дополнить новыми подгруппами, предполагающими специфические психологические проблемы: 5.7 – задачи на анализ и обобщение эмпирических данных, феноменов (моральный поступок, процессы смыслополагания, особенности решения нравственной проблемы); 5.8 – задачи на выработку «чувства ситуации», поиск интуитивных решений в сложной конфликтной ситуации; 5.9 – групповые решения сложных проблем с открытой структурой. Конкретными разновидностями здесь могут выступать задачи типа: учебно-производственная проблема с открытой структурой, теоретико-экспериментальная проблема с открытой структурой (т. е. задачи из области практической и научной работы психолога, педагога).

По мнению В.Н. Карандашева, применительно к методике преподавания психологии несомненной заслугой В.Я. Ляудис является дополнение рассмотренной таксономии задач **6-й группой рефлексивных задач**, обеспечивающих переход к метапознавательной деятельности, осознанному использованию собственных приемов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа сложных открытых проблемных ситуаций и пр. В данной группе рефлексивных задач выделяются следующие подгруппы:

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.

Раскрывая главную особенность данной группы, В.Я. Ляудис подчеркивает, что эти задачи требуют для своего решения введения особых ситуаций учебных взаимодействий. Эти ситуации характеризуются тем, что личность решающего задачи поставлена в иное отношение к результату и процессу решения, чем в условиях обычной учебной ситуации, вводящей учеников с помощью разной группы задач в освоение предметно-содержательных знаний. В условиях решения рефлексивных задач студент ставится перед необходимостью осознания и выделения собственных способов когнитивных действий и

сознательной разработки когнитивных стратегий во всех типах проблем. Иными словами, в этой ситуации студенты осваивают новую личностную позицию, связанную со сменой установки, – от установки освоения предметного знания к установке на выявление способов собственной мыслительной работы.

Если за основу классификации учебных задач принять цели профессионального обучения, то можно выделить две группы учебных задач:

1) задачи, целью которых является овладение студентами учебной информацией;

2) задачи, целью которых является овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками. Каждая группа задач, отмечает В.С. Герасимова, может содержать:

а) прямые вопросы, обеспечивающие актуализацию учебного материала, требующие знаний этого учебного материала и способности его припомнить. Такие вопросы дают возможность студентам понять, какие виды знаний являются наиболее существенными (основные понятия, функции, механизмы, свойства, закономерности различных психических явлений и др.);

б) косвенные вопросы, на которые невозможно ответить путем прямого припоминания и требующие размышления. Это задачи на интерпретацию психологических фактов, законов, на сравнительный анализ концепций, точек зрения, представлений;

в) проблемы, которые требуют продуктивного мышления.

Проектирование учебных задач в процессе преподавания психологии осуществляется посредством специальной процедуры таксации – выделения слов-стимуляторов в лексическом оформлении задачи. Как правило, каждому из типов задач соответствует своя лингвистическая характеристика – глаголы, наречия, местоимения.

Опираясь на классическую классификацию целей обучения Б.С. Блума, в основе которой лежит последовательность уровней усвоения учебного материала (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), Л.С. Илюшин предлагает список дидактических глаголов-действий для конструирования (таксации) учебных задач на развитие и оценку компетентности учащихся:

1) Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Знание»: сделайте сообщение, перечислите, опишите, воспроизведите, установите (что это, где это), сформулируйте, узнайте, запомните, расскажите, изложите факты, повторите, определите.

2) Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Понимание»: измените, превратите, переформулируйте, опишите, объясните, сделайте обзор, расскажите, суммируйте, свяжите воедино, разъясните, сделайте заключение, вывод, изложите основную идею.

3) Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Применение»: примените, попробуйте на практике, используйте, употребите, решите, докажите, покажите, проиллюстрируйте, сделайте отчет.

4) Глаголы для конструирования задач уровня «Анализ»: проанализируйте, разделите на части, разыщите, найдите, определите, различите, проверьте, сравните, классифицируйте, опровергните.

5) Глаголы для конструирования задач уровня «Синтез»: создайте, изобретите, предскажите, сконструируйте, оформите, измените, вообразите, улучшите, предложите.

6) Глаголы для конструирования задач уровня усвоения «Оценка»: составьте мнение, придите к выводу, отберите, выберите, оцените, разберите, обсудите, проверьте, аргументируйте, рекомендуйте, определите, оправдайте, убедите.

При этом, проектируя комплекс учебных задач, следует придерживаться ряда психологических требований, сформулированных Е.И. Машбиц:

1) Конструироваться должна не одна отдельная задача, а набор задач, ибо в учебной деятельности одна и та же учебная цель требует решения ряда задач, равно как и одна и та же задача служит для достижения нескольких целей.

2) При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных.

3) Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности.

4) Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения. Реализация данного требования предполагает в качестве обязательного условия применение задач на осознание студентами своих действий, т. е. рефлексии.

Проиллюстрируем рассмотренные положения отдельными примерами использования различных групп учебных задач (на основе классификации Д. Толлингеровой – В.Я. Ляудис) в процессе преподавания общей психологии.

Учебные задачи являются важным компонентом разработанного нами «Практикума по общей психологии», являющегося конструктивной формой организации и контроля образовательной деятельности студентов при подготовке к практическим занятиям и выполнении внеаудиторной самостоятельной работы. Учебные задачи (мы именуем их «понятийно-терминологическими и проблемно-ситуационными задачами») входят в общую технологическую карту занятия наряду с вопросами для теоретического рассмотрения, основными понятиями темы, перечнем основной и дополнительной литературы и заданиями для самостоятельной работы.

### ***1. Задачи, предполагающие воспроизведение знаний.***

*1.1 Задачи на узнавание.* Определите методы психологического исследования.

- Главное достоинство данного метода заключается в возможности «активного вмешательства исследователя в деятельность испытуемого. Исследователь создает условия, в которых психологический факт может отчетливо выявиться, может быть изменен в направлении, желательном для экспериментатора, может быть неоднократно повторен для всестороннего рассмотрения». Благодаря этому он служит инструментом для получения новых психологических фактов и объективного научного познания.

- Наиболее доступный и часто встречающийся прием в практике психологов и педагогов – познание на основе непосредственного восприятия; познание, проводимое в естественных условиях. Однако это дело непростое: оно требует точной фиксации фактов, объективного отражения воспринимаемых событий, отношений. Экспериментатор при этом должен четко уяснить себе цели и программу исследования, систематически вести дневник и на основе собранного материала дать объяснение причин психологических фактов.

*1.2 Задачи на воспроизведение отдельных фактов (данных, понятий).* Определите, о каких закономерностях ощущений идет речь в примерах:

- При виде лимона у многих людей выделяется слюна, и ощущается вкус кислого.

- Если люди обычно видят в радуге лишь 7 цветов, то китайские школьники, благодаря специальным упражнениям, видят в ней свыше 30 оттенков.
- Почему водители не обращают внимания на игрушки, висящие на лобовом стекле их машины?

*1.3 Задачи на воспроизведение определений (норм, правил и т. д.).* Прочитайте приведенный ниже текст и ответьте на вопрос: какой закон психологии памяти использовал Штирлиц, отвлекая внимание своих возможных преследователей?

В фильме «Семнадцать мгновений весны» есть эпизод, когда Штирлиц заходит к своему немецкому коллеге якобы за таблеткой от бессонницы, а на самом деле его интересует чемодан нашей радистки Кэт, захваченный гестапо. Чтобы не вызывать подозрений, он решает замаскировать свой интерес к чемодану отвлекающими вопросами, которые задает при входе и при уходе из кабинета гестаповца, – вопросами о таблетках.

## ***2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции.***

*2.4 Задачи на анализ и синтез.* Выделите особенности, характерные для восприятия:

а) этот психический процесс включает в себя моторный компонент; б) это отражение отдельных свойств предмета; в) этот процесс представляет собой систему специальных психических действий, и овладение ими требует обучения и практики; г) эта способность складывается в течение всей жизни; д) эта способность дана с рождения; е) этот процесс требует работы нескольких анализаторов; ж) этот процесс связан с мышлением.

*2.7 Задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, способ и пр.).* Из указанных в скобках слов выберите те, которые находятся к данному слову в том же отношении, что и в приведённом образце.

Образец: ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ТРУД

Действие: \_\_ (рефлекс, операция, навык, интерес, человеческий фактор).



## Образец: ОПЕРАЦИЯ: ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Вдевание нитки в иглолку: (кройка, построение чертежа, покупка швейной машинки, выбор ткани, поиск привлекательного фасона в журналах, шитьё, вышивка, выполнение шва).

### 2.8 Задачи на абстракцию, конкретизацию, обобщение.

Выберите из приведённых признаков те, которые характеризуют: а) поведение животных, б) человеческую деятельность, в) только игру, г) только учение, д) только труд.

Условие развития психики; упражняемость; деятельность, направленная на усвоение способов выполнения действий; автоматизированность; целенаправленность; мотивированность; условие проявления всех психических реакций; наличие проб и ошибок; направленность на получение результата, удовлетворяющего материальные и духовные потребности людей; направленность на усвоение и применение системы понятий; повторяемость; деятельность, которая приносит удовлетворение в процессе выполнения.

### 3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции.

#### 3.2 Задачи на интерпретацию (объяснение смысла, значения и пр.).

Проанализируйте следующие высказывания с точки зрения современной психологии памяти.

- Запоминать умеет тот, кто умеет быть внимательным (С. Джонсон).
- Память – это то, с помощью чего мы забываем (А. Чейз).
- То, что трогает сердце, запечатлевается в памяти (Вольтер).

3.3 Задачи на индукцию. Выделите общую мысль приведённых высказываний.

- Работать не так скучно, как развлекаться (Ш. Бодлер).
- Тот, кто хочет, делает больше, чем тот, кто может (Мерье).
- Чтобы сделать что-нибудь, нужно не так уж много сил; вот чтобы решить, что именно надо сделать, нужна действительно огромная сила (Кин Хаббард).

3.4 Задачи на дедуцию. Из данных понятий постройте логический ряд так, чтобы предыдущее понятие было более общим по отношению к последующим.

Труд, деятельность, трудовое действие, нажатие педали тормоза, трудовая операция, мышечные сокращения.

### 3.5 *Задачи на аргументацию (доказывание верности, верификация).*

Согласны ли вы с приведёнными тезисами? Ответ аргументируйте.

- Моё отношение к среде есть моё сознание.
- Если психика связана с рефлексамми, значит, психика и сознание есть рефлекс.
- Сознание есть отражение действительности – истинное или превратное.
- Бессознательное немислимо без осознаваемого.
- Сознание и материя являются различными аспектами одной и той же реальности.

## **4. *Задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение.***

### 4.1 *Задачи на сочинение обозрения (конспекты, резюме и пр.).*

Ощущения, восприятие, представление, память, воображение, мышление – основные психические познавательные процессы. Подберите пример практической деятельности (любой на ваш выбор), в которой все они присутствуют как неотъемлемые её компоненты, и опишите кратко эту деятельность с точки зрения функционирования в ней этих процессов.

4.3 *Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты, изложение экспериментов и пр.* Выберите два из предложенных высказываний и выполните письменное задание по следующей схеме: 1. Почему это высказывание верно? 2. Приведите примеры из жизни, раскрывающие содержание данного высказывания. 3. Приведите примеры из различных произведений искусства (скульптура, литература, живопись, архитектура и т. д.). 4. Цитаты (пословицы, поговорки), подтверждающие и опровергающие данное высказывание. 5. Выводы.

## **Высказывания**

- Сомневаться небесполезно. Сомневаясь, мы приходим к исследованию; исследуя, достигаем истины (Аристотель).
- Лучше изучить лишнее, чем ничего не изучить (Сенека).
- Будь красноречивым, но не пустословом, ибо пустословие – то же безумие (Кей-Кавус).

- Прекрасно слово, ибо в нем оставит память человек. Уходим мы с земли, наше слово от нас останется навек (Ас-Самарканди).
- Слово – одежда. Смысл – скрывающаяся под ней тайна (Джалаладин Руми).
- Человек бессмертен благодаря познанию. Познание, мышление – это корень его жизни, его бессмертия (Гегель).
- Придет время, когда наука опередит фантазию (Ж. Верн).

## 5. *Задачи, предполагающие продуктивное мышление.*

### 5.1 *Задачи на применение на практике.*

Приведите примеры практического применения в жизнедеятельности человека порогов ощущений (нижнего и верхнего абсолютных порогов, порога различения).

5.2 *Задачи на решение проблемных задач и ситуаций.* Проверьте, всё ли правильно в приведённом отрывке. Нет ли в тексте ошибок?

Если попытаться кратко выразить суть различий между характером, темпераментом и личностью, то можно сказать, что свойства темперамента отражают то, ПОЧЕМУ человек действует определённым образом, черты характера – ЧТО ИМЕННО он делает, а качества личности – то, КАК он это делает.

5.3 *Задачи на целеполагание и постановку вопросов.* Составьте к теме «Сознание и неосознаваемое в психике человека» «тонкие» и «толстые» вопросы.

«Толстые» вопросы	«Тонкие» вопросы
Объясните, почему?	Кто? Что? Когда? Может?
Почему вы считаете?	
В чем различие?	Будет ли? Мог ли? Было ли?
Предположите, что будет, если?	Согласны ли вы, что?
На что это похоже?	Верно ли, что?

5.5 *Задачи на эвристический поиск на базе логического мышления.* Ответьте на «шуточные вопросы» психологии восприятия.

- Верно ли, что лучше один раз увидеть, чем семь раз услышать?

- Почему полным людям рекомендуется надевать одежду не с поперечными, а только с продольными полосками?
- Пахнет ли роза, если её никто не нюхает? Отражается ли что-нибудь в зеркале, если в него никто не смотрится?
- На вкус и цвет товарищей нет, один другому не указчик: один любит арбуз, другой – свиной хрящик.

## **6. Рефлексивные задачи.**

6.3 Рефлексивные действия, связанные с построением письменного текста (разных типов научного текста). Напишите аргументированное эссе на тему «Роль мечты в жизнедеятельности человека» по следующей схеме:

1. Введение: утверждение (вопрос, цитата, статистические данные, случай из личного опыта, пример реальный или гипотетический и т.п.), которое отражает проблему, привлекает внимание.

2. Основная часть: а) главное утверждение – тезис, который отражает центральную идею, мнение, то положение, которое вы планируете доказать; б) аргументация, поддерживающая авторскую позицию; в) контраргументация и её критический анализ, позволяющий убедительно доказать авторскую позицию.

3. Заключение: заключительное утверждение (повторное формулирование основного тезиса, синтез аргументации, а также вероятностное будущее вопроса).

## Структура и параметры оценки учебных задач

(по [Гинецинский В.И., 1994])

Учебную задачу можно охарактеризовать как определенным образом стандартизированную (схематизированную) форму описания некоторого фрагмента (отрезка) уже осуществленной (достигшей требуемого результата) познавательной деятельности, ориентированной на создание условий для воспроизведения этой деятельности в условиях обучения. Для задачи специфичен **набор компонентов**, задающих уровень, содержание и направление интервала познавательной деятельности. К таким компонентам прежде всего должны быть отнесены данные задачи, неизвестное (искомое) задачи, совместно образующие условие задачи и требование задачи. С этой точки зрения неизвестное (искомое) задачи также указано, дано в условии задачи, но способ его задания иной, отличен от способа, которым выражены данные. Поэтому задача, собственно, состоит в том, чтобы найти способ перехода от данных к искомому, иначе говоря, выразить искомое через данные. Это и фиксирует требование задачи. Процесс перехода от данных к искомому, позволяющий получить требуемую форму искомого, есть процесс решения. Найденная форма искомого, удовлетворяющая требованию задачи, представляет собой ответ. Подтверждение (обоснование) того, что полученный ответ (решение) соответствует требованию (условию) задачи, производится в ходе проверки решения.

Компонентное описание задачи позволяет ввести несколько **параметров для их оценки**: корректность, сложность, трудность (параметры первого уровня), диагностичность, креациозность.

Задача сформулирована (поставлена) дидактически **корректно**, если в зоне ближайшего развития субъекта находится либо требуемое решение, либо доступное для него обоснование невозможности ее решения (некорректности ее постановки). Задача сформулирована некорректно, если данных недостаточно, чтобы найти решение.

Задания могут разделяться по сложности. Здесь критерием выступает число данных, связи между которыми должны быть приняты во внимание, число опосредствующих операций и т. д.

Задание может быть объективно проще, но субъективно сложнее, если для выполнения именно этого типа заданий у испытуемого нет субъективных ресурсов либо сформировались психологические барьеры, не позволяющие ему выполнить определенного рода задание.

Для характеристики задач введем еще два параметра, так сказать, второго уровня в соответствии с разграничением двух функций, которые эти задачи призваны обеспечивать в учебном процессе: 1) определения усвоения учебного материала; 2) стимулирования процесса порождения требуемых когнитивных структур. Их можно было бы соответственно назвать **диагностичностью** и **креациозностью**. Для реализации с помощью задачи функции определения требуется, чтобы ответ мог быть квалифицирован в терминах «правильно/неправильно». Поэтому требование – вопрос задачи должен предполагать не просто высказывание мнения или позиции, а объективацию ответа в такой форме, по отношению к которой имеется критерий ее убедительной для испытуемого оценки. Задача будет стимулировать процесс порождения новообразований в когнитивной сфере обучаемого, если будет, с одной стороны, вызывать его познавательную активность (пробуждать желание ее решить), а с другой – требовать от обучаемого совершения определенного познавательного усилия.

### Таксономия образовательных целей (задач) Б. Блума

Большую помощь при написании результатов обучения может оказать работа Б. Блума «Таксономии образовательных задач». Эта классификация или категоризация мыслительного поведения предоставляет готовую структуру и список глаголов, что облегчает написание результатов обучения. Большинство результатов описывают наличие обученности в таких областях, как знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Это так называемая *когнитивная сфера*. Две другие важнейшие сферы – *аффективная* (отношения, чувства, ценности) и *психомоторная* (физические навыки).

#### Результаты обучения для когнитивной сферы

##### Когнитивная сфера:

1. Знание.
2. Понимание.
3. Применение.
4. Анализ.
5. Синтез.
6. Оценка.

Когнитивная сфера	Глаголы, используемые для оценки
1. Знание – способность воспроизвести или запомнить факты, не обязательно понимая их	Систематизировать, собирать, определить, описать, воспроизвести, перечислить, отметить, проанализировать, установить, категоризировать, запоминать, назвать, упорядочить, обрисовать, представить, сослаться, вспомнить, распознавать, фиксировать, рассказать, соотнести, повторить, воспроизвести, показать, сформулировать, табулировать, сообщить
2. Понимание – способность понимать и интерпретировать освоенную информацию	Связать, изменить, уточнить, классифицировать, построить, сопоставить, преобразовать, расшифровать, поддержать, описать, провести различия, распознавать, обсудить, оценить, объяснить, выразить, подвести итог, обобщить, выявить, проиллюстрировать, указать, сделать вывод, интерпретировать, систематизировать, изложить своими словами, прогнозировать, распознать, описать, переформулировать, сделать (критический) обзор, выбирать, решать, переводить
3. Применение – способность использовать изученный материал в новых ситуациях,	Применить, оценить, рассчитать, изменить, выбрать, завершить, вычислить, построить, продемонстрировать, разработать, раскрыть, инсценировать, употребить, исследовать, проводить эксперимент, искать, проиллюстрировать, интерпретировать, манипулировать, модифицировать, эксплуатиро-

<b>Когнитивная сфера</b>	<b>Глаголы, используемые для оценки</b>
например, использовать идеи и концепции при решении проблем	вать, организовать, применить на практике, предсказать, подготовить, создавать, соотносить, планировать, выбрать, показать, описать в общих чертах, решить, передать, использовать
4. Анализ – способность разбивать информацию на составляющие, например, искать взаимосвязи и идеи (понимание организационной структуры)	Анализировать, оценивать, систематизировать, разбить, рассчитать, категоризировать, классифицировать, сравнивать, связывать, противопоставлять, критиковать, обсуждать, вывести, провести различие, выделить, подразделить, исследовать, провести эксперимент, определить, проиллюстрировать, делать вывод, проверять, собирать сведения, упорядочить, изобразить схематически, отметить, рассмотреть, соотнести, выделить, подразделить, проверить
5. Синтез – способность соединять части в целое	Аргументировать, систематизировать, собирать, классифицировать, компоновать, компилировать, составлять, строить, создавать, проектировать, развивать, разрабатывать, устанавливать, объяснять, формулировать, обобщать, порождать, интегрировать, изобретать, делать, управлять, изменять, организовывать, производить, планировать, подготавливать, предлагать, переделывать, реконструировать, соотнести, реорганизовать, пересмотреть, переписать, наладить, обобщить
6. Оценка – способность судить о ценности материала для данной конкретной цели	Произвести оценку, установить, аргументировать, оценить, придать значение, выбрать, сравнить, делать вывод, противопоставить, убедить, критиковать, принять решение, защищать, провести различие, объяснить, составить мнение, ранжировать, интерпретировать, судить, доказывать, определять, прогнозировать, рассматривать, рекомендовать, соотносить, разрешить (проблему)

### **Результаты обучения для эмоциональной сферы**

#### **Эмоциональная сфера:**

- 1. Восприятие.**
- 2. Реагирование.**
- 3. Ценностные ориентации.**
- 4. Организация.**
- 5. Распространение.**



Эмоциональная сфера	Глаголы, используемые для оценки
1. Восприятие – готовность получать информацию, например, человек признает необходимость отдачи в работе, внимательно слушает других, проявляет восприимчивость к социальным проблемам и т. д.	Поступать, придерживаться, ценить, осведомляться, признавать, отвечать, помогать, пытаться,
2. Реагирование – активное участие индивидуума в собственном обучении, например, проявляет интерес к учебному предмету, готов сделать презентацию, участвует в обсуждениях в классе, добровольно помогает другим и т. д.	оспаривать, объединять, завершать, адаптироваться, сотрудничать, защищать, демонстрировать (веру
3. Ценностные ориентации – категория простирается от простого принятия ценностной ориентации до приверженности ей, например, индивидуум демонстрирует веру в демократические процессы, высоко ценит роль науки в повседневной жизни, проявляет заботу о благополучии других, проявляет уважение к индивидуальным и культурным различиям и т. д.	в), проводить различие, обсуждать, проявлять, дискутировать, принимать, следовать, держаться, инициировать, интегрировать, объяснять, слушать, регулировать, организовывать,
4. Организация – процесс, через который проходят индивидуумы при соединении различных ценностных ориентаций, разрешении противоречий между ними и усвоении этих ориентаций, например, признает необходимость обеспечения баланса между свободой и ответственностью в демократическом обществе, принимает на себя ответственность за свое поведение, принимает стандарты профессиональной этики, приспосабливается к системе ценностей и т. д.	участвовать, применять, присоединиться, делиться, судить, оценивать, оспаривать, соотносить, сообщать, разрешать (проблему), поддерживать, обобщать, оценивать
5. Распространение – на этом уровне индивидуум обладает некоторой системой ценностей с точки зрения своих убеждений, идей и взглядов, которые устойчиво и предсказуемо определяют его поведение, например, демонстрирует уверенность при самостоятельной работе, демонстрирует приверженность профессиональной этике, проявляет хорошую личную, социальную и психологическую адаптируемость, ведет здоровый образ жизни и т. д.	

### Результаты обучения для психомоторной сферы

**Психомоторная сфера** охватывает в основном физические навыки, включающие в себя координацию мозговой и мышечной деятельности. Психомоторная сфера широко используется в таких областях, как естественные науки, медико-санитарные дисциплины, искусство, музыка, инженерные науки, драма и физическое воспитание.

Все таксономии в психомоторной сфере описывают переход от простого наблюдения к владению физическими навыками.

**Психомоторная сфера (Э. Симпсон [Simpson, 1972]):**

- 1. Восприятие.**
- 2. Установка (менталитет).**
- 3. Управляемая реакция.**
- 4. Автоматизм.**
- 5. Сложные явные реакции.**
- 6. Адаптация.**
- 7. Создание.**

<b>Психомоторная сфера</b>	<b>Глаголы, используемые для оценки</b>
1. Восприятие – способность использовать наблюдаемые сигналы для стимулирования физической активности	Управлять, переделывать, расставлять, собирать, сохранять равновесие, сгибаться, строить, градуировать, ставить танцы, объединять, конструировать, копировать, проектировать, производить, обнаруживать, демонстрировать, различать (на ощупь), демонтировать, показывать, препарировать, управлять (автомобилем), оценивать, осматривать, исполнять, налаживать, захватывать, размельчать, обрабатывать, нагревать, манипулировать, распознавать, измерять, ремонтировать, подражать, имитировать, смешивать, эксплуатировать, организовывать, исполнять (умело), представлять (спектакль), записывать (звук, изображение), очищать, делать набросок, реагировать, использовать
2. Установка (менталитет) – готовность к определенному образу действий. Может включать в себя психическую, физическую и эмоциональную предрасположенность	
3. Управляемая реакция: приобретение физического навыка методом проб и ошибок. С опытом такой подход приводит к более уверенному владению навыком	
4. Автоматизм – промежуточный этап в освоении физического навыка. Приобретенные реакции становятся более привычными, и движения могут выполняться с определенной уверенностью и сноровкой	
5. Сложные явные реакции – возможна физическая активность, предусматривающая сложный характер движений. Реакции являются автоматическими, а на сноровку указывают точное и скоординированное исполнение с минимумом непроизводительных усилий	
6. Адаптация – на этом уровне навыки хорошо развиты, и человек может изменять движения в ответ на условия задачи или на конкретные требования	
7. Создание – навыки настолько высоко развиты, что на некотором этапе становится возможным творчество	

## Уточненная таксономия Б. Блума

(no [Anderson L. W. & Krathwohl D. R. (2001)])

В 1999 году Лорин Андерсон и его коллеги опубликовали обновленную версию таксономии Блума, которая учитывает более широкий набор факторов, оказывающих влияние на преподавание и обучение. В уточненной таксономии сделана попытка исправить некоторые ошибки первоначальной таксономии. В отличие от версии 1956 года новая таксономия проводит различие между знанием о том, «что», т. е. содержанием мышления, и знанием того, «как», т. е. процедурах, используемых в решении проблем.

Измерение знания – это знание того, «что», которое делится на четыре категории – фактическое, концептуальное, процедурное и метакогнитивное.

Фактическое знание включает в себя изолированные фрагменты информации, такие как словарные определения и знание специфических деталей.

Концептуальное знание состоит из систем информации, таких как классификации и категории.

Процурное знание включает алгоритмы, эвристики, эмпирические методы, техники и методы, а также знание о том, когда следует использовать эти процедуры.

Метакогнитивное – это знание о процессах мышления и информация о том, как эффективно ими управлять.

Измерение когнитивных процессов уточненной таксономии Блума так же, как и оригинальная версия, насчитывает шесть навыков. Они включают в себя в последовательности от простейших к наиболее сложным: (а) помнить, (b) понимать, (с) применять, (d) анализировать, (е) оценивать, (f) создавать.

Функция памяти – узнавание и припоминание соответствующей информации.

Понимание – это способность формировать свои собственные значения из образовательного материала, такого как прочитанный текст или объяснение учителя. В этом процессе требуются навыки интерпретации, объяснения на примерах, классификации, обобщения, умозаключения, сравнения и объяснения.

Третий процесс – применение – относится к использованию процедуры, освоенной в обучении, в знакомой или новой ситуации.

Следующий процесс – анализ – состоит из разложения знания на компоненты и осмысления отношения частей к общей структуре. Учащиеся учатся анализировать в ходе дифференциации, организации и объяснения.

Оценка, находящаяся на вершине в оригинальной таксономии, является пятой из шести процессов в уточненной версии. Она включает проверку и критику.

Творчество, процесс, не включенный в более раннюю таксономию, является наивысшим компонентом в новой версии. Этот навык подразумевает соединение уже известного для создания чего-либо нового. Для выполнения творческих заданий учащиеся генерируют, планируют и производят.

В соответствии с этой таксономией каждый уровень знания может соотноситься с каждым уровнем когнитивного процесса, так что учащийся может помнить *фактическое или процедурное знание*, понимать *концептуальное или метакогнитивное знание* или *анализировать метакогнитивное или фактическое знание*. Как утверждают Андерсон и его коллеги, осмысленное обучение предоставляет учащимся знание и доступ к когнитивным процессам, которые им понадобятся для успешного решения проблем.

## Измерение знания

<b>Фактическое знание – базовая информация</b>	
Знание терминологии	Словарные понятия, математические символы, музыкальная нотация, алфавит
Знание специфических деталей и элементов	Элементы пищевой цепочки, имена конгрессменов, основные сражения Второй мировой войны
<b>Концептуальное знание – отношения между частями большой структуры, позволяющие им действовать как единое целое</b>	
Знание классификаций и категорий	Виды животных, различные виды аргументов, геологические эры
Знание принципов и способов обобщений	Типы конфликтов в литературе, ньютоновские законы механики, принципы демократии
Знание теорий, моделей и структур	Теория эволюции, экономические теории, модели ДНК
<b>Процедурное знание – как делать что-либо</b>	
Владение специфическими навыками и алгоритмами	Формулы для решения квадратных уравнений, правила смешения красок, умение выполнять волейбольную подачу
Владение специфическими техниками и методами	Литературная критика, анализ исторических документов, методы решения математических задач
Знание того, когда следует применять соответствующие процедуры	Методы, подходящие для различных опытов, процедуры статистического анализа, используемые в различных ситуациях, стандарты различных литературных стилей
<b>Метакогнитивное знание – знание мышления в целом и вашего собственного мышления в частности</b>	
Стратегическое знание	Способы запоминания фактов, стратегии понимания прочитанного, методы создания web- страниц
Знание о когнитивных задачах, включая соответствующее контекстное и условное знание	Различные требования при чтении учебников и художественной литературы, планирование заранее при использовании компьютерных баз данных, различия в стилях написания делового и электронного письма
Самопознание	Необходимость использования диаграмм и схем для понимания комплексных процессов, лучшее усвоение информации в тишине, необходимость обсуждать с кем-либо свои идеи, прежде чем выразить их в письменной форме

## Измерение когнитивных процессов

Когнитивный процесс	Примеры
<b>Помнить – извлекать необходимую информацию из памяти</b>	
Узнавание	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Узнать лягушек на рисунках с различными видами амфибий;</li> <li>• найти предметы, имеющие форму равнобедренного треугольника, которые вы видите вокруг;</li> <li>• ответить на любой вопрос альтернативного или множественного выбора</li> </ul>
Припоминание	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Назвать трех английских писательниц девятнадцатого века;</li> <li>• написать по памяти таблицу умножения;</li> <li>• воспроизвести химическую формулу четыреххлористого углерода</li> </ul>
<b>Понимать – создавать значения на базе учебных материалов или опыта</b>	
Интерпретация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Представить задачу в виде алгебраического уравнения;</li> <li>• нарисовать схему процесса пищеварения;</li> <li>• пересказать Второе иннаугурационное обращение Линкольна</li> </ul>
Приведение примеров	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Нарисовать параллелограмм;</li> <li>• найти пример текста, написанного по принципу потока сознания;</li> <li>• назвать млекопитающее, которое живет в вашей местности</li> </ul>
Классификация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Назвать четные и нечетные числа;</li> <li>• перечислить типы правления в современных африканских странах;</li> <li>• соотнести животных с их видами</li> </ul>
Обобщение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Придумать заголовок для короткого абзаца;</li> <li>• перечислить основные аргументы в защиту смертной казни, приводимые на данном web-сайте</li> </ul>
Умозаключение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Прочитать отрывок из диалога между двумя персонажами и сделать выводы об их отношениях в прошлом;</li> <li>• догадаться о значении незнакомого термина из контекста;</li> <li>• решить, какое число должно стоять следующим в числовой последовательности</li> </ul>
Сравнение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Объяснить, почему сердце работает, как насос;</li> <li>• описать ваш опыт, сравнимый с продвижением пионеров на запад;</li> <li>• проиллюстрировать сходство и различие между двумя книгами Чарльза Диккенса с помощью диаграммы Венна</li> </ul>
Объяснение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Нарисовать схему, поясняющую, как давление воздуха влияет на погоду;</li> <li>• объяснить с помощью конкретных фактов, почему произошла Французская революция;</li> <li>• объяснить, как процентные ставки влияют на экономику</li> </ul>

<b>Когнитивный процесс</b>	<b>Примеры</b>
<b>Применять – использовать процедуру</b>	
Исполнение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Добавить в столбик двухразрядные числа;</li> <li>• прочитать вслух абзац на иностранном языке;</li> <li>• выполнить штрафной бросок</li> </ul>
Применение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Провести эксперимент, чтобы увидеть, как растут растения в различных типах почв;</li> <li>• отредактировать фрагмент текста;</li> <li>• составить бюджет</li> </ul>
<b>Анализировать – вычленять из понятия несколько частей и описывать то, как части соотносятся с целым</b>	
Дифференциация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вычленить существенную и несущественную информацию в математической задаче;</li> <li>• нарисовать схему с указанием основных и вспомогательных персонажей романа</li> </ul>
Организация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Рассортировать книги в классной библиотеке по категориям;</li> <li>• нарисовать схему часто используемых метафор и объяснить их действие;</li> <li>• нарисовать схему, объясняющую, как растения и животные вокруг вас взаимодействуют друг с другом</li> </ul>
Соотнесение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Прочитать письма в редакцию и определить точку зрения авторов по обсуждаемой проблеме;</li> <li>• описать мотивацию поступков персонажей в романе или коротком рассказе;</li> <li>• прочитать предвыборную программу кандидата на политический пост и сделать предположения относительно его позиции по проблемным вопросам</li> </ul>
<b>Оценивать – делать суждения, основанные на критериях и стандартах</b>	
Проверка	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Участвовать в работе группы, оценивать идеи и логику аргументации своих коллег;</li> <li>• прослушать политическое выступление и отметить все противоречия в нем;</li> <li>• проанализировать план работы по проекту на предмет наличия в нем всех необходимых шагов</li> </ul>
Критика	<ul style="list-style-type: none"> <li>• После разработки критериев оценки проекта проанализировать, насколько хорошо проект соответствует критериям;</li> <li>• выбрать наилучший способ для решения комплексной математической проблемы;</li> <li>• оценить убедительность аргументов за и против астрологии</li> </ul>
<b>Создать – соединить части, чтобы появилось что-то новое и определить компоненты новой структуры</b>	
Генерация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Предложить пути улучшения этнических отношений с помощью предложенных критериев;</li> <li>• разработать несколько научных гипотез, объясняющих, почему растениям нужен свет;</li> </ul>

<b>Когнитивный процесс</b>	<b>Примеры</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•предложить набор альтернатив ископаемому топливу, которые позволят решить ряд экономических и экологических проблем;</li> <li>•сформулировать несколько альтернативных гипотез, основанных на предложенных критериях</li> </ul>
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Создать раскадровку для мультимедийной презентации о насекомых;</li> <li>•разработать план исследовательской работы по взглядам Марка Твена на религию;</li> <li>•продумать программу исследования влияния различных видов музыки на яйценоскость кур</li> </ul>
Производство	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Написать дневник солдата армии северян или южан;</li> <li>•создать среду обитания домашней водной птицы;</li> <li>•создать пьесу на основе главы из романа, которую вы читаете</li> </ul>



**Структура психологических знаний  
и учебных дисциплин по психологии**

([по Карандашеву В.Н., 2006])

В зависимости от того, являются ли задачи научных исследований общими или специфическими, выделяются две сферы научно-психологических знаний – фундаментальная и прикладная психология.

**Фундаментальная психология** изучает психические явления, характерные для человека (или животных) в целом, общие психологические закономерности, которые имеют место во всех сферах психической жизни. К числу отраслей фундаментальной психологии относятся:

- общая психология;
- психология личности;
- дифференциальная психология;
- психофизиология;
- нейропсихология;
- социальная психология;
- психология развития;
- психология аномального развития (или специальная психология);
- сравнительная психология и зоопсихология.

**Прикладная психология** изучает психологические проблемы, характерные для определенных сфер жизни или профессиональной деятельности людей. К отраслям прикладной психологии относятся:

- педагогическая психология;
- медицинская психология;
- юридическая психология;
- экономическая психология;
- психология труда;
- политическая психология;
- психология спорта;
- психология искусства;
- психология религии;
- психология семьи.

Все учебные психологические дисциплины могут быть условно разделены на три группы:

1) **предметно-центрированные**: а) фундаментальные (общая, дифференциальная, социальная психология, психология личности, психология развития и др.) и б) прикладные (клиническая, педагогическая психология, психология труда и др.);

2) **проблемно-центрированные**: психология девиантного поведения, психология общения, конфликтология, психология семьи;

3) **методологически-центрированные**: экспериментальная психология, математическая статистика, психодиагностика, психологическое консультирование, психотерапия.

Подготовка по психологии включает в себя изучение большого количества разнообразных дисциплин. В зависимости от функций, которые они выполняют в профессиональной подготовке психологов, их можно условно разделить на следующие группы:

- 1) дисциплины фундаментальной психологии;
- 2) методология и методы психологического исследования;
- 3) дисциплины прикладной психологии;
- 4) дисциплины практической психологии;
- 5) педагогические дисциплины.

К дисциплинам фундаментальной психологии относятся: *введение в психологию, биологические основы психологии, зоопсихология и сравнительная психология, общая психология, психология личности, дифференциальная психология, возрастная психология, социальная психология, история психологии.*

В процессе изучения этих дисциплин студенты получают общее психологическое образование, которое необходимо для профессиональной компетентности психолога в научно-исследовательской работе и практической деятельности.

**Методология и методы психологических исследований** усваиваются студентами-психологами при изучении таких предметов, как *введение в психологию, общая психология, психологический практикум, методы психологического исследования, экспериментальная психология, психодиагностика, математические методы в психологии.*

Методы психологических исследований, характерные для отдельных психологических проблем и отраслей психологии, изучаются студентами также во многих других курсах фундаментальной и прикладной психологии.

При их изучении студенты осваивают методологические проблемы, организацию и проведение психологического исследования, методы научного и научно-практического исследования. Эти знания и умения необходимы специалистам-психологам в научно-исследовательской и практической психологической работе.

К основным **дисциплинам прикладной психологии** относятся *клиническая психология, педагогическая психология, психология труда, психология управления.*

При их изучении студенты узнают о путях и способах использования психологических знаний для решения проблем в отдельных отраслях профессиональной деятельности и жизнедеятельности людей. Эти знания повышают общую психологическую эрудицию студентов-психологов и помогают им выбрать сферу будущей специализации в профессиональной психологической деятельности.

К **дисциплинам практической психологии** относятся *психодиагностика, психологическое консультирование, психотерапия, специальная психология, психокоррекция.*

В процессе их изучения студенты осваивают знания и умения, необходимые им для практической психологической работы.

К **педагогическим дисциплинам** относятся *история и философия образования, педагогика, методика преподавания психологии.*

Изучение этих предметов направлено на то, чтобы подготовить специалистов к преподаванию психологии в разных типах учебных заведений.

Перечисленные названия дисциплин характеризуют предметные области, которые в обязательном порядке изучаются студентами-психологами. Конкретный перечень учебных предметов и их названия определяются соответствующими образовательными стандартами и учебными программами высших учебных заведений.

Наряду с обязательными дисциплинами кафедры высшего учебного заведения предлагают студентам курсы по выбору, а также дисциплины специализации, которая установлена вузом.

### **Результаты обучения и рекомендации по их разработке** (по [Кеннеди Д., 2007; Готтинг В.В., Нурмаганбетова М.С., Алиынбаева Ж.Е., 2015])

**Результаты обучения** – «формулировка того, что, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать учащийся по окончании процесса обучения» [Кеннеди, с. 9].

Результат обучения – это формулировка того, что должен будет знать, понимать и быть в состоянии делать учащийся в конце периода обучения, а также того, каким образом это обучение должно быть продемонстрировано [Moon, 2002].

В образовании, базирующемся на результатах, образовательные результаты установлены четко и однозначно. Они определяют содержание учебных программ и их структуру, методы и стратегии обучения, предлагаемые курсы, процессы оценивания, образовательную среду и учебный график. Кроме того, результаты обучения служат основой для оценивания учебных программ [Harden et al., 1999a].

### **Рекомендации по написанию результатов обучения**

Написание результатов обучения следует начинать с глагола действия, за которым должен следовать объект этого глагола. Предложения должны быть краткими, четко сформулированными. Результаты обучения должны поддаваться оцениванию.

Можно утверждать, что использование точных глаголов – это ключ к успешному написанию результатов обучения.

В целом при написании результатов обучения полезно сосредоточиться на том, что, по вашим ожиданиям, смогут делать или демонстрировать студенты в конце модуля или программы. Очень важно, чтобы результаты обучения выражались в простых и однозначных терминах и были понятны студентам, преподавателям, коллегам, работодателям и внешним экспертам.

- Описывайте результаты обучения просто.
- Каждый результат обучения должен начинаться с глагола действия, за которым следует фраза, описывающая контекст.

- Используйте только один глагол для каждого результата обучения.
- Избегайте использования неясных терминов, таких как «знать», «понимать», «учить», «быть знакомым», «быть информированным», «быть в курсе».
- Избегайте сложных предложений. Если необходимо, для большей ясности используйте более одного предложения.
- Избегайте ненужного профессионального жаргона.
- Обеспечьте, чтобы результаты обучения для модуля соотносились с результатами обучения для всей программы в целом.
- Результаты обучения должны быть видимыми и измеримыми.
- Обеспечьте, чтобы получаемые результаты можно было оценивать.
- При составлении результатов обучения необходимо помнить о временном интервале, в течение которого эти результаты должны быть достигнуты. Всегда существует опасность того, что при написании результатов обучения можно стать излишне амбициозным. Спросите себя, реально ли достичь данных результатов обучения с имеющимися ресурсами и временем.
- При написании результатов обучения следует представлять себе, каким образом они будут оцениваться, т. е. как можно будет узнать, добился ли студент этих результатов?
  - Если результаты обучения будут очень общими, их эффективное оценивание вызовет затруднения. Напротив, если результаты обучения будут иметь узкий характер, их список может стать излишне длинным и подробным.
  - Перед окончательным оформлением результатов обучения спросите своих коллег и, если возможно, бывших студентов, понятны ли им эти результаты обучения.
  - При составлении результатов обучения для студентов старше первого курса старайтесь не перегружать список результатами обучения, взятыми из нижней части таксономии Блума (например, знание и понимание в познавательной сфере). Побуждайте студентов к использованию того, чему они уже научились, включив некоторые результаты обучения из более высоких категорий таксономии Блума (таких, например, как применение, анализ, синтез и оценка).
  - Списку результатов обучения для модуля обычно предшествует фраза «По успешном завершении данного модуля студенты должны быть способны: \_\_».

## **Контрольный перечень вопросов для написания результатов обучения**

- Сосредоточился ли я на результатах, а не на процессе, другими словами, сосредоточился ли я на том, что студенты способны продемонстрировать, а не на том, что я сделал в процессе преподавания?
  - Начинается ли описание каждого результата с активного глагола?
  - Используется ли только один активный глагол на каждый результат обучения?
  - Исключены ли такие термины, как «знать», «понимать», «учить», «быть знакомым», «быть информированным», «быть в курсе»?
  - Поддаются ли результаты обучения наблюдению и измерению?
  - Можно ли оценить написанные результаты обучения?
  - Включают ли результаты обучения различные уровни таксономии Блума?
    - Соответствуют ли результаты целям и содержанию модуля?
    - Соблюдается ли рекомендация по числу результатов (максимум девять для одного модуля)?
    - Реально ли добиться данных результатов обучения с имеющимися временем и ресурсами?

## **Распространенные ошибки при написании результатов обучения**

1. Использование неоднозначных глаголов, таких как «знать», «понимать», «быть в курсе» – они трудно поддаются измерению, довольно расплывчаты или фокусируются на процессе, пройденном студентами, а не на конечном результате этого процесса.

2. Результаты обучения относятся к обученности, а не к представлению обученности. Плохо написанный результат обучения может быть, например, таким: «В конце данного модуля обучаемый должен будет знать правила безопасного проведения лабораторных работ (Химия, уровень 1)». Мы сможем сказать, что студент знает эти правила лишь в том случае, если от него потребуется продемонстрировать свое знание. Ему может быть предложено написать доклад, чтобы ответить на вопросы, объяснить правила в устной форме и т. д. [Moon, 2002].

## **Глоссарий**

**Объяснить:** пролить свет на; раскрыть, обосновать некоторое утверждение.

**Анализ:** способность разбивать информацию на составляющие, например, искать взаимосвязи и идеи (таксономия Блума).

**Задача:** задача модуля или программы – это конкретная формулировка учебных намерений. Она относится к одной из конкретных областей, которую преподаватель намерен охватить в блоке обучения.

**Знание:** способность воспроизвести или запомнить факты, не обязательно понимая их (таксономия Блума).

**Иллюстрировать:** с помощью примеров прояснить некоторую область обсуждения.

**Компетенции:** «Компетенции представляют собой динамическую комбинацию характеристик, способностей и позиций. Развитие компетенций является целью образовательных программ. Компетенции формируются в различных курсовых единицах и оцениваются на разных этапах. Они могут подразделяться на компетенции, относящиеся к предметной области (отражающие специфику области обучения) и универсальные (общие для всех степеней)» [ECTS Users' Guide, 2005].

**Конструктивная согласованность:** проектирование учебных программ, предполагающее согласованность обучающей деятельности, учебной деятельности и оценочных заданий с результатами обучения.

**Критерии оценивания:** описания того, что должен сделать студент, чтобы подтвердить достижение некоторого результата обучения.

**Критиковать:** опираясь на факты и доказательства, выносить суждение о достоинствах аргумента, теории или мнения.

**Модуль:** независимая часть учебной нагрузки студента по программе за год, предусматривающая отдельный экзамен, ясно сформулированные результаты обучения и соответствующие критерии оценивания.

**Обобщить:** представить краткие, четкие объяснения или отчет по некоторой области. Привести основные моменты, избегая мелких подробностей (аналогично термину *очертить*).

**Обосновать:** раскрыть основания для выводов или для принятия решений. Сформулировать ответы на возможные возражения.

**Обрисовать:** привести основные характеристики или общие основы некоторой темы, не вдаваясь в подробности и придавая особое значение структуре и организации этой темы.

**Обсудить:** объяснить и представить различные стороны проблемы и любые возможные последствия.

**Объяснить:** дать подробную информацию по рассматриваемой проблеме или области.

**Описать:** дать подробную информацию по некоторой теме.

**Определять:** указать точное значение слова или фразы.

**Отметочные критерии:** показатели того, каким требованиям должен отвечать студент для получения отметки, более высокой, чем удовлетворительный балл по модулю.

**Оценивание:** совокупность письменных, устных и практических тестов, экзаменов, проектов и портфолио, используемых для оценки успеваемости студента в программном модуле или в программной единице.

**Оценить:** дать оценку, составить мнение.

**Оценка:** способность судить о ценности материала для данной конкретной цели (таксономия Блума).

**Понимание:** способность понимать и интерпретировать освоенную информацию (таксономия Блума).

**Применение:** способность использовать изученный материал в новых ситуациях, например, применять идеи и концепции к решению проблем (таксономия Блума).

**Противопоставить:** найти различия между двумя областями.

**Процесс:** последовательность действий, измерений или функций, приводящих к некоторому результату.

**Различать (дифференцировать):** находить отличия.

**Рассмотреть:** подробно исследовать некоторую область.

**Результаты обучения:** формулировки того, что, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать учащийся по окончании процесса обучения.

**Рубрика:** это оценочный инструмент описания критериев, используемых для оценки успеваемости студентов. Рубрика четко определяет, как будет оцениваться работа студентов; обычно состоит из набора критериев и связанных с ними отметок или баллов.

**Синтез:** способность соединять части в целое (таксономия Блума).

**Сравнивать:** искать сходство между двумя областями.

**Сравнить и противопоставить:** найти некоторые общие точки между двумя областями и показать, как и в чем они различаются.

**Сформулировать:** представить в краткой, ясной форме без каких-либо разъяснений.



**Таксономия:** классификация на основе определенных критериев.

**Установить:** выявить и определить существование некоторой точки зрения или концепции.

**Цель:** широкая общая формулировка учебных намерений преподавателя. Она указывает, что именно преподаватель планирует охватить в блоке обучения.

**В чем отличие между целями и результатами обучения?**

Цель модуля или программы – это широкая общая формулировка учебных намерений преподавателя. Она указывает, что именно преподаватель планирует охватить в блоке обучения. Обычно цели описываются с точки зрения преподавателя с тем, чтобы показать общее содержание и направленность модуля. Например, целью модуля может быть: «познакомить студентов с основными принципами атомной структуры» или «дать общее представление об истории Ирландии XX века».

## Традиционные типы постановки целей

(по [Кларин М.В., 1989])

Тип (способ) постановки цели обучения	Возможности и ограничения типа (способа) постановки цели	Примеры
Определение цели через изучаемое содержание	Дает только указание на область, затрагиваемую занятием или серией занятий, но не позволяет судить о достижении той или иной цели	«Изучить явление электромагнитной индукции», «изучить теорему Виета», «изучить содержание таких-то глав»
Определение целей через деятельность педагога («от педагога»)	Обеспечивает фокусировку на деятельности преподавателя, создает впечатление прояснения и упорядочения в работе. Однако преподаватель намечает свои действия, не обладая возможностью сверяться с их последствиями, с реальными результатами обучения, так как эти результаты не предусмотрены данным способом постановки целей	«Ознакомить студентов с принципом действия двигателя внутреннего сгорания», «продемонстрировать приемы чтения условных обозначений на географической карте»
Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т. п. развития студента	Относится к обобщенным формулировкам образовательных целей – на уровне вуза, учебной дисциплины или цикла предметов (модуля), но не на уровне занятия или серии занятий. В таком способе постановки цели нельзя обнаружить ориентиры, по которым можно судить о достижении цели. Однако если не ограничиваться общими формулировками, а продвигаться по пути их уточнения, то такой способ можно назвать плодотворным	«Формировать умения анализировать наблюдаемые явления», «формировать умение самостоятельно анализировать условие и находить способ решения математической задачи», «развить познавательную самостоятельность студентов в процессе решения физических задач», «формировать интерес к чему-либо»
Постановка целей через учебную деятельность обучающегося	На первый взгляд вносит определенность в планирование и проведение занятия. Однако в данном случае не учтен ожидаемый результат обучения, его следствия, т. е. определенный сдвиг в развитии студента, который находит отражение в той или иной его деятельности	«Решение задач нахождения корней квадратного уравнения», «выполнение упражнений на шведской стенке», «исследование клеточной структуры растения»

Традиционная постановка целей не вполне приемлема в образовании, базирующемся на результатах, так как в рамках такого образования ключом к пониманию построения учебного процесса является последовательная ориентация на четко определенные цели, которые определяют заданный результат.

Необходимо формулировать цели через результаты обучения, выраженные в действиях студентов, причем таких, которые педагог или какой-либо другой эксперт мог бы надежно опознать.

**Примеры глаголов, используемых для описания  
целей и задач обучения**  
*(Fry et al., 2000, p. 51)*

<b>Цели</b>	<b>Результаты</b>
Знать	Проводить различие
Понимать	Выбрать
Определять	Собирать
Оценивать	Корректировать
Усваивать	Установить
Познакомиться	Решить, применить, перечислить

**Соотношение уровней усвоения знаний, видов контрольных мероприятий и типов оценочных средств**

Уровни усвоения знаний (по В.П. Беспалько)	Вид контрольных мероприятий	Типы оценочных средств (заданий)
<p><b>Первый, или низший</b> (знания-знакомства): узнавание объектов, свойств, процессов при повторном восприятии информации о них или действий с ними. Это начальный уровень освоения деятельности в процессе обучения. На этом уровне обучающийся не способен самостоятельно, без помощи извне, воспроизводить и применять полученную информацию</p>	Знаниевый	Задания, ориентированные на проверку владения материалом дисциплины на уровне «знать» (задания, в которых очевиден способ решения, усвоенный студентом при изучении дисциплины)
<p><b>Второй</b> (знания-копии): воспроизведение и применение информации для выполнения данного действия. Обучающийся на этом уровне способен по памяти воспроизводить ранее усвоенную информацию и применять усвоенные алгоритмы деятельности для решения типовых (стандартных) задач</p>		
<p><b>Третий</b> (знания, умения, навыки): применение и использование информации для самостоятельного выполнения нового действия. Это уже высокий уровень деятельности, достижение которого позволяет решать широкий круг нетиповых задач. Этот уровень предполагает использование обучающимися комбинирования известных алгоритмов и приемов деятельности, эвристического мышления</p>	Навыковый	Задания, позволяющие оценить не только знания по дисциплине, но и умения пользоваться ими при решении типовых задач (уровень «знать и уметь»). Это задания, в которых нет явного указания на способ выполнения, студент самостоятельно выбирает один из изученных способов
<p><b>Четвертый, или высший</b> (знания-трансформации): творческое применение полученных знаний путем самостоятельного конструирования способа деятельности, поиск новой информации</p>	Компетентностный	Case-задания, ориентированные на применение комплекса умений (задания на самостоятельное конструирование способа решения, предполагающие комбинирование студентом известных ему способов и привлечение знаний из других дисциплин)

## Глоссарий и комментарии

**Компетенции** – базовые качества индивидуума, имеющие причинные связи с эффективной деятельностью после обучения [Чельшкова М.Б., 2015].

**Компетенция** – характеристика подготовки (способность или навык), идентифицируемая, как правило, в одномерной шкале и являющаяся вложенным элементом в компетентность [там же].

Компетенции в зависимости от своей сложности и длительности освоения могут быть разделены на несколько уровней освоения (не более трех). Перечислим условные названия уровней освоения компетенции: *пороговый* (минимальный), *углубленный* и *продвинутый*.

Количество уровней и принципы их выделения могут различаться по решению их разработчиков:

1) Для ряда компетенций уровня подготовки бакалавров возможно ограничиваться единственным (пороговым) уровнем.

2) Несколько уровней освоения, как правило, выделяются для сложных «сквозных» компетенций, которые формируются у обучающегося на разных этапах освоения образовательной программы или на разных уровнях высшего образования.

3) В других случаях принципами выделения уровней могут стать:

– направленности (профили / специализации) конкретных образовательных программ: так, например, компетенция перевода на разных уровнях формируется у филологов-русистов (пороговый) и филологов-зарубежников (продвинутый);

– типы программы: академический или прикладной (так, практикоориентированные профессиональные компетенции на более высоком уровне формируются в программах прикладного типа);

– конкретного вида профессиональной деятельности (обучающийся, осваивающий соответствующий вид деятельности как основной, достигает углубленного и (или) продвинутого уровня освоения компетенции; пороговый уровень освоения компетенции достигается обучающимся, осваивающим соответствующий вид профессиональной деятельности как дополнительный).

**Планируемые результаты обучения** – *знания, умения, владения*, характеризующие этапы формирования требуемой компетенции в процессе освоения обучающимися образовательной программы.

Результаты обучения соотносятся с компетенциями, являются описанием того, что студент должен знать, понимать, уметь продемонстрировать после успешного завершения определенного этапа обучения.

«**Знать**» – воспроизводить и объяснять учебный материал с требуемой степенью научной точности и полноты.

«**Уметь**» означает решать типичные задачи на основе воспроизведения стандартных алгоритмов решения.

«**Иметь навык**» – многократно применять «умение», довести «умение» до автоматизма.

«**Владеть**» означает комплексно применять (использовать) ранее приобретенные знания, умения и навыки для решения усложненных задач, в том числе в новых нетипичных условиях. Владения формируются в процессе получения опыта деятельности. Вместо термина «владеть» могут быть применены другие термины (иметь опыт деятельности, «быть в состоянии продемонстрировать» и др.).

#### ***Примеры применения категории «владеть»:***

- иностранным языком в объеме, необходимом для возможности получения информации из зарубежных источников;
- навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики, практического анализа логики различного рода рассуждений;
- навыками письменного аргументированного изложения собственной точки зрения;
- методиками планирования и разработки медико-биологических экспериментов;
- методами математического аппарата, биометрическими методами обработки;
- методами работы в различных операционных системах, с базами данных с экспертными системами;
- экспериментальными навыками для исследования физиологических функций организма в норме и патологии;
- навыками применения современного математического инструментария для решения экономических задач;
- методикой построения, анализа и применения математических моделей для оценки состояния и прогноза развития экономических процессов и явлений;
- опытом выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на иностранном языке.

Для характеристики «знаний», «умений» и «владений» необходимо описывать трудовые действия (функции), которые нужны для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. В качестве планируемых результатов обучения для конкретного уровня освоения компетенции разработчики могут использовать не все предложенные категории («владеть», «уметь» и «знать»), а только их часть (например, только «владения» или знания).

**Контролируемые элементы результатов обучения** – параметры результатов обучения, которые могут быть измерены и достижение которых является подтверждением того, как формируются запланированные компетенции (контролируемые элементы результатов обучения; это не элементы содержания отдельного(ых) занятия(ий), т. е. не аннотация темы).

**Оценочные средства** – измерители, с помощью которых возможно оценивание сформированности компетенции.

**Критерии оценивания результатов обучения** – описание степени достижения результатов обучения в логике традиционной четырехбалльной шкалы оценивания.

**Показатели оценивания** – описание каких-либо действий, соотносимых с контролируемыми элементами результатов обучения, имеющее шкалу оценивания.

### Типы лекций

(по [Вербицкий А.А., Ильязова М.Д., 2011])

#### Информационная (традиционная)

Лекция (от лат. *lectio* – чтение) – систематическое монологическое изложение преподавателем учебного материала, как правило, теоретического характера [Педагогический энциклопедический словарь, 2002]. Лекция – наиболее экономичный способ передачи учебной информации. При этом лектор вынужден ориентироваться на «среднего» студента. Глубокое и прочное усвоение учебной информации не является непосредственной целью занятия. Лекция реализует этап общей ориентировки в учебном материале, формирования первичных представлений об изучаемом предмете. Она является самой гибкой формой обучения, ведущей, одной из наиболее эффективных форм учебно-воспитательного процесса (В.П. Елютин) [Вербицкий, Ильязова, 2011].

Логика развития лекционной формы до лекций контекстного типа: от субъект-объектных отношений лектора и слушателей – к субъект-субъектным; от безличностного взаимодействия – к межличностному; от монолога (информирование) – к диалогу (внутреннему и внешнему); от «школы памяти» (запоминание готовой информации) – к «школе мышления» (порождение студентом собственных мыслей в ходе лекции); от групповой формы общения – к коллективной (амфитеатр, круглый стол); от запоминания абстрактной информации как цели учения – к знаниям как средству практического действия и поступка; от преимущественной активности лектора – к активности лектора и слушателей; от предметного контекста науки – к предметному и социальному контекстам практического использования знаний в жизни, профессиональной или научной деятельности.

#### Контекстная

Виды контекстных лекций: проблемная, лекция вдвоем, лекция-визуализация (презентация), лекция с заранее запланированными ошибками, лекция – пресс-конференция.

**Проблемная** – это такая лекция, в которой реализован принцип проблемности в содержании обучения и процессе его развертывания в диалогическом общении лектора со слушателями. Таким образом, на проблемной лекции осуществляется внутренний (мысленный) и/или внешний диалог преподавателя и студентов на основе проблемно представленного содержания обучения. Основные цели проблемной лекции (достигаются совместными усилиями лектора и



аудитории): усвоение слушателями теоретических знаний; развитие теоретического мышления; формирование познавательной и профессиональной мотивации; создание условий для исследовательского отношения к содержанию научного знания. Основная задача лектора – приобщать студентов к противоречиям научного знания и способам их разрешения, тем самым формируя их теоретическое мышление. Основная задача студента – в диалоге (внутреннем и внешнем) с лектором открыть для себя новые знания, закономерности, отношения.

Содержание проблемной лекции:

- наиболее важное для науки и практики и сложное для понимания и усвоения;
- отражающее новейшие достижения науки, объективные и субъективные противоречия на пути их практической реализации;
- раскрывающее логику появления и суть научной идеи, теории;
- показывающее практическое приложение идеи;
- учитывающее познавательные возможности обучающихся;
- доступное для слушателей;
- представленное как основная и соподчиненные ей проблемы и задачи.

Проблемные лекции организуются только по узловым темам, которые раскрывают основные противоречия научного знания и логику их преодоления. Таким образом, в учебный курс включается ограниченное число проблемных лекций, в промежутках между которыми можно проводить другие виды лекций, включая информационную.

Уровни проблемности лекции:

- лектор ставит проблему и сам ее решает, демонстрируя стиль научного мышления во внутреннем диалоге со студентами;
- лектор ставит проблему и разрешает ее в диалоге со слушателями;
- лектор ставит проблему, слушатели сами разрешают ее в диалогическом общении и межличностном взаимодействии;
- слушатели сами ставят и разрешают проблему при консультативной поддержке лектора.

Условия личностного диалогического включения лектора в общение со слушателями:

- лектор не «законодатель», а собеседник;
- делится своим личностным и интеллектуальным достоянием, а не передает информацию;
- заинтересован в суждениях слушателей;

- истинность информации подтверждает доказательствами, а не ссылками на авторитеты;
- обсуждает разные точки зрения на проблему и ее разрешение;
- подводит слушателей к самостоятельным выводам, делает их соучастниками разрешения противоречий;
- использует информационные и проблемные вопросы;
- стимулирует поиск слушателями собственных ответов;
- стремится размышлять совместно со слушателями;
- задает проблемные вопросы для обсуждения на следующем семинаре-дискуссии или для самостоятельной проработки.

Требования к проведению проблемной лекции:

- создание *проблемной ситуации* до объяснения нового материала;
- изложение нового знания *как еще не известного* науке и преподавателю; создание условий для *субъективного открытия* студентами научного знания посредством проблемных и информационных вопросов;
- обобщение преподавателем хода и результатов усвоения содержания проблемной лекции, формулирование основных выводов.

Проблемная ситуация – это состояние мыслительного взаимодействия человека с предметом познания, направленного на открытие нового знания (фактов, принципов, закономерностей и условий действия и поступка). Возникает после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы. Компоненты проблемной ситуации: предмет познания (содержание лекции); субъект преподавания, обучения (лектор); субъект учения, познания (студент); диалог (мысленный или внешний, реальный) лектора со студентами; ситуативно порождаемая познавательная потребность студента; процесс мыслительного взаимодействия студента с предметным содержанием лекции. Субъективные признаки проблемной ситуации: переживание интеллектуального затруднения («что-то не то, что-то не так»), невозможности действия на основе имеющихся знаний и опыта; вопрос к себе о *неизвестном* знании, способе или условии действия или поступка.

Методические приемы лектора для управления процессом мышления студента на проблемной лекции:

- постановка проблемных и информационных вопросов;
- выдвижение гипотез, их подтверждение или опровержение;
- побуждение слушателей к совместному размышлению;
- обращение к слушателям за помощью;
- ведение мини-дискуссии со студентами;

- ответы на заранее заготовленные слушателями проблемные вопросы по теме лекции.

Информационные вопросы направлены в прошлое, к усвоенному на предыдущих занятиях материалу; используются перед созданием проблемной ситуации с целью актуализации имеющихся у студента знаний.

Проблемные вопросы направлены в будущее, к тому неизвестному (студентам) новому знанию, которое им предстоит открыть в ходе проблемной лекции; формулируют проблему; указывают на область поиска неизвестного в проблемной ситуации.

Основные функции проблемного вопроса:

- фиксирует результаты мысленного анализа проблемной ситуации;
- формулирует неизвестное;
- указывает на область поиска неизвестного;
- ставит неизвестное целью мыслительной активности;
- вовлекает студентов в диалог для совместного поиска ответа, т. е. выступает фактором порождения диалогического общения преподавателя и студентов как равноправных партнеров («вопрос – ответ» – основная единица в общении людей).

Требования к постановке вопроса:

- синтаксические – вопрос должен быть сформулирован в соответствии с правилами того языка, на котором осуществляется общение;
- семантические – слушающему должен быть понятен смысл того, о чем спрашивается;
- прагматические – слушающему должно быть ясно, для чего ставится вопрос (для уяснения проблемы, уточнения тех или иных условий, чтобы показать себя, затянуть время, поймать собеседника на противоречии и т. д.).

Психологические барьеры, возникающие у студента при постановке вопросов:

- барьер «студент – студенты» – боязнь, что вопрос будет сформулирован неудачно и сокурсники сочтут его неумным либо затягивающим занятие;
- барьер «студент – преподаватель» – прогноз негативной реакции лектора, обусловленной разными причинами, тем более если преподаватель не поощряет вопросы;
- боязнь ответственности за «острый» вопрос;
- привычка к пассивному слушанию.

Вопрос является сложной формой мысли, выполняющей целый ряд функций, требующей при своем формулировании соблюдения ряда условий и

преодоления ряда барьеров. Поэтому на его зарождение в сознании студента и постановку нужно время. С момента, когда лектор спрашивает у аудитории, есть ли вопросы, и до момента, когда кто-то из студентов задает вопрос, должно пройти от 1 до 1,5 мин. Проблемные и информационные вопросы являются средством управления порождением и движением мысли студента в ходе лекции, поэтому преподаватель готовит систему таких вопросов до лекции и извлекает из своего «инструментального ящика» в нужном месте и в нужное время.

В результате анализа условий проблемной ситуации она приобретает вид проблемы, которая фиксирует противоречия теоретической или практической ситуации, ее компонентов и условий. Проблема и является основной единицей содержания контекстного обучения. Пример проблемы: «Наш владелец денег, который представляет собой пока еще только личинку капиталиста, должен купить товары по их стоимости, продать их по стоимости и все-таки извлечь в конце этого процесса больше стоимости, чем он вложил в него. Его превращение в бабочку, в настоящего капиталиста, должно совершиться в сфере обращения и в то же время не в сфере обращения. Таковы условия проблемы» (К. Маркс) [Вербицкий, Ильязова, 2011].

Анализ условий проблемной ситуации завершается вопросом (вопросами) о неизвестном в данной ситуации. Вопрос объективирует это противоречие и обуславливает ситуативное порождение познавательной потребности и мышления обучающегося. Вопрос может быть задан самому себе (это основной признак переживания студентом проблемной ситуации), преподавателю или другому студенту, природе, учебнику или иному носителю информации.

Формы активности студента на проблемной лекции:

- активное слушание и понимание;
- ведение конспекта (запись собственных мыслей по поводу мыслей преподавателя, даже если запись делается словами лектора);
- постановка устных вопросов лектору или другому студенту;
- формулирование вопросов в конспекте для поиска ответов на следующем семинаре либо в ходе самостоятельной работы.

Эффективность проблемной лекции определяется:

- педагогическим мастерством преподавателя;
- методически грамотной реализацией принципа проблемности в содержании лекции;
- личностным, пристрастным отношением преподавателя к содержанию;
- организацией продуктивного диалога со слушателями;

- отражением в лекционном материале предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности;
- обеспечением условий, порождающих личностно-смысловое отношение студентов к содержанию усваиваемого на лекции материала (в противовес пассивному слушанию);
- закономерность: чем выше диалогичность (внутренняя и/или внешняя) лекции, тем выше ее эффективность.

*Лекция вдвоем* задает предметный и социальный контексты обсуждения темы и связанных с ее раскрытием проблем с позиций теоретика и практика, разработчика и пользователя, менеджера и потребителя, сторонника и противника инноваций и т. п. Основные цели лекции вдвоем: показать противоречивый, вероятностный характер научного и прикладного знания, правомерность различных точек зрения на проблему и подходов к ее разрешению; активизировать внимание студентов, интерес к процессу познания.

Основные требования к обоим лекторам:

- высокий уровень владения предметом;
- интеллектуальная и личностная совместимость;
- общий «фонд мыслей»;
- высокая коммуникативная компетентность;
- способность к импровизации;
- быстрота реакции, переключения внимания;
- культура полемики;
- способность подключать к диалогу аудиторию.

Из этого перечня видно, что лекция вдвоем по плечу не каждому преподавателю. Это своего рода высший пилотаж, требующий высокого педагогического мастерства. Подготовка преподавателей к лекции вдвоем включает совместный выбор темы лекции; разработку ее сценария, в котором отражается последовательность речевых действий каждого из лекторов и их длительность; составление совместного позитивного резюме дискуссии; репетиция (в отсутствие студентов); подбор наглядных материалов, технических средств и т. п., как и для любого другого типа лекций.

Подготовка сценария лекции вдвоем:

- на листе бумаги указываются тема лекции, фамилии преподавателей, в таблице из трех колонок – содержание сменяющих друг друга речевых действий лекторов и их длительность;
- отмечается, какие и когда использовать технические средства,
- методические приемы;

- отдельно каждым лектором готовятся дидактические материалы, необходимые в ходе лекции.

Методические требования:

- длительность речевого действия каждого из лекторов не должна превышать 2–3 мин, иначе лекция теряет динамику, что отрицательно сказывается на когнитивной активности студентов;

- диалог преподавателей не должен превращаться в монологическое высказывание каждого без учета позиций партнера;

- недопустимы межличностные конфликты лекторов в связи с точкой зрения партнера;

- в конце лекции преподаватели должны прийти к определенному консенсусу, отметив, если это доказано, правомерность разных точек зрения на проблему.

У студентов возникают следующие трудности: привычная установка на одного лектора; неприятие самой формы лекции (*Кто же из них прав? И что мне отвечать на экзамене?*); необходимость включения собственного мышления (на фоне привычки к пассивному слушанию либо записи под диктовку преподавателя), концентрации, перераспределения и переключения внимания, определения собственной позиции по обсуждаемой проблеме.

Лекция вдвоем – нечастое явление, ее следует организовывать только по каким-то узловым либо дискуссионным вопросам содержания обучения; продуктивны лекции вдвоем, организованные представителями разных кафедр, отвечающих за формирование сложных межпредметных и надпредметных компетенций.

**Лекция-визуализация (презентация).** Визуализация как средство образного мышления способствует восприятию и усвоению материала; активизирует умственную деятельность; позволяет глубже понять сущность явлений. Способность оформлять информацию в визуальной форме – профессионально важная компетенция многих специалистов, включая преподавателей.

Преимущества визуализации:

- систематизация содержания;
- его концентрация;
- выделение наиболее значимых элементов;
- образное представление и последующее восприятие целого;
- опора для мыслительных и практических действий;
- включение умственных действий анализа, синтеза, обобщения, свертывания и развертывания информации.

Основные требования к визуальному материалу – проблемность (а не простая иллюстративность); разные формы наглядности (натуральная, изобразительная, символическая – схемы, рисунки, чертежи, мультипликация, видео и т. п.); опора на психофизиологические требования к представлению и восприятию информации.

Подготовка лекции-визуализации включает перекодирование словесной информации в визуальные формы; подбор технических средств; составление сценария лекции; определение логики и ритма, а также дозировки подачи материала, способа комментирования, общения лектора с аудиторией; выбор помощников из числа студентов, которые помогают лектору в выборе и подготовке визуальных материалов.

Лекция-визуализация читается как обычная лекция, раскрывающая содержание темы. Ее главная особенность состоит в том, что преподаватель делает это, опираясь на визуальные материалы, которые могут быть представлены с помощью любых технических средств.

*Лекция с заранее запланированными ошибками* – такая, в которой преподавателем заложены содержательные либо методические (если речь идет о подготовке педагога) ошибки, которые студенты должны обнаружить в ходе лекции. Основные ее цели: развитие у студентов умений выступать в роли экспертов, вычленять неверную или неточную информацию; активизация внимания и интереса слушателей; контроль уровня и правильности усвоения предшествующего содержания курса. Подготовка преподавателя к лекции включает внесение в содержание лекции и маскировку некоторого числа ошибок (не более 5–7); составление списка ошибок, которые в конце лекции будут показаны студентам и проанализированы преподавателем. Задачи студентов: по ходу лекции отследить и отметить в конспекте замеченные ошибки; назвать их по просьбе преподавателя в конце лекции; задать лектору уточняющие вопросы; записать правильные варианты. Преподаватель предупреждает студентов, что в лекции будет некоторое число ошибок, не раскрывая их содержания и числа (преподаватель показывает листок с перечнем ошибок и кладет его на свой стол); проводит лекцию, не акцентируя ошибки; за 10–15 мин до окончания лекции предлагает слушателям назвать замеченные ими ошибки; выслушивает и фиксирует на бумаге мнения студентов; зачитывает заготовленный им список ошибок; проводит разбор ошибок, дает правильные варианты.

Подобные лекции проводятся, когда лектору необходимо убедиться в том, что студенты системно усваивают материал, поэтому способны замечать ошибки и при дальнейшем его изложении.

*Лекция – пресс-конференция* – лекция, на которой преподаватель дает ответы на вопросы студентов, возникшие при усвоении предшествующего материала. Цели лекции: в начале лекционного курса – выявление круга интересов студентов, готовности к работе, отношения к предмету; в середине – привлечение их внимания к узловым моментам содержания, уточнение представлений лектора о степени усвоения ими материала, коррекция при необходимости системы своей лекционной и семинарской работы; в конце лекционного курса – оценка результатов лекционной работы, определение перспектив применения теоретических знаний на практике.

Методика проведения:

- преподаватель объявляет тему лекции;
- просит студентов в течение 2–5 мин письменно задать хотя бы один вопрос по теме лекции;
- сортирует в течение 1–2 мин полученные вопросы по смыслу, отбраковывает вопросы не по теме;
- связно раскрывает тему лекции, в которой содержатся ответы на все заданные студентами вопросы;
- проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов студентов.

Такая лекция может проводиться и в традиционной форме – ответ на каждый вопрос. При этом она может быть совмещена с лекцией вдвоем или с несколькими преподавателями, если речь идет о сложных межпредметных компетенциях. Подобная лекция активизирует работу студентов, так как из деперсонифицированного информирования она превращается в процесс, адресованный лично каждому студенту; необходимость сформулировать и грамотно задать вопрос включает процесс самостоятельного мышления студента; ожидание ответа на свой вопрос активизирует внимание слушателя.

Общие требования к лекциям контекстного типа:

1. Разработка и чтение новых видов лекций предполагают, что лектор по своей натуре склонен к игровым ситуациям, ему присущи интеллектуальная и эмоциональная лабильность, способность работать в диалогической позиции.

2. Желательно рассадить студентов амфитеатром (при большом числе слушателей) или за круглым столом, что создает оптимальный психологический климат в аудитории, способствует включению слушателей в общение, в том числе с помощью невербальных средств – позы, мимики, жеста и т. п.



**Виды и структура семинарских занятий**

№	Виды семинарских занятий	Структура семинарских занятий
1	Обсуждение вопросов (классический)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вступительное слово преподавателя</li> <li>• Заслушивание ответов на вопросы по плану</li> <li>• Минивопросно-ответная процедура (по 1–2 вопроса дополнительно)</li> <li>• Обсуждение ответов с целью выработки правильного понимания проблемы</li> <li>• Заключительное слово преподавателя (подведение итогов)</li> </ul>
2	Заслушивание и обсуждение рефератов (докладов)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вступительное слово преподавателя</li> <li>• Заслушивание рефератов (докладов)</li> <li>• Минивопросно-ответная процедура (по 1–2 вопроса дополнительно)</li> <li>• Обсуждение рефератов (докладов)</li> <li>• Дискуссия по формированию обобщенного суждения</li> <li>• Заключительное слово преподавателя (подведение итогов)</li> </ul>
3	Обсуждение рефератов, дополнительно изученных студентами	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вступительное слово преподавателя</li> <li>• Минивопросно-ответная процедура (по 1–2 вопроса дополнительно)</li> <li>• Обсуждение рефератов</li> <li>• Выработка общих суждений</li> <li>• Заключительное слово преподавателя (подведение итогов)</li> </ul>
4	Постановка и разрешение проблемной ситуации	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вступительное слово преподавателя</li> <li>• Постановка проблемы в виде вопросов, задач, игры</li> <li>• Осознание студентами сущности проблемы</li> <li>• Создание проблемной ситуации</li> <li>• Процесс решения проблемы</li> <li>• Формулирование окончательного варианта решения проблемы в результате коллективного обсуждения</li> <li>• Заключительное слово преподавателя (подведение итогов)</li> </ul> <p>Проблемный вопрос – вопрос, требующий самостоятельного нахождения искомого неизвестного.</p> <p>Проблемная задача – учебная проблема с условиями, заданными преподавателем или сформулированными студентами.</p> <p>Проблемная игра – конфликтная ситуация, выраженная в условии и сценарии, для решения которой осу-</p>

№	Виды семинарских занятий	Структура семинарских занятий
		<p>существляется имитационная деятельность участников игры.</p> <p>Проблемная ситуация – психологическое состояние студентов, осознаваемое ими как интеллектуальное затруднение при решении познавательной или практической задачи, требующее поиска новых знаний или способов действий для преодоления возникшего затруднения</p>
5	<p>Семинар – обсуждение практического опыта.</p> <p>2 варианта:</p> <p>А) приглашается специалист, который делится собственным опытом;</p> <p>Б) студенты выступают с результатами изучения чьего-либо опыта</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вступительное слово преподавателя</li> <li>• Сообщение об опыте</li> <li>• Вопросно-ответная процедура среднего характера</li> <li>• Обсуждение опыта</li> <li>• Определение ценности опыта</li> <li>• Характеристика пределов применения этого опыта</li> <li>• Заключительное слово преподавателя (подведение итогов)</li> </ul>
6	Семинар-дискуссия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вступительное слово преподавателя</li> <li>• Определение вопросов и условий проведения дискуссии, утверждение регламента</li> <li>• Вопросно-ответная процедура (основа, ядро дискуссии)</li> <li>• Процесс доказательств и опровержений</li> <li>• Оценка результатов дискуссии</li> <li>• Выработка общего суждения</li> <li>• Подведение итогов</li> </ul>

## Виды уроков психологии

(по [Лызь Н.А., 2009])

Урок – форма организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени.

<p><b>Предметно-ориентированные уроки по психологии</b> (на примере видов уроков в классификации М.И. Махмутова)</p>	<p><b>Нестандартные уроки по психологии</b> Это импровизированные учебные занятия, имеющие гибкую и разнообразную структуру, а также сводящие к минимуму репродуктивную деятельность учащихся (на примере видов уроков в классификации Н.А. Лызь)</p>
<p><i>Уроки изучения нового материала:</i> урок-лекция, урок-семинар, кино-урок</p>	<p><i>Уроки в форме публичного выступления</i> (целесообразны на этапе введения новых знаний и выработке умений и навыков; их особая роль – развитие коммуникативных умений): пресс-конференция, дискуссия, защита творческих работ, «круглый стол»</p>
<p><i>Уроки совершенствования знаний, умений и навыков</i> (систематизация новых знаний, повторение ранее усвоенных знаний, формирование умений и навыков): урок – лабораторная работа, урок практических работ, урок-экскурсия)</p>	<p><i>Креативные уроки</i> (могут проводиться в рамках любой темы как вводно-мотивационный или обобщающий урок; их цель – развитие творческого потенциала учащихся): творческие работы, урок-сказка</p>
<p><i>Уроки обобщения и систематизации:</i> все основные виды проведения уроков</p>	<p><i>Уроки-тренинги</i> (их цель – интенсивное накопление и рефлексия психологического опыта, выработка разнообразных умений): тренинг саморегуляции, тренинг социально-психологических умений</p>
<p><i>Комбинированные уроки</i> (предполагают решение разных дидактических задач; их методическая структура: оргмомент, проверка домашнего задания, опрос учащихся по пройденному материалу, изучение нового материала, его закрепление, задание на дом)</p>	<p><i>Диалогические уроки</i> (предполагают рассмотрение вопросов, обращенных к ценностно-смысловой сфере учащихся; их цель – актуализация опыта «быть личностью», рефлексия над этим опытом и его развитие)</p>
<p><i>Уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков:</i> устный опрос, письменный опрос, зачетная работа, контрольная самостоятельная работа, экзамен)</p>	<p><i>Уроки-встречи</i> (целесообразны для решения задач введения в тему, закрепления знаний и формирования отношений в рамках тем «Личность», «Мир профессий» и др.)</p>
	<p><i>Уроки в форме соревнований и игр</i> (могут быть организованы в рамках любой темы; их цель – повышение мотивации и активизация учения школьников): имитационно-моделирующие игры (сюжетно-ролевые, деловые)</p>
	<p><i>Уроки, комбинированные с другими организационными структурами</i> (используются как подготовка к переходу на лекционно-семинарскую систему обучения): урок-консультация, урок-лекция, урок-семинар</p>

Подготовительная работа учителя по разработке нестандартных уроков включает в себя следующие этапы: 1) актуализация в сознании творческого потенциала учащихся, их жизненного опыта, интересов в данной области; 2) выработка собственного личностного отношения к теме, поиск личностных «точек соприкосновения» с учебным материалом; 3) определение запланированных и импровизационных аспектов урока.

## Схемы методических разработок учебных занятий

### Схема методической разработки семинарского занятия

#### 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: а) вопросно-ответная (опрос); б) развернутая беседа на основе плана; в) доклады с взаимным рецензированием; г) обсуждение письменных рефератов с элементами дискуссии; д) групповая дискуссия (направляемая, свободная); е) учебно-ролевая игра.

2. Программа предварительной ориентировки студентов в теме, задачах, объектах, операциях, характере занятия, 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.

### Схема методической разработки практического занятия

#### I. Тема занятия.

1. Обоснование выбора темы.
2. Определение места темы в программе курса.
3. Цель и задачи занятия.
4. Литература (для преподавателя, студентов). Обоснование отбора рекомендуемой литературы с учетом объема чтения, сложности текстов.

## II. Форма организации практического занятия.

1. Обоснование выбора формы проведения практического занятия в связи с характером подготовки аудитории.
2. Программа предварительной ориентировки студентов в теме, задачах, объектах, операциях, характере занятия, литературе. Распределение ролей участников обсуждения, требования к форме и характеру обсуждения темы.

## III. План и конспект хода занятия.

1. Программа содержания занятия: основные разделы темы, основные задачи каждого раздела. Ориентировочное время, отводимое на каждый раздел.
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 практическом занятии.

### **Схема методической разработки урока**

Тема: \_\_\_\_\_

Тип урока: \_\_\_\_\_

Аудитория (класс): \_\_\_\_\_

Тематический курс: \_\_\_\_\_

Место урока в курсе: \_\_\_\_\_

Предыдущий урок: \_\_\_\_\_

Последующий урок: \_\_\_\_\_

Цель урока: \_\_\_\_\_

Задачи урока: \_\_\_\_\_

Основные этапы урока: \_\_\_\_\_

Характеристика содержания и видов деятельности учителя и учащихся на каждом этапе урока: \_\_\_\_\_

Методические рекомендации по проведению урока (используемые методические средства, способы активизации познавательной деятельности учащихся):

Ориентировочное время, отводимое на каждый этап урока: \_\_\_\_\_

Рекомендуемая литература: \_\_\_\_\_

Для учителя: \_\_\_\_\_

Для учащихся: \_\_\_\_\_

## Формы учебных взаимодействий преподавателя и студентов

Управление учебным процессом в силу многоаспектности последнего (с точки зрения многообразия видов, форм, уровней мыслительной деятельности) оказывается невозможным за счет лишь внешнего контроля и оценивания, осуществляемых преподавателем, который в этом случае выступает единственным источником мотивации студентов, регулирующим и корректирующим процесс учения.

По мнению В.Я. Ляудис, обучение, будучи полифоничным в части интеллектуальной деятельности, предполагает «полифонию социальных коммуникаций», т. е. разнообразие форм взаимодействий (прямых и обратных взаимосвязей, межличностных отношений) преподавателя и студентов, студентов друг с другом [Ляудис, 2000]. Стимулом к появлению этих форм социальных и межличностных взаимодействий выступают продуктивные и творческие задачи, предлагаемые студентам на учебных занятиях. Именно такого рода задачи способствуют преодолению разобщенности между студентами, актуализируют коммуникативную составляющую познавательной деятельности.

В таблице описаны формы взаимодействия между преподавателем и студентами, возникающие в ситуации решения продуктивных и творческих задач.

### Система форм совместной деятельности преподавателя и студентов в ситуации решения творческих задач (по [Ляудис Л.Я., 2000])

Форма совместной деятельности	Психологическая функция
1. Введение в деятельность	Обеспечивает личную включенность в новые учебные задачи на основе актуализации смыслов и целей, адекватных формируемой деятельности. Создание единого смыслового поля: начальное смысло- и целеобразование
2. Разделенные (между преподавателем и студентами) действия	Вовлекает студентов в посильное осуществление операционально-исполнительной стороны решения задачи и в выполнение некоторых доступных для обучаемого действий, необходимых для достижения результата – получения продукта деятельности (участие преподавателя в регуляции всех компонентов деятельности максимальное)
3. Имитируемые действия	Продвигает студентов к совместному поиску путей решения задач, большей инициативе в ориентировочно-исследовательской и операционально-исполнительной сферах, ведущих к достижению продуктивного результата
4. Поддержание действия	Расширяет инициативу студентов, включая сферу контроля, оценки процессов и результатов решения, и ставит перед выбором выдвигаемых преподавателем целей и определением смыслов продуктивных задач (участие преподавателя огра-

Форма совместной деятельности	Психологическая функция
	ничивается лишь поощрением и помощью в некоторых операциях контроля)
5. Саморегулируемые действия	Направлена на достижение студентами взаимо- и само-контроля по отношению ко всем компонентам деятельности, связанной с решением задач, включая и целеполагание, однако в рамках заданного ранее преподавателем спектра задач
6. Самопобуждаемые действия	Выдвижение, обсуждение и принятие студентами новых целей, осознанное целеполагание, а также редукция внешних и процессуальных форм контроля достижения результатов
7. Самоорганизуемые действия	Выдвижение и опробование новых способов и стратегий конструктивного сотрудничества, расширение спектра общения и межличностных отношений между всеми участниками решения продуктивных и творческих задач, активное изменение позиций участников во взаимодействиях
8. Партнерство	Переход к качественно новым отношениям с преподавателем и сокурсниками на основе самоорганизации всех компонентов в структуре творческой деятельности и взаимодействий – организационно-исполнительных, контрольно-оценочных, интеллектуально-коммуникативных и мотивационно-смысловых

Психологический смысл системы форм совместной деятельности состоит в развитии индивидуальности студентов, их автономной ответственности, способности к самоорганизации, осмысленно продуктивной активности. В процессе перехода от внешних практических форм взаимодействий к диалогу участников происходит становление внутренней регуляции всех компонентов деятельности – интеллектуальных, коммуникативных и мотивационных. Из ведомого студент превращается в инициативного партнера.

Учебное сотрудничество является также продуктивным для развития личности и профессиональной позиции преподавателя. В процессе диалога со студентами происходит расширение восприятия научного знания – от узкоцентрированного на предметном содержании поля дисциплины до широкого междисциплинарного поля. Одновременно структурирование дисциплинарного знания в условиях продуктивных взаимодействий со студентами становится основой развития и творчества, соразвития и сотворчества.



*Учебное издание*

**Полянина Ольга Ивановна**

**Психология и методика педагогической деятельности.  
Раздел «Методика преподавания психологии»**

Учебно-методическое пособие

Редактор *М. А. Шемякина*  
Корректор *Н. А. Антонова*  
Компьютерная верстка: *О. И. Полянина*

---

Объем данных 2,01 Мб  
Подписано к использованию 10.12.2020

---

Размещено в открытом доступе  
на сайте [www.psu.ru](http://www.psu.ru)  
в разделе НАУКА / Электронные публикации  
и в электронной мультимедийной библиотеке ELiS

Издательский центр  
Пермского государственного  
национального исследовательского университета  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15