**Краткое содержание лекций по учебной дисциплине**

***«Психология образования»***

**Лекция №1**

**Предмет, задачи и структура психологии образования**

[1. Предмет психологии](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/1.html#1.1.1#1.1.1) оразования

[2. Структура курса психологии](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/1.html#1.1.2#1.1.2) оразования
3. Принципы и методы психологии образования

Термином " психология образования" обозначаются две разные науки. Одна из них - это *базовая наука*, которая является первой ветвью психологии. Она призвана изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания.
          Под таким же термином - "педагогическая психология" развивается и прикладная наука, цель которой - использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики. За рубежом эту прикладную часть психологии часто называют *школьной психологией*.
          Термин "педагогическая психология" был предложен [П.Ф. Каптеревым](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/biograf130.html) в 1874 г. ([Каптерев П.Ф., 1999; аннотация](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_1_11.html)). Первоначально он существовал наряду с другими терминами, принятыми для обозначения дисциплин, занимающих пограничное положение между педагогикой и психологией: "педология" (О. Хрисман, 1892), "экспериментальная педагогика" (Э. Мейман, 1907). Экспериментальная педагогика и педагогическая психология сначала трактовались как разные названия одной и той же области знания ([Л.С. Выготский](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/biograf86.html), [П.П. Блонский](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/biograf47.html)). На протяжении первой трети XX в. их значения были дифференцированы. Экспериментальная педагогика стала пониматься как область исследований, направленных на приложение данных экспериментальной психологии к педагогической реальности; педагогическая психология - как область знания и психологическая основа теоретической и практической педагогики.
          ***Психология образования*** *- это отрасль психологии, изучающая закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания*. Она тесно связана с педагогикой, детской и дифференциальной психологией, **психофизиологией**.
          При рассмотрении педагогической психологии, как и любой другой отрасли науки, необходимо, прежде всего, разграничить понятия ее **объекта** и предмета.
          В общенаучной трактовке под ***объектом науки*** *понимается та область действительности, на изучение которой направлена данная* ***наука****.* Часто объект изучения фиксируется в самом названии науки.
          ***Предмет науки*** *- это та сторона или стороны объекта науки, которыми он в ней представлен.* Если объект существует независимо от науки, то предмет формируется вместе с ней и закрепляется в ее понятийной системе. Предмет не фиксирует всех сторон объекта, хотя может при этом включать то, что в объекте отсутствует. В определенном смысле развитие науки есть развитие ее предмета.
          Каждый объект может изучаться множеством наук. Так, человек изучается физиологией, социологией, биологией, антропологией и т.д. Но каждая наука имеет в основе свой предмет, т.е. то, что именно она изучает в объекте.
          Как показывает анализ точек зрения различных авторов, многие ученые по-разному определяют статус педагогической психологии, что может свидетельствовать о неоднозначности решения вопроса о предмете педагогической психологии.
          Например, [В.А. Крутецкий](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/biograf147.html) считает, что педагогическая психология "изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах… закономерности формирования у школьников творческого активного мышления… изменения в психике, т.е. формирование психических новообразований" (***Крутецкий В.А., 1972. С. 7***).
          Совершенно другой точки зрения придерживается [В.В. Давыдов](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/biograf105.html). Он предлагает считать педагогическую психологию частью возрастной психологии. Ученый аргументирует это тем, что специфика каждого возраста определяет характер проявления законов усвоения знаний учащимися, поэтому и **преподавание** той или иной дисциплины должно строиться по-разному. Более того, некоторые дисциплины в определенных возрастах вообще являются недоступными учащимся. Такая позиция В.В. Давыдова обусловлена акцентированием им роли развития, его влияния на ход обучения. Обучение рассматривается им как форма, а развитие - как содержание, которое в ней реализуется.
          Существует ряд и других точек зрения. Мы в дальнейшем будем придерживаться общепринятой трактовки, согласно которой ***предметом педагогической психологии*** *являются факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного* ***опыта*** *человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как* ***субъекта*** *учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса* ([Зимняя И.А., 1997; аннотация](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_1_9.html)).
2. Структура педагогической психологии

Структуру **педагогической психологии** составляют три раздела:

психология **обучения**;

психология **воспитания**;

психология учителя.

***1. Предмет психологии обучения*** *- развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения*. Таким образом, раскрывается психологическая сущность учебного процесса. Исследования в этой области направлены на выявление:

взаимосвязей внешних и внутренних факторов, обусловливающих различия познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем;

соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения;

возможностей управления процессами **учения** и **развития** ребенка;

психолого-педагогических критериев эффективности обучения и др.

Психология обучения исследует прежде всего, процесс усвоения знаний и адекватных им умений и навыков. Ее задача состоит в выявлении природы этого процесса, его характеристик и качественно своеобразных этапов, условий и критериев успешного протекания. Особую задачу педагогической психологии составляет разработка методов, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения.
          Исследования непосредственно самого процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что ***процесс усвоения*** *- это выполнение человеком определенных действий или* ***деятельности***. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при доведении усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик.
          ***Учение*** *- это система специальных действий, необходимых учащимся для прохождения основных этапов процесса* ***усвоения***. Действия, составляющие деятельность учения, усваиваются по тем же законам, что и любые другие ([Ильясов И.И., 1986; аннотация](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_1_10.html)).
          Большинство исследований по психологии учения направлено на выявление закономерностей **формирования** и функционирования познавательной деятельности в условиях сложившейся системы обучения. В частности, накоплен богатый экспериментальный материал, вскрывающий типичные недостатки в усвоении различных научных понятий учащимися средней школы. Изучена также роль жизненного опыта учащихся, характера предъявляемого учебного материала в усвоении **знаний**.
          В 70-х гг. XX в. в педагогической психологии все чаще стали использовать другой путь: изучение закономерностей становления знаний и познавательной деятельности в целом в условиях специально организованного обучения. Исследования показали, что управление процессом **учения** существенно меняет ход усвоения знаний и умений. Проведенные исследования имеют важное значение для нахождения наиболее оптимальных путей **обучения** и выявления условий для эффективного умственного развития учащихся.
          Педагогическая психология изучает также зависимость **усвоения** знаний, умений, навыков, формирования различных свойств личности от индивидуальных особенностей учащихся ([Нурминский И.И. и др., 1991; аннотация](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_1_17.html)).
          В отечественной педагогической психологии созданы такие теории учения, как ассоциативно-рефлекторная теория, **теория поэтапного формирования умственных действий** и др. Среди западных теорий учения наибольшее распространение получила **бихевиористская теория**

***2. Предмет психологии воспитания*** *- развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка, детского коллектива. Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования* ***мировоззрения****, убеждений и т.п. в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе.*
          Исследования в этой области направлены на изучение:

содержания мотивационной сферы личности учащегося, ее направленности, ценностных ориентацией, нравственных установок;

различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в разных условиях;

структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности;

условий и последствий **психической депривации** и др. ([Лишин О.В., 1997; аннотация, обложка](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_1_13.html)).

***3. Предмет психологии учителя*** *- психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности.* Важнейшими задачами этого раздела педагогической психологии являются:

определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов;

изучение эмоциональной устойчивости учителя;

выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося и ряд других ([Митина Л.М., 1998; аннотация](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/annot/annot_1_14.html)).

Результаты психолого-педагогических исследований используются при конструировании содержания и методов обучения, создании учебных пособий, разработке средств диагностики и коррекции психического развития.

**Лекция № 2**

**Исторические аспекты развития психологии образования**

1. Объективные предпосылки появления педагогической психологии как науки

2. Особенности современного этапа развития психологии образования

Несмотря на то что интерес к ребенку существовал всегда, предметом научного изучения детство стало сравнительно поздно. В XVII-XVIII вв. ребенок как объект научного исследования рассматривался в рамках естественных наук, прежде всего в медицине. В конце XVIII в. появилась книга врача Д. Тидеманна о развитии психических способностей ребенка. В 1851 г. выходит книга Лебиша «История развития души ребенка». Большое количество исследований особенностей детского развития принадлежало врачам и естествоиспытателям, в том числе Ч. Дарвину. В конце 1870-х гг. русский психиатр И.А. Сикорский опубликовал исследование об особенностях утомления детей.

Переломным моментом в исследовании ребенка стала книга «Душа ребенка» В. Прейера (1881), в которой описаны результаты ежедневного наблюдения за развитием собственного сына. Им впервые был дан анализ развития всех психических сил ребенка (развития органов чувств, моторики, воли, рассудка, языка) и предложены методики изучения детства. После появления книги В. Прейера интерес к психологии развития ребенка возрастает.

В Америке начинает проводить педагогические исследования С. Холл, опирающийся на биогенетический подход и теорию рекапитуляции, которая заключалась в том, что развитие ребенка - это сокращенный вариант развития человеческого рода. Другой американский психолог Дж. Болдуин утверждал необходимость индивидуального подхода к ученикам на основе данных экспериментальной психологии. Значительное влияние на становление педагогической психологии имели труды немецкого ученого К. Гроса, создавшего теорию игры как формы естественного саморазвития. Им впервые детство было рассмотрено как самостоятельная фаза в развитии человека.

Необходимость научного обоснования педагогического процесса на основе психологических знаний о ребенке подчеркивали Ян Амос Коменский, Дж. Локк, Жан Жак Руссо, Иоганн Песталоцци, Адольф Дистервег, П.Ф. Каптерев.

Особую роль в становлении педагогической психологии как науки сыграли труды К.Д. Ушинского, прежде всего его книга «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Именно ему принадлежит высказывание: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

Педагогическая психология как самостоятельная наука стала формироваться в середине XIX в., а интенсивно развиваться - с 80-х гг. XIX в. Объективными предпосылками ее формирования стали:

разработка идеи развития в биологии (теория Ч. Дарвина, в которой была сформулирована идея о том, что развитие подчиняется определенному закону). Любая крупная психологическая концепция связана с поиском законов детского развития;

требования педагогической практики (понимание закономерностей, механизмов и условий развития ребенка является основой эффективного педагогического процесса);

появление экспериментальной психологии (В. Вундт, В.М. Бехтерев) и разработка объективных методов исследования психических процессов, в частности памяти (Г. Эббингауз), индивидуальных различий (Ф. Гальтон), умственного развития детей (А. Вине). Первая русская лаборатория по изучению ребенка в педагогических целях была основана А.П. Нечаевым в Петербурге в 1901 г.

Основой *педагогической психологии* (термин был предложен в 1877 г. П.Ф. Каптеревым) считались общепсихологические закономерности и механизмы образовательного процесса. Именно П.Ф. Каптерев [9] предложил рассматривать образование как выражение внутренней самодеятельности человеческого организма и развитие способностей.

В конце XIX в. определились две тенденции развития педагогической психологии. Первая- связана с комплексной разработкой проблем психического развития ребенка, его обучения и воспитания, профессиональной деятельности учителя (Н.Х. Вессель, П.Ф. Каптерев, П.Д. Юркевич, П.Ф. Лесгафт, В. Анри, Э.Клапаред, Дж. Дьюи и др.). Вторая тенденция обозначилась в связи с выходом работ Г. Ле Бона «Психология воспитания» (1910) и В.-А. Лая «Экспериментальная дидактика» (1903), зафиксировавших самостоятельность экспериментальной психологии в обучении и воспитании. Психология учителя - самостоятельный раздел педагогической психологии стал формироваться в 40-50-х гг. XX в. До этого существовала скорее «психология для учителя», задачей которой было психологическое просвещение учителей (У. Джеймс, Г. Мюнстерберг, Дж. Дьюи).

В начале XX в. в России состоялись два съезда по педагогической психологии (1906, 1909 ) и три - по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), где обсуждались вопросы совершенствования педагогического процесса на основе психологических рекомендаций. Термин «экспериментальная педагогика» был предложен Э. Мейманом (создателем лаборатории при школе, решающей задачи обучения и воспитания) в 1907 г. и долгое время трактовался как синоним педагогической психологии.

Итогом съездов стало разочарование в возможности применения рекомендаций психологов на практике. Это объяснялось установкой на непосредственное приложение данных, полученных в общей психологии к образованию, и отсутствием методов изучения ребенка, адекватных задачам педагогического процесса.

Большой интерес на съездах вызвали выступления педологов. Возникнув в конце XIX в. на Западе, педология как комплексная наука о ребенке в начале XX в. распространилась и в России. В 1904 г. в Петербурге открылись педологические курсы под руководством А.П. Нечаева, целями которых были распространение знаний, необходимых для понимания особенностей развития, а также образование педагогов. Практическими задачами курсов стали проведение исследований психофизической природы детей, обоснование методов исследования индивидуальных особенностей учащихся, сбор материалов как основа для будущей реформы школы. В этот период выходят журналы «Вестник воспитания», «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии», «Педагогические известия», «Семья и школа», «Русская школа». Задача педологии заключалась в том, чтобы собрать и систематизировать данные, касающиеся жизни и развития детей, обнаружить законы детского развития, установить его периоды. Педология как наука основывалась на четырех принципах, существенно менявших представления о том, как надо изучать ребенка.

*Первый принцип -* отказ от изучения ребенка «по частям», стремление прийти к синтезу разносторонних знаний (физиологических, психологических, педагогических и др.) о ребенке.

*Второй принцип -* генетический, который предполагал изучение ребенка в развитии, в динамике, через выявление тенденций его становления.

*Третий принцип -* изучение ребенка в социальном окружений, в связи с условиями его жизни и воспитания.

*Четвертый принцип -* практическая направленность педологии, стремление сделать науку о ребенке значимой для воспитателей и детей.

Значительный вклад в развитие педологии внес русский ученый П.П. Блонский, выступивший за перестройку педологии на основе марксизма. Он разработал основы трудовой политехнической школы, вошел в состав секции Государственного ученого совета по разработке учебных программ и учебников. Педология была включена в программу педагогических институтов. Становление советской психологии как материалистической науки позволило утверждать П.П. Блонскому, что педология имеет свой предмет исследования - связь отдельных свойств ребенка между собой. Он писал: «Явления роста ребенка изучает физиолог, поведение ребенка изучает психолог, педолог же изучает связь роста и поведения ребенка». Исследования П.П. Блонского [2] строились на двух главных принципах -принципе развития и целостном подходе к изучению ребенка. Таким образом, предметом педологии был симптомокомплекс различных эпох, стадий и фаз детского развития.

Педология была призвана изучать проблемы воспитания ребенка в тесной связи с его возрастными особенностями. Поэтому ее главной задачей можно считать изучение законов детского развития на основе биогенетической теории. Иными словами, ребенок в своем онтогенетическом развитии повторяет главные этапы биологической эволюции и культурно-исторического развития человечества. Эта теория легла в основу концепции культурно-исторического развития Л.С. Выготского [3, 4].

Значительным событием в истории отечественной педагогической психологии стал Всероссийский съезд по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью (1920), председателем организационного комитета которого был В.П. Кащенко. Его книга «Педагогическая коррекция», написанная в 30-е гг., была издана в России лишь в 1992 г. По мнению В.П. Кащенко, в появлении трудных детей виновато общество. «Воспитывает не учитель, а общество в целом, вся атмосфера и вся обстановка нашей культуры и быта, вся живая повседневность, в которой нет мелочей. Каждый наш поступок, который видят и слышат дети, каждое наше слово и более того - интонация, с которой оно произносится, являются капельками, падающими в тот поток, который мы называем жизнью ребенка, формированием личности».

***Лекция № 3***

**История и современное состояние психологической службы образования в нашей стране и за рубежом**

1. История развития психологической службы образования
2. Современное состояние психологической службы образования

Наиболее представлена эта служба в США, где она начала развиваться примерно с начала 1800-х годов и в настоящее время является одной из наиболее жизненных и действенных направлений современной психологии.

Школьная психология в США закреплена законом, предписывающим иметь подобную службу в государственном департаменте образования. Этот департамент санкционирует выдачу свидетельств школьным психологам.

Первыми психологами-практиками в США были экспериментальные психологи, изучавшие проблемы самовоспитания. Но очень скоро основными функциями школьной психологической службы стали измерение и тестирование и главенствующей задачей — отбор детей для обучения по специальным программам.

Широкая практика тестирования в американских школах, и прежде всего тестов на определение коэффициента умственной одаренности (IQ), способствовала, в частности, возникновению и развитию службы «гайденс». С 1945 по 1960 год в практику специалистов-консультантов службы «гайденс» прочно вошли батареи тестов как основной инструмент деятельности.

Функции измерения и тестирования — исторически более ранние и в наибольшей степени применяются в практике. Основной сферой приложения сил школьного психолога традиционно считается измерение с применением стандартизованных тестов.

Однако следует отметить эволюцию школьной психологии и значительные достижения в развитии теории и практики школьной психологической службы в США за последние 35-40 лет.

В 60-х годах была создана профессиональная организация школьных психологов. Важное значение для развития школьной психологической службы имела конференция в Уэльсе (1973), на которой рассматривались вопросы о целях и роли школьной психологической службы, об этических и юридических ее основаниях, проблемах профессионализации школьного психолога, содержание программ обучения школьного психолога и т. д. В 80-х годах в США была организована Национальная ассоциация школьных психологов (NASP). Многие специалисты начали пересматривать измерение как то единственное, что они могут сделать в решении проблем школьной психологии.Выделяется несколько уровней функционирования психологической службы. На первом производится главным образом тестирование с целью классификации учащихся для специального обучения.

На втором работа направлена как на тех учащихся, которым необходимо специальное обучение, так и на тех, кто имеет умеренно выраженные учебные и поведенческие проблемы.

Третий уровень предполагает прямую психологическую помощь всем нуждающимся в ней учащимся и консультацию персонала школы по вопросам психологии развития. Собственно психологическая служба осуществляется начиная со второго уровня, когда психолог переходит от подсчета и интерпретации баллов теста к исихолого-педагогическому клиническому обследованию учащихся. Многие специалисты в настоящее время рассматривают измерение и тестирование лишь как один из компонентов более широкого поля деятельности психологической службы, в частности психологической консультации. К концу XX века в США было издано достаточно большое количество различной литературы, посвященной проблемам школьной психологической службы. В частности, значительная информация о том, что сделано в области школьной психологической службы и каковы перспективы ее развития, содержится в книге *К. Рейнолдса* и др., в которой рассматриваются основы теории и практики современной школьной психологии в США.

Здесь со ссылкой на «Руководство Национальной ассоциации школьных психологов по обеспечению психологической службы в школах» отмечается, что школьная психологическая служба относится к числу служб для клиентов, связанных с системой образования — от дошкольного до высшего образования, и основная ее цель — служить психическому здоровью и образовательным интересам детей и юношества. Это предполагает:

а) психологическое и психолого-педагогическое измерение и оценку «школьного функционирования» детей и юношества;

б) активное вмешательство психолога, направленное на обеспечение полноценного влияния школы на когнитивное, аффективное и социальное развитие;

в) помощь педагогическому персоналу и родителям прежде всего в плане заботы о ребенке — специальные программы обучения персонала школы и родителей, советы им и т. п.;

 г) консультирование и совместную работу с персоналом школы и (или) с родителями по проблемам учащихся, связанным со школой, и проблемам персонала школы как профессионалов.

 Таким образом, в хорошо организованной школьной психологической службе, первоначально предназначенной для отбора, селекции детей, все четче проявляются новые, прогрессивные тенденции, которые находят организационное воплощение и широкое практическое распространение в детской практической психологии. Интересен опыт развития школьной психологической службы во Франции. Отцом французской школьной психологии называют *Альфреда Бине,* начавшего свои исследования в этой области еще в 1894 году. В 1897 году выходит его работа, посвященная психологическим проблемам начальной школы.

**Лекция 4**

Предмет и задачи психологической службы образования

**План:**

1. Определение психологической службы образования

2. Цель психологической службы образования

3. Задачи психологической службы образования

Теоретическая концепция, с позиций которой в данном учебнике рассматривается практическая психология образования, опирается на вышеизложенные фундаментальные положения отечественной психологии. Эта концепция предполагает, что при определенных условиях все здоровые дети обладают способностью к развитию. И воспитатель, учитель не вправе объяснять неудачи своих воспитанников и учеников их плохим умственным развитием, так как оно само в значительной степени определяется обучением, зависит от особенностей его содержания и организации. Образование имеет смысл только тогда, когда развивает способности каждого ребенка в различных областях знаний и деятельности.

Достичь весьма высоких вершин личностной и профессиональной зрелости, очевидно, может каждый психически здоровый человек. Но не у всех это получается, и иные вершины больше похожи на болотные кочки. Почему? Причин этому много, но главное, чтобы человек прожил свое детство и юность полноценно с точки зрения психического развития. Это значит, что со дня рождения следует организовать жизнь ребенка таким образом, чтобы у него были условия для полноценной реализации возможностей развития на каждом возрастном этапе. Это предполагает пробуждение интереса к познанию окружающего мира и собственную активность ребенка, включение его в ведущую для данного возраста совместную со взрослым деятельность, формирование психологических новообразований, для которых данный возраст является сензитивным и которые станут основой, плацдармом его дальнейшего позитивного индивидуального развития. Таковы теоретические представления, определяющие цели и задачи психологической службы образования.

**Цель психологической службы образования**

Чем выше уровень профессионализма, тем более отчетливо и осознанно специалист понимает цель, а следовательно, и смысл своей деятельности. Нельзя не согласиться с известным философом и педагогом *Г. Гурджиевым,* что «вопрос о цели — очень важный вопрос. Пока человек не определит для себя свою цель, он не может даже и начать что-то "делать". Как же возможно что-нибудь "делать", не имея цели? Делание" прежде всего предполагает цель»

Поэтому не случайно, что в молодой отечественной практической психологии образования идет серьезный поиск цели ее деятельности.

Основываясь на изучении отечественной и зарубежной литературы по проблемам детства, на анализе основных проблем, трудностей, удач и неудач, сомнений, разочарований практических психологов, можно утверждать, что целью психологической службы, а следовательно и практического психолога является психическое и психологическое здоровье детей.

Практический психолог оценивает современное образование, любую учебно-воспитательную программу и систему с точки зрения того, обеспечивают ли они условия, необходимые для сохранения и укрепления психического и психологического здоровья детей и школьников. Только в этом случае он действительно представляет и защищает интересы ребенка как развивающейся личности и индивидуальности. Конечно, здоровье ребенка зависит от многих факторов: правильное питание, режим дня, пребывания на свежем воздухе, двигательная активность, закаливающие процедуры, психологический комфорт в семье и детских образовательных учреждениях и многое другое. Поэтому проблема здоровья детей — проблема комплексная и многоаспектная. Она привлекала и привлекает внимание исследователей из самых разных областей науки и практики: медиков, философов, социологов, экологов, педагогов, психологов, физиологов и др.

Существуют разные подходы к пониманию и решению этой проблемы. В целом все признают, что здоровье человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, радостного ощущения жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности и гармоничностью развития личности. Но как достичь такого здоровья и сохранить его — вот проблема.

**Психическое здоровье детей и школьников**

Сам термин «психическое здоровье» неоднозначен, он как бы связывает две науки и две области практики — медицинскую и психологическую. В последние десятилетия на пересечении медицины и психологии возникла особая отрасль — психосоматическая медицина, в основе которой лежит понимание того, что любое соматическое нарушение всегда так или иначе связано с изменениями в психическом состоянии человека. В одних случаях психические состояния становятся главной причиной заболевания, в других — они являются как бы толчком, ведущим к болезни, иногда особенности психики воздействуют на протекание болезни, иногда физические недуги вызывают психические переживания и психологический дискомфорт. Случаи могут быть разные, для нас важно, что взаимовлияние «духа» и тела признается безусловно. Этот факт давно уже нашел отражение в наводном фольклоре, например, в пословице: «В здоровом теле — здоровый дух».

В «Энциклопедическом словаре медицинских терминов» термина «психическое здоровье» нет, но есть просто «здоровье». Существенно, что этим термином обозначается состояние полного душевного, физического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. В медицинской литературе и в медицинской практике термин «психическое здоровье» широко употребляется. При этом состояние психического здоровья объясняется условиями психосоциального развития детей. Мы видим, что в упомянутое выше единство медицины и психологии уже включается и социология — ее наука и ее практика. В «Кратком словаре по социологии» дается подробное толкование термина «здоровье населения», который означает:

1. состояние, противоположное болезни, полноту жизненных проявлений человека;
2. состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов;
3. естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений;
4. состояние оптимальной жизнедеятельности субъекта (личности и социальной общности), наличие предпосылок и условий его всесторонней и долговременной активности в сферах социальной практики;
5. количественно-качественную характеристику состояния жизнедеятельности человека и социальной общности.

Здоровье отдельного человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, ощущения жизни, всесторонностью и долговре-менностыо социальной активности и гармоничностью развития личности. Изучая проблему здоровья всех стран мира, специалисты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) пришли к выводу об особой Роли психического развития в здоровье ребенка. В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие Детей» отмечается следующее:

* нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами

физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику и связанными с социальными условиями;

* основным условием нормального психосоциального развития ребенка (помимо здоровой нервной системы) признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей или замещающих их лиц, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение и обеспечивают семью необходимыми материальными средствами.

Здесь также подчеркивается, что следует предоставлять ребенку больше самостоятельности и независимости, давать ему возможность общаться с другими детьми и взрослыми вне дома и обеспечивать соответствующие условия для обучения. «Многие дети не имеют таких условий», — констатируется в докладе.

На основе анализа результатов многочисленных исследований в различных странах эксперты Всемирной организации здравоохранения убедительно показали, что нарушения психического здоровья гораздо чаще отмечаются у детей, которые страдают от недостаточного общения со взрослыми и их враждебного отношения, а также у детей, которые растут в условиях семейного разлада.

Эти же исследования обнаружили, что нарушения психического здоровья в детстве имеют две характерные черты: во-первых, они представляют собой лишь количественные отклонения от нормального процесса психического развития; во-вторых, многие их проявления можно рассматривать как реакцию на специфические ситуации. Так, дети часто ис-нытывают серьезные затруднения в одной ситуации, но успешно справляются с другими ситуациями. Например, у них могут наблюдаться нарушения поведения в школе, а дома они ведут себя нормально, или наоборот.

У большинства детей в те или иные периоды под влиянием определенных ситуаций могут появиться нарушения эмоциональной сферы или поведения. Например, могут возникнуть беспричинные страхи, нарушения сна, нарушения, связанные с приемами пищи, и пр. У некоторых же детей эти нарушения проявляются часто, упорно и приводят к социальной дезадаптации. Такие состояния могут быть определены как психические расстройства. Особое внимание эксперты ВОЗ обратили на то, что именно в детстве проблемы психического здоровья имеют более прямую связь с окружающей обстановкой, чем в другие возрастные периоды.

*р. А. Сухомлинский* еще в начале семидесятых годов XX века горячо убеждал педагогическую общественность в том, что в гармоничном развитии ребенка все взаимосвязано. OTI писал:

«Здоровье зависит и от того, какие домашние задания даются ребенку, как и когда он их выполняет. Огромную роль играет эмоциональная окраска самостоятельного умел венного труда дома. Если ребенок берется за книгу с нежеланием, это не только угнетает его духовные силы, но и неблагоприятно отражается на сложной системе взаимодействия внутренних органов. Я знаю много случаев, когда у ребенка, переживающего отвращение к занятиям, серьезно расстраивалось пищеварение, возникали желудочно-кишечные заболевания и др.» Исследования представителями ВОЗ в разных странах мира проблемы воспитания детей родителями, поведение которых отклоняется от нормы, показали, что среди детей преступников и лиц, страдающих психическими расстройствами, чаще встречаются нарушения психического здоровья. Генетические факторы могут играть некую роль в этой связи, замечают эксперты, однако совершенно очевидно, что основная причина этих нарушений связана с неблагоприятной обстановкой в семье и уродливым отношением родителей к детям.

В материалах ВОЗ уделяется большое внимание не только воспитанию ребенка в семье, но и школе, которая оказывает существеннейшее влияние на психосоциальное развитие детей. Причем подчеркивается, что решающая роль принадлежит нравственной атмосфере, которая существует в школе, ее стандартам как социального учреждения и характеру взаимоотношений между ее сотрудниками и детьми. Материальная база школы (оборудование, размеры школьных помещений и т. д.) имеет второстепенное значение.

**Лекция 5**

Цели и принципы обучения психологии

**План.**

1. Цели обучения.

2. Основные психологические принципы обучения.

3. Характеристика принципов обучения с позиций психологии.

Основными целями преподавания психологии являются: обучение основам знаний по современной научной и практической психо­логии; обучение умениям применения психологических знаний для эффективной ор­ганизации преподавательской деятельности. В современной дидактике имеются классические принципы, а также принципы, разработанные в по­следние десятилетия (Голуб, 1999; Хуторской, 2001; Педагогика, 2002). Их необходи­мо использовать при выборе методов и приемов обучения психологии. Принципы преподавания психологии опираются на общедидактические прин­ципы обучения. Однако их использование в обучении психологии имеет свою специфику. В чем она проявляется? Какие специфические принципы важны именно для изучения психологических дисциплин? Принцип научности требует, чтобы изучаемый учебный материал соответство­вал современным достижениям научной и практической психологии, не противоречил объективным научным фактам, теориям, закономерностям. Этот принцип имеет особое значение для изучения психологии в силу того, что существует большое количество околонаучных психологических книг, написан­ных на основе знаний житейской психологии или эзотерических знаний. В та­ких книгах нередко в увлекательной форме излагаются недостоверные или недостаточно доказанные знания. Примером может служить литература по физиогномике. Это учение о связи психологических черт личности с чертами физического облика человека так и не было доказано. Однако данные такого рода до сих пор встречаются в различных публикациях. Такие публикации, ис­пользуемые в рамках учебных занятий, дискредитируют научную психологию и лишают студентов и учащихся правильной ориентации в достоверных пси­хологических *знаниях. Соблюдение принципа научности при обучении психо­логии* означает, что информация, сообщаемая учащимся, должна быть доказа­тельна. Этого можно достичь за счет описания соответствующих методов психологических исследований.

1. Принцип системности предполагает, что учебный материал изучается в опре­деленной последовательности и логике, которые дают системное представле­ние об учебной дисциплине. При этом показывается взаимосвязь разных пси­хологических теорий, понятий и закономерностей друг с другом. Для этого темы учебной программы должны быть структурированы И систематизирова­ны. Изучаемый материал делится на логические разделы и темы, затем уста­навливаются порядок и методика работы с ними, в каждой теме выделяются содержательные центры, главные понятия, идеи, структурируется материал за­нятия, устанавливаются связи между теориями и фактами. От одной темы к другой, от одного курса к другому должна сохраняться определенная преемст­венность и межпредметная связь.
2. Принцип единства рационального и эмоционального. В соответствии с этим принципом обучение может быть эффективным только в том случае, когда сту­денты и учащиеся осознают цели обучения, необходимость изучения данного предмета, его личностную или профессиональную значимость, проявляют осознанный интерес к знаниям. В то же время непосредственный эмоциональный интерес к психологическим фактам и феноменам — наиболее сильный стимул к изучению психологии. В соответствии с данным принципом непра­вильно строить преподавание предмета только на убеждении студентов в том, что им это нужно и полезно, тем самым, оправдывая скучно проводимые заня­тия. С другой стороны, неправильно выбирать из курса психологии только ин­тересные темы, которые привлекают непроизвольное внимание.
3. Принцип единства предметно-ориентированного и личностно-ориентированного обучения психологии. Психология как учебный предмет имеет боль­шую специфику, но сравнению со всеми другими дисциплинами. С одной сто­роны, это наука, которая имеет свое объективное предметное содержание, так же как другие естественные и гуманитарные науки. Поэтому она должна изу­чаться объективно и беспристрастно. С другой стороны, предмет этой науки личностно значим для каждого студента, учащегося. Поэтому у них возникает потребность отнести получаемые знания к себе, применить их с целью самопо­знания. В связи с этим психология привлекает большое внимание и интерес учащихся, желающих с ее помощью разобраться в себе. Соблюдение принципа единства в этом отношении означает сохранение необходимого баланса пред­метно-ориентированного и личностно-ориентированного содержания на заня­тиях по психологии. Этот принцип должен соблюдаться при обучении психоло­гии как общеобразовательному предмету. При изучении отдельных психоло­гических дисциплин акценты могут расставляться иначе.
4. Принцип единства теоретического и эмпирического знания. Данный прин­цип является конкретизацией дидактического принципа единства конкретно­го и абстрактного. В соответствии с этим принципом в преподавании психоло­гии должны оптимально сочетаться, в одной стороны, описание теоретических идей, их логические обоснования и, с другой стороны, конкретные эмпириче­ские факты, на которые они опираются, конкретные примеры, которые их ил­люстрируют. К сожалению, порой в учебниках психологии и в лекциях чрезмер­но преобладают теоретические рассуждения, не подкрепляемые конкретными фактами и примерами. Другой крайностью может быть чрезмерное увлечение преподавателя описанием интересных психологических исследований, экспе­риментов, опытов, примеров из области практической психологии («однажды на прием К психотерапевту пришла пациентка С. и рассказала такую исто­рию») без рассмотрения психологической теории, которая лежит в их основе.
5. Принцип доступности заключается в необходимости соотнесения содержания и методов обучения с типом студентов или учащихся, их образовательными намерениями, возрастными особенностями, уровнем их развития. В соответст­вии с этим принципом необходимо переходить от простого к сложному, от лег­кого к трудному, от известного к неизвестному. Одно и то же содержание должно преподаваться по-разному, с опорой на разную базу знаний и инте­ресов: а) студентам-психологам; б) студентам, обучающимся по другим про­граммам высшего образования; в) студентам средних специальных; г) учащимся общеобразовательных учебных заведений. Принцип доступности при обуче­нии психологии в школе имеет особое значение в силу того, что еще не сущест­вует устойчивых традиций преподавания психологии учащимся школьного возраста. И если для старших школьников эта задача отчасти решается (Коломинский, 1986; Немов, 1995; Климов, 1997), то учет специфики среднего, а тем более младшего школьного возраста — проблема особенно сложная. Опыт яс­ного и понятного изложения психологических знаний этим категориям уча­щихся еще очень незначителен (Психология, 1998; Карандашев, 2002).
6. Принцип наглядности заключается в использовании органов чувств и образов при обучении. Важнейшее значение имеют зрительные образы. Во-первых, зрительный анализатор у значительной части студентов и учащихся является ведущим. А во-вторых, зрительное представление информации является более емким и поэтому способствует лучшему пониманию материала. Безусловно, использование образов других модальностей (слуховой, тактильной, кинесте­тической) также может повысить эффективность обучения. Единство нагляд­ного (образного) и вербального содержания — важнейшая психологическая основа понимания. В преподавании психологии могут использоваться такие виды наглядности, как: 1) словесная, 2) художественная, 3) изобразительная, 4) практическая. Подробнее речь о них пойдет в следующих разделах.
7. Принцип активности в обучении заключается в том, что эффективное усвое­ние знаний студентами и учащимися происходит только в том случае, когда они проявляют самостоятельную активность в обучении. Активность в данном случае противопоставляется пассивности. Реализация этого принципа может достигаться за счет: 1) формирования потребности учащихся в психологиче­ских знаниях; 2) диалогической формы обучения; 3) проблемного подхода в обучении; 4) широкого использования практических методов обучения (в виде учебных экспериментов, тестов, психологических тренингов).
8. Принцип связи изучения психологии с жизнью, с практикой. Этот принцип особенно важен в школьном преподавании психологии. Он заключается в том, что психологические понятия и закономерности должны поясняться и иллю­стрироваться не только научными исследованиями, но и примерами из реаль­ной жизни, с которой сталкиваются учащиеся. Важно, чтобы они видели прак­тическую применимость и пользу психологических знаний в повседневной жизни. Изучение психологии должно стимулировать учащихся использовать полученные знания в решении практических задач познания других людей, са­мопознания и саморазвития.
9. Обучение психологии должно носить развивающий характер. Этот принцип опять-таки особенно важен в школьном

**Лекция № 6**

Психическое развитие и обучение

**План**

*1.* Закономерности психического развития

*2.* Проблема периодизации развития

*3.*Определение понятий сензитивного, литического, критического периодов развития.

1. Особенности усвоения учебного материала в младшем школьном возрасте.

Поступление в школу подводит итог дошкольному детству и становится стартовой площадкой младшего школьного возраста (6-7 – 10-11 лет. Младший школьный возраст – очень ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень интеллекта личности, желание и умение учиться, уверенность в своих силах.

Младший школьник активно включен в разные виды деятельности — игровую, трудовую, занятия спортом и искусством. Однако ведущее значение в младшем школьном возрасте приобретает учение. Учебная деятельность не сводится к посещению учебного заведения или приобретению знаний как таковых. Знания могут быть побочным продуктом игры, отдыха или труда. Учебная деятельность — это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством. Только тогда, когда ставится специальная сознательная цель научиться чему-то но­вому, чего раньше не знал или не умел, можно говорить об особом виде деятельности — учении.

Структура учебной деятельности включает:

- мотивы;

- учебные задачи;

- учебные действия;

- действия контроля;

- действия оценки.

Центральная задача младшей школы — формирование «уме­ния учиться». Только сформированность всех компонентов учеб­ной деятельности и самостоятельное ее выполнение может быть залогом того, что учение выполнит свою функцию ведущей деятель­ности. Полноценная учебная деятельность включает умения:

- выделять и удерживать учебную задачу;

- самостоятельно находить и усваивать общие способы решения задач;

- адекватно оценивать и контролировать себя и свою деятельность;

- владеть рефлексией и саморегуляцией деятельности;

- использовать законы логического мышления;

- владеть и пользоваться разными формами обобщения, в том числе теоретическими;

- уметь участвовать в коллективно распределенных видах деятельности;

- иметь высокий уровень самостоятельной творческой активности.

 Развитие личности в младшем школьном возрасте.

 В возрасте 7 — 11 лет активно развивается мотивационно-потребностная сфера и самосознание ребенка. Одними из важнейших личностных особенностей становятся стрем­ление к самоутверждению и притязание на признание со стороны учителей, родителей и сверстников, в первую очередь связанное с учебной деятельностью, с ее успешностью. Учебная деятельность требует от детей ответственности и способствует ее формирова­нию как черты личности.

В этом возрасте развивается самопознание и личност­ная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей («могу или не могу решить эту зада­чу?», «чего мне не хватает для ее решения?»), внутренний план действий (умение прогнозировать и планировать дости­жение определенного результата), произвольность, само­контроль. Ребенок овладевает своим поведением. Он более точно и дифференцированно понимает нормы поведения дома и в общест­венных местах, улавливает характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, начинает более сдержанно выражать свои эмоции, особенно негативные. Нормы поведения превращаются во внутрен­ние требования к себе, что порождает переживания мук совести. Развиваются высшие чувства: эстетические, моральные, нравствен­ные (чувство товарищества, сочувствия, негодования от ощущения несправедливости). Тем не менее, для младшего школьника неустой­чивость нравственного облика, непостоянство переживаний и отно­шений вполне характерны.

 2. Подростковый период – период завершения детства, вырастания из него, переходный от детства к взрослости. Обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10-11 до 14-15 лет.

 Основные психологические потребности подростка – стремление к общению со сверстниками («группированию»), стремление к самостоятельности и независимости, «эмансипации» от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей.

 «Чувство взрослости есть *новообразование сознания,* через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность». (Д.Б.Эльконин)

 Подростковый возраст как этап психического развития характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию связанную *с поиском собственного места в обществе.*

***Ведущая деятельность в подростковом возрасте***

 Подросток продолжает оставаться школьником; учебная деятельность сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отступает на задний план. Основное противоречие подросткового периода – настойчивое стремление ребенка к признанию своей личности взрослыми при отсутствии реально возможности утвердить себя среди них.

 Д.Б Эльконин считал, что ведущая деятельность у детей этого возраста становится общение со сверстниками. Динамика мотивов общения со сверстниками на протяжении подросткового возраста: желание быть среди сверстников, что-то делать вместе(10-11 лет); мотив занять определенное место в коллективе среди сверстников(12-13 лет); стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности(14-15лет).

 Другая точка зрения по поводу характера ведущей деятельности подросткового периода принадлежит Д. И. Фельдштейну. Он считает, что главное значение в психическом развитии подростков имеет *общественно полезное, социально признаваемое и одобряемое, неоплачиваемая деятельность.*

***Специфические особенности психики и поведения подростков***

 В подростковом возрасте нередко сохраняется склонность к *поведенческим реакциям,* которые обычно характерны для младшего возраста:

1. реакция отказа

2. реакция оппозиции протеста

3. реакция имитации

4. реакция компенсации

5. реакция гиперкомпенсации

*Собственно подростковые* психологические реакции возникают при взаимодействии и нередко формируют характерное поведение в этот период:

1. реакция эмансипации
2. реакция отрицательной имитации
3. реакция группирования
4. реакция увлечения (хобби-реакция)
5. реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечениям

***Психологические новообразования подросткового возраста.***

Младший подростковый возраст характеризуется возрастанием познавательной активности, расширением познавательных интересов.

*Восприятие* становится избирательной целенаправленной, аналитико-синтетической деятельностью. Качественно улучшаются все основные параметры *внимания.*

*Память* внутренне опосредованно логическими операциями.

*Теоретическое дискурсивное (рассуждающе) мышление* стоиться на умении оперировать понятиями сопоставлять их.

***Развитие личности в подростковый период.***

 Л.С. Выготский считал проблему интересов «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Он выделил несколько групп интересов (доминант) подростка:

- «эгоцентрическая доминанта» (интерес к собственной личности);

- «домината дали» (большая субъективная значимость отдельных событий, чем текущих и ближайших);

- «доминанта усилия» (тяга к сопротивлению, к преодолению которые могут проявляться в негативных формах: в упрямстве хулиганстве);

- «домината романтики» (стремление к неизведанному рискованному приключению).

Подростковый кризис – ломка, резкая смена всей системы переживаний подростка, ее структуры и содержания.

 **Самосознание**. Новообразование критической фазы начало подросткового возраста, чувство взрослости, - это особая форма подросткового самосознания субъективное представление как о человеке скорее принадлежащем к миру взрослых.

 Выделено и описано несколько видов взрослости:

- подражание *внешним* признакам: курение, употребление алкоголя, использование косметики; это поверхностное представление о взрослости с акцентом специфическое свободное времяпровождение;

- стремление подростков-мальчиков *соответствовать представлению* о «настоящем мужчине», воспитывать у себя силу воли, выносливость, смелость и т.п.

*- социальная взрослость* - как, правило, складывается в ситуациях сотрудничества взрослого и подростка как его помощника;

*- интеллектуальная взрослость* – связана с развитием устойчивых познавательных интересов, с появлением самообразования как учения, выходящего за рамки школьной программы.

**Половая идентификация подростков.** Биологическое созревание, гормональная перестройка – обязательная предпосылка психического развития в подростковом возрасте. Изменение пропорций собственного тела и его функций привлекает к нему повышенное внимание подростка. Типичная возрастная особенность – склонность преувеличивать и болезненно реагировать на собственные реальные или вымышленные телесные недостатки. Интенсивно усваиваются стереотипы поведения, связанные с сознанием своей половой принадлежности.

*Я-концепция* как новый уровень самосознания – центральное новообразование *старшего подросткового возраста.* Формирование нового уровня самосознания (представления о себе самом, Я-концепции) характеризуется появлением потребности в познании себя как личности, своих возможностей и особенностей, своего сходства с другими людьми и своей уникальности. 3. Ранняя юность, или старший школьный возраст (14 (15) – 17 лет). У старшеклассников существенно расширяется диапазон социальных ролей, что связано с изменением их правового статуса и завершением полового созревания.. Так, в 14 лет они получают паспорт, появляется возможность по закону привлечения их к уголовной ответственности. В этом возрасте школьники оказываются в новой социальной ситуации развития, связанной с выбором будущей профессии. Многие старшеклассники переходят в новые учебные заведения (специализированные школы, лицеи, колледжи), многие меняют привычные классные коллективы. Можно сказать, что этот период в жизни школьников протекает под лозунгом выбора будущего пути и жизненного самоопределения.

 Неслучайно результаты исследования проблемных переживаний школьников 12-13 лет показали, что проблемы будущего осознаются и переживаются ими наиболее сильно. При этом интересно, что озабоченность будущим возникает уже в 12-летнем возрасте и достигает своего пика к 16 годам, когда такие проблемы, как взаимоотношения со сверстниками и родителями, отходят на второй план.

 Главным фактором, определяющим высокую степень озабоченности будущим у старшеклассников, является неустойчивое экономическое положение их семьи, которое может не позволить им получить желаемое образование, ставит перед необходимостью искать работу, существенно влияет на характер досуга. Стоит также отметить, что проблемные переживания, связанные со школой, занимают одно из последних мест в ответах учащихся. Это связывают с несовпадением ожиданий подростков и характером их реального взаимодействия со школой. В большинстве случаев школьники характеризуют отношения со школой как безразличные, недоброжелательные, формальные, отношения начальник-подчиненный, несмотря на то, что они проводят там большую часть времени и хотели бы видеть школу своим вторым домом.

 У учащихся выпускных классов на первое место среди проблемных ожиданий выходит страх «не получить образование, которое хотелось бы иметь», «не поступить в вуз» за которым следует проблема «незнания того, какая профессия больше подходит». То есть старшеклассники рассматривают высшее образование как ключ к будущему благополучию и карьерному росту, но при этом профессиональная подготовка рассматривается ими как отдельная тема, не всегда связанная с профилем обучения в вузе. При выборе вуза подчас ключевую роль играют прагматические факторы – реалистичность поступления, практическая ценность диплома на рынке труда.

 Соответственно изменяется и отношение старшеклассников к учебе, ее целям и содержанию. Учеба начинает оцениваться, прежде всего, с точки зрения полезности в ближайшем и отдаленном будущем, появляется избирательное отношение к различным учебным предметом. Как пишет И.А Зимняя: «Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо сама учебная деятельность является для старшеклассников средством реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует не многих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат». Такое отношение к учебе показывает, что ведущей деятельностью в данном возрасте является не просто учебная, а учебно-профессиональная деятельность.

 В.В. Давыдов и А.К. Маркова показали, что в условиях специального обучения в этом возрасте возможно возникновение следующих характеристик умственного развития:

 \* самоорганизация школьниками учебной деятельности, выражающаяся во владении всеми ее звеньями (постановка учебной задачи, осуществление активных предметных преобразований, выполнение самоконтроля и самооценки);

\* учебно-познавательные мотивы, обнаруживающиеся как устойчивая самостоятельная организация учащихся не только на результат деятельности, но и способы ее выполнения. То есть предметом усвоения становится не только содержание учебного материала, но и строение соответствующей деятельности.

\* четко выраженные индивидуальные различия учебной деятельности, проявляющиеся в разном уровне сформированности средств и способов ее выполнения.

 Можно сказать, что для старшеклассников, наряду с интересом к содержанию предмета и возможностью оценить это содержание с точки зрения общественно выработанных критерием, возникает интерес к самому процессу познавательной деятельности. Именно поэтому у учащихся часто возникают вопросы: «Для чего нужно изучать данную тему?», «Каким образом был получен результат?», «Можно ли сделать по-другому, было ли решение оптимальным?». Они начинают ценить красоту решений, умение педагога включать преподаваемое в более широкий предметный и социальный контекст.

 Во многих старшеклассниках просыпается страсть к теоретизированию, растет интерес к логике рассуждений, возникает желание слушать, спорить, размышлять. Учащиеся чаще начинают замечать ошибки и противоречия в действиях и словах взрослых. Они начинают рассуждать о нравственных проблемах, морали, идеалах, смысле жизни. При этом сам факт таких рассуждений зачастую никак не влияет на изменение поведения школьников. Они видят малейшие логические «соринки» в действиях взрослых, не замечая при этом явных противоречий между своими теориями и реальными поступками.

 Основные *новообразования* ранней юности лежат в сфере развития самосознания. Основой этого является новый тип рефлексии, охватывающей не только настоящее, но и будущее. Старшеклассники начинают считать себя равными взрослым, думают о будущем и строят «жизненные планы», ставят своей целью преобразование общества взрослых, создают собственные теории и системы. Эти изменения, по мнению Пиаже и Инельдер, прямо связаны с освоением формального мышления, которое предполагает рефлексию и делает возможным рассуждение о гипотетических ситуациях.

«Потребность в самоутверждении, - пишет Караковский В.А., - на новом возрастном уровне преобразуется качественно, и старший подросток в отличие от младшего стремится утвердиться в собственном мнении куда в большей мере, нежели во мнении окружающих». Старшеклассники по-прежнему нуждаются в группе сверстников, но для них становится важным, что это за группа. Юношам хочется быть в компании единомышленников, людей, разделяющих их интересы и взгляды на жизнь, а не просто хоть в какой-то «тусовке», как это происходит у младших подростков. Поэтому у старшеклассников чаще возникают случаи противопоставления собственного мнения мнению коллектива или мнению учителя. Последнее нередко носит оттенок борьбы за правду и справедливость, отстаивания прав и свобод. При организации общения на уроке и решении проблем дисциплины учителю необходимо учитывать существование у учащихся данного возраста потребности в самоопределении и автономии в коллективе. С одной стороны, не стоит игнорировать высказывания и выступления учащихся на уроке, даже если они носят провокационный характер. Для старшеклассников важно, чтобы с ними считались, принимали их мнение в расчет. Часто их выступления на уроках сопровождаются словами: «Я думаю», «Я считаю», «Мое мнение». За этим стоит стремление к поведенческой, эмоциональной и ценностной автономии, желание быть самим собой. С другой стороны, необходимо очень хорошо контролировать свое поведение, так как подчас старшеклассники обладают гипертрофированным чувством собственного достоинства и не приемлют сюсюканья, малейших проявлений неуважения, готовы воспринимать в штыки любые советы, если в них звучат назидательные интонации. Кроме того, они в большей степени, чем младшие подростки, ориентированы на результат, а не на процесс взаимодействия. Поэтому для них важны абсолютно конкретные договоренности по обсуждаемым вопросам. Одними из наиболее эффективных форм, которые отвечают потребности в самоутверждении, являются проведение дискуссий и проблемные обсуждения. Именно эти формы позволяют учащемуся выработать и высказать собственное суждение по обсуждаемым вопросам, проявить самостоятельность суждений, быть услышанными.

**Лекция 7.**

Психологические основы обучения

**План:**

1. Теории обучения Эльконина – Давыдова.

2. А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер о проблемном обучении.

**Основные понятия:** познавательная деятельность, проблемная ситуация, проблемное обучение, развивающее обучение, коммуникативное обучение, совместно-диалогическая познавательная деятельность.

 **Теория обучения** позволяет ускорить процесс обучения: получение конеч­ного результата в виде умения обучаемого действовать безоши­бочно в формируемой деятельности наступает по сравнению с обычными сроками гораздо быстрее (иногда на порядок). А прочность и качество формируемых знаний, умений и навыков также выше обычного, и, главное, при этом не требуется ника­ких дополнительных материальных, финансовых и людских (кадровых) ресурсов. Эффективность построения учебной деятельности на основе данной концепции доказана не только исследованиями гальперинской группы, но и всей школой П. Я. Гальперина — его уче­никами, сторонниками и последователями в практике массово­го обучения. Другим важным направлением психологии учения стала тео­рия развивающего обучения, основанная на анализе учебной деятельности как особой *формы активности субъекта,* направ­ленной на овладение социальным опытом предыдущих поколе­ний как условием развития индивидуальных способностей. Так, Д. Б. Эльконин показал, что единицей учебной деятельности яв­ляется «учебная задача», решение которой преобразует не пред­мет, на который воздействует субъект деятельности (учащийся), а самого субъекта, формируя его знания, умения, взгляды, ми­ровоззрение. В. В. Давыдов определил, что учебная деятель­ность — это усвоение собственно теоретических знаний, а фор­мирование учебной деятельности есть формирование умения учиться самостоятельно и творчески. Д. Б. Эльконин и В. В. Да­выдов в 1960-1970-е гг. разработали и испытали в школьной практике систему развивающего обучения. Суть ее в том, чтобы в процессе обучения ставилась задача не только дать учащимся ту или иную сумму знаний, а *научить* их самостоятельно ориен­тироваться в научной и любой другой информации. Это означа­ет, что «школа должна *учить мыслить,* т. е. активно развивать у учащихся основы современного мышления. Иными словами, необходимо организовать такое образование, которое имеет *раз­вивающий характер»* [25; 3].

Значит, правильно учиться — это учиться мыслить. Идея развивающего обучения была в те годы воплощена в про­грамму начальной школы (усвоение ее достигается за три года, а не за четыре) и в программы отдельных предметов, изучаемых в У-УШ классах, с которыми работало в 1996 г. более 7000 учи­телей. У учащихся экспериментальных классов, обучающихся по системе Эльконина—Давыдова, «характеристики процессов формирования учебной деятельности, интеллектуального разви­тия, развития ученических коллективов и личности качествен­но отличаются от характеристик этих процессов в условиях тра­диционного обучения и в основном совпадают с характеристика­ми, предусмотренными проектом системы развивающего обуче­ния»1. Эти характеристики результатов обучения при традици­онной системе обучения обычно не планируются, не выявляют­ся и не оцениваются как эффект обучения.

Проектируемые в системе Эльконина—Давыдова характери­стики результатов обучения включают в себя следующие пока­затели: а) уровень сформированности учебной деятельности (тип мотивации учебной деятельности, уровень развития познавательного интереса, особенности целеполагания или «приня­тия учебной задачи», сформированность контроля и оценки своих возможностей учащимся и т. д.); б) уровень интеллекту­ального развития учащихся (умение и способность к эмпириче­скому и теоретическому обобщению, произвольная память, не­произвольная память, интеллектуальная рефлексия, невербаль­ное воображение и т. д.); в) особенности развития ученических коллективов и личности (сплоченность класса, опосредствующая роль совместной учебной деятельности в межличностных отно­шениях, личностная рефлексия по тому, как склонны оценивать причины успехов и неудач — возлагать ответственность на себя или на других, а также индивидуально-психологические особен­ности личности по эмоциональной устойчивости, отсутствию аг­рессивности, демонстративное™, трудностей в общении и т. д.) и г) уровень умений и навыков к концу обучения (орфографиче­ский навык, грамматические умения, уровень математических умений, вычислительный навык и некоторые другие). Как видим, среди характеристик вовсе отсутствуют показате­ли объема знаний, основной и почти единственной характери­стики качества обучения при традиционной системе. Почему они отсутствуют? Разве важность и нужность знаний игнориру­ется по системе развивающего обучения? Нет, акцент делается не на сумму знаний, а на то, во что они воплотились — в какие умения, навыки, способности и другие качественные характери­стики личности. Ведь знания должны служить развитию лично­сти, а не быть самоцелью в обучении. Таким образом, учебная деятельность есть «изменение субъ­екта деятельности, превращение его из невладеющего опреде­ленными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими, поэтому деятельность учения может быть определена как дея­тельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве ее предмета может рассматриваться опыт самих учащихся, кото­рый преобразуется в учении путем присвоения элементов соци­ального опыта. Усвоенный фрагмент социального опыта и изме­нение за счет этого прежнего опыта учащегося составляют про­дукт деятельности учения»

Еще раз подчеркнем: не сами по себе знания являются целью и результатом, предметом и продуктом учебной деятельности, а сама личность учащегося, его опыт, интеллект и личностные ка­чества, измененные благодаря полученным знаниям, приобре­тенным умениям и навыкам. Главным результатом учебной дея­тельности студента должно стать умение мыслить на основе на­учных знаний. Еще одним направлением в развитии теории обучения стала психология проблемного обучения. Проблемное обучение как идея и как система определенных методов организации учебно­го процесса вначале появилось в практике школы и стало осмыс­ливаться в педагогической науке (Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов). Оно родилось как альтернатива сообщающей, повествующей педагогической практике, не стимулирующей мыслительную активность учащихся, обрекающей их на пас­сивное восприятие учебного материала и его бездумное запоми­нание. Суть проблемного обучения заключается в формуле: «Учить мыслить, ставя ученика в проблемную ситуацию». Пе­дагогическая практика энтузиастов проблемного обучения по­лучила в дальнейшем психологическое обоснование (Т. В. Куд­рявцев, А. М. Матюшкин). Если общая теория развивающего обучения понимает под целью обучения формирование мышления («школа должна учить мыслить»), то теоретики проблемного обучения разраба­тывают конкретные пути и методы развития мышления уча­щегося через посредство постановки его в проблемную ситуа­цию и организацию его мыслительной деятельности по выходу из нее, т. е. путем обучения решению возникшей перед ним проблемы. Если школа (начальная, средняя или высшая) должна учить мыслить, то, как она может это делать? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно исходить из психологии мышления. По современным научным представлениям мышление — это решение такой специфической задачи, когда одни из ее условий лежат на поверхности, а другие — нет. Мышление — это психи­ческая деятельность, направленная на выявление скрытых от на­блюдения отношений в предмете анализа. Если все условия зада­чи представлены, то мышления не требуется, и человек может решить такую задачу по памяти или путем непосредственного ^ восприятия, своего видения хода решения. Мышление «включа­ется в работу», когда есть вопрос (задача), а готового ответа не на­ходится ни в памяти, ни при внимательном наблюдении. Так, че­ловек оказывается в ситуации, когда задача в данный момент вы­глядит проблемой, неразрешимой известными способами. И что­бы найти то, что скрыто и неясно, требуется мышление. Этому и нужно учить школьника, студента. Учиться мыслить — значит разрешать противоречия между знаниями, которыми обладает обучаемый, и знаниями, которых у него нет, но которые требуются для решения возникающих пе­ред ним познавательных задач. Методические рекомендации по этой теме содержатся в моно­графии М. И. Махмутова «Проблемное обучение». Под таким же названием есть брошюра другого теоретика проблемного обучения И. Я. Лернера. Они оба доктора педагогических наук. «С педагоги­ческой точки зрения, — пишет И. Я. Лернер, — это такое обучение, при котором учащиеся систематически включаются в процесс ре­шения проблем и проблемных задач, построенных на содержании программного материала». В проблемном обучении знания «не пе­редаются учащимся в готовом виде, — читаем у М. И. Махмутова, — а приобретаются ими в процессе самостоятельной познаватель­ной деятельности в условиях проблемной ситуации». Главным дос­тоинством проблемного обучения ученые-педагоги считают его функцию, *активизирующую* познавательную деятельность. В теории такого обучения употребляются понятия: проблема, проблемная ситуация, проблемная задача, проблемный вопрос, проблемное задание, проблемность как принцип обучения. Какое содержание вкладывается в эти понятия? *Проблема* (от греч. — ргоыета — задача, задание) — теорети­ческий или практический вопрос, на который нет готового отве­та, и поэтому требуется изучение, исследование, чтобы этот от­вет найти. Обычно проблемы встают перед человеком объектив­но: возникает какая-то новая задача, которую невозможно ре­шить известными («старыми») методами, и тогда вступает в дей­ствие научная мысль. В учебных же целях проблемы перед обу­чаемыми могут ставиться специально, т. е. создаваться препода­вателем, методистом, автором методической книги (так назы­ваемые учебные проблемы). Учебная проблема — это некоторая модель практической жизненной проблемы, сконструированная обучающим в соответствии с законами моделирования: в ней должны быть воспроизведены существенные связи и отношения объекта изучения (какой-то проблемы) при абстрагировании от несущественных или, наоборот, с наличием ряда несуществен­ных моментов, от которых учащийся должен суметь отвлечься и выделить существенные. В последнем случае изменяется лишь учебная цель при разрешении той же проблемы. *Проблемная ситуация* — это психологическое состояние субъ­екта при его встрече с проблемой, явно или смутно осознаваемое им как интеллектуальное затруднение, мешающее ему в немед­ленном решении познавательной или практической задачи и тре­бующее поиска новых знаний или новых способов действий, по­зволяющих снять возникшее затруднение. Появляющаяся при проблемной ситуации субъективная потребность в новых знани­ях вызывает познавательную активность личности в обучении. Проблемная ситуация выражает отношение субъекта позна­ния к создавшейся трудности, но это такое отношение, при ко­тором он не знает пути ее преодоления, его надлежит еще толь­ко найти. Однако потребность в поиске может возникнуть толь­ко при ясном (а не смутном) осознании существа встретившего­ся затруднения. Дело в том, что, попадая в проблемную ситуа­цию, субъект до поры до времени воспринимает это обстоятель­ство лишь как затруднение, а не как проблему, которую надо как-то по-особому решать. Таким образом, объективно существующее препятствие мо­жет выступать или не выступать перед человеком как проблем­ная ситуация.

**Лекция 8**

Стратегии обучения

**План:**

1. Обновленное содержание образования. Цель и задачи

2. Спиральная система обучения

3. Таксономия Блума

Обновление содержания образования в Республике Казахстан ставит перед собой главную цель: совершенствование педагогического мастерства учителей в контексте обновления образовательной программы и внедрение системы критериального оценивания. Данная программа основана на развитие спиральной формы образования, основанной на когнитивной теории Д. Брунера.

Спиральная форма обучения предполагает, что повторное рассмотрение материала, который будет усложняться на протяжении всего школьного обучения, дает большее преимущество в развитии современного учащегося, нежели традиционные формы обучения.

**Спиральная система обучения**

Преимущества спиральной учебной программы:

предлагается ввести применение ранее полученных знаний для достижения намеченных учащимися целей обучения;

новые знания тесно связаны с предыдущими и рассматриваются с точки зрения полученной информации;

при каждом повторении сложность темы либо предмета повышается;

спиральная образовательная программа позволяет переходит с простых идей к более сложным удобным путем.

Так же развитие казахстанских учащихся будет проходить путем внедрения активных форм обучения, в ходе которых предполагается, что учащиеся будут самостоятельно развивать функциональную грамотность, активно «добывать» знания, с огромным желанием развивать коммуникативные навыки общения со сверстниками, и творчески подходить к решению проблем. Задача педагогов в ходе применения обновленной программы, привить учащимся основные человеческие нормы и морали, сформировать толерантность и уважение к другим культурам и точкам зрения, воспитать ответственного, здорового ребенка.

Обновленное содержание образования РК должно твердо переплетаться с идеями патриотического акта «Мәңгілік ел» (скачать — Приложение 3.), изложенного Елбасы Н.А.Назарбаевым в ежегодном послании народу Казахстана: «КАЗАХСТАНСКИЙ ПУТЬ – 2050: ЕДИНАЯ ЦЕЛЬ, ЕДИНЫЕ ИНТЕРЕСЫ, ЕДИНОЕ БУДУЩЕЕ» , оно представляет собой миссию и ценности общенациональной идеи реализуемых в комплексном виде через все виды учебно-воспитательной работы.

В норме, для осуществления учебной деятельности преподаватель в первую очередь должен опираться на основные нормативные и ключевые документы:

Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан (ГОСО РК);

Учебная программа;

Учебный план;

Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ

ГОСО РК — определяет совокупность общих требований по уровням образования:

к уровню подготовки обучающихся;

к содержанию образования;

к максимальному объему учебной нагрузки обучающихся;

к сроку обучения.

Учебная программа — это документ, предоставляющий структурированное описание предмета и сведения о педагогических приемах, используемых при обучении предмету.

В учебной программе знания и профессиональные навыки, которые предположительно должны развить в рамках предмета ученики, представлены в виде учебных целей. В этих учебных целях определяются содержание учебной программы для каждого класса. Учебные цели делятся на разделы и подразделы, однако, не обязательно обучать им только в предложенном порядке. Учебная программа на основании спиральной образовательной программы демонстрирует, как ученики по мере перехода из класса в класс продвигаются вперед.

Вопросы, охватываемые учебной программой:

— Заключение о цели, задачах и значении предмета;

— Сведения о знаниях, понятиях, навыках, мнениях и ценностях, развивающихся в учебной программе;

— Педагогические приемы, применяемые в обучении по учебной программе;

— Пояснение об информационно-коммуникационных технологиях;

— Краткий обзор методов оценивания;

— Содержание программы, организация и порядок усложнения материалов в ней.

Учебный план — документ, специально подготовленный для учителей, для отдельного предмета и класса. Учебный план подробно оговаривает материал, который должен быть пройден по предмету определенным классом, и рекомендуемый порядок, согласно которому, данный материал можно использовать для обучения и изучения.

Учебный план включает в себя:

— Долгосрочный план

— О языковых целях;

— Среднесрочный план— Краткосрочный план: (план урока)

В среднесрочном плане включены все цели обучения за весь учебный год и приводится краткая информация об упражнениях, предлагаемых ученикам для выполнения и предоставления учащимся возможности достичь этих целей.

Предлагаемые упражнения, наряду с краткими заметками, в которых записаны полезные советы, направлены на оказание учителям поддержки при разработке своих уроков, включены также и ресурсы, которые можно использовать в рамках этого урока.

Краткосрочный план – образец, предложенный учителям в качестве руководства, как можно адаптировать содержание среднесрочного плана в подробных планах своих уроков.

В целом, учебный план предназначен для всестороннего обеспечения успешности претворения в жизнь обновленной учебной программы учителями, хорошо освоившими содержание предмета и методов его преподавания.

Очень важно рассматривать учебный план не как нормативный документ, а как руководство, так как учителя могут вносить в него изменения и адаптировать, в зависимости от потребностей и успеваемости учащихся в классах, в которых они ведут уроки.

Одна из основных задач, реализуемых на уроках биологии, воспитание у школьников уверенности в своих силах и способностях, доведение уровня каждого до стандартных требований, а «сильному» ученику — предоставление возможности подняться на более высокий уровень развития. Для этого надо предоставить каждому ученику право выбирать уровень обучения по предметам, т.е. осуществлять уровневую дифференциацию. В настоящее время именно *уровневая дифференциация*  учащихся стала наиболее перспективной и эффективной педагогической технологией обучения биологии. Основанная на личностно — ориентированном характере образования она направлена на реализацию принципа развивающего обучения с учётом зоны ближайшего развития школьников и основополагающих идей гуманизации, гуманитаризации, демократизации.

**Лекция 9. Контроль и оценка усвоения знаний.**

План:

1. Контроль и ее основные виды.

2. Основные виды и функции контроля.

3. Функциональная грамоность

 Проверка и оценка знаний, умений и навыков осуществляется в ходе текущей, промежуточной и итоговой аттестации учащихся и студентов. Текущая проверка и оценка проводится в рамках учебных занятий по курсу. Ее формы и типы отме­ток определяются преподавателем. Промежуточная проверка и оценка прово­дится по итогам изучения всего учебного курса. Ее формы и тип выставляемых от­меток определяются учебным заведением. Это может быть контрольная работа, тест, зачет, экзамен.

Можно выделить следующие основные функции, которые выполняет провер­ка и оценка знаний, умений и навыков в учебном процессе. Ориентирующая. Эта функция реализуется следующим образом: текущая оценка дает учащемуся ориентир (обратную связь) с точки зрения того, на­сколько успешно он усвоил определенные знания, умения и навыки, и таким образом способствует их корректировке и совершенствованию. Однако это происходит лишь в том случае, когда преподаватель не только выставляет от­метку, но и содержательно характеризует результаты ответа учащегося (сту­дента) или выполнения им контрольного задания. Данную функцию обычно выполняют текущая проверка и оценка. Стимулирующая. Хорошо известно, что проверка и оценка во многих случаях являются необходимым стимулом к изучению учебного материала учащимся (студентом). В связи с этим имеют значение критерии и систематичность про­ведения проверочных процедур. Проверка и оценка в ходе итоговой аттестации, которая осуществляется государственной аттестационной комис­сией, призвана осуществить независимый контроль и дать гарантию того, что студент достиг целей образовательной программы.

Рассмотрим основные принципы проверки и оценки, на которые следует ориен­тироваться преподавателю психологии, независимо от того, в каком типе учебного заведения и в рамках какой образовательной программы он работает.

Объективность. Заключается в необходимости минимизировать влияние своих субъективных установок.

Валидность. Заключается в необходимости гарантировать получение досто­верной информации о знаниях, умениях и навыках учащегося. Для этого пре­подавателю важно быть уверенным в том, что контрольное задание выполнено учащимся самостоятельно (без посторонней помощи).

1. Надежность. Заключается в необходимости гарантировать, что знания учаще­гося, получившие определенную оценку, сохраняются у него на длительный срок.
2. Системность. Заключается в оценке знания учащимися содержания всех раз­делов и тем курса, а также всех компонентов учебного материала (эмпириче­ского материала, психологических теорий, понятий, примеров использования понятий, классификаций, закономерностей, применения этих закономерно­стей на практике, переноса знаний на новые объекты и понятия). При оценивании ответов студентов экзаменатор обычно руководствуется сле­дующими критериями:
3. полнота и содержательность ответов на вопросы;
4. умение отобрать существенный материал для раскрытия поставленных вопросов;
5. логичность и последовательность в раскрытии вопросов;
6. точность в описании фактов, изложении теорий и формулировке понятий;
7. умение привести примеры, иллюстрирующие излагаемый материал (особенно ценятся самостоятельно подобранные примеры);
8. умение делать выводы;
9. умение стилистически и грамматически правильно оформить ответ;
10. умение уложиться в отведенное время;

умение отвечать на поставленные экзаменатором вопросы.

При оценке реферата или реферативной части дипломной работы рекоменду­ются следующие критерии:

1. Объем изученной научной и учебной литературы по проблеме.
2. Полнота раскрытия основных аспектов темы в обзоре литературы.
3. Отбор материала, существенного для данной темы, отделение его от второсте­пенного.
4. Логичность и последовательность в раскрытии темы.
5. Аналитичность в изложении материала.
6. Умение сопоставить различные точки зрения.
7. Способность к обобщению и формулировке выводов в обзоре научной литера­туры.
8. Стилистически правильное оформление научной мысли реферативного типа.

9. Грамотное оформление научного реферативного текста.
10. Правильное оформление научной работы.

Одной из проблем оценки рефератов является выявление плагиата. К сожа­лению, такие формы выполнения квалификационных работ в последнее время становятся довольно распространенными. При оценке эмпирической части квалификационной работы рекомендуются следующие критерии:

1. Правильная характеристика методического аппарата: актуальности, целей, за­дач, гипотез, новизны эмпирического исследования.
2. Адекватность методов и методик исследования задачам исследования.
3. Объем проделанной работы по сбору эмпирического материала, который опре­деляется количеством методик (и их трудоемкостью), а также численностью выборки испытуемых.
4. Полнота описания плана, организации и методов проведения исследования.
5. Полнота представления результатов исследования.
6. Представление методов количественной и качественной обработки данных ис­следования, использование методов математической обработки данных.
7. Убедительность аргументации и доказательность выводов исследования.
8. Полнота выводов исследования.
9. Качество интерпретации результатов исследования.

10. Правильное использование научной стилистики при описании эмпирического исследования и грамотное оформление научной работы.

При оценке разработки в области практической психологии рекомендуются следующие критерии:

1. Правильное описание методического аппарата разработки в области практиче­ской психологии: ее актуальности, целей, задач, новизны.
2. Адекватность методов и методик практической психологии задачам исследо­вания.
3. Владение процедурой разработки (или адаптации) методики практической психологической работы.
4. Владение методами психодиагностики, консультирования, психотерапии, кор-рекционной, развивающей психологической работы или работы по психопро­филактике и психологическому просвещению.
5. Объем практической психологической работы, проделанной студентом, кото­рый определяется количеством методик (и их трудоемкостью), а также чис­ленностью выборки.
6. Полнота описания организации и проведения практической работы, характе­ристика новизны и специфики разработанной методики практической психо­логической работы.
7. Полнота описания результатов практической психологической работы.
8. Количественная и качественная обработка результатов.
9. Анализ эффективности проведенной практической психологической работы, полнота выводов по ее апробации, убедительность аргументации, описание возможностей и ограничений в применении, рекомендаций по использованию.

10. Правильное использование и грамотное стилистическое оформление работы.

**Лекция 10**

Место психологии в деятельности педагога

**План:**

1. Проектирование педагогической деятельности.

2. Рефлексивная психология и ее место в деятельности педагога.

Деятельность педагога во многом зависит от того, каковы его представления о пространстве своего профессионального бытия, о механизмах педагогического общения, природе психологических особенностей учащихся и т.д. Любая педагогическая практика, включая отдельные «воспитательные акты» конкретного педагога, опирается на те или иные психологические взгляды разной степени оформленности и осознанности. Эти взгляды могут формироваться как стихийно - в течение всей жизни человека, так и целенаправленно - в процессе знакомства педагога с теоретическими подходами, сформировавшимися в психологической науке, через формирование психологической компетентности в специально организованных для этого условиях, в ходе общения с профессиональным психологом при решении личностных проблем.

Е.А. Климов считает, что «подготовленность в области психологии - это прежде всего ясные представления о специфической психической реальности, сопровождаемые положительным аффективным тоном, связанные с ненасыщаемым интересом к ней и готовностью напрямую контактировать с ней в межличностном общении». У психологически подготовленного педагога должно быть прежде всего «обостренное чувство одушевленности» сторонних людей, а не просто вербальное, концептуальное знание соответствующего рода. Студенты, не располагая достаточными теоретическими знаниями, осуществляют «самодельные» субъективные объяснения и построения в голове.

Вместе с тем общеизвестно, что инструментальность и практичность получаемых в педагогическом вузе теоретических знаний по психологии остаются невысокими. Во многих исследованиях установлено, что большинство педагогов не удовлетворены своей психологической подготовкой и ее практической направленностью. Выпускники педвуза «не осознают конструктивных возможностей психологической теории» (Ю.Н. Кулюткин), «не пользуются и не могут пользоваться психологическими знаниями, полученными ими в вузе» (Б.М. Мастеров).

Неэффективность работы психолога с педагогами в вузе, когда психолог выступает в роли преподавателя той или иной психологической дисциплины, или в образовательном учреждении, где психолог призван обеспечивать образовательную практику, заключается в том, что психолог ориентирован преимущественно на передачу педагогу готового знания, той или иной теоретической конструкции, которые сами по себе существенно не влияют на реальную практику педагогической деятельности.

*Противоречия между требованиями, особенностями и условиями учебной деятельности студента и его будущей профессиональной деятельностью* выглядят следующим образом :

1) между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (тексты, знаковые системы, программы действий) и реальным предметом усваиваемой профессиональной деятельности;

2) между целостностью содержания профессиональной деятельности и овладением ею студентами через множество предметных областей;

3) между способом существования профессиональной деятельности как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических систем готовых знаний и алгоритмов действий, подлежащих запоминанию и усвоению;

4) между общественной формой существования профессиональной деятельности, коллективным характером труда и индивидуальной формой ее присвоения студентами;

5) между вовлеченностью в процессы труда всей личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в обучении на процессы внимания, памяти, восприятия;

6)между «ответной» позицией студента и инициативной позицией специалиста;

7) между обращенностью содержания учебной деятельности к прошлому социальному опыту и ориентацией студента на будущее содержание профессиональной деятельности.

Предложенная на основе анализа этих противоречий технология знаково-контекстного обучения обеспечивает последовательную трансформацию учебной деятельности студента в профессиональную деятельность молодого специалиста .

Для частичного снятия перечисленных противоречий также используются методы активного обучения: деловые, инновационные и организационно-деятельностные игры, анализ конкретных ситуаций, ролевые игры, групповые дискуссии и т.д. Опыт их применения показывает, что они обеспечивают решение образовательных задач, трудно достижимых в традиционном обучении, таких как:

- воспитание исследовательского отношения к реальности;

- формирование не только познавательных, но и профессиональных мотивов и интересов;

- воспитание системного мышления специалиста;

- обучение коллективной мыслительной работе, «должностному» взаимодействию и общению, индивидуальному и совместному принятию решений, ответственному отношению к делу и другим людям, творческой инициативе.

*Пути совершенствования психологической подготовки педагога* видят в усилении практической направленности курса психологии в вузе, в выявлении конструктивных возможностей психологического знания, в психологизации целей, содержания и методов педагогического образования.

Перспективным направлением развития образования и, в частности, педагога является *проектная парадигма.* В современной методологии разработаны основания и средства проектирования образования.

*Технология проектирования педагогического образования,* разработанная В.И. Слободчиковым , предполагает вычленение типов работ и основные шаги проектной деятельности. ***Первый тип работ*** *-* это концептуализация, или разработка концепции проектируемого преобразования. ***Второй тип работ***связан с программированием совокупности необходимых видов деятельности в их логической и временной последовательности. ***Третий тип работ*** *-* планирование действий по реализации проекта, включающей в себя обозначение видов разработок, реальные задачи исполнителей, конечные результаты и их потребители. ***Четвертый тип работ*** *-* это практическая реализация замысла как целенаправленного, формирование особого рода ресурсов: интеллектуально-волевого, нравственно-позиционного, организационного, управленческого, профессионально-деятельностного и др. Проектирование оказывается в таком подходе средством построения науко-ориентированной образовательной практики, в том числе педагогической.

О.С. Анисимов считает, что педагог может стать активным участником своего изменения, если они будут им осознаны и приняты. «Процесс принятия может протекать в контролируемой форме, в качестве самоопределения, что предполагает иметь соответствующие знания о себе и самосознание.. .Человек может стать тем, каким он себя построит, в кого он саморазовьется». Возникновение потребности в самоизменении является следствием построения рефлексии и осуществления действий.

***Высший уровень развития педагогической деятельности заключается***в том, что педагог ставит цели по формированию механизмов саморазвития и способен к передаче ученикам своей способности к саморазвитию. В работе с педагогами предлагается ориентироваться на формирование основ мыслительной деятельности. Перевод педагога в рефлексивную позицию, к систематическому познанию себя в практической ситуации, преодоление феномена «множественности знания об одном и том же», теоретическая схематизация эмпирического материала, осознание особенностей рефлексивных процедур, процессуальная реконструкция процессов в объекте познания и моделирование модификации этих процессов - это лишь некоторые этапы превращения педагогической деятельности в научно-исследовательскую с помощью практических действий.

О. С. Анисимов вычленяет следующие условия, стимулирующие реализацию единства практической и научно-исследовательской функций в педагогической деятельности:

- развитие рефлексивного звена в педагогической деятельности;

- усложнение ценностей и целей педагогической деятельности;

- реализация ценности культурно-деятельностной и культурно-мыслительной организации и самоорганизации педагогической деятельности;

- переход к управлению групповыми формами осуществления учебной и педагогической деятельности;

- постепенный и целенаправленный переход от обучения и воспитания к формированию способности к самообучению и самовоспитанию Идея проектирования педагогической деятельности зафиксирована также в трудах Г.П. Щедровицкого [10]. Им были выделены три типа знаний, обслуживающих педагогическую деятельность, - практико-методические, конструктивно-технические (инженерно-конструкторские) и собственно научные (научно-теоретические) знания.

***Практико-методические знания***непосредственно обслуживают практическую деятельность. Они ориентированы на получение определенного продукта и организованы так, чтобы обеспечить построение индивидом практической деятельности в виде предписаний для нее.

***Инженерно****-****конструкторские знания***центрированы на объекте преобразований, они указывают на то, что с ним происходит или может происходить, и появляются по мере того, как создаются и реально осуществляются новые виды и типы практического преобразования объектов.

Возникновение ***собственно******научных******знаний***связано с появлением в деятельности практика разрывов между целями и тем, что получается в реальности, с необходимостью объяснить причины расхождений между целями деятельности и ее результатами. Научные знания перерабатываются в практико-методические и инженерно-конструкторские знания.

Психологи, работающие в образовании осознали, что становление педагога не может быть организовано и управляемо извне, не является результатом прямого непосредственного воздействия. Психолог может способствовать личностному росту и профессиональному развитию педагога, создавая принимающие межличностные отношения. Работа психолога с педагогом имеет смысл в том случае, если, во-первых, она помогает и педагогу и психологу обрести смысл своей профессиональной деятельности, если, во-вторых, психолог создает знания внутренние, личностные и, если, в-третьих, во взаимодействии психолога и педагога конструируются процедуры, создающие оптимальную ситуацию для самопонимания и саморазвития. При таком подходе взаимодействие осуществляется в условиях неопределенности, когда вводится запрет на проектирование результата, как свобода от заранее заданного идеала. Важно культивирование авторской позиции как реального условия познавательной, ценностно-смысловой и в целом духовной работы. Это является основанием работы не исследующего, а «помогающего» психолога.

Одно из направлений современной отечественной психологии, реализующее данные идеи на практике, - *рефлексивная психология* (Е.П. Варламова [1], С.Ю. Степанов и др.). В работе с педагогами представители этого направления ставят перед собой следующие задачи:

- создание условии для осмысления, анализа и переосмысления педагогом своего эмпирического опыта;

- настройка на конструктивную ассимиляцию достижений мировой культуры, науки и практики в сфере образования в педагогическую деятельность;

- концептуализация и развитие гуманистических ценностей, реализуемых в сотворчестве с педагогами и психологами;

- проживание и рефлексия различных педагогических ситуаций;

- обнаружение ограничений старых способов решения проблем и создание новых средств;

- культивирование рефлексивных способностей у педагогов.

Следствием вовлечения педагога в работу с самим собой через событийность, экзистенциальную коммуникацию, диалог является возрастание субъектности, способности педагога к рефлексивности и осознанности как основам профессионально-педагогической деятельности.

**Лекция 11**

Практический психолог как профессионал и как личность

**План:**

1. Принципы деятельности практического психолога образования

2. Профессиональная позиция

3. Личностные особенности практического психолога

**Главная цель** деятельности практической психологии образования — *психологическое здоровье детей.* Она не только определяет основные задачи службы, но и обусловливает *основные принципы деятельности практического психолога.* Прежде всего — это **принцип индивидуального подхода** к человеку любого возраста на основе понимания и признания индивидуальности человека как ценности и принцип профессионального взаимодействия и сотрудничества психолога со всеми субъектами образовательного пространства родителями, воспитателями, педагогами, любыми другими взрослыми, имеющими отношение к ребенку.

Практический психолог образования безусловно принимает тот факт, что любой ребенок самоценен уже потому, что он появился на свет, что ему дарована жизнь. Каждый ребенок интересен сам по себе: послушный и непослушный, успевающий и неуспевающий, красивый и не очень и др.

Отсюда основной принцип в работе практического психолога — подход к каждому ребенку как к единственному и неповторимому, как к зарождающейся индивидуальности.

Этот принцип известен в педагогической практике как *индивидуальный подход.* Необходимость индивидуального подхода к детям в процессе обучения и воспитания признается всеми, но осуществление его на практике — дело очень непростое. Доказательством служит тот факт, что пока еще об индивидуальном подходе больше говорят, чем претворяют его в реальной работе с ребенком.

**Под индивидуальными особенностями личности** *в психологии принято понимать такие особенности, которые отличают данную личность от другой.* При одних и тех же целях, программах, методах воспитания и обучения мы видим у всех детей индивидуальные особенности, индивидуальное своеобразие. С возрастом, чем образованнее и воспитаннее становится человек, тем ярче, интереснее, значительнее его индивидуальные особенности.

В основе обсуждаемого принципа лежат важнейшие психологические закономерности: постепенность, неравномерность, индивидуальное своеобразие всех психических процессов и свойств личности, асинхронность психического развития, индивидуальные варианты хождсния возрастных этапов онтогенеза. Поэтому нельзя зацикливаться на сегодняшней неудаче, слабости ребенка.

Если до недавнего времени основное внимание при обучении и воспитании уделялось наиболее слабым местам, «зонам отставания», имеющимся у ребенка, то теперь признается иное: опора на субъективно «спешную (интересную, привлекательную, любопытную) для ребенка область знания или деятельности оказывает прогрессивное влияние на становление его личности, позволяет развиваться его интересам, уверенности в своих силах, способностям. французский психолог *А. Валлон,* анализируя ход психического развития ребенка, пришел к исключительно важному для практического психолога выводу: создаваемые на каждом возрастном этапе развития психики внутренние предпосылки намного богаче их последующей реализации. Иначе говоря, только часть (притом относительно небольшая) интеллектуальных резервов ребенка плодотворно реализуется. Очевидно, что выявление этих резервов выступает необходимой предпосылкой нахождения наиболее целесообразных и действенных методов индивидуального развития детей. У каждого ребенка свой потенциал развития, надо помочь ему этот потенциал почувствовать, осознать и реализовать. При этом и учеба приобретает для него личностный смысл и не будет создавать особых проблем ни самому ребенку, ни учителю, ни родителям.

Отсюда **задача индивидуального подхода** — *наиболее полное выявление индивидуальных способов развития, возможностей ребенка, укрепление его собственной активности, раскрытие неповторимости его личности.* В этом смысле индивидуальный подход нужен так называемым благополучным детям не меньше, чем трудным. У каждого ребенка есть индивидуальные особенности, которые можно развить и которые могут превратиться в его сильные стороны. Вообще развитие способностей У ребенка всегда должно быть связано с развитием у него особых, только ему присущих черт. Главное, не бороться с индивидуальными особенностями, а изучать, развивать потенциальные возможности детей и строить воспитательную работу по принципу индивидуального развития.

Ребенку необходимо дать шанс, возможность осуществления самого себя, дать почувствовать, что у него все хорошо и в него верят. Прекрасно эту мысль высказал *М. М. Пришвин:* «Тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя». Почему мы нередко не даем такого шанса ребенку? Да мы его чаще всего не знаем. Знаем уровень развития той или иной психической функции или всех функций, того или иного психического свойства качества... Но как все эти знания свести воедино, соотнести с возрастом ребенка и с его индивидуальными особенностями и индивидуальным темпом развития? Это сложно, требует больших интеллектуальных затрат и профессионального мастерства.

Мы должны помнить предупреждение *Л. С. Выготского* о том, что «...целостное изучение личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой должно лечь в основу всех исследований»

Что такое «целостное изучение личности»? Обратим внимание на труды еще одного замечательного отечественного психолога — *С. Л. Рубинштейна.*

Он писал: чтобы понять сущность личности, надо попытаться ответить на три вопроса:

* *что хочет человек?* Ответ на этот вопрос раскроет направленность личности — ее потребности, мотивы, цели, интересы, идеалы, убеждения, мировоззрение, установки и т. д.;
* *что может человек?* Это вопрос о способностях: общих и специальных, об уровне этих способностей: таланте, гениальности и др.:
* *что он есть?* Вопрос о характере человека: можно много желать, на многое быть способным, но не достичь успеха в жизни и деятельности из-за особенностей характера, который определяет нравственное и волевое отношение к себе, к людям, к миру.

И на наш взгляд, правомерен четвертый вопрос: *что чувствует человек?* Эмоции, чувства, переживания лежат в основе внутреннего мира человека и делают этот мир богатым или скудным. Ребенок сначала чувствует отношение к себе людей и свое отношение к людям, предметам, миру, чувствует у себя способности к той или иной деятельности, а затем уже осознает все это.

Только ответив на все эти вопросы, проанализировав все взаимосвязи и взаимовлияния обозначенных психологических явлений в контексте возраста и пола ребенка и с учетом индивидуального варианта его возрастных изменений, можно подойти к пониманию сути его проблем в психическом развитии и становлении личности.

Проблема индивидуальных различий очень сложна. Трудно назвать хоть одно какое-то свойство, черту, качество человека, которые не входили бы в круг этой проблемы. Известно, что дети в одном и том же классе очень отличаются друг от друга. И тем не менее центральным моментом в индивидуальных особенностях человека являются его способности. Психическое развитие ребенка без развития его способностей — невозможно.

Именно способности определяют личностное становление ребенка, именно они обуславливают степень яркости его индивидуальности. Существует огромное многообразие видов деятельности, каждый из которых требует определенных способностей для своей реализации на достаточно высоком уровне. Развитие способностей имеет свои особенности на каждом возрастном этапе и тесно связано с развитием интересов ребенка, самооценкой его успехов или неудач в той или иной деятельности.

*А. Н. Леонтьев*  считал, что способности человека к общественно-исторически сложившимся формам деятельности, т. е. специфические человеческие способности, представляют собой подлинные *новообразования,* формирующиеся в индивидуальном развитии.

Личность не может быть понята и не может рассматриваться вне способностей. Весьма условно можно представить такую схему развития личности: чувство — направленность - характер —*>* способности.

Уровень развития и предметная специфика способностей являются как бы результатом положительного переживания себя в той или иной деятельности, желания и умений заниматься этой деятельностью, уверенности в своих силах, а следовательно, и мобилизации этих сил.

Например, о **благоприятном завершении этапа младшего школьного возраста** *можно говорить тогда, когда при окончании начальной школы ребенок:*

* хочет учиться;
* может (умеет) учиться;
* верит в свои силы;
* ему хорошо, интересно, комфортно в школе (во всяком случае, он идет туда не со страхом и не с отвращением).

Известно, что в подростковом возрасте внутри ведущей для подростков деятельности — общения со сверстниками — формируются такие личностные новообразования, которые и делают человека человеком, а именно: умение понимать чувства, настроения других людей и строить свое поведение в соответствии с этим

О благополучном для становления личности завершении этана отрочества можно судить по таким

«расшифрованным суждениям» подростка:

* мне интересны люди, я *хочу* с ними общаться;
* я *умею* общаться, я нахожу общий язык с людьми;
* *мне хорошо* в кругу сверстников.

Мы видим, что успех в любой деятельности основан на нехитрых понятиях: мне нравится, я хочу, умею, верю в себя. Но всякая психологическая реальность, которая скрывается за этими глаголами, не дана ребенку изначально.

Становление способностей требует со стороны взрослых терпения, внимания и бережного отношения к малейшим успехам ребенка.

Взрослым предстоит раскрыть интересность, привлекательность той или иной деятельности, пробудить у ребенка желание ею заниматься. Как пробудить школьника к преодолению трудностей учебного материала, а следовательно — развитию познавательных способностей?

«Один из способов, — отмечает *Дж. Брунер, —* бросить ему вызов испытать свои силы, заставить его выложиться полностью, открыть для него радость успешного совершения трудной работы. Хороший учитель знает силу этого соблазна. Ученик должен испытать чувство полного поглощения работой, в то время как в школе с ним это редко происходит»

Но нужно не только пробудить интерес к деятельности, например, познавательной или коммуникативной, но и научить этой деятельностью заниматься, создать ситуацию заслуженного и всеми понимаемого успеха, позволяющую ребенку поверить в свои силы, свои способности.

Американский психолог *У. Глассер* справедливо отмечал, что слишком много учащихся в школах страдает от неудач. Независимо от количества прошлых неудач, происхождения, культуры, уровня материального благосостояния человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном.

К успеху ведет собственная активность ребенка, основанная на заинтересованности, любознательности, жажде поиска и открытий. Пробудить такую активность в школе — не просто. Но без нее ни о каком развитии способностей говорить не приходится. К успеху, к развитию способностей нельзя привести ребенка через насилие, упреки, указы, приказы: «...я понял эзотерический принцип невозможности насилия, т. е. бесполезности насильственных мер для достижения каких бы то ни было целей. То, к чему я пришел, было похоже на толстовское непротивление; то совсем не было не сопротивлением, так как я пришел к нему не а с практической точки зрения, не с точки зрения благого дли злого, а с точки зрения более успешного и целесообразного» Известно, что «зону ближайшего развития» ребенку задает взрослый. и эт0 касается не только развития отдельных функций и психических качеств, но личности в целом. *Л. С. Выготский* подчеркивал, что сотрудничество взрослого с ребенком — один из центральных факторов детского культурного развития. Сотрудничество в учебной деятельности создает зону ближайшего развития познавательных способностей ребенка. Общение взрослого с ребенком — это тоже сотрудничество, но оно прежде всего ответственно за создание зоны ближайшего развития личностных характеристик ребенка. «Зона ближайшего развития» способностей и личности для каждого ребенка индивидуальна. Это осложняет деятельность педагогов, которые работают по стандартным программам, каждая из которых, даже самая инновационная, ориентируется на некую общую «зону ближайшего развития» вообще ребенка определенного возраста. И не всякий ребенок в нее попадает: одни еще не готовы туда войти, другим там уже скучно, нечего делать. Следовательно, всякий раз на каждом уровне ребенок попадает или не попадает в результате сотрудничества с учителем в свою

«зону ближайшего развития». От этого в значительной степени зависят и результаты обучения, и самочувствие ребенка, него различные межличностные отношения — с одноклассниками, учителями, родителями.

Интересно, что в случаях неважных учебных результатов в школе всегда «виноватым» бывает ребенок. А его «вина» нередко заключается лишь в том, что взрослые не определили пространство его сегодняшних возможностей, не учли его самочувствия в учебной деятельности. «Ребенок не знает, не расслышал, не понял, прослушал, ошибся, не сумел, не может — все это его вина. Невезение или плохое самочувствие, каждая трудность — это вина и злая воля», — писал *Я. Корчак* (1966, с. 286). Е ели в таком контексте неуспешности формируется самооценка ребенка — одно из центральных личностных образований, то неизбежно возникнут сложнейшие проблемы с его психологическим здоровьем.

Известно, что есть два механизма оценивания: *собственные ощущения* и *оценки окружающих.* **По** утверждению *К. Роджерса,* собственные оценки неосознанны, ц0 истинны. Оценки окружающих — осознаны, но противоречивы и часто ложны. И у ребенка — неискушенного и неопытного — могут возникнуть конфликты между внутренними и внешними оценками. Эти конфликты могут вызвать формирование неосознаваемых защитных реакций в виде искажения реальности: либо искажение оценок других людей либо искажение собственной самооценки. Все это осложняет становление личности ребенка и требует активного внимания психолога. Психологическую службу школы можно рассматривать как посредника между системой образования и отдельным конкретным ребенком. Задача психолога заключается в том, чтобы найти индивидуальные, специфические для каждого ребенка способы оптимального развития его интересов, способностей, личности в целом, возможностей самовоспитания и самоорганизации. Самое главное — совместными усилиями психолога и педагогов попытаться понять особенности ребенка как формирующейся личности в контексте конкретных жизненных условий с учетом истории его воспитания, возрастных, половых и индивидуальных особенностей, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками и на этой основе определить программу дальнейшей работы с ним.

**Лекция 12**

Место психологии в деятельности педагога

**План:**

1. Психологическая консультация

2. Психологическая диагностика

3. Ориентировочные нормы продолжительности различных видов работы практического психолога образования

Психологическая консультация

Консультативная деятельность — существенное направление работы практического психолога. До сих пор немалая путаница отмечается в понимании того, что такое психологическая консультация. Отчасти это вызвано употреблением термина «консультация» применительно к стольким контекстам и в отношении самых различных типов службы, что он почти теряет значение.

Прежде всего необходимо развести понятия «психолог-консультант» и «психолог, занимающийся консультированием как одним из видов своей практической работы». В настоящее время наблюдается тенденция заимствования основных принципов, подходов, положений деятельности психолога образования из близких, родственных областей практической психологии, прежде всего из консультаций для родителей по проблемам семьи. Между тем каждая из этих областей имеет свою специфику, игнорировать которую без ущерба для дела нельзя.

Консультативная работа в детском саду, *школе* имеет принципиальное отличие от той, которую осуществляет психолог в районных или иных консультациях по вопросам обучения и воспитания детей и школьников. Психолог образования находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют, развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений педагогов и детей, те или иные их качества, их успехи и неудачи и т. д. Он видит каждого ребенка или взрослого не самого по себе, а в сложной системе межличностного взаимодействия и осуществляет консультирование в единстве с другими видами работы и при анализе всей ситуации в целом.

Консультации проводятся для воспитателей, учителей, администрации образовательного учреждения, учащихся, родителей: они могут быть индивидуальными или групповыми. Обобщение опыта психологов образования показало, что **воспитатели и учителя** *чаще всего обращаются к психологу по следующим поводам:*

* причины трудностей в усвоении детьми программы обучения, материала по отдельным учебным предметам;
* нежелание и неумение детей учиться;
* эмоциональные, личностные нарушения;
* конфликтные отношения с другими детьми и взрослыми;
* неэффективность собственных педагогических воздействий;
* общение детей разного возраста со сверстниками и формирование детского коллектива;
* пути расширения собственных профессиональных умений, возможности выявления и развития интересов, способностей и склонностей учащихся;
* методы профориентационной работы со школьниками. *Основные проблемы,* по которым обращаются к психологу **родители:**
* как готовить детей к школе;
* отсутствие интересов у детей, нежелание учиться;
* плохая память;
* повышенная рассеянность;
* неорганизованность, несамостоятельность;
* лень;
* агрессивность;
* повышенная возбудимость или, наоборот, робость, боязливость; « профориентация, отношение ребенка к взрослым в семье, к младшим (старшим) сестрам или братьям.

К школьному психологу обращаются и сами учащиеся, главным образом по таким вопросам:

Ф взаимоотношения со взрослыми и сверстниками; + самовоспитание;

* профессиональное и личностное самоопределение; 4 культура умственного труда и поведения и т. п.

Вот, например, перечень проблем, с которыми к психологу часто обращаются подростки и старшие школьники:

1. *неблагополучие отношений с другими и субъективные переживания по этому поводу —* застенчивость, страх, препятствующие общению, желание пользоваться большим успехом у сверстников, переживание чувства обиды на кого-то, давление и угрозы со стороны компании сверстников, особо выделяется проблема общения девочек со сверстниками (волна насилия среди девочек, возросшая за последние два-три года: настоящие, с кровопролитием драки утратили статус «чрезвычайного происшествия», став обыденным явлением);
2. *взаимоотношения в семье —* непонимание со стороны родителей, слежка и жесткие запреты, борьба подростков за самостоятельность, уходы из дома; семейные конфликты, где подростки — не безучастные свидетели; беспокойство о членах семьи;
3. *отношения в диаде «мальчик—девочка» вне сферы секса —* ссора с любимым человеком, страх потерять любовь, соперничество и ревность, желание привлечь внимание того, кто нравится, отсутствие взаимности, поиск знакомств и т. д.;
4. *секс и беременность —* давление со стороны партнера с требованием интимной близости, ранняя беременность, переживание страха перед венерическими заболеваниями, СПИДом, сексуальные комплексы;
5. *нереализованная потребность в романтической любви,* в ее духовных началах;
6. *школьные трудности —* успеваемость, несправедливость со стороны учителей, отказ ходить в школу;
7. *трудности самоопределения —* жизненное предназначение, выбор профессии, ориентация в материально-экономических вопросах;
8. *проблемы, связанные с приемом медикаментов и химических веществ, —* поиск медицинской информации; опасения в связи с употреблением наркотиков, алкоголя и пр.;
9. *досуг, отношения с молодежной культурой;*
10. *субъективные трудности, связанные с личными проблемами и переживаниями* — чувство вины, тоски, пустоты и одиночества, отчаяния, страдания по поводу своего физического облика, переживание утраты смысла жизни и т. п.

**Психологический смысл консультации** *состоит в том, чтобы помочь человеку самому решить возникшую проблему.*

Только таким образом он сможет накапливать опыт решения подобных проблем и в будущем. Очень часто, как показывает практика, неопытный психолог пытается засыпать советами консультируемого — в результате оба оказываются неудовлетворенными консультацией. И это несмотря на то, что пришедшие на консультацию в большинстве случаев хотят, чтобы психолог обеспечил им быстрое решение проблемы, дал ответ, совет и, главное, подтвердил их собственное восприятие ситуации. Это относится и к воспитателям, и к учителям, с этим постоянно сталкиваются психологи. Педагоги часто испытывают чувство бессилия, сталкиваясь с особенностями тех или иных детей. Причину имеющихся трудностей они стремятся искать, как правило, в недостатках семейного воспитания, не подвергая сомнению свои профессиональные умения и личностные качества. Поэтому во время консультации они нередко сопротивляются активному вовлечению в продуктивный процесс решения той или иной проблемы, предпочитая занимать пассивную позицию человека, перекладывающего решение вопроса на другого (консультанта). Психолог не должен в таком случае идти на поводу у педагога.

Многие исследователи и практики утверждают, что вовлечение консультируемого в консультативный процесс является решающим моментом для успешного консультирования. Психолог ответствен за помощь консультируемому в том, чтобы последний стал активным лицом в консультативном процессе: удовлетворенность этим процессом у консультируемого возрастает по мере его вовлеченности.

**Лекция 13 . Психологические основы воспитания.**

Цель: Познакомить студентов с различными факторами и противоречиями в воспитании, раскрыть основные теории и закономерности воспитания.

**План:**

1. Понятие о воспитании, основные идеи современного воспитания.

2. Противоречия и факторы воспитания.

3. Теории и закономерности воспитания.

 Значительные общественные и политические изменения привели к тому, что ответы на вопросы:

* что воспитывать?
* кому воспитывать?
* как воспитывать?

Остаются открытыми.

Весьма затруднительно дать четкое определение того, что такое воспитание. В имеющейся литературе по педагогической психологии разные авторы по-разному пытались ответить на этот вопрос (Рожков М.И., Пидкасистый П.И.., Смирнов В.И., Щуркова Н.Е., Иванов И.П.). По мнению Иванова И.П., существуют два подхода к воспитанию: односторонний и комплексный.

 Односторонний подход, в котором проявляется неполнота и дробность воспитательного процесса, можно назвать «педагогикой передачи и усвоения»: дело воспитателей – учить воспитанников; дело воспитанников – учиться у воспитателей.

 Комплексный подход характеризуется особым характером взаимодействия воспитателей и воспитанников: воспитатели вместе со своими воспитанниками и во главе их творчески решают общие жизненно практические и учебно-воспитательные задачи по улучшению своей и окружающей жизни на радость друг другу и окружающим людям – близким и далеким. Воспитатели и воспитанники думают, как лучше сделать нужное и радостное, осуществляют задуманное, оценивают сделанное, извлекают уроки на будущее, продолжают поиск своих путей улучшения жизни – своей и окружающей. Отсюда особенности воспитательного процесса в разных сферах деятельности. В учебной работе отношения товарищеского творческого обучения играют ведущую роль, а отношения творческого содружества – роль вспомогательную; во внеучебной деятельности – в играх, в быту, в общественной работе, в профессиональном труде, на отдыхе – ведущая роль принадлежит отношениям творческого содружества, а вспомогательная – отношениям товарищеского творческого обучения. (Иванов И.П.).

 Комплексный подход в воспитании реализуется через следующие **идеи современного воспитания:**

* **идея индивидуальности** – направленность на развитие личности каждого воспитанника, опора на его индивидуальные особенности, а не на заданный образец;
* **идея диалога** – ориентация на взаимодействие с личностью воспитанника, а не на прямое воздействие на него;
* **идея субъектности** – активизация внутренних ресурсов самого воспитанника;
* **идея научно обоснованного психологического обеспечения** педагогической деятельности.

Воспитание – процесс, полный противоречий. Часть из них порождается отношениями между обществом в целом и конкретной личностью, а часть – отношениями между воспитателями и воспитанниками.

2. Перечислим **основные противоречия**, возникающие по линии взаимодействия «воспитатели-воспитанники».

 Современные исследования показывают, что **иерархия целей воспитания** у взрослых и детей различны в силу значительного несовпадения системы ценностей. Те качества, которые особенно ценятся детьми, для взрослых зачастую малозначимы.

 Возникают противоречия и на уровне определения **содержания воспитания**. Так, в понятии «успешность» разные специалисты могут вкладывать разный смысл (например, «успешный человек успешен во всем», «успешность должна быть социально одобрена2 и.т.д.).

 Противоречивыми могут быть **средства достижения** воспитательной цели (например, ребенок может искренне не понимать, зачем взрослые накладывают некоторые ограничения на его активность).

 Очень часто рассогласование происходит на уровне организационных форм воспитания.. Те формы, которые прочно вошли в практику современной школы, чужды интересам и характеру многих современных школьников (например, классные часы и.т.д).

 Очень часто результат воспитания оценивается взрослым и ребенком по-разному. Например, редко кто из подростков признается в том, что ему не хватает в характере многих качеств.

 Также стоит отметить противоречия:

* между возникающими новыми потребностями личности и возможностями их удовлетворения;
* между требованиями школы и семьи;
* между внешними влияниями и внутренними стремлениями личности;
* между требованиями взрослых и уровнем подготовленности воспитанников.

Воспитание является многофакторным процессом, к основным из которых можно отнести (по Н.В. Бордовской, А.А. Реану):

\***к группе объективных** факторов:

 \* наследственность и состояние здоровья человека;

 \* социальная и культурная принадлежность семьи;

 \* обстоятельства биографии;

 \* культурная традиция, профессиональный и социальный статус;

 \* особенности страны и исторической эпохи;

**\* к группе субъективных факторов:**

\* психические особенности;

 \* мировоззрение, ценностные ориентации, потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемых**;**

\* система отношений с социумом;

 \* организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего сообщества (Бордовская Н.В., Реан А. А., 2001).

3. Психологические теории воспитания.

 В настоящее время нет какой-то единой теории, способной дать четкое представление о ходе воспитания, чаще сего речь идет о теоретических концепциях воспитания в рамках определенных психологических направлений. Так, до сих пор окончательно не прояснен вопрос относительно того, как формируется и развивается личность под влиянием воспитательных воздействий. Все концепции воспитания можно разделить на три группы.

 Согласно **биогенетическому подходу**, личностные качества человека, в основном обусловлены генетически и под влиянием условий среды мало меняются (например, конституциональная теория Э. Кречмера).

 Авторы социогенетических теорий, наоборот, утверждают, что социальные условия оказывают преимущественное влияние на развитие человека, и практически все личностные черты можно воспитать (например, теория социального научения А. Бандуры).

 **Психогенетический подход** не отрицает значения ни биологии, ни среды, а предметом научения становится развитие собственно психических процессов (например, теория Э. Эриксона).

 **Психологические теории, объясняющие происходение, формирование и развитие личности (по С.В. Сарычеву, И.И. Логвинову) (Сарычев С.В., Логвинов И.Н., 2007).**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Биогенетические****концепции** | **Социогенетические** **концепции** | **Психогенетические****концепции** |
| **Основные категории и понятия** | **Развитие, созревание, среда** | **Социализация, научение, роль, жизненное пространство** | **Эмоции, мотивы, интеллект, эгоцентризм, децентрация** |
| **Как решается проблема детерминации** | **Ведущая роль принадлежит биологическим процессам созревания организма, основные психологические свойства как бы заложены в самой природе человека и определяют его судьбу** | **Личностные качества формируются и развиваются под влиянием структуры общества, способов социализации, взаимоотношений с окружающими людьми.** | **Не отрицает значения ни биологии, ни социальной среды, но на первый план выдвигает собственно психические процессы.** |
| **Типичные недочеты** | **Независимость процессов развития и созревания от субъекта** | **Социальное поведение человека объясняется исходя из замкнутых в себе свойств среды, к которой человек вынужден приспосабливаться** | **Психическое детерминируется психическими же, следовательно, замыкается на себе.** |

Многие психологи пытались постичь, как происходит воспитание человека. **Роберт Селман** исследовал социальный интеллект, который обеспечивает человеку познание и ориентацию в социальной действительности. Его развитие происходит в несколько стадий.

 Нулевая, досоциальная стадия – ребенок не ориентируется в мире социальных отношений, не различает внутренние и внешние принципы поведения.

 Вторая стадия – стадия согласования различных точек зрения, намерений, действий. Ребенок пробует занять позицию другого человека и предлагает партнеру примерить свою позицию.

 На третьей стадии достигается понимание системы человеческих взаимодействий. Четвертая стадия предполагает способность учиться способам построения отношений на разных уровнях близости.

 Еще один психолог Лоуренс Кольберг, поставил вопрос о морально-нравственном развитии. Он выделил три основных уровня развития моральных суждений: преконвенционаьный, конвенциональный, постконвенциональный

 **Стадии развития моральных суждений по Л. Кольбергу.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Уровень** | **Стадия** | **Возраст (в годах)** | **Основания морального выбора** | **Отношение к идее самоценности человеческого существования** |
| **Преконвенциональный** |  **0** |  **0-2** | **Делаю то, что мне приятно** | **-** |
|  |  **1** | **2-3** | **Подчиняюсь правилам, чтобы избежать наказания** | **Ценность человеческой жизни смешивается с ценностью предметов, которыми этот человек владеет** |
|  |  **2** | **4-7** | **Делаю то, за что меня хвалят, совершаю добрые поступки по принципу: «ты мне, я – тебе».** | **Ценность человеческой жизни измеряется удовольствием, которое доставляет ребенку этот человек**  |
| **Конвенциональный** |  **3** | **7-10** | **Поступаю так, чтобы избежать неодобрения, неприязни ближних, стремлюсь быть (слыть) «хорошим мальчиком», «хорошей девочкой».** | **Ценность человеческой жизни измеряется тем, насколько этот человек симпатизирует ребенку.** |
|  |  **4** | **10-12** | **Поступаю так, чтобы избежать неодобрения авторитетов и чувства вины; выполняю свой долг, подчиняюсь правилам** | **Жизнь оценивается как сакральная, неприкосновенная в категориях моральных (правовых) или религиозных норм и обязанностей** |
| **Постконвенциональный** |  **5** | **После** **13** | **Поступаю согласно собственным принципам, уважаю принципы других людей, стараюсь избежать самоосуждения** | **Жизнь ценится с точки зрения ее пользы для человечества, с точки зрения права каждого человека на жизнь** |
|  |  **6** |  **После** **18** | **Поступаю согласно общечеловеческим, универсальным принципам нравственности** | **Жизнь рассматривается как священная с позиции уважения к уникальным возможностям каждого человека** |

 **Таким образом, осознание себя как личности, отличной от других людей, порождает особый интерес ребенка к своим нравственно-психологическим особенностям и потребность в оценке собственных личностных качеств и качеств других.**

 **Психологические закономерности воспитания.**

 Закономерности воспитания отражают объективные существенные связи, которые определяют организацию воспитательного процесса.

 **Первая закономерность – единство развития и воспитания.** Общественные связи, в которых находится человек, влияют на развитие его личности.. В то же время личностные отношения, убеждения и интересы непосредственно влияют на деятельность, а также на взаимодействие с другими людьми.

 **Вторая закономерность – взаимосвязь трех факторов развития (наследственности, среды, воспитания) при ведущей роли воспитания.**

 Воспитание преодолевает, опираясь на природный фон развития, то влияние среды, которое приносит человеку ненужный или вредный с точки зрения того или иного общества, класса опыт, личностные отношения и их компоненты.

 **Третья закономерность – исторический и классовый характер воспитания.**

 Все компоненты процесса воспитания, прежде всего, цели воспитания непрерывно развиваются в истории человеческого общества, и то развитие зависит от всех сторон общества: от развития экономики, от развития идеологии, государства, науки, искусства.

 Четвертая закономерность – взаимосвязь познавательных и формирующих функций воспитания.

 Образование – это высшая ступень познавательных функций воспитания, процесс овладения теоретически обоснованной системой знаний, умений и навыков в специально организуемой учебной деятельности под целенаправленным воздействием со стороны других людей (преподавателей) или самого человека (самообразование).

 Формирующие функции воспитания есть воспитание в узком смысле слова. Это процесс накопления человеком собственного опыта и соединения его с полученным от других опытом, накопление объединенного опыта, обмен опытом, преодоление отрицательного опыта.

 **Пятая закономерность – взаимосвязь четырех звеньев воспитания.**

 В истории воспитания выделились и развиваются в более или менее тесной связи следующие звенья воспитательного процесса: воспитание взрослыми подрастающего поколения; самовоспитание воспитанников; взаимное самовоспитание сверстниками друг друга – старшими младших, младшими старших и личное самовоспитание воспитанников; самовоспитание воспитателей – взаимное самовоспитание и личное самовоспитание; воспитание воспитанниками воспитателей – открытое и скрытое.

 **Шестая закономерность – зависимость результатов воспитания от степени соответствия воспитательных отношений целям воспитания.**

 Воспитательные отношения – это отношения между воспитателями и воспитанниками

( между самими воспитателями и самими воспитанниками). Эти отношения объективные (взаимосвязь деятельности воспитателей, то есть воспитательных воздействий и деятельности воспитанников, то есть воспитывающей деятельности) и отношения субъективные, которые отражают объективные отношения и являются их движущей силой. Соответствие характера воспитательных отношений целям той или иной воспитательной системы является решающим условием ее результативности, то есть достижения этих целей.

**Лекция 14**

Содержание и направления воспитания.

**План:**

1. Содержание воспитания.

2. Психология воспитания и самовоспитания

 Социализация личности и профессиональная подготовка специалистов – основные функции образования, закрепившиеся документально и в общественном представлении. Но в реальной жизни человек занимается не только профессиональной деятельностью, его основными социальными ролями являются: гражданин, семьянин, профессионал. Исходя из этого определяется и содержание воспитания, которое направлено на развитие базовой культуры личности, в частности, на развитие интеллектуальной, нравственной, трудовой культуры и культуры семейных отношений.

 Воспитание ученика направлено на развитие таких важных качеств, как организованность, самостоятельность, интерес к познанию окружающего мира. Воспитанный ученик:

\* испытывает потребность в знаниях, любит и умеет учиться, способен к самообразованию, обладает информационной культурой;

\* интересуется различными областями человеческой культуры, хотя бы одну из них готов изучить углубленно;

\* гордится своим учебным заведением, чувствует личную причастность к нему;

\* чувствует себя уютно, комфортно в школьных станах;

\* умеет быть учеником, уважает опыт и знания старших.

 Воспитанию ученика способствуют следующие направления работы педагогического коллектива:

\* создание имиджа школы, обеспечивающего ее привлекательность и популярность среди родителей и учащихся;

\* создание атмосферы познавательного комфорта;

\* формирование потребности в учебе, опыте успешной познавательной деятельности, осознания важности знаний:

\* организация личностно-ориентированного образования.

 **Воспитание труженика**.

 Современный человек должен иметь представление о многообразии и специфике экономических моделей, действующих в нашем обществе, о видах собственности, приоритетах в промышленности, сфере обслуживания. Необходимо сформировать у учащихся осознанное реальное отношение к таким социальным явлениям, как безработица, конкуренция, этика бизнеса. Новое экономическое мышление, функциональную грамотность в области финансово-правовых вопросов, практические умения делового человека, культуру потребителя можно сформировать через введение предметов экономического цикла.

 Идея воспитания человека, способного и желающего трудиться, может быть реализована, если любой труд, выполненный качественно, станет одной из центральных ценностей в семье и школе, если у ребенка, подростка, старшеклассника будет поддерживаться со стороны взрослых уважение к результатам собственного труда и труда других людей.

 **Проблема современного воспитания.**

 К сожалению, мы можем наблюдать у некоторых учащихся своеобразный стереотип: «То правильно, что мне удобно. Мои родители платят деньги, а вы тут от меня что-то требуете – класс убрать, помочь. Я никому не должен, вы мне должны». При этом морально-нравственные факторы, социальная полезность труда учителя, уборщицы и.т.д. в расчет не принимаются.

 **Воспитание творческой индивидуальности.**

 Основной идеей гуманистического подхода в воспитании является идея самоценности, уникальности воспитанника при условии ее реализации в системе гуманистических отношений в соотнесении с интересами и потребностями других людей.

 На что должна быть направлена работа по воспитанию творческой индивидуальности?

* На осознание личностью своей неповторимости, самоценности при адекватности самооценки, способности к рефлексии.
* На выработку воспитанником круга гуманистических жизненных ценностей, ответственности перед собой и другими за выбор жизненного пути.
* На развитие самостоятельности и креативности мышления.
* На раскрытие творческих задатков и способностей, овладение навыками совершенствования в физической, психической и нравственной сферах.

**Воспитание семьянина.**

Основная идея этого направления – идея гармонизации, согласования целей и интересов ребенка, семь и школы, воспитание человека, освоившего культуру семейных отношений, осознанно и ответственно относящегося к роли семьянина, продолжателя рода, создателя и хранителя семейных традиций.

 Воспитание семьянина направлено на:

\* осознание себя представителем определенного пола, носителем мужского или женского начала;

\* понимание и переживание своей значимости как полноправного члена семьи, осваивая и прогнозируя по мере взросления различные семейные роли;

\* умение принимать близких такими, какие они есть, любить их, проявлять терпимость к недостаткам родных людей;

\* создание потребности сохранения семейных отношений, круга семейных ценностей;

\* знакомство с функциональными обязанностями в семье, приобретение умений заботы о близких, самообслуживания, распределения бюджета, проведения свободного времени.

 **Воспитание гражданина своего отечества.**

 Воспитание гражданского самосознания основывается на формировании у подростков и старшеклассников ценностного отношения к явлениям общественной жизни. Формирование гражданского самосознания напрямую содействует воспитанию патриотизма и с психологической точки зрения направлено на развитие гражданственности как интегративного качества личности. Подростковый и ранний юношеский возраст можно охарактеризовать как начало формирования нового уровня самосознания, как период развития и углубления интегративных качеств. Его специфические черты – повышение значимости для формирования «Я-концепции» системы собственных ценностей и усиление личностного, психологического, динамического аспекта восприятия.

 Воспитывая гражданское самосознание, мы стараемся развить следующие качества:

\* осознание учащимися как нравственной ценности причастности к судьбе отечества, его прошлому, настоящему и будущему;

\* сохранение национальной самобытности, национального самосознания в сочетании с пониманием места и роли своего народа и страны в развитии мировой культуры;

\* знание и широкое использование своих гражданских прав и добросовестного выполнения гражданских обязанностей;

\* ответственность за сохранение духовного, промышленного, научного и культурного потенциала своей страны;

\* формирование осознанного отношения к политике государства;

\* ориентация в экономической структуре и политике государства.

  **Воспитание человека мира.**

 Это направление предполагает воспитание в духе ненасилия, направленное на установление гуманистических и толерантных отношений между людьми, развитие социальной толерантности.

 Социальная толерантность рассматривается как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признания многомерности и многообразия человеческой культуры. Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Социальная толерантность не сводится к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов, а предполагает взаимную активную позицию всех заинтересованных сторон. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей, именно с уважением к позициям других людей.

 Проблема современного воспитания.

 К сожалению, все чаще в последнее время мы можем видеть проявления интолерантности (нетерпимости). Нетерпимость основывается на убеждении, что твоя группа («ин-группа»), твоя система взглядов, твой образ жизни стоит выше остальных («аут-группа»). К проявлениям социальной нетерпимости (интолерантности) относятся оскорбления, насмешки, выражения пренебрежения, игнорирование, негативные стереотипы, предубеждения и.т.д.

 *К психологическим предпосылкам развития толерантного сознания относятся:*

1. Потенциал для развития самосознания и сформированная эго-идентичность. Толерантная личность обладает значительным разрывом меду «Я-идеальным» и «Я-реальным» в отличие от интолерантной (у которой «Я-идеальное» и «Я-реальное» практически совпадают).

2. Ответственность. Локус контроля толерантной личности – интернальный (принятие человеком на себя ответственности за события, происходящие с ним).

3. Потребность в личной независимости.

4. Способность к эмпатии. Толерантной личности присуще ощущение понимания и сопереживания психологического состояния другого человека.

5. Открытость ному опыту. Толерантные люди легко воспринимают все новое, проявляют гибкость и готовность к изменениям.

 Толерантной личности чаще всего свойственны ощущение защищенности (низкий уровень нейротизма), чувство юмора, доброжелательность. Склонность к враждебному поведению, экстремистским действиям в отношении представителей других этнических групп тесно коррелирует с общей склонностью личности к деструктивным стратегиям поведения в ситуациях межличностного конфликта. Это дает основания для предположения, что выработка навыков конструктивного, основанного на стратегии сотрудничества поведения в ситуациях конфликта приведет к снижению склонности к враждебному поведению в отношении других этнических групп, как и к другим проявлениям экстремизма.

 Таким образом, работа по психологическому сопровождению формирования социаьной толерантности должна базироваться на создании условий для развития у подростков гражданского самосознания, ответственности, способности к эмпатии и обучения навыков конструктивного и ассертивного общения.

2. Направления воспитания.

 Нравственное воспитание.

 Нравственность – это неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая добровольное соблюдение его существующих норм, правил и принципов поведения.

 Нравственное воспитание – воспитание ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоническое развитие человека.

 Нравственная саморегуляция поведения может быть как преднамеренной (произвольной), так и непреднамеренной (напроизвольной).

 При произвольной саморегуляции человек сознательно принимает решение действовать в соответствии с моральными требованиями и, контролируя свое поведение, выполняет это намерение в тех случаях, когда оно противоречит его непосредственным желаниям.

 При непроизвольной регуляции человек поступает нравственно потому, что он не может по-другому. Моральные мотивы становятся определяющими в поведении. Непроизвольное нравственное поведение в большей степени отвечает условиям повседневной жизни, которые часто требуют немедленных поступков.

 Непроизвольная саморегуляция формируется двумя способами:

\* в процессе накопления стихийного нравственного опыта. В этом случае дети незаметно для себя овладевают некоторыми нравственными нормами, закрепляются определенные формы поведения, то есть формируются нравственные привычки. Подлинный моральный смысл этих привычек осознается ими значительно позже;

\* первоначально произвольно, под личным контролем, вопреки другим желаниям, а затем непроизвольно усваиваются более сложные моральные требования.

 Именно на этом этапе, когда сознательно усвоенные нравственные принципы становятся мотивами поведения, происходит становление нравственной саморегуляции.

 Проблема современного воспитания.

 В практике воспитания часто встречается ситуация, когда при обучении детей моральным знаниям не опираются на их собственный жизненный опыт. Это приводит к разрыву между моральными знаниями и моральным поведением.

 Главное, как в обучении, так и в воспитании, - это создание таких ситуаций, в которых ребенок начинает брать что-то из выработанных средств деятельности, и усваивает их. В этом отношении обучение и воспитание совершенно одинаковы. Но ситуации обучения мы уже научились создавать, а ситуация воспитания еще нет, и недостаточно хорошо представляем себе, в чем их специфические особенности (Г.П. Щедровицкий, Р.Г. Надежина).

 Психологические аспекты успешности нравственного воспитания заключаются в необходимости:

\* соблюдения такого соотношения между нравственным опытом ребенка и предъявляемыми ему готовыми моральными знаниями, когда этот опыт делает возможным применение данных знаний в поведении;

\* постановки перед детьми специальных задач по выделению нравственного содержания из различных поступков и выражению его в словесной форме;

\* побуждения детей ставить перед собой нравственные вопросы и помогать находить на них ответы;

\* постоянной оценки поведения сточки зрения тех норм, которыми они должны овладеть.

 Развитие ценностно-смысловой сферы и воспитание.

 Рассмотрение вопросов психологии воспитания невозможно без учета развития ценностных ориентаций человека, которые представляют собой одну из центральных характеристик личности и оказывают существенное влияние на все стороны ее жизнедеятельности.

 Ценности обычно понимаются двояко: во-первых, как атрибут, как ценность чего, а во-вторых, как объект или предмет, то есть как нечто ценное само по себе. В первом случае понятие «ценности» иногда используется тождественно понятиям «смысл», «значимость», «убеждение». В этом аспекте можно говорить о смысле жизни как необходимой для человека ценности, потеря которой является угрозой его психическому, а иногда и физическому благополучию. Одна из важнейших форм ценностей – это идеал. Ценность в качестве идеала переживается как объективно желательное положение вещей. Идеал видится как нечто недостижимое и непостижимое, но при этом линия поведения человека выстраивается в соответствии с тем, как он представляет этот идеал. Некоторые исследователи рассматривают понятие ценности как близкие понятиям потребности и мотива, считая, что ценность обладает реальной побудительной силой. Другие используют понятие ценностных ориентаций как основы элементов системы отношений человека к социальному миру, определяющих стратегию социальной жизни личности.

 **Гуманистическая психология** как направление в современной психологии делает предметом своего изучения целостного человека всего высших специфических для человека проявлениях. Одним из центральных мыслителей и основателем данного направления и является Абрахам Маслоу.

 Чтобы ответить на вопросы о человеке и человечестве: что могут люди, насколько может вырасти человек, Маслоу предлагал изучать не «средних» или «больных людей, а «наиболее нравственных, наиболее приближающихся к идеалу святости». Он выдвинул идею «хороших экземпляров» или самоактуализирующихся личностей, которые достигают высоких результатов в развитии своей собственной природы: яркие творческие способности, психическое здоровье и высокая степень человечности. Каждый человек может стать такой личностью.

 В своих исследованиях Маслоу пришел к выводу, что общество в целом нездорово и человек, адаптированный к такому обществу, не может быть здоров. «С огромным сожалением я замечаю, что большинство людей не протестуют против плохого обращения с собой. Ни принимают его и расплачиваются годы спустя разнообразными невротическими и психосоматическими симптомами. А в некоторых случаях они никогда не осознают, что больны, что потеряли дорогу к истинному счастью, богатую эмоциональную жизнь, полноценную старость, что они никогда не узнают, как прекрасно быть творцом, эстетически воспринимать мир и переживать жизнь как волнующее событие».

 В человеке изначально присутствует самость, которая с рождения стремится к росту, успеху, здоровью, актуализации.

 **Чтобы достичь самоактуализации, нужно:**

**\*** во-первых, научиться прислушиваться к опыту своего организма, так как он обладает «биологической мудростью», надо научиться доверять, слышать внутренние сигналы;

\* во-вторых, каждый раз совершать выбор в сторону личностного роста;

\* в-третьих, не бояться своих переживаний, быть полностью ими поглощенным;

\* в- четвертых, принять ответственность за свою жизнь;

\* в-пятых, быть смелым, не бояться перемен и жизни в условиях неопределенности4

\* в-шестых, стремиться к совершенству в своем деле;

\* в-седьмых, испытывать пиковые переживания;

\* в-восьмых, осознавать свои способности, свое предназначение, что для тебя хорошо, а что плохо, отказаться от психологически защит.

 М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности он определяет как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживает того, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности – как убеждения в том, что определенный образ действий (например, честность, рационализм) с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях.

 Ценностные основы начинают складываться еще в дошкольном возрасте, но осознать и выразить и речевыми средствами могут впервые именно в подростковом возрасте.

 Создание собственной ценностной системы сопровождается обращением подростков к вечным философским проблемам, идеальным представлениям о нравственности. По мнению Е.Ф. Рыбалко, усложнение комплекса личностных свойств подростка происходит за счет включения в систему ценностных ориентаций различного рода нравственных качеств. По словам Г.Крайг, в доподростковый возраст дети не в состоянии создать свою систему ценностей, даже если хотят этого, так как не обладают соответствующими когнитивными способностями.

 Предпосылки для начала реального выполнения системой ценностных ориентаций всех своих регулятивных функций окончательно складываются в юношеском возрасте. Как пишет Л.И. Божович, «только в юношеском возрасте моральное мировоззрение начинает представлять такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим нравственным побудителем, опосредствующим все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе». В основе приобретения ценностной системой реально действующего характера, по мнениям Л.Регуш, А. Орловой, лежит осознание человеком личностного смысла жизни. По мнению В. Франкла, именно в юношеском возрасте вопросы о смысле жизни наиболее часты и особенно насущны.

 Проблемы современного воспитания.

 На формирование системы ценностей растущего человека влияет его окружение. Как правило, семья, а также компания сверстников. В последнее время увеличилось влияние средств массовой информации на формирование системы ценностей, а влияние культурных норм, наоборот, уменьшилось, так что многие юноши выходят в жизнь с размытой и неопределенной ценностно-смысловой сферой личности.

 Результаты проведенного М.С. Яницким исследования показали, что развитие высшего уровня системы ценностных ориентаций личности может быть осуществлено в процессе целенаправленного психологического воздействия, адекватной формой которого является групповой психологический тренинг.

 Таким образом

 Система ценностей, принятая человеком, определяет стратегию жизненного пути личности, ее основные выборы и поступки. От зрелой, грамотно сформированной ценностно-смысловой сферы зависит судьба человека и его понимание смысла жизни.

**Лекция 15**

**Тема: Психологические основы педагогической деятельности**

План:

1. Психологическое здоровье учителя и его влияние на учебный процесс.

2. Отечественный и международный опыт.

3. Основные требования, предъявляемые к преподавателям психологии.

 Вопрос о психологическом здоровье учителя стал в последние десятилетия особенно актуальным. Известно, профессия учителя требует от человека высокой эмоциональной напряженности в течение длительного времени. Она предполагает работу учителя в условиях высокой степени неопределенности, когда идет быстрая смена ситуаций взаимодействия, что предполагает мобилизацию адаптационных механизмов, проявление толерантности и прогностических способностей. Труд педагога имеет и когнитивную сложность, так как изначально носит преобразующий характер, что предполагает высокую степень интеллектуальной активности, целеполагания и соответствующую организацию деятельности по достижению этих целей.

 Естественно, что такой психологически напряженный труд не может не влиять на психологическое здоровье учителя. Специальные исследования, посвященные этому вопросу, в частности, исследование Р.М. Хусаиновой (Хусаинова Р.М., 2006), установили зависимость между психологическим здоровьем учителя, его возрастом и стажем. «Возраст и стаж являются значимыми факторами, влияющими на психологический, социальный и физический уровни здоровья, в основном в начале педагогической деятельности. С началом работы в школе начинает падать профессиональная самооценка, растет уровень тревожности, усиливаются значения «серьезности» и «практичности». В дальнейшем растет уровень нейротизма, беспринципности, напряженности, повышается значимость физического самочувствия. Обоснована необходимость психологического сопровождения учителей со стажем работы до 7 лет и от 16 до 24 лет, как самых уязвимых с точки зрения сохранения и восстановления их психологического здоровья».

 Затруднения учителя в освоении профессии, в развитии профессионализма становится причиной ухудшения и физического, и психического здоровья. Последствия трудностей профессиональной адаптации различны, но все они приносят ущерб либо самому учителю, либо детям, либо государству.

 Не справляясь с профессиональными задачами, учитель испытывает стресс, эмоциональное перенапряжение, что приводит к ухудшению здоровья. «По данным выборочных исследований, проведенных в Санкт-Петербурге, у 10% молодых учителей наблюдается невротические расстройства». (Вершловский С.Г.).

 В других случаях последствия трудностей в решении профессиональных задач перекладываются на учащихся, которые вынуждены усваивать материал, прибегая к помощи репетиторов, испытывать постоянные отрицательные эмоции или скуку, находясь в классе на уроках, повергаться оскорблениям и несправедливому отношению и.т. д. По данным А.Г. Закублука, прогнозировали переживание страха во время урока в 3 классе – 10,5%, в 5 классе – 15,5%, в 7 классе – 22%, в 10 классе – 8%. А переживание интереса прогнозируют 47% младших школьников, начиная же с младшего подросткового возраста наблюдается уменьшение прогнозов о возможности переживания на уроке интереса.

 В исследованиях А.А. Реана экспериментально подтвержден часто наблюдаемый факт «чем больше трудностей испытывает педагог в своей деятельности, тем менее ответственными представляются ему учащиеся, с которыми он работает… Эти результаты можно интерпретировать как проявление своеобразной психологической защиты, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется различными негативными чертами в личности учащихся: «трудный контингент», «безответственные личности» и.т.д.». Одним из распространенных путей решения проблем является уход из профессии.

 Дефицит удовлетворенности профессиональной деятельностью –

источник нарушения эмоционального равновесия и повышенной тревожности. Выяснилось, что более 80% учителей на этапе профессиональной зрелости испытывают постоянный страх перед возможными неприятностями. При этом возраст вносит свои коррективы в этот процесс. При этом учителя в возрасте 31-40 остро ощущают чувство неудовлетворенности, часто жалуются на усталость. В возрасте 41-50 учителя остро воспринимают каждодневные издержки профессии, глубоко переживают разочарования и долго не могут их забыть. Растет ощущение, что другие счастливее их. Самая высокая постоянная тревожность наблюдается в возрасте 50 лет и старше. В целом же факторами риска психологического здоровья учителя оказывались: в эмоционально-волевой сфере – плохое настроение, сильное раздражение, трудности сосредоточения внимания; в социально-психологической сфере – неуверенность в себе во взаимодействии с окружающими, отсутствие чувства счастья при сравнении себя с другими; в соматической сфере – расстройство пищеварения, быстрое утомление, бессонница.

 Таким образом, учителя, находясь в зените своих физических и духовных сил, имея за плечами значительный положительный опыт работы в школе, начинают испытывать, как кажется на первый взгляд, без всяких причин, тяжелую неудовлетворенность своим трудом. Кризисный рубеж делит весь этап профессиональной зрелости на два подэтапа: первый – можно условно назвать этапом утверждения учителя в своей профессиональной самостоятельности. Он охватывает приблизительно 15 лет трудовой деятельности (с 6-го по 20-й год работы, второй – профессиональная зрелость – последующие 10 лет (рост профессиональной удовлетворенности; снижение числа настроенных на смену профессий; стабильность оценок и.т.д.). (Вершловский С.Г., 1999).

 Одним из проявлений нарушенного психологического здоровья педагога является профессиональное выгорание. По данным Н.Е. Водопьяновой (2006), подверженность профессиональному выгоранию происходит у людей, содержание деятельности которых отличается такими признаками, как:

* «высокая насыщенность рабочего дня, обусловленная общением с другими лицами;
* большое количество разных по содержанию и эмоциональной напряженности деловых контактов;
* высокая ответственность за результаты общения;
* определенная зависимость от партнеров по общению;
* необходимость понимать их индивидуальные особенности, притязания и ожидания;
* частные притязания не неформальные отношения при решении их проблем;
* конфликтные или напряженные ситуации общения, вызванные недоверием, несогласием».

 Синдром выгорания по определению этого же автора представляет собой «набор негативных психологических переживаний, возникающих вследствие ежедневного напряженного общения с высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью, ответственностью. Выгорание является ответной реакцией на продолжительные стрессы профессионального общения».

 Наиболее часто профессиональное выгорание наблюдается среди педагогов средних школ, его признаками являются: высокое эмоциональное истощение, мотивационно-установочное выгорание (редукция личных достижений), снижение самооценки, уровня притязаний.

 Другим признаком нарушения психологического здоровья педагога являются личностные профессиональные деструкции.

Профессиональная деструкция – разрушение, деформация сложившейся психологической структуры личности в процессе профессионального труда. (Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.)

 Осуществление любой профессиональной деятельности не требует всех многообразных качеств и способностей личности, часть из них остаются невостребованными. По мере профессионализации успешность деятельности начинает определяться ансамблем профессионально важных качеств, которые годами «эксплуатируются». Отдельные из них, как правило, обусловленные взаимодействием с людьми, постепенно трансформируются в профессионально нежелательные качества. Одновременно исподволь развиваются **профессиональные акцентуации** – чрезмерно выраженные качества и их сочетания, отрицательно сказывающиеся на деятельности и поведении специалиста. Некоторые функционально нейтральные свойства личности, развиваясь, могут трансформироваться в профессионально отрицательные качества. Результатом всех этих психологических метаморфоз становится деформации личности специалиста.

 Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежны, пусть временные, периоды стабилизации. На начальных стадиях профессионализации у отдельных специалистов время стабилизации может продолжаться достаточно долго: год и более. В этих случаях уместно говорить о наступлении профессиональной стагнации личности. Уровни выполнения профессиональной деятельности при этом могут быть сильно отличаться. И даже при достаточно высоком уровне профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, имеет место проявление профессиональной стагнации.

 Факторами, детерминирующими деформации, являются профессиональные стереотипы и разнообразные формы психологической защиты.

Какие есть возможности для сохранения психологического здоровья?

Какие есть противовесы разрушительной силе профессиональных стереотипов, напряжений и стагнаций?

 Таким противовесом является профессиональное самосознание. Основной его характеристикой является осознание различных сторон профессионального Я. От того, как человек воспринимает и оценивает свою работу, свои достижения в определенной деятельности и себя в профессиональных ситуациях, зависит его общее самочувствие и эффективность его деятельности. Профессиональное самосознание личности является, кроме того, основным источником и механизмом профессионального развития и усовершенствования. Механизмом же этого процесса является профессиональная рефлексия. Только в том случае, если человек осознает себя в профессиональной роли, адекватно оценивает свои достижения, свои профессиональные качества и уровень и развития, возможно сознательное и активное профессиональное развитие и саморазвитие. Все эти резервы характеризуют зрелую личность, что еще раз подтверждает тезис о связи психологической зрелости и психологического здоровья.

2. Как в Казахстане, так и в России, и в других странах подготовка преподавателей психологии для высших учебных заведений осуществляется в системе послевузовского про­фессионального образования. Система этой подготовки аналогична подготовке по другим специальностям и осуществляется на основе Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров (Положение о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования ) и Типового положения об образова­тельном учреждении высшего профессионального образования. В соответствии с этими документами докторантура, аспирантура, адъюнктура являются основными формами повышения уровня образования, научной и педа­гогической квалификации. Соискательство является формой работы над диссер­тациями специалистов, прикрепленных к высшим учебным заведениям или науч­ным учреждениям, организациям без зачисления в докторантуру, аспирантуру, адъюнктуру. Система изучения психологии по данным образовательным програм­мам была описана в предыдущих главах. Отметим, однако, что данные образова­тельные программы направлены преимущественно на повышение научной квали­фикации (кандидатские экзамены по философии, иностранному языку и специаль­ности, подготовка диссертации). На повышение педагогической квалификации направлены ассистентская и доцентская практики, а также вводимое в некоторых вузах изучение курсов педагогики и психологии высшего образования (или выс­шей школы). Ассистентская практика предполагает проведение аспирантом прак­тических и семинарских занятий со студентами вуза, а доцентская практика — чтение лекций. Таким образом, аспирант приобретает опыт педагогической дея­тельности. Целенаправленное обучение методике преподавания психологии обыч­но не проводится, хотя необходимость в этом есть. Поэтому в ряде вузов в аспи­рантуре и адъюнктуре организуется изучение таких дисциплин, как: 1) педагогика высшего образования и 2) психология высшего образования. Основная цель соответствующих курсов — подготовка аспирантов (адъюнктов) к преподавательской деятельности в вузе.

Профессиональная квалификация научно-педагогических работников вузов определяется следующими критериями: базовым высшим образованием; ученой степенью кандидата наук;

ученой степенью доктора наук; ученым званием доцента; ученым званием профессора; научной работой, отражаемой в количестве и качестве научных публикаций; педагогической работой, отражаемой в количестве и качестве учебных публикаций. Для преподавания психологии в высших учебных заведениях важно иметь ба­зовое психологическое образование, которое определяет содержание и уровень профессиональной подготовки преподавателя. Ученая степень кандидата или док­тора наук определяет степень научной квалификации преподавателя. Они при­сваиваются на основе Положения о порядке присуждения ученых степеней, ут­вержденном постановлением Комитета в сфере контроля при Министерстве науки и образования РК.. Ученая степень кандидата психологических наук присваивается психологам, подтвердившим свою научно-педагогическую квалификацию в виде успешной сдачи кандидатских экзаменов по философии, иностранному языку и научной специальности, а также успешно защитившим диссертацию на соискание ученой степени по данной научной специальности. Диссертация на соискание ученой сте­пени кандидата наук должна быть научно-квалификационной работой, в которой содержится решение задачи, имеющей существенное значение для соответствую­щей отрасли знаний. Ученая степень доктора психологических наук является высшей научной квалификацией. Специального обучения для получения этой степени не прово­дится. Соискатель должен подготовить и защитить диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук по соответствующей научной спе­циальности (общая психология, психология личности, педагогическая психоло­гия и т. д.). Данная диссертация должна быть научно-квалификационной работой, в которой на основании выполненных автором исследований разработаны теоре­тические положения, совокупность которых можно квалифицировать как новое крупное научное достижение, либо решена крупная научная проблема. В доктор­ской диссертации обычно отражается широкий научно-исследовательский опыт специалиста по изучению какого-либо нового направления психологической нау­ки, полученный соискателем лично (или в качестве лидера исследовательской группы). Присуждение ученой степени утверждается Высшей аттестационной ко­миссией РК. Не следует путать степень доктора философии *(Ph.D.),* используемую во многих странах для высшей научной квалификации психологов, с ученой степенью докто­ра психологических наук. Для получения последней требуется гораздо бо­лее высокая квалификация и более фундаментальный опыт психологических ис­следований. Как отмечалось выше, степень доктора философии *(Ph.D.)* может быть сравнима с казахстанской или российской научной степенью кандидата психологических наук. Помимо ученых степеней для оценки уровня квалификации профессиональ­ных психологов в научной и педагогической сфере существует система ученых званий. Психологам, работающим в научных или высших учебных заведениях, могут быть присвоены ученые звания доцента и профессора. Представление на­учно-педагогических работников к ученым званиям осуществляется учеными со­ветами вузов по рекомендации кафедр и факультетов на основе всестороннего и объективного выявления их профессионального уровня и педагогических качеств. Порядок аттестации научно-педагогических работников, связанный с присвое­нием ученых званий профессора по кафедре и доцента по кафедре, регламентиру­ется соответствующим документом (Порядок аттестации..., 2002). Ученое звание доцента присваивается лицу, имеющему, как правило, ученую степень кандидата наук, ведущему преподавательскую, научную и методическую работу в высших учебных заведениях. Ученое звание профессора присваивается лицу, имеющему, как правило, ученую степень доктора наук, ведущему преподавательскую, научную и мето­дическую работу в области высшего и послевузовского профессионального об­разования. В сфере практической психологии также существует система оценки уровня профессиональной квалификации. Она включает в себя вторую, первую и выс­шую квалификационные категории,которые присваиваются специалисту в зави­симости от опыта работы, владения профессиональными умениями. Повышение квалификации научно-педагогических работников проводится не реже одного раза за 5 лет в образовательных учреждениях системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, в высших учебных заведениях, в ведущих казахстанских, российских и иностранных научных и производственных организациях путем: обучения; прохождения стажировок; подготовки и защиты диссертаций; участия в работе семинаров; а также с использованием других видов и форм повышения квалификации (ей высших учебных заведений самую важную роль играет исследовательская функция, которая с профессиональными обязанностями преподавателей средних учебных заведений обычно не связана. Однако в их работе возрастает значимость обучающей и воспитательной деятель­ности. Во многих странах, в частности в США, существует некоторая традиционная специализация университетов: одни являются научно-ориентированными, дру­гие — учебно- ориентированными. Первые в большей степени ориентированы на выполнение научных проектов, а преподаватели таких университетов менее заин­тересованы в педагогической деятельности. Вторые больше внимания уделяют обучению студентов, чем научным исследованиям, хотя активно работающие уче­ные нередко встречаются и там. Однако организационных и материально-техни­ческих возможностей для исследовательской работы у них гораздо меньше. Следует также отметить, что преподаватели более высокой научной квалифика­ции, например профессора, в большей степени включены в научную работу по срав­нению с другими категориями преподавателей университетов. Это находит отраже­ние и в соответствующем распределении профессиональных обязанностей. И в высших, и в средних учебных заведениях существует необходимость орга­низаторской деятельности, которая занимает особое место в работе преподавате­лей на административных должностях.

 Традиционно во многих странах сложилась следующая ситуация: в высших учебных заведениях психологию преподают психологи — ученые и практики, а в средних учебных заведениях — преподаватели философских или социальных дис­циплин. Причиной такой ситуации стало, видимо, традиционное представление об университете как о научно-педагогическом учреждении, а о школе, гимназии, лицее — как об учебном учреждении. Поэтому существует мнение, что для вуза важна в первую очередь научная квалификация, а для школы — педагогическая. В любом случае к преподаванию допускаются специалисты, имеющие соответ­ствующее образование и научно-педагогическую квалификацию. Преподавание психологии в высших учебных заведениях. Преподавание психологии в высших учебных заведениях осуществляется пре­имущественно специалистами, имеющими базовое психологическое образование и дипломированными специалистами, которые имеют ученую степень кандидата или доктора психологических наук, а также практическими психологами, имею­щими высшую профессиональную квалификацию психологии обыч­но не проводится, хотя необходимость в этом есть. Преподавание психологии в средних учебных заведениях во многих странах осуществляют преподаватели философских, социальных или других дисциплин.

3. Что же касается преподавате­лей, чтобы добиться успеха, преподаватель должен в определенной степени об­ладать следующими знаниями, умениями и способностями:

1. Быть разносторонне образованным, эрудированным в различных областях пси­хологических знаний, а также в других науках.
2. Хорошо знать преподаваемый предмет.
3. Уметь самостоятельно подбирать учебный материал.
4. Определять оптимальные средства и эффективные методы обучения.
5. Уметь доступным образом объяснять учебный материал, чтобы обеспечить его понимание и усвоение студентами.
6. Уметь создать мотивацию студентов для усвоения учебного материала.
7. Обладать требовательностью к знаниям и умениям студентов.
8. Обладать коммуникативными и организаторскими способностями и педагоги­ческим тактом.
9. Владеть логикой и иметь хороший словарный запас.
10. Владеть выразительными средствами общения, ораторскими и артистически­ми способностями.
11. Обладать наблюдательностью и умением понять студента.
12. Быть способным к рефлексии собственной преподавательской деятельности