

В. Н. Карангашев

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ



**Психологическое образование:  
история и современное состояние**

**Виды учебных занятий и методы  
обучения психологии**

**Проверка и оценка знаний  
по психологии**

**Технология разработки учебного  
курса по психологии**

 ПИТЕР®





УЧЕБНОЕ / ПОСОБИЕ

В. Н. Карангашев

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Рекомендовано Советом по психологии УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии



Издательская программа  
300 лучших учебников для высшей школы  
в честь 300-летия Санкт-Петербурга

 **ПИТЕР®**

Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж  
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск  
Киев · Харьков · Минск

2007

ББК 88я7  
УДК 159.9(075)  
К21

*Рецензенты:*

**В. Л. Ситников**, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии и педагогики Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина;  
**кафедра психологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.**

**Карандашев В. Н.**

К21 Методика преподавания психологии: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2007. — 250 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).

ISBN 5-94723-371-1

Книга представляет собой первый опыт написания учебного пособия по дисциплине «Методика преподавания психологии», в котором охватываются все основные темы курса. Целью данного издания является изложение теоретических и методических вопросов преподавания психологии в средних и высших учебных заведениях. Приводятся материалы по истории преподавания психологии, описывается современное психологическое образование в России и за рубежом, разбираются основные правовые и нормативные документы, которые должен знать преподаватель психологии. Центральное место в книге занимают вопросы технологии разработки учебного курса по психологии. Подробно рассматриваются методические проблемы лекций, семинарских, лабораторных и практических занятий, уроков по психологии, особенности их подготовки и проведения, даются рекомендации по методическому руководству самостоятельной работой студентов. Характеризуются методы и приемы обучения психологии, а также способы проверки и оценки знаний.

ББК 88я7  
УДК 159.9(075)

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 5-94723-371-1

© ООО «Питер Пресс», 2007



# Оглавление

Введение .....	6
<b>Глава 1. История преподавания психологии в высшей школе .....</b>	<b>11</b>
1.1. Преподавание психологии в XVIII–XIX веках .....	11
1.2. Преподавание психологии в первой половине XX века .....	17
1.3. Преподавание психологии во второй половине XX века .....	23
Контрольные вопросы .....	26
<b>Глава 2. История преподавания психологии в средней школе .....</b>	<b>27</b>
2.1. Преподавание психологии в XIX веке .....	27
2.2. Преподавание психологии в начале XX века .....	30
2.3. Преподавание психологии во второй половине XX века .....	37
Контрольные вопросы .....	40
<b>Глава 3. Современное психологическое образование .....</b>	<b>42</b>
3.1. Основные тенденции современного психологического образования в мире .....	42
3.2. Базовое психологическое образование .....	46
3.3. Преподавание психологии студентам других специальностей .....	54
3.4. Последипломное психологическое образование .....	56
3.5. Обучение психологии в средних учебных заведениях .....	60
Контрольные вопросы .....	63
<b>Глава 4. Нормативно-правовое обеспечение образования, цели и принципы обучения психологии в разных типах учебных заведений .....</b>	<b>65</b>
4.1. Общеобразовательные программы и преподавание психологии .....	65
4.2. Профессиональные образовательные программы и преподавание психологии .....	68
4.3. Учебный план и программы преподавания психологии .....	71
4.4. Цели преподавания психологии .....	74
4.5. Принципы обучения психологии .....	81
Контрольные вопросы .....	84
<b>Глава 5. Содержание психологического образования .....</b>	<b>86</b>
5.1. Психология как научная и учебная дисциплина .....	86
5.2. Отрасли психологии как научной дисциплины .....	89
5.3. Учебные дисциплины по психологии .....	93



5.4. Основные тенденции развития психологии в мире и психологическое образование .....	99
Контрольные вопросы .....	103
<b>Глава 6. Организация обучения и виды учебных занятий по психологии . . .</b>	<b>105</b>
6.1. Организация учебных занятий по психологии в высших и средних учебных заведениях .....	105
6.2. Лекции по психологии .....	111
6.3. Семинарские занятия по психологии .....	116
6.4. Практические и лабораторные занятия по психологии .....	121
6.5. Урок по психологии .....	125
6.6. Самостоятельное изучение литературы, подготовка студентов к занятиям по психологии .....	131
6.7. Подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ по психологии . . .	136
6.8. Практика студентов по психологии .....	139
6.9. Внеклассная работа по психологии в школе и внеаудиторная работа в вузе .....	141
Контрольные вопросы .....	144
<b>Глава 7. Методы обучения психологии .....</b>	<b>146</b>
7.1. Таксономия учебных задач при изучении психологии .....	146
7.2. Словесные методы обучения психологии .....	148
7.3. Наглядные методы обучения психологии .....	153
7.4. Практические методы обучения психологии .....	156
7.5. Характеристика познавательной деятельности студентов и учащихся на занятиях по психологии .....	158
7.6. Дистанционное обучение .....	161
7.7. Методы закрепления изученного материала .....	162
Контрольные вопросы .....	163
<b>Глава 8. Проверка и оценка знаний по психологии .....</b>	<b>164</b>
8.1. Организация проверки и оценивания при обучении психологии . . . .	164
8.2. Виды проверки знаний при обучении психологии .....	169
8.3. Формы проверки знаний при обучении психологии .....	172
Контрольные вопросы .....	180
<b>Глава 9. Разработка учебного курса по психологии .....</b>	<b>181</b>
9.1. Знания научной и практической психологии как основа учебного курса .....	181
9.2. Место и роль житейских психологических знаний, психологии искусства, иррациональной психологии в учебном курсе .....	185
9.3. Печатные и электронные источники знаний для преподавания психологии .....	193
9.4. Технология разработки учебного курса .....	199
Контрольные вопросы .....	212



---

<b>Глава 10. Профессиональная подготовка и деятельность преподавателя</b>	
<b>психологии</b> . . . . .	<b>213</b>
10.1. Подготовка преподавателей психологии . . . . .	213
10.2. Функции преподавателя психологии и его роли . . . . .	217
10.3. Знания, умения, способности и личностные качества преподавателя	
психологии . . . . .	221
Контрольные вопросы . . . . .	229
Литература . . . . .	231
Предметный указатель . . . . .	247



*Посвящается моим учителям — профессорам Л. М. Веккеру, В. А. Ганзену, А. И. Щербакову, а также всем, кто прямо или косвенно участвовал в моем психологическом образовании*

## Введение

Как известно, выделяются три основные цели психологии как дисциплины и деятельности психологов:

1. Поиск новых психологических знаний.
2. Применение психологических знаний для решения практических проблем.
3. Передача психологических знаний.

На достижение первой цели направлена **научная психология**, второй — **прикладная и практическая психология**, третьей — **методика преподавания психологии**.

Научная психология как самостоятельная наука сформировалась во второй половине XIX в. и в течение XX в. проделала огромный путь развития. Она стала одной из признанных отраслей научного знания; психологические кафедры и лаборатории заняли достойное место в университетской науке многих стран.

Практическая психология как сфера профессиональной деятельности начала формироваться в 60-е гг. XX в. в США, в 70-е гг. — в Европе, в 80-е гг. — в Советском Союзе. Несмотря на трудности первоначального развития и утверждения собственного статуса, она постепенно стала признанной областью профессиональной деятельности. Устойчивое положение психологических служб во многих сферах здравоохранения и образования является подтверждением этому.

**Методика преподавания психологии во многих странах находится только в начальном периоде своего становления**, несмотря на то, что само преподавание психологии имеет столь же долгую историю, как и сама психология. Работы по методике преподавания психологии публиковались на протяжении всего XX в., но появлялись они достаточно редко и касались лишь отдельных аспектов данной сферы деятельности.

Периоды, когда психология вводилась в качестве учебного предмета в средних учебных заведениях (в начале и в середине XX в.), знаменовались активизацией методической работы в области преподавания психологии (Самарин, 1950; Панибратцева, 1971).

Интерес к психологии как науке и сфере практической деятельности явно преобладал в течение всего XX в., хотя большинству психологов волей или неволей приходилось работать в качестве преподавателей психологии. При этом предполагалось, что для успешного преподавания психологических дисциплин вполне достаточно глубоких знаний научной и прикладной психологии. Однако в последнее время все большее количество специалистов осознает тот факт, что психология как учебный предмет и психология как наука — не тождественные понятия. Курс психологии имеет свои дидактические задачи, поэтому для успешного преподавания недостаточно только психологических знаний, необходимо и умение преподавать.



Работы, посвященные методике преподавания психологии в высших учебных заведениях, стали появляться у нас в стране и за рубежом только в последнее время (Боярчук, 1982; Гинецинский, 1983; Ляудис, 1989; Бадмаев, 1998; Карандашев, 2001, 2002; Benjamin, Daniel, Brewer, 1985; Hartley, McKeachie, 1990; Sternberg, 1997; Peterson, 1997; Perlman, McCann, McFadden, 1999; Karandashev, 2000). Кроме того, организуются специальные конференции или секции в рамках других конференций, посвященные вопросам методики преподавания психологии в разных типах учебных заведений (Актуальные проблемы преподавания психологии, 1990; Развивающаяся психология..., 1998; International Conference on Psychology Education, 2002). Интерес психологов к преподавательской деятельности растет.

Методика преподавания психологии изучается в качестве обязательного предмета студентами, обучающимися по специальности «020400 — психология». По окончании вуза им присваивается квалификация «Психолог. Преподаватель психологии». Таким образом, данный учебный курс выполняет важную функцию подготовки студентов к преподавательской деятельности.

Предполагается, что в соответствии с полученными знаниями, умениями и навыками специалист должен быть готов к участию «в решении комплексных задач в системе народного хозяйства, образования, здравоохранения, управления, социальной помощи населению». При этом он должен уметь осуществлять следующие виды профессиональной деятельности:

- ◆ диагностическую и коррекционную деятельность;
- ◆ экспертную и консультативную;
- ◆ учебно-воспитательную;
- ◆ научно-исследовательскую;
- ◆ культурно-просветительную.

Обратите внимание на то, что два вида деятельности из перечисленных выше — *учебно-воспитательная* и *культурно-просветительная* — непосредственно связаны с теми или иными формами преподавательской деятельности. Именно этим обусловлено значение курса методики преподавания психологии при подготовке психологов.

Рассмотрим требования к профессиональной подготовленности специалиста по психологии (Государственный образовательный стандарт..., 2000). Специалист должен быть в состоянии решать задачи, соответствующие его квалификации:

- ◆ на основе накопленных теоретических знаний, навыков исследовательской работы и информационного поиска уметь ориентироваться в современных научных концепциях, грамотно ставить и решать исследовательские и практические задачи;
- ◆ участвовать в практической прикладной деятельности, владеть основными методами психодиагностики, психокоррекции и психологического консультирования;
- ◆ владеть комплексом знаний и методикой преподавания психологии в высших учебных заведениях.

Таким образом, квалификация «психолог, преподаватель психологии» предполагает готовность к трем типам психологической деятельности: **научной, практической и педагогической**.

В силу призвания или по необходимости современные психологи довольно часто занимаются преподавательской деятельностью, независимо от того, работают ли они в высшем или среднем учебном заведении, в научном учреждении или в службе практической психологической помощи.

В настоящее время существенно расширились **возможности преподавания психологии**. Связано это с тем, что в последние десять лет произошло значительное расширение масштабов психологического образования как в России, так и за рубежом.

Психология преподается в различных типах учебных заведений и входит в состав различных образовательных программ:

1. На психологических факультетах университетов и в других высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку психологов.
2. На философских, педагогических, юридических факультетах университетов, на факультетах социальной работы, а также в специализированных вузах, в частности педагогических, медицинских, технических, военных, осуществляющих подготовку специалистов, профессионально работающих с людьми.
3. В средних профессиональных учебных заведениях, в частности таких, как педагогические, медицинские училища и колледжи.
4. В средних общеобразовательных учебных заведениях (школах, гимназиях, лицеях).

*Методика преподавания психологии в данном пособии рассматривается в широком смысле этого понятия как методика обучения психологическим знаниям и умениям, методика психологического просвещения и обучения практическим психологическим умениям.* Психологи, работающие в научных учреждениях, часто совмещают научные исследования с педагогической деятельностью. Поэтому неслучайно уже многие десятилетия существует достаточно устойчивое выражение — научно-педагогическая деятельность. Психологи, работающие в службе практической психологии образования, очень часто получают заявки на проведение бесед или лекций для родителей, педагогов, учащихся по различной психологической тематике. К психологам, работающим в производственных или коммерческих организациях, обращаются с просьбами о проведении обучающих семинаров по вопросам психологии труда и личности работника, деловых отношений в коллективе, а также по различным психологическим аспектам коммерческих отношений.

Одной из важнейших форм обучения психологии являются психологические тренинги различного типа и тематики. Практические психологи очень часто включаются в такие обучающие виды деятельности.

Методика преподавания психологии как отрасль научного знания находится сейчас на начальном этапе своего развития. С этим связан недостаток эмпирических данных по многим вопросам. Авторы публикаций по методике преподавания психологии в значительной степени опираются на собственный личный опыт преподавания и опыт своих коллег. Существует совсем немного обобщающих работ. С этим связаны особенности структуры и содержания данного учебника. *В нем впервые в систематизированном виде представлена тематика методики преподавания психологии и описано основное содержание данного учебного курса.* В силу того что учебник представляет собой первый опыт систематизации знаний по курсу психологии, а также по причине его ограниченного объема некоторые вопросы



рассматриваются достаточно кратко. Они могут быть изучены более подробно в ходе семинарских занятий.

Книга написана как учебник. Она предназначена прежде всего для студентов, изучающих курс методики преподавания психологии, и начинающих преподавателей. Однако мы полагаем, что опытные преподаватели высших и средних учебных заведений также найдут в ней информацию, которая может оказаться полезной с точки зрения их педагогической деятельности. Методические аспекты преподавания психологии в средней и высшей школе чаще всего рассматриваются в одних и тех же разделах; по мере необходимости делается акцент на различиях.

Методика преподавания психологии является дисциплиной, развивающейся на пересечении таких предметных областей, как психология и дидактика. Содержание, формы, методы и приемы обучения психологии, проверка и оценка знаний опираются на общедидактические принципы. Однако специфика психологии как научной и практической дисциплины неизбежно отражается на особенностях ее преподавания (рис. 1.1).

Основной целью данного учебника является знакомство читателей с принципами и спецификой преподавания психологии в средних и высших учебных заведениях. В пособии приводится информация об истории преподавания психологии в средних и высших учебных заведениях, о системе современного психологического образования в России и за рубежом, о правовом и нормативном обеспечении образовательной деятельности и статусе психологии как учебного предмета. В книге также рассматриваются структура и содержание психологического образования, раскрываются цели, задачи, тематика занятий, которые могут проводиться с учащимися и студентами. Особое внимание уделяется характеристике таких видов учебных занятий, как лекция, семинарское, лабораторное и практическое занятия, урок по психологии, а также методическому руководству самостоятельной работой учащихся и студентов. Характеризуются методы и приемы обучения психологии в разных типах учебных заведений, а также способы проверки и оценки знаний.

Одной из главных трудностей, с которой столкнулся автор при написании данного учебника, было стремление охватить методические аспекты преподавания психологии в разных образовательных учреждениях. Принципы организации учебных занятий и проверки знаний в средних и высших учебных заведениях во многом сходны, однако имеются и существенные различия. Поэтому писать сначала о преподавании психологии в школе, а затем в вузе — значит неизбежно повторяться. В связи с этим мы предпочли в каждой главе описать все методические аспекты как школьной, так и вузовской системы обучения психологии, по мере необходимости указывая на специфические различия. Надеемся, что читатель сможет отобрать полезный для него материал, независимо от того, преподает ли он в среднем или в высшем учебном заведении. Возможно и взаимообогащение методики преподавания школьной и вузовской психологии.



Рис. 1.1

В этой связи необходимо отметить один терминологический аспект, который важен для лучшего понимания текста данной книги. В англоязычной литературе термин *student* используется для обозначения лиц, обучающихся как в средней школе, так и в университетах. Догадаться, о ком именно идет речь, можно только по контексту (*high school students, university students*). В российской системе образования традиционным обозначением для лиц, обучающихся в средних учебных заведениях, является слово **учащийся**, а обучающихся в высших учебных заведениях называют студентами. В переводе с английского языка *student* — это и *студент*, и *учащийся*. В данной книге речь часто идет о проблемах преподавания психологии, характерных как для среднего, так и для высшего образования. Для простоты мы будем использовать и слово «*учащиеся*», и слово «*студенты*», имея в виду одновременно и тех и других.

Автор этого пособия в последнее время уделял много внимания проблемам преподавания психологии, о чем свидетельствуют его многие публикации, в которых был обобщен как отечественный, так и зарубежный опыт преподавания психологии, накопленный за последние годы. Данная книга представляет собой первый опыт написания учебника по дисциплине «Методика преподавания психологии», в котором охватываются все основные темы курса. Необходимость собрать в одно целое немногочисленные и разрозненные работы, систематизировать знания по данной теме является главным мотивом в работе автора. Автор будет благодарен читателям за критические замечания и пожелания по дальнейшему совершенствованию учебника, которые могут направляться в адрес издательства.



## Глава 1

# ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

---

### 1.1. Преподавание психологии в XVIII–XIX веках

В истории преподавания психологии в российских университетах можно выделить несколько периодов. Уставы университетов неоднократно подвергались изменению, что отражалось на составе преподаваемых дисциплин. Психология, как и философия, не один раз исключалась из программы на много лет и вновь восстанавливалась через некоторое время. Естественно, что за эти годы терялись кадры и накопленный опыт преподавания.

Преподавание психологии в светских учебных заведениях длительное время находилось под сильным влиянием традиций, сложившихся в рамках богословского образования. В духовной школе психология как учебный предмет была введена почти на целое столетие раньше, чем в светской школе, а процесс преподавания был более стабильным. В духовных академиях предусматривалась и подготовка преподавателей психологии.

Первый Московский университет был учрежден 12 января 1755 г. Он имел три отделения, или факультета: юридический, медицинский и философский. На философском факультете работали четыре преподавателя: профессор философии, который должен был также обучать студентов логике, метафизике и нравоведению; профессор физики, обучавший физике экспериментальной и теоретической; профессор красноречия, обучавший ораторскому искусству и стихотворчеству; профессор истории русской и всеобщей. *Психология в качестве отдельного предмета не была включена в цикл философского факультета первого русского университета* (Рыбников, 1943).

Психологические знания преподавались в рамках других дисциплин. В курсах по красноречию и риторике также уделялось некоторое внимание вопросам психологии. Традицию в этом отношении заложил уже Ломоносов в своей книге «Риторика», изданной в 1748 г. Особый интерес представляло изложение учения о страстях, близкое к концепции Спинозы. В более поздних пособиях психологические аспекты рассматривались более подробно. Так, например, в работе А. Глаголева «Умозрительные и опытные основания словесности» (1834) был раздел, озаглавленный следующим образом: «Теория словесности, выводимая из начал психологии». В этом разделе рассматривались такие вопросы: «О способностях души», «О талантах художника, стихотворца и вообще писателя», «О тройственности целей и предметов красноречия, выводимой из трех сил ума» (цит. по: Рыбников 1940, с. 93; Рыбников, 1943, с. 43).

Психология рассматривалась также как составная часть курса философии. Первым начал чтение лекций по философии Фроман, в 1761–1765 гг. он вел курс логики, моральной философии и метафизики. Шаден несколько позже читал «Начальные основы философии», а Рост — «Натуральную философию».

Первое время лекции по философии и психологии были фактически чтением вслух «одобренных к употреблению» учебников. Фроман читал по Винклеру, другие — по Баумейстеру, по Кригеру и т. п. (Рыбников, 1943). Позже в XIX в. в качестве учебников философии использовались книги Якоба, Снелля, Лодия и др.

Дело осложнялось тем, что преподаватели читали свои курсы на немецком языке или на латыни. Устав 12 января 1755 г. оставлял вопрос о чтении лекций на русском или латинском языке открытым. В пункте 9 этого устава говорилось: «Все публичные лекции должны предлагаемы быть либо на латинском, либо на русском языке, смотря как по преимуществу материй, так и по тому, иностранный ли будет профессор или природный русский» (цит. по: Рыбников, 1943, с. 44). Но и русские профессора предпочитали читать лекции на латинском языке, поскольку на латыни были написаны руководства. Кроме того, это считалось признаком учености и хорошего тона. Студенты же знали эти языки плохо. Поэтому эффективность такого преподавания была низкой.

Содержание курсов философии и психологии было далеким от жизни. В связи с этим было немного желающих изучать эти дисциплины, а тем более готовиться к их преподаванию. Так, в Казанском университете лекции одного из первых преподавателей философии Фойгта слушало, вернее посещало, всего лишь 5 человек. У его преемника Лубкина слушателями числился 41 человек, но постоянно ходили только 14.

Профессорское звание и в XVIII, и в начале XIX в. считалось унижительным для русского дворянства. Карамзин в своей статье «О верном способе иметь в России довольно учителей» (1804) писал, что «ученый дворянин есть некоторая редкость» и что «Россия может единственно от нижних классов гражданства ожидать ученых» (Рыбников, 1943, с. 43).

В 1796 г. в России издается «Наука о душе» Михайлова — первый оригинальный опыт систематизации психологических знаний. По оценке Б. Г. Ананьева, «психологический трактат Михайлова написан в духе серьезно понятого английского эмпиризма» (цит. по: Гинецинский, 1983, с. 8).

Университетский устав 1804 г. предусматривал существование четырех отделений: 1) нравственных и политических наук; 2) физических и математических наук; 3) врачебных, или медицинских, наук; 4) словесных наук. Философия была включена в цикл наук под названием «умозрительной и практической философии». Устав 1804 г. также не включал психологию как отдельную дисциплину. Вопросы психологии освещались в философских курсах. Программ читавшихся тогда курсов не сохранилось. Лекции по-прежнему заключались в чтении вслух по имеющимся руководствам.

По поручению министерства народного просвещения профессором Якобом было составлено пособие «Курс философии». В 1812 г. эта книга была переведена на русский язык и напечатана в Риге.

В 1815 г. в Харькове вышла книга магистра местного университета П. Любовского «Краткое руководство к опытному душесловию». Эта книга стала следующим после книги Михайлова систематическим трудом по психологии и представляла собой по сути эмпирическую психологию. Труд Любовского состоял из трех частей: 1) чувствительность; 2) познание; 3) стремление, влечение, воля (цит. по: Гинецинский, 1983, с. 9).



Несколько позже вышло пособие профессора П. Лодия. Это был курс логики, который носил длинное и несколько пышное название «Логические наставления, руководствующие к познанию и различению истинного от ложного». В предисловии к книге давался краткий курс психологии. В этих психологических главах говорилось о душе и теле, о способностях души, воображении, уме, разуме, желании, памяти, различии умов и гимнастике умов; этим вопросам было посвящено около 30 страниц, на которых очень кратко давалось определение основных понятий психологии на основе вольфианской психологии (цит. по: Рыбников, 1943, с. 44).

Это неплохое для своего времени пособие оказалось недолговечным. Уже через два года после выхода книга была запрещена, поскольку Главное правление училищ признало ее «опаснейшей по нечестию и разрушительных начал». Гонениям подверглась также заказанная и одобренная министерством философия Якоба.

На преподавании психологии отразились гонения против философии как науки, «крайне опасной в политическом и религиозном отношении». Согласно положению от 14 октября 1827 г. разрешалось лишь преподавание логики, психологии и истории философии.

*Согласно следующему университетскому уставу (1835 г.) философия как отдельный предмет не изучалась.* Преподавание философии светскими профессорами было приказано упразднить, а чтение курсов логики и психологии было возложено на профессоров богословия. Программы по этим наукам составлялись по соглашению министерства с духовным ведомством (Гинецинский, 1983).

В 1834 г. вышел капитальный труд А. И. Галича «Картина человека». Согласно оценке Б. Г. Ананьева, книга Галича отличалась от богословского стандарта психологических сочинений того времени. В первой части своей работы Галич излагает «телесную дидактику» (отправления тела, системы тела, части тела), затем переходит к телесной феноменологии (характеристика здоровья и болезни, бодрствования и сна, уродств и ненормальностей тела) и заканчивает ее изложением учения о темпераментах. Во второй части («Дух») он развивает свою психологическую систему. Следуя за Локком, Галич начинает анализ психики с «чувствований»: созерцание, представление, воображение. Следующей ступенью является «свободное познание», которое рассматривается по стадиям. В результате сочетания «связанного» и «свободного» познания формируется память как «способ посредствующего и смешанного познания». На основе развития чувственного опыта, мышления и памяти, посредством которых человек познает внешнюю действительность, возможно и познание самого себя. Самопознание, согласно Галичу, развивается лишь на основе развития сознания. Переход от сознания к самосознанию связан с «практической стороной духа», т. е. волей (цит. по: Гинецинский, 1983, с. 10–11).

В Московском университете в связи с реорганизацией в 1850 г. философского факультета была упразднена кафедра философии, и прекратилось ее преподавание, «уцелели» только логика и психология. Чтение этих курсов возложили на профессоров богословия.

Во второй половине XIX в. в Главном правлении училищ сочли возможным восстановление преподавания философии «если не в полном ее объеме, то по крайней мере, в одной ее части — истории философии, как науки, по преимуществу проясняющей истины и разрушающей предрассудки и стремления к материализму» (цит. по: Рыбников, 1943, с. 44).



### Грот Николай Яковлевич (1852–1899)

Русский философ-идеалист, психолог. С 1886 г. профессор Московского университета. Был первым, кто ввел семинар как форму учебных занятий по психологии. Председатель Московского психологического общества. Первый редактор журнала «Вопросы философии и психологии» (с 1889 г.).

В результате 22 февраля 1860 г. было утверждено положение о восстановлении кафедр истории философии, логики и психологии в университетах. В 1861 г. на историко-филологическом факультете Московского университета была восстановлена кафедра философии. Ее заведующим был назначен профессор П. Д. Юркевич. Поскольку психология, наряду с логикой, этикой и историей философии считалась одной из философских дисциплин, Юркевич читал и курс психологии, (цит. по: Ждан, 1995, с. 137).

Но лишь **устав 1863 г.** полностью восстановил преподавание философии и психологии в университетах (цит. по: Рыбников, 1943, с. 45).

Однако в соответствии с новым уставом 1884 г. ограничивалось количество учебных часов, отводимых на преподавание философии. В течение первых пяти лет на ее преподавание отводилось лишь два часа в неделю на протяжении одного года, причем преподавание ограничивалось историко-филологическими комментариями при переводах отрывков из сочинений Платона и Аристотеля. Обязательных курсов по логике и психологии в программе историко-филологического факультета не было. Правда, профессору предоставлялось право читать ряд факультативных курсов, если у студентов было время и желание их слушать. Но у студентов-филологов, перегруженных древними языками, отнюдь не было времени для посещения этих необязательных курсов (цит. по: Рыбников, 1943, с. 45).

Последствием изгнания философии из университетов была в первую очередь потеря преподавательских кадров. Первая проблема, с которой столкнулись университеты при восстановлении кафедр философии, логики и психологии, — поиск и подготовка кадров. Открытые кафедры вновь заняли люди, имевшие богословское образование. В Московский университет был приглашен П. Д. Юркевич, в Петербургский — М. И. Владиславлев, в Киевский — С. С. Гогоцкий.

Группа преподавателей была отправлена за границу для подготовки к профессорской деятельности. Из этой группы преподавателей, прошедших стажировку за границей, М. М. Троицкий возглавлял кафедру философии в Московском университете, а М. И. Владиславлев читал философию и психологию в Петербургском университете.

Деятельность Троицкого, руководившего кафедрой философии в Московском университете с 1874 до 1896 г., совпала с важным периодом в развитии психологии, когда мировая и отечественная психология переживала процесс своего становления как самостоятельной науки. Важную роль в этом процессе играл университет. Во время работы Троицкого в университете появились преподаватели, не имевшие отношения к духовной академии. Первыми из них были профессора Н. Я. Грот (с 1886 г.) и Лопатин (с 1888 г.).



Определенных требований к построению программ преподавания психологии в университетах не было, поэтому каждый преподаватель вкладывал в курс то содержание, которое считал нужным в зависимости от своих интересов и уровня своей подготовки.

Содержание курса по психологии, который читал в Московском университете Троицкий, определялось идеями английской эмпирической психологии. Это было большим шагом вперед по сравнению с теми курсами, которые читали до него (Юркевич) и после него (Лопатин). Преподавательская деятельность Троицкого имела большое значение для развития психологической науки в России. В своих трудах, появившихся в 80-е гг., Троицкий отстаивал положение о психологии как самостоятельной науке. Он полагал, что психология как наука о духе должна изучать факты сознания с помощью научных (положительных) методов, и прежде всего субъективного анализа, т. е. самонаблюдения (Ждан, 1995, с. 137).

Курс психологии в изложении Лопатина был своего рода шагом назад: он носил «философский» характер и в меньшей степени учитывал достижения психологии того времени.

Близким по содержанию к тому, что давал Лопатин в Московском университете, был курс психологии профессора Е. Боброва, который читался в Казанском и Варшавском университетах. Содержание обязательного курса психологии в университете Бобров обосновывал следующим образом. Поскольку сами психологи до сих пор не могут договориться относительно того, что же такое наука психология, то рекомендуется насыщать курс психологии историческим содержанием (цит. по: Рыбников, 1943, с. 45). Программа, которой придерживался Бобров в своем курсе по психологии, заметно отличалась от того, что давали в своих лекциях большинство современных ему психологов. Новым был акцент на исторической интерпретации психологии.

Профессор Н. Я. Грот начал читать курс психологии в 1876 г. сначала в Нежине (в Историко-филологическом институте), затем с 1883 г. в Одессе (в Новороссийском университете), а в 1886 г. он был приглашен из Одессы на кафедру философии Московского университета. Здесь он преподавал до 1899 г. Его курс был значительным шагом вперед по сравнению с тем, что до него давали преподаватели высшей школы. Особенность лекций Грота заключалась в том, что он выбирал их предметом такие вопросы, которыми интересовался сам. Для Грота аудитория представляла своего рода лабораторию, где он раскрывал свои идеи перед слушателями. Слушатели вместе с лектором проходили тот творческий путь по созданию психологической системы, который до этого прошел сам Грот.

Курс Грота не был богат данными эмпирического характера, хотя он и признавал, что «психология может достигнуть идеала точности и строгой закономерности в своих исследованиях и выводах только как наука экспериментальная» (цит. по: Рыбников, 1943, с. 46).

Достоинство курса заключалось в мастерски используемом преподавателем руководстве самонаблюдением слушателей и психологическом разборе литературных произведений, в широком использовании семинарских занятий.

**Грот впервые использовал семинар как форму обучения психологии.** Для университетского преподавания это было большим новшеством. Проводились семинарии трех типов.

На семинарии первого типа он предлагал слушателям критиковать прочитанную им лекцию. Он охотно выслушивал замечания своих молодых слушателей,

**Бернштейн Николай Александрович (1896–1966)**

Отечественный психофизиолог, создатель концепции физиологии активности. Его работы в этой области стали классическими, поэтому составляют типичные разделы большинства учебников по общей психологии и психофизиологии.

вступал в спор с аудиторией. Семинарии этого типа были непосредственно связаны с курсом психологии.

Был у Грота и другой тип семинария, на котором он предлагал слушателям темы для рефератов. Определенной системы в выборе тем не было. Не всегда Грот учитывал уровень трудности тем, которые давались студентам. Он исходил из мнения, что для студентов не существует слишком трудных тем.

На третьем типе семинария студенты представляли тезисы, которые зачитывались и обсуждались в аудитории.

Вот некоторые темы, которые обсуждались на семинариях Грота: «О задачах психологии», «О положении психологии среди других научных дисциплин», «О достоинствах и недостатках самонаблюдения», «О роли эксперимента в психологии», «О классификации психических явлений», «О сознании», «О волнениях», «О характерах», «О критериях нравственной жизни и деятельности», «Об утилитаризме», «О теориях прогресса». Иногда предметом обсуждения становилось какое-либо литературное произведение (цит. по: Рыбников, 1943, с. 46).

М. И. Владиславлев был ректором Петербургского университета и читал там курс психологии. Представление о содержании курса, который он читал, могут дать два тома его учебника «Психология» (1881). В этой книге дается систематизация психологического, в том числе экспериментально-психологического знания, которое было накоплено к тому времени. Он подчеркивал, что, с его точки зрения, в психической организации доминирует воля. Из числа методических приемов, которые широко использовал Владиславлев, следует отметить мысленный эксперимент как разновидность интроспекции, семантический анализ психологических терминов и психологический анализ произведений искусства (цит. по: Гинецинский, 1983, с. 12). В начале XX в. на кафедре философии преподавали психологию такие известные философы, как А. И. Введенский, Н. О. Лосский, С. Л. Франк. На развитие психологической науки и образования в Петербургском университете в тот период оказали большое влияние профессора Н. Е. Введенский, В. А. Вагнер, А. А. Ухтомский, В. М. Шимкевич (Логинова, 1995, с. 164).

Психология преподавалась также в рамках **медицинского образования**. В 1888 г. при Психиатрической клинике Московского университета А. Я. Кожевниковым была создана психологическая лаборатория, которой в разное время руководили С. С. Корсаков, А. А. Токарский, Н. А. Бернштейн, Ф. Е. Рыбаков. Лаборатория стала базой для проведения практических занятий, входивших в курс психологии, который читал доцент психиатрии А. А. Токарский.

*В целом можно сказать, что преподавание психологии в этот период играло образовательную роль и не готовило к проведению самостоятельных исследований или практической работе.*



**Челпанов Георгий Иванович (1862–1936)**

Русский философ и психолог, создатель первого в России института экспериментальной психологии при Московском университете (1914). Популяризатор психологической науки и автор ряда учебников по психологии.



## 1.2. Преподавание психологии в первой половине XX века

В начале XX в. начинается интенсивное развитие экспериментальной и прикладной психологии, сопровождаемое ростом интереса к этой науке. Развивается и психологическое образование. После 1905 г. преподавание психологии в высших учебных заведениях претерпевает коренные изменения. Увеличивается количество курсов по психологии, число отводимых на эти курсы часов. Возрастает количество преподавателей, а также количество слушателей. Помимо лекций организуются семинары и просеминары, практические занятия по экспериментальной психологии. Лекции по психологии начинают сопровождаться демонстрацией приборов, постановкой иллюстративных опытов. Это было значительным нововведением в практике преподавания психологии. Психология стала преподаваться как эмпирическая наука.

В Московском университете эти изменения связаны с именем Г. И. Челпанова (он начал преподавать в университете в 1907 г.). Его деятельность стала целой эпохой в истории развития психологии и психологического образования. В его многочисленных курсах, семинариях и практикумах была широко представлена опытная психология. С 1907 по 1922 г. содержание основных курсов, читавшихся им в Московском университете, все время менялось, хотя их названия оставались прежними. Эти курсы, особенно по экспериментальной психологии, в России читались впервые. Отсутствовал опыт проведения занятий по этим курсам; необходимо было осваивать методику проведения демонстрационного эксперимента. От года к году эти курсы становились все более содержательными и методически совершенными. Например, практические занятия по экспериментальной психологии сначала сводились к тому, чтобы освоить тот или иной аппарат, научиться пользоваться им. Затем, овладев определенной областью, студенты делали сообщение на общем собрании участников курса.

На основе этих коллективных работ лаборатории сформировался курс по экспериментальной психологии (1909–1910). В последующие годы содержание курса уточнялось. Практическое ознакомление с техникой и методикой экспериментального исследования в Московском университете было особенно успешным благодаря основанному Челпановым в 1912 г. Институту психологии. Здесь была организована совершенная во многих отношениях система обучения. Ее отличал высокий уровень теоретической подготовки в сочетании с экспериментальными исследованиями. Преподавание было неразрывно связано с исследовательской



### Вундт Вильгельм (1832–1920)

Немецкий психолог, физиолог и философ, основавший в 1879 г. в Лейпцигском университете первую в мире лабораторию экспериментальной психологии. Обучение у Вундта проходили Э. Титченер, О. Кюльпе, Ф. Крюгер, Э. Мейман, Г. Мюнстерберг, В. М. Бехтерев, Н. Н. Ланге, Ст. Холл.

деятельностью. Школа Челпанова подготовила целое поколение психологов, ставших впоследствии крупными учеными, — С. В. Кравкова, Н. И. Жинкина, А. А. Смирнова, Н. А. Добрынина, В. М. Экземплярского, П. А. Рудика, Б. М. Теплова, Н. А. Рыбникова и др. (цит. по: Ждан, 1995, с. 139).

Позже вышла в свет книга Челпанова «Введение в экспериментальную психологию» (1915; 2-е изд. в 1918, 3-е изд. в 1925). Этой книгой в качестве основного пособия пользовались студенты — участники семинара по экспериментальной психологии (Челпанов, 1915).

Семинар был организован следующим образом. В нем могли участвовать только студенты, которые планировали специализироваться в области психологии и потому проявляли активный интерес к научным занятиям по этому предмету. На первом году обучения в университете студенты слушали пропедевтический курс психологии, а из других философских дисциплин — введение в философию и логику. В конце года они сдавали зачеты по этим предметам и только после этого принимались в члены просеминара по экспериментальной психологии. На втором году обучения студенты практически осваивали экспериментальную психологию в рамках курса Челпанова «Введение в экспериментальную психологию». В то же время студенты продолжали изучать основной курс психологии и другие философские дисциплины. На третьем году студенты становились членами психологического семинара, участвовали в семинариях по общей и экспериментальной психологии. Кроме того, они обязательно выступали в качестве испытуемых в самостоятельных исследованиях, которые проводили студенты старших курсов. Такое участие давало возможность практически ознакомиться с тем, как ведутся такие исследования. Лишь на четвертом году обучения студентам предлагались темы для самостоятельной разработки. В конце практикума им рекомендовалось выбрать какое-либо исследование и повторить его во всех деталях (цит. по: Рыбников, 1943, с. 46).

Как правило, в просеминаре участвовало 18 человек. Студенты делились на 6 групп; в каждой группе участники менялись ролями, они по очереди были экспериментаторами, испытуемыми и протоколистами. Задача протоколиста заключалась в том, чтобы тщательно запротоколировать результаты наблюдения и в недельный срок представить руководителю просеминара. К каждому занятию студент должен был подготовиться заранее, ознакомившись с содержанием соответствующей главы. На занятии студент получал задание, аппарат и указания, касающиеся выполнения данного задания. При выполнении задания велся протокол, куда заносились результаты измерения и данные самонаблюдения, а также описа-



**Ланге Николай Николаевич (1858–1921)**

Отечественный психолог, был учеником Вундта и одним из первых русских психологов-экспериментаторов. Курс Ланге считался одним из лучших курсов по психологии досоветского периода.



ние того, как проводился опыт, какой прибор был использован, и другие методические и фактические данные, касавшиеся проведенной работы.

Таким образом, преподавание психологии в Московском университете в начале XX в. велось очень последовательно, каждый курс был связан с другими, дополнявшими и расширявшими его. Сначала читался пропедевтический курс по психологии, затем проводился просеминар по экспериментальной психологии, специальный курс по психологии, семинар по общей и экспериментальной психологии и т. д. Таким образом, студент последовательно проходил все ступени обучения и приобретал хорошую подготовку к самостоятельной работе в области экспериментальной психологии. Данный прием обучения, предложенный Челпановым, впоследствии переняли многие другие вузы.

Несомненной заслугой Челпанова была организационная и творческая работа в области использования психологического эксперимента при обучении психологии. При этом процессы обучения и научного исследования были неразрывно связаны. Разработанная Челпановым система экспериментальной психологии, создание специальных пособий оказали значительное влияние на все последующее развитие психологии и методики ее преподавания. Последующие издания пособий по экспериментальной психологии строились по типу челпановского «Введения в экспериментальную психологию». В качестве примера можно назвать «Практикум по экспериментальной психологии» под редакцией Корнилова, «Практикум по экспериментальной психологии» Любимова, аналогичную работу Артемова (цит. по: Рыбников, 1943, с. 47).

В других университетах курсы по психологии также обогащались данными экспериментальной психологии. В Петербургском университете курс психологии вел А. Введенский, в Новороссийском университете (Одесса) — Н. Н. Ланге, в Харьковском — Лейкфельд.

Профессор Ланге был учеником Вундта и одним из первых русских психологов-экспериментаторов. Курс Ланге считался одним из лучших курсов по психологии досоветского периода (цит. по: Рыбников, 1943, с. 47). В своем курсе Ланге критиковал традиционную психологию и делал попытку перевести эту науку на опытную базу. О содержании его лекций можно судить по его книге «Психология. Основные проблемы и принципы» (1922).

В Психоневрологическом институте в Петербурге курс психологии читал профессор А. Ф. Лазурский. В своем курсе он использовал результаты опытных исследований, делал попытку связать психологию с повседневной жизнью. О содержании его курса можно судить по его книге «Общая и экспериментальная психология» (1912).

**Выготский Лев Семенович (1896–1934)**

Российский психолог, оказал значительное влияние на отечественную и мировую психологию. Создатель культурно-исторической концепции развития высших психических функций, которая стала важнейшим разделом большинства отечественных и зарубежных учебников по общей, возрастной и педагогической психологии. Многие отечественные психологи, с которыми он работал, считали его своим учителем.

*Университетские курсы в то время чаще всего читались учеными, имевшими опыт работы в лучших европейских лабораториях. Так, Ланге и Челпанов работали у Вундта, Белкин и Нечаев — у Мюллера. Переводились и издавались зарубежные учебники психологии (Титченер, 1914).*

*Большое количество курсов психологии читалось не на всех факультетах, а только на философском отделении историко-филологического факультета. Хотя выделения специалистов по психологии в самостоятельную группу и не произошло, но все же входившие в философскую группу студенты фактически разделялись по направлению их интересов на философов и психологов. Студенты философской группы, помимо психологических и философских предметов, изучали ряд гуманитарных (история, литература, языки) и естественноведческих дисциплин (физиология, физика, химия и математика). Но такая нагрузка оказалась непосильной для студентов, и поэтому от обильного количества естественноведческих предметов пришлось отказаться. Остались только общая физиология, физиология нервной системы, а также курс психопатологии.*

В Петербурге курсы психологии были созданы при Лаборатории экспериментальной педагогической психологии, при Психоневрологическом институте, при Педагогической академии и др.

При Лаборатории экспериментальной педагогической психологии с осени 1904 г. читались курсы по следующей программе: «Введение в психологию» (А. Ф. Лазурский); «Учение о характерах» (А. Ф. Лазурский); «Введение в психологию» (А. П. Нечаев); «История психологических проблем» (А. П. Нечаев); «Воспитание как предмет научного изучения» (Д. А. Дриль); «Дети, трудные в воспитательном отношении» (Д. А. Дриль); «Психология внешних чувств» (А. А. Крогиус); «Патологическая педагогика» (А. С. Грибоедов); «История педагогики» (И. И. Лапшин); «Гигиена детского и школьного возраста» (Н. П. Гундобин); «Курс физиологии» (В. И. Бортанов); «Анатомия и физиология мозга» (Л. В. Блуменау); «Общий курс физиологии» (И. Р. Тарханов); «Анатомия» И. Э. (Шавловский); «Основы статистики» (В. Г. Яроцкий) (цит. по: Рыбников, 1943, с. 48).

*Кроме лекций на курсах были организованы практические занятия, носившие характер демонстраций, а отчасти — научных исследований.*

Эти курсы были позднее преобразованы в Педагогическую академию, где преподавание психологии развернулось еще шире. Открытая в октябре 1908 г. Педагогическая академия имела отделение педагогики и психологии. Слушателями академии могли стать только лица, окончившие высшие учебные заведения. Практические занятия велись не только в лабораториях, но и в специальной опыт-



ной школе. В 10–20-е гг. XX в. психология изучалась также в учительских, а затем педагогических институтах.

Почти одновременно с Педагогической академией в Петербурге возник и Психоневрологический институт (в 1907 г.), где также читалось большое количество курсов по психологии. В самые первые годы существования института там работала психологическая секция (факультет), где предполагалось готовить психологов. Вскоре эта секция трансформировалась в педагогический факультет, но и после этого психологические дисциплины занимали центральное место в учебном плане института (Логинова, 1995, с. 164–165).

*В начале XX в. во многих высших учебных заведениях преподавались также прикладные отрасли психологии.* Наряду с курсами общей и экспериментальной психологии читались курсы по педагогической, дифференциальной психологии. О содержании других психологических курсов того времени можно судить по работам, опубликованным на их основе. Таковы, например, «Очерки педагогической психологии» приват-доцента Московского университета М. М. Рубинштейна. В свет вышло три издания этой книги (последнее в 1920 г.). В 1915/16 учебном году приват-доцент П. П. Блонский читал в Московском университете курс по педагогике; в том же году вышла книга «Курс педагогики» («Введение в воспитание ребенка») (1915). Это был наиболее подробный курс из числа дореволюционных курсов по педагогике. В 1907 г. в Московском университете приват-доцент Н. Д. Виноградов начал читать необязательный курс по педагогической психологии. Содержание этого курса было изложено в двухтомном издании — «Педагогическая психология в связи с общей педагогикой» (1916). Курс давал довольно обширный материал (цит. по: Рыбников, 1943, с. 48)

Юристам читались спецкурсы по юридической психологии в целом или по ее отдельным отраслям. Например, Э. Клапаред в Женеве с 1906 г. вел «Курс лекций по юридической психологии», Р. Соммер в Гессене читал «Международный курс судебной психологии и психиатрии», Д. А. Дриль в Психоневрологическом институте — спецкурс «Судебная психология» (Прикладная юридическая психология, 2001, с. 42).

*В 20–30-х гг. психология развивалась в достаточно сложных социально-политических условиях.* Ее развитие как учебной дисциплины после революции 1917 г. было тесно связано с общей радикальной перестройкой всей системы образования. Система университетского образования в 20–30-х гг. неоднократно перестраивалась, что сказывалось на объеме и содержании курсов психологии. В конце 1919 г. в результате слияния юридического и историко-филологического факультетов университетов были образованы факультеты общественных наук (ФОНы). В 1925 г. университетские факультеты общественных наук были реорганизованы в этнологические факультеты и факультеты советского права. В 1930 г. из университетов в качестве самостоятельных институтов были выделены медицинские факультеты, факультеты советского права, химические факультеты и геологические отделения. В Москве и Ленинграде на базе выделенных из университетов гуманитарных факультетов были созданы институты истории, философии и литературы (ИФЛИ).

**Рассмотрим изменения в преподавании психологии на примере Московского университета.** После упразднения филологического факультета (1921) преподавание психологии осуществлялось на факультете общественных наук, физи-

**Корнилов Константин Николаевич (1879–1957)**

Отечественный психолог. Осуществлял большую педагогическую и организационную работу. В 1916 г. вместе с коллегами издал коллекцию демонстрационных приборов по курсу психологии и педагогики. В 1921 г. ему поручено создание педагогического факультета при II Московском государственном университете, где он был назначен деканом факультета и профессором кафедры психологии.

С 1923 г. Корнилов стал директором Психологического института и инициатором многих преобразований в его деятельности. В 1935 г. за разнообразную научную и педагогическую деятельность Корнилову была присуждена, без защиты диссертации, ученая степень доктора педагогических наук. После реорганизации педагогического факультета II МГУ в Педагогический институт им. А. С. Бубнова (теперь — МГПУ) работал там профессором и заведующим кафедрой психологии.

ческом, медицинском и этнологическом факультетах. В 1921 г. в университете была создана кафедра медицинской психологии, которой заведовал профессор А. Н. Бернштейн.

В 1925 г. из состава университета был выведен Психологический институт. После выведения из состава университета гуманитарных факультетов (1931) преподавание психологии прекращается. В период 1931–1941-х гг. психология не преподавалась в Московском университете; не проводилось и никаких научных исследований. Прекратила функционировать сложившаяся система подготовки психологических кадров (Ждан, 1995, с. 139–140).

**В преподавании психологии отразились идеологические перемены послереволюционного времени.** Перестройка психологии на новых методологических основах освещалась в книге К. Н. Корнилова «Учебник психологии, изложенный с точки зрения диалектического материализма». В 1927 г. под редакцией Корнилова в качестве учебного пособия для высшей школы вышла хрестоматия по психологии (цит. по: Гинецинский, 1983, с. 15).

На преподавание психологии в педагогических институтах в 20–30-х гг. значительное влияние оказало распространение идей педологии как комплексной науки, объединяющей знания о развитии ребенка, накопленные в педагогике, психологии, физиологии. В начале 20-х гг. педология настойчиво популяризировалась в печати, на съездах, конференциях. В 1924/25 учебном году она появилась в учебных планах педагогических институтов и педагогических факультетов университетов. Вначале ее место было весьма скромным — она преподавалась только в рамках практикума, но постепенно эта наука упрочила свои позиции, вытеснив психологию. С 1927/28 учебного года педология занимает место универсальной интегральной дисциплины, включающей в себя сведения из общей, возрастной, педагогической психологии, школьной гигиены, анатомии и физиологии человека. Такое положение сохранялось вплоть до 1936 г., когда педология была запрещена.

С 1934 г. в университетах стали восстанавливаться гуманитарные факультеты. Первыми были восстановлены исторические факультеты, затем филологические.



**Рубинштейн Сергей Леонидович (1889–1960)**

Советский психолог и философ, один из создателей деятельностного подхода в психологии. Философское и психологическое образование получил в Марбурге, Германия. С 1942 г. в течение нескольких лет был директором Института психологии. В 1943 г. создал в МГУ им. М. В. Ломоносова кафедру, а затем отделение психологии, а в 1945 г. — сектор психологии в Институте философии АН СССР.



## 1.3. Преподавание психологии во второй половине XX века

Однако возобновление преподавания психологии в университетах произошло позже. *С начала 40-х гг. в ряде университетов при философских факультетах открываются психологические отделения, и таким образом впервые начинается подготовка профессиональных психологов.*

В 1941 г. в составе Московского университета был восстановлен философский факультет, на котором в 1942 г. была учреждена кафедра психологии. Ее заведующим был назначен профессор С. Л. Рубинштейн.

Курсы психологии читались прежде всего на философском и филологическом факультетах, а также на историческом, биологическом, юридическом, географическом и экономическом. Факультативные курсы велись на факультетах механико-математическом и международных отношений. К преподаванию привлекались такие крупные ученые, как Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, С. В. Кравков, А. А. Смирнов, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин и др. Тем самым восстанавливалась одна из традиций университетской психологии — слияние процесса преподавания с научной деятельностью. Единство научной и учебной работы создавалось также посредством вовлечения в научную работу студентов и аспирантов. Целью преподавания психологии была серьезная теоретическая подготовка специалистов и обеспечение совершенного владения методами экспериментальных исследований и эмпирической работы. Московский университет стал крупной школой подготовки высококвалифицированных кадров. *С 1951 г. отделением психологии в университете руководил А. Н. Леонтьев, который продолжил совершенствование психологического образования (Ждан, 1995, с. 140).*

В 1940 г. философские и экономические отделения исторического факультета Ленинградского университета были реорганизованы в самостоятельные факультеты. *В 1944 г. в рамках философского факультета было создано отделение психологии. Возглавил его Б. Г. Ананьев.*

Начала развиваться система высшего психологического образования и в Ленинградском университете. В создании психологического отделения участвовали В. Н. Мясищев и А. В. Ярмоленко. Как в научной, так и в педагогической деятельности психологическое отделение было тесно связано с Психоневрологическим институтом. Психологию в университете в те годы преподавали также такие выдающиеся



### Бехтерев Владимир Михайлович (1857–1927)

Русский невропатолог, психиатр, физиолог, психолог, создатель в 1885 г. первой в России лаборатории экспериментальной психологии при клинике Казанского университета, основатель в 1908 г. Психоневрологического института в Санкт-Петербурге.

ученые, как А. А. Бодалев, Л. М. Веккер, Б. Ф. Ломов, Е. С. Кузьмин, Н. В. Кузьмина, И. М. Палей, Е. Ф. Рыбалко и др. (Гинецинский, 1983, с. 17; Логинова, 1995).

В 50-х гг. совершенствовалось также преподавание психологии для студентов педагогических институтов (Соколов, Лейтес, 1951). Традиционными темами или учебными курсами были: общая, возрастная и педагогическая психология. Помимо лекций начали проводиться практические занятия по психологии. В 1970 г. появился учебник по психологии под редакцией А. В. Петровского для студентов педагогических институтов (цит. по: Гинецинский, 1983, с. 17).

*Значительной вехой в истории преподавания психологии становится выход в свет ряда учебных пособий.* В 1938 г. было издано учебное пособие по психологии под редакцией К. Н. Корнилова, Б. М. Теплова, Л. М. Шварца. В 1940 г. из печати выходят фундаментальные «Основы общей психологии» С. Л. Рубинштейна, во многом предопределившие характер последующей учебной литературы по психологии. В 1946 г. появляется второе издание этой книги, которое стало классическим. В 1956 г. вышел учебник под редакцией А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова (цит. по: Гинецинский, 1983, с. 17).

60-е гг. XX в. ознаменовались заметным прогрессом в сфере психологического образования (при обучении как психологов, так и студентов других специальностей).

В 1966 г. в нескольких университетах открываются психологические факультеты: сначала в Московском и Ленинградском, а затем в Ярославском и Тбилисском университетах. Первым деканом Московского факультета стал А. Н. Леонтьев, Ленинградского факультета — Б. Ф. Ломов, которого в 1967 г. сменил Б. Г. Ананьев (Логинова, 1995, с. 168). Самостоятельный статус факультетов психологии позволил расширить возможности психологического образования. Количество преподаваемых психологических дисциплин значительно увеличилось.

С 1965/66 учебного года в медицинских вузах страны было введено преподавание медицинской психологии. В 1967 г. появился первый отечественный учебник по этой дисциплине (Баншиков, Гуськов, Мягков, 1967). В дальнейшем изучение медицинской психологии включало наряду с лекциями также практические занятия. Улучшение психологической подготовки медицинских кадров позитивно сказалось на развитии практического здравоохранения (Мягков, Бокков, 1999, с. 4–6).

В 1964 г. было принято постановление ЦК КПСС «О мерах по дальнейшему развитию юридической науки и улучшению юридического образования в стране», которое после длительного перерыва восстановило **юридическую психологию во всех юридических вузах страны.** В 1965/66 учебном году началось чтение специ-



**Узнадзе Дмитрий Николаевич (1886–1950)**

Грузинский психолог и философ. Образование получил в Лейпциге (1909) и Харькове (1913). Разработал общепсихологическую теорию установки. Один из основателей Тбилисского университета, где организовал отделение психологии, директор Института психологии АН Грузии.



альных курсов юридической психологии в юридических вузах Москвы, Ленинграда, Минска и некоторых других городов. В 1966 г. Министерством высшего и среднего образования СССР был проведен Всесоюзный семинар по вопросам преподавания юридической психологии и основным проблемам этой науки (Васильев, 2001, с. 32).

Знаменательным событием для послевузовского психологического образования стало то, что в 1968 г. ВАК выделил психологические науки из общего состава педагогических в самостоятельную группу и включил психологию в перечень отраслей науки, по которым присуждаются ученые степени (Ждан, 1995, с. 141).

**В течение 70–80-х гг. продолжалось постепенное расширение психологического образования.** Помимо Московского и Ленинградского университетов подготовка психологов осуществлялась также на отделениях психологии в ряде других университетов страны, в частности в Ростовском, Самарском, Казанском, а также в университетах союзных республик СССР. В педагогических институтах вместо одного курса психологии читались два, а затем и три учебных курса: общая психология, возрастная и педагогическая психология. Стали приобретать популярность спецкурсы по психологии.

*В конце 80-х гг. возрос интерес российского общества к психологии, психологам и психологическому образованию.*

В начале 90-х гг. в связи необходимостью более широкой подготовки психологов во многих учебных заведениях начинают работать краткосрочные 9-месячные курсы переподготовки по психологии для работников, имеющих высшее образование по другим специальностям.

Наибольший опыт психологического образования имеется в старейших учебных заведениях страны — Московском, Санкт-Петербургском, Ярославском, Ростовском, Самарском университетах. Крупными психологическими центрами, а также центрами российского психологического образования стали Казань, Самара, Уфа, Тверь, Пермь, Курск, Новосибирск, Иркутск. Во второй половине 90-х гг. факультеты и отделения психологии были открыты также во многих других высших учебных заведениях. Этот процесс особенно ускорился после 1993 г. В 1997 г. в России было уже 90 психологических факультетов. **Подготовка психологов по полной вузовской программе стала массовой.**

Параллельно расширяется количество образовательных программ, в рамках которых психология изучается как дополнительная специальность, увеличивает количество психологических курсов для студентов других специальностей.

## Контрольные вопросы

1. В рамках каких учебных дисциплин преподавались психологические знания в высших учебных заведениях XVIII–XX вв.?
2. Какие основные изменения происходят в преподавании психологии в российских университетах в начале XX в.?
3. В чем заключалась сложность преподавания психологии в 20–30-х гг.?
4. Когда началось возрождение психологического образования в Советском Союзе и в чем это проявлялось?
5. Когда и где были открыты первые психологические факультеты в России?
6. Когда психологические науки были выделены в России в качестве самостоятельной группы?
7. Когда имело место значительное расширение массового психологического образования в России?



## Глава 2

# ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

---

### 2.1. Преподавание психологии в XIX веке

Проблема преподавания психологии в школе обсуждается в Европе в течение последних двух столетий. Необходимость введения психологических знаний в общеобразовательный курс учебных заведений осознавалась и поддерживалась философами и педагогами. Психологию включали в учебные планы, через какое-то время вновь исключали, ссылаясь на неудовлетворительное качество преподавания; это повторялось не один раз. Неудовлетворительное качество преподавания в основном объяснялось двумя причинами: **отсутствием специальной подготовки у преподавателей** и **чрезвычайной сложностью предлагаемого учащимся материала**.

С некоторыми перерывами психология преподается в средних учебных заведениях европейских стран с 1811 г. В XIX в. в Австрии психологии уделялось 2 часа в неделю в 8-м классе гимназии, в Италии — 6 часов, начиная с 6-го класса, во Франции — 8 часов в неделю в последнем классе философского направления, в Германии — 2 часа в неделю (цит. по: Попова, 2000, с. 33). *Психология как область знаний изучалась в рамках философии, как философская пропедевтика в тесной связи с логикой.*

Психология была частью учебных планов в некоторых школах США начиная с 1830-х гг. Причем формы и содержание преподавания изменялись в зависимости от изменения культурного климата в стране. Еще до появления экспериментальной психологии существовала американская психология, которая преподавалась под названием **ментальная философия**. Этот курс часто сменялся курсом **моральной философии**, в которой основной акцент делался на этике, моральном развитии и религии. Однако эти курсы не были широко распространены. Одним из наиболее популярных учебников по этой донаучной психологии была книга Томаса Апэма «Элементы ментальной философии» (Upham, 1931), которая использовалась в течение более чем 40 лет в колледжах, а в 1941 г. была переиздана в сжатом виде для учащихся старших классов. По крайней мере еще один учебник по психологии для старшеклассников появился в 1840 г.: «Элементы философии ума, приложенные к развитию мышления и чувств», автор — Элизабет Рикод (см. Benjamin, 2001, p. 952). Это лишь два из дюжины американских учебников по ментальной и моральной философии, опубликованные в XIX в., чьи авторы отмечали, что их книги предназначены для средней школы.

Когда стала нарождаться экспериментальная психология, некоторые из авторов переработали свои учебники, включив в них «новую психологию». В учебниках рекомендовались довольно простые эксперименты и аппаратура для преподавания. Подобные эксперименты повышали интерес к изучению психологии, служили иллюстрацией законов и условий умственной активности и таким образом делали объяснения более наглядными. Есть сведения, что за последние 20 лет

XIX в. количество курсов психологии значительно увеличилось (см. Benjamin, 2001, p. 953). Однако в большинстве школ психология по-прежнему воспринималась как предмет для преподавания в колледже. Экспериментальная психология сформировалась на базе философии, которая обычно рассматривалась как предмет, изучаемый в колледжах. Однако к 1900-м гг. стало очевидным, что ментальная философия все больше заменяется результатами исследований в рамках лабораторной психологии.

Психология как предмет появилась в учебных планах российских гимназий впервые в начале XIX в. Устав 1804 г. стал значительным событием в жизни гимназий, поскольку с этого момента они стали самостоятельными средними учебными заведениями. Они имели двоякую цель: подготовить к обучению в университете и дать законченное образование тем, кто не имел намерения продолжать его в вузе.

Согласно этому уставу, в программу гимназий вводилось обязательное преподавание психологии, логики, философии, права, эстетики и нравственной философии. Вводилась штатная должность старшего учителя философии, изящных наук и политической экономии. В рамках четырехгодичного курса в гимназиях того времени он должен был преподавать целый комплекс предметов. Так, на первом году обучения он преподавал логику и всеобщую грамматику, на втором году обучения — психологию и этику, на третьем году обучения — эстетику и риторику, на четвертом году обучения — естественное и народное право и политическую экономию. При этом устав отводил на эти предметы 18 недельных часов в течение четырех лет обучения, которые в то время составляли срок обучения в гимназии (Рыбников, 1940; Самарин, 1950).

Копируя программу зарубежной средней школы, составители устава не учитывали реальных возможностей отечественной системы обучения. А возможности эти были весьма ограничены. В начале XIX в. еще не сложилась сама наука психология, не было квалифицированных педагогов, не было учебников, а главное — не было соответствующей подготовки учащихся. Это относилось не только к философии и психологии, но и к другим предметам.

Учеба давалась гимназистам трудно; особенно слабым было преподавание философии и психологии. Обучение носило отвлеченный характер, не было связано с реальной жизнью. Основная деятельность учащихся сводилась к заучиванию. Плохо понимая содержание материала, они заучивали его по учебникам Шада и Лодия, предназначенных в качестве пособий для университетов. Но и эти мало подходящие пособия имелись в недостаточном количестве, поэтому часто приходилось прибегать к диктовке материала, который необходимо было усвоить (Рыбников, 1940, с. 92). Министерство образования заказало специальный учебник, который был написан и выпущен профессором Харьковского университета Людвигом Якобом. Этот учебник сначала был опубликован на немецком языке в Риге, впоследствии переведен Бутырским на русский язык и издан в 1812 г. Он был рекомендован Главным правлением училищ в качестве руководства для гимназий.

«Психология для гимназии» начиналась с введения, которое содержало следующие разделы: I — «Понятие о психологии»; II — «Порядок, источники и польза опытной психологии»; III — «Литература»; IV — «План сей учебной книги». Помимо введения в книге было три главы: I — «О естестве человека вообще»; II — «Рассмотрение сил душевных»; III — «О разных состояниях у различных людей» (Рыбников, 1940, с. 94).



Таково содержание первой учебной книги по психологии для средней школы. В ней давался материал, соответствовавший уровню развития тогдашней психологии. В книге настоятельно подчеркивалась роль опыта: Якоб был пропагандистом эмпирической психологии.

Однако при усвоении философии и психологии учащимися имели место значительные трудности. Ощущался недостаток квалифицированных учителей, а многие из них были чрезвычайно слабо подготовлены в отношении философской пропедевтики.

Все эти проблемы привели к тому, что через несколько лет учебный план был подвергнут переработке. В 1819 г. Главное правление училищ выпустило дополнительные правила, согласно которым психология, так же как эстетика и этика, **исключалась** из учебного плана. В учебном плане гимназий из всех предметов философской пропедевтики осталась только логика. В 1828 г. из учебного плана гимназий были исключены все философские предметы (Рыбников, 1940, с. 93).

*Таким образом, первая попытка введения психологии как учебного предмета в курс средней школы оказалась неудачной.*

Однако элементы психологических знаний преподавались учащимся в курсах словесности и литературы. Примером этого может служить, например, книга Глаголева «Умозрительные и опытные основания словесности» (1834), упоминавшаяся выше. В ней, в частности, трактовались следующие вопросы: «О способностях души», «О талантах художника, стихотворца и вообще писателя», «О тройственности целей и предметов красноречия, выводимой из трех сил ума». Этот пример показывает, что потребность в психологическом обосновании своего предмета осознавалась словесниками давно.

Первая часть более позднего школьного учебника М. Чистякова «Очерк теории изящной словесности» (1842) содержит рассуждения о душе и ее проявлениях, об изящном и его видах: физически-высоком, нравственно-высоком, грандиозном, чудесно выполненном и т. д. (цит. по: Рыбников, 1940, с. 93).

Само заглавие книги Плаксина «Учебный курс словесности с присовокуплением предварительных понятий о человеке вообще, о его познавательных силах, о свойствах и связях мыслей, краткой теории изящных искусств и примеров во всех родах прозаических и поэтических сочинений» уже характеризует роль психологических знаний в характеристике основных элементов словесности (цит. по: Рыбников, 1940, с. 94).

**Психология часто преподавалась в рамках курса логики.** Строго очерченной программы этого курса вначале не существовало. Содержание курса определялось содержанием учебного пособия. А учебные пособия составлялись таким образом, что часть книги отводилась и элементам психологии. Показателен в этом отношении курс логики, составленный Орестом Новицким. В 1846 г. пособие вышло вторым изданием под названием «Краткое руководство к логике с предварительным очерком психологии». Книга по распоряжению Министерства народного просвещения была принята в качестве учебного руководства в гимназиях Киевского учебного округа.

В книгу по логике автор счел необходимым включить элементы психологии. Во введении автор указывает на необходимость предварительного ознакомления с психологическими понятиями. Этому ознакомлению отводится 60 страниц, т. е. треть всей книги.

Сначала автор дает представление о жизни человеческой души вообще, затем переходит к характеристике частных проявлений и способностей души.

Глава первая посвящена познавательным способностям. В ней семь разделов: внешнее чувство; внутреннее чувство, или самопознание; способность представлений (восприимчивость, память, воспоминание); фантазия, или воображение; рассудок; разум; совершенства и недостатки познавательных способностей. Во второй главе говорится о способностях чувствительных. Здесь два раздела: телесно-духовные чувствования и чисто-духовные чувствования. Третья глава посвящена желательным способностям: телесное выражение воли; природное расположение; свободная воля; характер.

Фактически в этой вступительной части курса логики учащимся преподносился краткий курс психологии (цит. по: Рыбников, 1940, с. 94).

Еще одно направление преподавания психологических знаний в XIX в. — это философия. Она время от времени появлялась в программе российской средней школы, а затем исчезала из нее.

## 2.2. Преподавание психологии в начале XX века

В начале XX в. интерес к психологии как науке возрос как в общественной жизни, так и в сфере образования. В первой половине XX в. психология присутствовала в учебных планах средних школ многих стран Европы и Америки. Она преподавалась обычно в старших классах 1–2 часа в неделю в течение семестра в качестве факультативного предмета. Типичным учебником для школьников Англии и США была книга «Психология для жизни» Соренсона и Мальм (1948), а Германии — учебник Вульфа (Попова, 2000, с. 33).

В начале XX в. выдающийся философ Джон Дьюи, предлагая реформу американской образовательной системы, считал психологию необходимым учебным предметом в школе. При этом данный предмет рассматривался прежде всего как средство «ментальной гигиены», который должен помогать учащимся приспособиться к жизни (см. Benjamin, 2001, p. 954).

Гезел, бывший в 1938 г. директором старшей школы в Мичигане, писал, что старшие школы имели 3 функции: 1) передавать знания; 2) учить умениям; 3) помогать приспособлению к жизни. Он отмечал, что в идеале все эти три функции должны быть частью каждого курса; разумеется, это утверждение касалось и психологии. Поддерживая преподавание психологии в старших классах, Гезел понимал, что слишком многое в существовавших курсах не соответствовало психологическим потребностям учащихся. Поэтому он (как и некоторые другие авторы) предлагал ввести отдельный курс «ментальной гигиены», которую он определял как «изучение ума и умственных привычек в целях развития и поддержания умственного здоровья, наиболее соответствующего индивидуальному комфорту в жизни» (см. Benjamin, 2001, p. 954). Другие педагоги также разделили эти взгляды, но считали необходимым пересмотреть содержание курсов психологии, чтобы сделать их более соответствующими потребностям учащихся в самопонимании, жизни в обществе, личностном развитии и социальной адаптации. Такие цели стали типичными в школьном курсе психологии в 1930–1940-х гг.



**Дьюи Джон (1859–1952)**

Американский философ и педагог. Автор одного из первых американских учебников по психологии. Считал психологию необходимым учебным предметом в школе. Данный предмет рассматривал прежде всего как средство «ментальной гигиены», который должен помогать учащимся приспособиться к жизни.



Однако учебники не соответствовали этим целям, поскольку они больше внимания уделяли рассмотрению содержания психологии как науки и гораздо меньше — «жизненным проблемам подростков».

В 1937 г. психология преподавалась в 12% школ; представители еще 37% школ считали необходимым введение такого курса. Однако вызывал озабоченность вопрос недостаточной квалификации преподавателей, ведущих такой курс (см. Benjamin, 2001, p. 955).

*В России после длительного (столетнего) перерыва курс философии и психологии был вновь введен в российских гимназиях в 1905 г.* Г. И. Челпанов проявил особенно большую энергию, отстаивая введение психологии в курс средней школы. Он прочитал ряд докладов и опубликовал ряд статей в различных изданиях. В них Челпанов доказывал необходимость введения психологии в курс гимназии, ссылаясь при этом на опыт преподавания ее в четырех классах Киевской гимназии. Был также проведен опрос учащихся. На его основании Челпанов пришел к выводу, что психология доступна пониманию учащихся. Трудны лишь некоторые вопросы, например о восприятии пространства, о методах психологии, о различии между явлениями физическими и психологическими. Материал усваивался сознательно, а не путем лишь заучивания текста учебника. Отсюда автор сделал вывод о том, что важнейшие вопросы научной психологии вполне доступны для понимания учащимися средней школы (цит. по: Рыбников, 1940, с. 95).

Челпанов настаивал на том, что психология должна преподаваться в общеобразовательной школе: «Если мы считаем необходимым, чтобы молодые люди знали природу растений, камней, то отчего же в такой же мере не необходимо для них знание внутреннего мира? Отчего научное знание того, что такое память, внимание, воображение, аффекты, не столько же ценно, сколько является ценным знание внешних явлений? Психология нужна всем: психология есть предмет общеобразовательный. Психология нужна и юристам, и медикам, и естественникам» (цит. по: Попова, 2000, с. 62).

Что касается содержания курса, то в гимназии, по мнению профессора Челпанова, центр тяжести должен быть перенесен на теоретическую психологию; увлекаться экспериментальной психологией он не рекомендует. А. П. Нечаев, возражая Челпанову, говорил, что «современная психология как наука немыслима без эксперимента». Вот почему «даже в самый элементарный курс психологии в настоящее время необходимо вводить эксперимент» (цит. по: Самарин, 1950, с. 167). В 1913 г. в методическом пособии для учителей («Как преподавать психологию») А. П. Нечаев писал: «Ученики должны понять, что в эмпирической психологии нет места никакой метафизике и что поэтому она стоит одинаково далеко как от

материалистических, так и от спиритуалистических тенденций» (цит. по: Самарин, 1950, с. 168).

Препятствием к правильной постановке преподавания психологии являлось:

- ◆ незначительное количество учебных часов (70);
- ◆ отсутствие согласования с другими предметами, в частности, с физикой, некоторые разделы которой (оптика, акустика) изучались позже, чем соответствующие темы в курсе психологии;
- ◆ слабая подготовка к пониманию психологии в курсах физиологии и анатомии;
- ◆ кроме того, для правильной постановки преподавания психологии необходима была строго определенная программа.

В результате длительной дискуссии министерство Кауфмана решило ввести преподавание философии не по типу французской школы, где философия изучалась в полном объеме, а по типу австрийской, программа которой включала психологию и логику.

В «Циркуляре Министерства народного просвещения» от 5 июня 1905 г. говорится следующее: «Ввести преподавание философской пропедевтики при двух уроках в неделю в VII и VIII классах гимназии».

При обсуждении вопроса о введении в учебный план гимназии философской пропедевтики было признано, что необходимо ограничиться преподаванием психологии в VII классе и логики в VIII классе. Введение в философию, рассматривающее различные возможности решения философских проблем (предмет университетского цикла), в учебный план гимназии не входило. «В среднюю же школу следует вводить как можно меньше предположений и гипотез и останавливаться, по преимуществу, на твердо установленных наукой фактах. Что же касается истории философии, то на изучение оной при четырех уроках, назначенных на философскую пропедевтику, недостает времени, так как для успешного прохождения психологии и логики упомянутое число уроков необходимо признать минимальным» (цит. по: Рыбников, 1940, с. 95).

Рассмотрим цели и задачи преподавания психологии, которые обосновывались в министерской объяснительной записке к программе. Прежде всего, в объяснительной записке подчеркивается тот факт, что преподавание философской пропедевтики будет способствовать общему развитию учащихся. В частности, знакомство учащихся с психологией приведет к расширению кругозора учащихся, способствуя ознакомлению с тем деятелем (субъект), который лежит в основе всех исторических явлений. А это должно повести к более вдумчивому отношению к окружающим явлениям, равно как и к самим себе, что, в свою очередь должно заложить основу для формирования в будущем более глубокого и правильного мирозерцания. Таким образом, в объяснительной записке значение изучения психологии оценивается довольно высоко. В ней указывается, что во второй половине прошлого столетия психологам удалось накопить «достаточное количество твердо установленных и объясненных фактов, так что сообщение их может стать учебным предметом, открывающим ученикам доступ к пониманию их собственного субъективного мира» (цит. по: Рыбников, 1940, с. 96).

*Целью преподавания психологии, говорится в объяснительной записке, должно быть достижение ясного понимания учениками своеобразного характера душев-*



ных явлений, их связи с душевной жизнью в целом, а также понимание особенностей в ознакомлении с фактами душевной жизни.

Ближайшей же практической задачей изучения психологии должна быть выработка у учеников навыка вглядываться в душевные явления и давать себе отчет в их составе и влиянии друг на друга, а также выработка привычки к сознательному чтению.

В методическом плане психологию рекомендуется излагать как науку, основанную на данных опыта. Что же касается метафизического истолкования этих данных, то преподавателю предоставлялось право коснуться основных философских вопросов в решении вопроса о душе, причем только в том случае, если он сочтет это необходимым.

Далее рекомендуется излагать лишь твердо установленные положения, относящиеся к опыту. Что же касается гипотез, то о них следует лишь упомянуть, не разбирая их детально.

Объяснительная записка рекомендует вести преподавание психологии наглядным образом, так, чтобы преподаватель всегда мог опираться на данные внутреннего опыта учащихся, иллюстрируя свое изложение примерами, заимствованными из изящной литературы.

В отношении фактов, установленных экспериментально, рекомендуется подробно рассказать о том, как именно проводился эксперимент, а если позволяет время, то и продемонстрировать его.

Что касается объема и содержания курса психологии, то здесь преподавателю предоставлялась большая свобода. Программу рекомендовалось рассматривать как примерную. В ней приводился лишь минимум того материала, который при определенном навыке преподавателя психологии мог быть изучен в течение одного года при двух уроках в неделю.

Преподавателю предоставлялось право углубляться в описание и анализ отдельных фактов. Преподаватель мог делать больший или меньший акцент на некоторых из них, опуская другие разделы. Порядок изучения раздела также мог изменяться.

Либеральное отношение к программе отчасти объяснялось отсутствием учебника. В приложении к ней рекомендовалось использовать психологические работы Ледда, Селли, Фонтегрива, т. е. труды зарубежных ученых. Помимо трех названных в списке упоминались книги таких авторов, как Бэн, Гефдинг, Джемс, а из русских — Снигирев и Ушинский. Однако и эти книги мало подходили в качестве учебных пособий.

Пробел был восполнен выходом в свет учебника Челпанова, доступного начинающему читателю и полностью соответствовавшего учебной программе. Этот учебник был рекомендован Министерством народного образования как основное пособие для гимназий и переиздавался 17 раз (цит. по: Рыбников, 1940, с. 99). В те годы было опубликовано еще по крайней мере 8 специальных учебных пособий для гимназий.

Сложнее обстояло дело с преподавательским составом, поскольку ни педагогические вузы, ни университеты не готовили преподавателей психологии. Принимая во внимание почти полное отсутствие среди преподавательского состава гимназий учителей, подготовленных к преподаванию психологии, предполагалось до появления таких учителей допустить к преподаванию психологии выпускников

православных духовных академий. Как выяснилось по анкетному опросу, проведенному Московским психологическим обществом, преподавателями психологии в гимназиях являлись словесники, историки и священники. Слабая подготовка учителей к преподаванию психологии имела место в течение достаточно долгого времени. А. П. Нечаев в докладе «О преподавании психологии в средней школе», сделанном на III Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике в 1916 г., призывал съезд «принять меры к тому, чтобы гимназии имели преподавателей психологии с достаточной специальной подготовкой» (цит. по: Самарин, 1950, с. 170).

В начале XX в. появляются работы, в которых рассматриваются уже *теоретические* аспекты методики преподавания психологии. В частности, выходит книга Нечаева «Как преподавать психологию? Методические указания для учителей средних учебных заведений». Обсуждая вопрос о целях и задачах преподавания психологии, он пишет: «Самая скромная цель, которую может преследовать средняя школа, заключается в том, чтобы помочь ученику осмысленно пользоваться ходячими выражениями обыденной речи. В нашей речи постоянно встречаются такие слова, как представление, чувство, воля, внимание, настроение, характер и т. д. Выяснить значение этих распространенных психологических терминов и будет самой скромной целью преподавания психологии в гимназиях» (цит. по: Самарин, 1950, с. 170).

Нечаев ставит перед учителем психологии три задачи: 1) помочь учащимся осознать поведение людей; 2) связать курс психологии со знаниями учащихся по другим предметам, показать единство этих знаний; 3) насытить научным содержанием часто встречающиеся в обыденной речи термины, иначе говоря, уточнить и расширить понятия учащихся.

Нечаев рассматривал психологию в трех аспектах: 1) как самостоятельный учебный предмет, 2) как часть философской пропедевтики; 3) как введение в педагогику. Нечаев полагал, что преподавание психологии должно быть переведено на строго фактическую основу, носить демонстрационный характер, вызывать самостоятельность учащихся, сопровождаться практическими упражнениями (цит. по: Гинецинский, 1983, с. 14).

С методической точки зрения интересен и ряд положений, высказанных в статье Ф. Ф. Ольденбурга «Мысли о постановке преподавания психологии в средней школе».

Ольденбург считал, что «программа курса психологии должна быть поставлена так, чтобы удовлетворить: 1) запросам жизни, к которой готовится воспитанник; 2) запросам его возраста и развития; 3) запросам школы, вытекающим из всей совокупности ее задач» (цит. по: Самарин, 1950, с. 171).

Преподаватель должен давать учащемуся не отвлеченные общие рассуждения, а яркие, конкретные примеры, тесно связанные с жизнью, знакомой и понятной учащемуся. Учащиеся должны принимать самостоятельное участие в разборе явлений, излагаемых им преподавателем, и с другой стороны подбирать и подмечать соответствующие явления как в окружающей жизни, так и в той, с которой их знакомят произведения художественной литературы. Резюмируя все вышесказанное, Ольденбург приходит к выводу, что «все преподавание должно быть так построено, чтобы учащийся не столько усваивал памятью..., сколько упражнялся в психологических анализах» (цит. по: Самарин, 1950, с. 171).



Ольденбург предлагает излагать учащимся материал курса психологии не от более простых процессов к более сложным (от ощущений к личности), а, наоборот, от анализа характера идти к познанию отдельных психических процессов.

Статья Ольденбурга ставит ряд интересных, хотя и дискуссионных вопросов методического плана. Особенно ценным для школы того времени является подчеркивание необходимости связать психологические знания с потребностями жизни, воспитать культуру психологического анализа (Самарин, 1950, с. 171).

Для изучения результатов преподавания психологии в школе Московским психологическим обществом было проведено анкетирование. Для этой цели в 1909 г. преподавателям психологии было разослано 200 опросных листов. Ответы на вопросы анкеты были получены от 52 преподавателей, и их ответы в большинстве случаев совпадали.

Большинство отвечавших (95%) признает, что психология *доступна* для понимания учащихся. Правда, некоторые делают определенные оговорки, ставя это понимание в зависимость от характера самого преподавания. Учащиеся могут испытывать затруднения в силу новизны терминологии, непривычки к абстрактному мышлению, к трактовке отвлеченных вопросов. Мешает также отсутствие у учащихся необходимых для усвоения психологии сведений по физике, анатомии и физиологии человека. Несколько вредит делу и второстепенное положение психологии в ряду других учебных дисциплин гимназии.

Но, несмотря на второстепенное положение психологии, интерес к ней со стороны учащихся довольно велик. «Смело можно утверждать, что психология заинтересовывает учеников сильнее, чем другие предметы гимназического курса», — пишет один преподаватель.

Итак, около 7/8 от общего числа ответов указывают на то, что психология для учащихся — интересный предмет, и не только интересный, но и способствующий их умственному развитию. Вот некоторые из типичных высказываний педагогов:

- ◆ «Психология действует самым развивающим образом»;
- ◆ «Влияние психологии сказывается в том, что учащиеся стали серьезнее, сознательнее и вдумчивее относиться как к своей и чужой душевной жизни, так и к науке. Расширился их умственный кругозор, возник целый ряд новых вопросов, увеличилась точность мысли и речи»;
- ◆ «Изучение психологии помогает синтезу сведений из литературы, истории, искусства»

(цит. по: Рыбников, 1940, с. 98).

Знакомство с психологией, по словам преподавателей, заметно отразилось на изучении литературы: учащиеся стали сознательнее пользоваться психологическими терминами, обнаруживать более глубокое, чем прежде, понимание внутреннего мира героев литературных произведений. В отношении истории преподаватели также отмечают положительную роль психологии: учащиеся лучше понимают исторических деятелей и исторические движения. Есть единичные указания на то, что изучение психологии способствует повышению интереса к физике.

Несмотря на то что психология как учебный предмет в школе была встречена преподавателями и учащимися с интересом и имела важное образовательное и раз-



### Блонский Павел Петрович (1884–1942)

Российский педагог и психолог. Автор одной из классификаций видов памяти, осуществленной на генетическом основании. Занимался также проблемами развития мышления. Был сторонником преподавания психологии в гимназиях, анализировал проблемы, с которыми сталкивались при введении этого курса.

вивающее значение, имело место немало критических высказываний о преподавании психологии. Первой попыткой упразднить преподавание психологии был проект, выработанный совещанием при III Государственной Думе в 1912 г., согласно которому психология и логика объявлялись необязательными предметами. Их преподавание должно было носить факультативный характер и оставлялось на усмотрение местных органов школьного управления.

В преподавании психологии в тот период проявился целый ряд трудностей. По мнению Г. И. Челпанова, существовало три основные проблемы, которые не были решены:

- 1) отсутствие у преподавателей специальной подготовки (известно, что психологию в школе преподавали историки, филологи и преподаватели семинарий);
- 2) методическая непроработанность учебного курса (недостаток учебных, наглядных пособий и количества учебного времени);
- 3) непрочное положение самого предмета в учебном плане как второстепенного, экспериментального.

В 1910 г. в журнале «Вопросы философии и психологии» П. П. Блонский опубликовал статью: «Результаты анкеты по вопросу о постановке преподавания психологии в средней школе». Подводя итоги преподавания психологии за 4-летний период, он писал: «Психология в среднюю школу, если можно так выразиться, только допущена, в ней она только терпится. Подготовленных учителей-специалистов мало, отведенного на прохождение курса времени мало, средств на приобретение пособий нет» (цит. по: Самарин, 1950, с. 169).

Положение не улучшилось и три года спустя. Так, в предисловии ко 2-му изданию своей книги «Как преподавать психологию» профессор А. П. Нечаев в 1913 г. писал: «Выяснить значение преподавания психологии в средней школе мне представляется особенно важным в настоящий момент, когда раздаются голоса, требующие изгнания психологии из гимназической программы, причем в качестве аргумента приводятся справки о плохой постановке преподавания этого предмета в гимназиях. Конечно, неподготовленные учителя, плохие учебники и дурные методы преподавания много вредят делу. Но это не основание для уничтожения и самого учебного предмета» (цит. по: Самарин, 1950, с. 169).

После Октябрьской революции 1917 г. в связи с реорганизацией средней школы, упразднением гимназий и созданием единой политехнической школы психология совсем исчезла из школьных программ. Преподавание психологии не входило в цели новой советской школы.



## 2.3. Преподавание психологии во второй половине XX века

Проблема самопонимания стала главным основанием для преподавания психологии в старшей школе в США в 1950-х гг. В 1960-х гг. в старших классах возросло количество консультантов и соответственно увеличилось количество уроков психологии. Учителя, получившие подготовку по педагогической и консультационной психологии, довольно уверенно давали уроки приспособления к жизни. Поэтому в 60-х гг. распространенность таких курсов значительно возросла. Важно обратить внимание на то, что психология в те годы преподавалась под разными названиями, такими как «Личностное приспособление», «Детское развитие», «Человеческие отношения». Психология рассматривалась как часть блока социальных наук и очень редко как естественнонаучная дисциплина. Большинство преподавателей психологии получили образование в области педагогики или социальных наук. В процессе преподавания гораздо чаще использовались статьи из популярных журналов, чем из научных. Главной целью таких курсов было «помочь учащимся понять себя и свои личные проблемы; развить понимание социальных проблем и повысить способность жить в гармонии с другими; (и последнее) обеспечить обучение элементарным принципам психологии». 1960-е гг. могут быть названы эпохой психологии, популярность курсов психологии постоянно возрастала (см. Benjamin, 2001, p. 956).

В 70-е гг. представители преподавательских кругов выступили с другими важными инициативами. Американская психологическая ассоциация (АПА) вновь стала уделять большое внимание обеспечению старшей школы учебными материалами и заботе о квалификации учителей психологии.

Следует отметить, что АПА как сообщество психологов несколько раз в течение XX в. обращалась к анализу проблем преподавания психологии в школе и способствовала прогрессу в этой области.

В 1992 г. произошло значительное событие в истории преподавания психологии как научной дисциплины в американских школах. Психология была включена в число предметов, по которым для школьников проводились университетские курсы (*Advanced Placement*). Эта программа, осуществляемая Советом колледжей, предусматривала разработку отдельных вузовских курсов (на уровне колледжа) для преподавания в старшей школе. В рамках этой программы проводились национальные экзамены, которые позволяли учащимся старших классов пройти отдельные курсы колледжа еще во время обучения в школе. Такие курсы как форма обучения и приема экзаменов были введены в систему американского образования в 1954 г. и к 1970 г. включали целый ряд предметов. Ввести в число этих предметов психологию было очень трудно. Это было связано с тем, что она рассматривалась официальными органами как курсы приспособления к жизни и была не похожа на научно-ориентированные курсы, типичные для колледжей и университетов. Курсы такого типа и экзамены по психологии вскоре стали очень популярными среди старшеклассников.

*Психология как учебный предмет в средних школах России была вновь введена в 1947 г.* Этому предшествовало широкое обсуждение проблемы в научной и педагогической среде, анализ опыта преподавания психологии в дореволюционной


**Теплов Борис Михайлович (1896–1965)**

Советский психолог, основатель школы дифференциальной психологии, занимался проблемой способностей. Результаты его работ в этой области составляют классическую часть учебников по общей психологии, посвященных индивидуальным различиям. Автор учебника для средней школы, который использовался в 50-х гг. XX в.

школе. В научно-педагогических журналах был опубликован ряд статей, которые обосновывали необходимость введения курсов логики и психологии в школе (Рыбников, 1940; Рамуль, 1941; Корнилов, 1943; Доброва, 1944; Соколов, Фортунатов, 1947).

Согласно постановлению ЦК ВКП(б) «О преподавании логики и психологии в средней школе» (1946), преподавание этих предметов вводилось во всех средних школах Советского Союза. В соответствии с этим постановлением в 1947/48 и 1948/49 учебных годах преподавание психологии было введено в 598 средних школах Москвы, Ленинграда и многих других крупных городов Советского Союза.

Первый год преподавание психологии велось в 10-х классах, а на весь курс отводилось всего 33 учебных часа. Практика показала, что этого количества часов явно недостаточно для действительного усвоения знаний по психологии. С 1948/49 учебного года преподавание психологии было переведено в 9-е классы, а количество часов увеличено до 66.

В 1949/50 учебном году преподавание психологии было введено во всех городских средних школах, а в 1950/51 учебном году — и во всех сельских средних школах (О преподавании..., 1949).

Введение психологии в учебные планы всех средних школ Советского Союза потребовало быстрой подготовки необходимых педагогических кадров. Вначале подготовка шла путем привлечения на краткосрочные курсы более опытных учителей, в основном литературы, истории и биологии. На этих курсах преподавались психология, философия, методика преподавания психологии, физиология нервной системы и органов чувств. Такая подготовка считалась недостаточной. Поэтому в течение всего года в Ленинграде и Москве проводились семинары для учителей психологии, на которых подробно разбирались каждая тема курса, а также давались консультации по разнообразным вопросам содержания и методики преподавания курса. При институтах усовершенствования учителей для преподавателей психологии были созданы курсы повышения квалификации.

В дальнейшем при некоторых факультетах педагогических вузов были созданы отделения психологии и логики. Студент, оканчивавший вуз, например, по специальности «русский язык», получал также дополнительную квалификацию учителя психологии и логики (Самарин, 1950, с. 175).

Учебник, подготовленный профессором Б. М. Тепловым, был написан в соответствии с программой и рекомендован для обучения психологии в школе. Он ясно и доступно излагал основные разделы психологии и переиздавался несколько раз.



Новый предмет преподавался в течение 12 лет, с интересом воспринимался учащимися и оказывал положительное влияние на формирование личности школьников.

В 1958 г. Верховный Совет СССР издает закон о развитии образования. Период обязательного образования был расширен с 7 до 8 лет. Еще один год обучения — 9-й класс — был добавлен к старшим классам. Школам было дано распоряжение установить тесные связи с промышленными предприятиями и готовить выпускников к практической деятельности. Школьные учебные планы были пересмотрены для того, чтобы соответствовать требованиям современной науки и технологии. Психология как обязательный предмет была вновь *исключена* из учебных планов школ.

Эти изменения в системе школьного образования просуществовали менее 10 лет. В 1966 г. школы вернулись к системе десятилетнего образования, «тесные связи» с промышленностью были потеряны. Стало ясно, что ни школы, ни промышленность не готовы к предлагаемому союзу.

После исключения психологии как обязательного предмета некоторые школы использовали для преподавания психологии факультативные часы. Например, с 1965/66 учебного года Министерство просвещения Эстонии рекомендовало использовать в 10–11-х классах по одному факультативному часу для преподавания психологии и педагогики. Эти занятия посещали в различные годы от 53 до 72% старшеклассников. В течение нескольких лет психология и педагогика стояли на первых местах среди предметов, изучаемых факультативно (Кала и Раудик, 1986).

В 80-е гг. в 20 школах Эстонии в качестве эксперимента в учебный план были включены такие предметы, как психология, введение в семейное воспитание и этика. Курсы были взаимосвязаны по годам обучения следующим образом: курс психологии в 9-м классе готовил учащихся к изучению основ семейного воспитания в 10-м и этики — в 11-м классе. Этот цикл в совокупности назывался «граждановедение».

Начиная с 60-х гг. во многих странах появляются новые тенденции в преподавании психологии.

Во-первых, появляются спецкурсы, которые чаще всего носят название «Социальные и личностные умения».

Во-вторых, разрабатываются психологические развивающие программы, объединенные общей идеей личностного роста (Попова, 2000, с. 34).

Параллельно с разнообразными развивающими программами в обучении сохраняются и традиционные уроки психологии, предназначенные для старшеклассников.

В целом следует отметить, что развивающий аспект преподавания психологии с 60-х гг. XX в. становится все более актуальным при разработке учебных программ по психологии для средней школы.

В 70-х гг. разработкой программ по психологии для школ начинают заниматься многие исследователи. К концу 80-х гг. имелось уже около 200 разнообразных программ по преподаванию психологии в школе (Попова, 2000, с. 34).

Примером программы, ориентированной на личностное и социальное развитие школьников, является, например, **Пасторальная программа**. Она активно разрабатывается группой оксфордских исследователей в конце 70-х гг. в духе идей гуманистической психологии. Эта программа считается перспективной, поскольку ее методологическим основанием является «стремление усилить гуманистиче-

скую, общечеловеческую направленность школьного воспитания...» (Попова, 2000, с. 35). Пасторальная программа рассчитана на 5 лет обучения в средней и старшей школе и предполагает также работу с учителями. Она направлена на внедрение психологических знаний в процесс обучения в общеобразовательной школе, содержит систему конкретных психологических знаний (т. е. содержание предмета), основные методы, средства и формы, а также концептуальные идеи. Пасторальная программа не является программой обучения в традиционном смысле, предполагающей наличие определенного понятийного содержания и строгого следования процедуре вопросов — ответов на уроках. Одной из центральных идей программы является представление авторов о том, что мышление и сознание «формируются и переформируются под влиянием опыта», что позволяет им рассматривать «учение» как процесс творения знаний через опыт (Минаев, Попова, 1999; Попова, 2000, с. 37).

Другим примером практически ориентированной программы, разрабатывавшейся в 70–80-х гг., является **авторская программа обучения психологии Кэрл Оллред**. Она разрабатывалась в течение 20 лет и к концу 80-х гг. завоевала признание более чем в 1000 школ США и Канады. Программа предназначалась для детей от 5–6 до 11–12 лет, обучающихся в средней школе. Учебный курс включает «основы психологических знаний о себе и окружающих, развивает навыки психической и физической саморегуляции ребенка, формирует у него психологически грамотные представления о путях преодоления трудностей межличностного общения в семье, со сверстниками и взрослыми, знакомит ребенка с богатством внутренних состояний и переживаний человека, открывает ему доступ к рациональному использованию своих эмоциональных и интеллектуальных возможностей и образует своего рода уникальный учебник психического здоровья для детей» (цит. по: Попова, 2000, с. 45).

В России активное включение психологии как факультативного предмета в учебные планы школ вновь началось в конце 80-х гг. Связано это было прежде всего с тем, что школы получили большую свободу в определении перечня изучаемых предметов и имели возможность гибкого учебного планирования. С другой стороны, психология становилась в те годы все более популярной в обществе областью знания, и потому учащиеся проявляли к ней большой интерес и охотно выбирали ее для изучения. Преподавание психологии имело положительное влияние на воспитание и развитие старшеклассников (Герасимова, 1987).

Таким образом, в истории преподавания психологии в средних учебных заведениях было несколько периодов, когда психология включалась в учебный план в качестве обязательного предмета. Дефицит соответствующего учебно-методического обеспечения и преподавательских кадров, а также и изменение целей среднего образования были причинами прекращения ее преподавания.

## Контрольные вопросы

1. Какие позитивные уроки можно извлечь из истории преподавания психологии в средних учебных заведениях?
2. Каковы основные причины неудовлетворительного преподавания психологии в истории среднего образования?



3. Когда психология была впервые введена в качестве учебного предмета в школьные программы многих европейских стран и США?
4. В рамках каких учебных дисциплин преподавалась психология в XIX в.?
5. Когда началось преподавание психологии на эмпирической основе в российской школе?
6. Какая основная тема рассматривалась на уроках психологии в США в 50-х гг.?
7. Когда психология в третий раз была введена в учебные планы средних школ в России?
8. Какие новые тенденции в преподавании психологии появились в 60-х гг.?
9. Когда происходило значительное расширение преподавания психологии как факультативного предмета в российских школах?

## Глава 3

# СОВРЕМЕННОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

### 3.1. Основные тенденции современного психологического образования в мире

Цели, длительность, структура и содержание обучения психологии в значительной степени определяются национальными системами образования, историческими традициями, уровнем развития и статусом психологии как науки в конкретной стране, экономическими и политическими факторами.

Рассмотрим типичные тенденции, характерные для современного психологического образования большинства стран Европы и Америки.

1. *Интерес студентов к психологическому образованию в последние десятилетия возрастает* в Северной Америке, в большинстве стран Европы, в Австралии. Психология, как правило, относится к числу 3–4 предметов, наиболее часто выбираемых студентами для изучения в высших учебных заведениях. Психологию изучают студенты, которые специализируются в области психологической науки и практики, а также студенты других специальностей, таких как педагогика, медицина, юриспруденция, социальная работа и др. Во многих странах психология преподается в средних школах, и учащиеся охотно выбирают ее в качестве предмета для изучения.
2. *Необходимость психологического образования осознают как студенты, так и руководители образовательных программ.* Выбор студентами психологии для изучения в университетах и школах определяется, с одной стороны, руководителями образовательных программ, с другой стороны, самими студентами. В первом случае разработчики образовательной программы (администрация учебного заведения) предлагают программу, в которой предписано изучение определенных психологических курсов, а также курсов, не связанных с психологией. Выбирая учебную программу, студент обязан изучить все предлагаемые в ней курсы. Во втором случае студентам предлагаются курсы, из которых они выбирают представляющие для них образовательный или профессиональный интерес. Влияние этих двух факторов в разных странах и в рамках разных учебных программ различно. Так, например, в России доминирует первый фактор, а в США — второй; в программах профессионального образования — первый фактор, в программах общего психологического образования — второй.
3. *Типичная длительность психологического образования.* Изучение психологии, как правило, начинается с курса «Введение в психологию» (или «Общая психология»). Затем студенты, как правило, выбирают курсы в зависимости от своих интересов и специализации. Студенты, планирующие заниматься психологической деятельностью по окончании вуза, изучают психологию в течение 4–6 лет. В одних европейских странах типичный период профессионального



психологического образования составляет в целом 5 лет, в других — 6 лет. Этот срок может включать в себя непрерывное обучение в течение 5 лет или разделяться на два уровня высшего образования. В некоторых странах, например в Норвегии, после годовичного вводного курса высшего образования студенты должны пройти 5-летнюю программу подготовки профессиональных психологов. В Англии базовое психологическое образование продолжается 3 года. Однако для того, чтобы стать профессиональными психологами и получить возможность работать самостоятельно, студенты должны дополнительно учиться еще 3 года на втором уровне высшего образования по специализированной программе. В США базовое психологическое образование составляет 4 года, профессиональное психологическое образование предполагает еще 2 года обучения. Аналогичная ситуация имеет место в Шотландии.

4. *Типичная структура и цели психологического образования.* По структуре психологическое образование бывает непрерывным и прерывающимся, по цели — ориентированным на получение психологического образования или на получение профессии психолога, общим или специализированным. Сочетание этих критериев создает определенные типичные модели психологического образования. **При непрерывном общем образовании** студенты сначала приобретают общее психологическое образование и специализируются только на последних курсах или, в некоторых случаях, даже после окончания университета. Такая система существует в Португалии, Финляндии, Норвегии, Нидерландах, Австрии, Испании, Венгрии, Италии, Германии, Швейцарии, России и Дании. **При непрерывном специализированном образовании** студенты с самого начала специализируются в какой-либо сфере психологии, например в клинической, педагогической или психологии развития. Такая система психологического образования существует, например, в Финляндии, Швеции, Бельгии. Прерывающееся психологическое образование имеет два варианта. Для Англии типична модель «три плюс три», в рамках которой студенты в течение 3 лет получают общее психологическое образование. Завершив его, они могут продолжить психологическое образование в течение последующих 3 лет уже на второй ступени или завершить изучение психологии и продолжить свое образование на второй ступени по другой специальности, а возможно, и в другом университете. Такая система взята за основу в ряде других стран, например в Ирландии, Франции, Греции, Португалии, на Мальте. Другой вариант прерывающегося психологического образования предполагает базовое 4-летнее образование в области психологии с последующей 2-летней специализацией в одной из сфер профессиональной психологии. Это традиционная модель для США и стран, ориентированных на американскую систему образования. Такая же система принята и в Шотландии.
5. *Типичное содержание психологического образования.* Профессионально-психологическое образование предполагает различный набор изучаемых предметов. Оно может быть исключительно психологическим, а может включать в той или иной мере изучение предметов из других областей знания. Изучение биологических и социальных наук как смежных с психологией является достаточно типичным явлением. Общеобразовательные предметы включаются в учебные программы психологов в России и США. В то же время во многих европейских

странах студенты-психологи не изучают предметы общеобразовательного цикла. Учебные дисциплины, относящиеся к собственно психологическому образованию, могут быть разделены на две основные группы: фундаментальные и прикладные. Типичными фундаментальными психологическими дисциплинами, изучаемыми в большинстве стран, являются психономика (которая изучает восприятие и познание), биологическая психология, социальная психология, психология развития, психология индивидуальных различий, теория, методология, статистика. Типичными прикладными психологическими дисциплинами, изучаемыми в большинстве стран, являются клиническая психология, психология труда и организационная психология, педагогическая и школьная психология. Перечень дисциплин может быть различным по названиям и количеству, но предметное содержание, которое раскрывается в них, в значительной степени сходное. Профессиональная практика под руководством опытных психологов и исследовательский проект, защищаемый на заключительной стадии обучения, являются обязательными компонентами обучения психологов во всех странах Европы и Северной Америки. Они совершенствуют профессиональную подготовку психолога.

6. *Постепенно выделяются две ветви профессионального психологического образования: научно ориентированное и практически ориентированное.* И в том и в другом случае факультеты стремятся поддерживать высокий уровень научности. Однако в конце 60-х гг. в США, а десятилетием позже и в Европе, в связи с возрастающими потребностями общества в психологах-практиках стали появляться школы профессиональной психологии, обучение в которых направлено на подготовку к практической психологической деятельности (например, в области клинической, школьной психологии). Специализация в области научных исследований или практической психологии обычно начинается после завершения базового психологического образования в рамках магистерских, докторских или профессиональных программ. Послевузовское (*Graduate*) образование в области психологии имеет два варианта. Магистерские (*Master degree*) программы обычно рассчитаны на 2 года обучения и являются преимущественно научно ориентированными (хотя в последнее время все чаще появляются практически ориентированные магистерские программы). Программы школ профессиональной психологии (*Professional Schools*) направлены на практическую подготовку психологов для работы в области клинической, школьной, консультационной психологии. Другой тип научно-ориентированного послевузовского образования — аспирантура или докторские программы. Обучение в аспирантуре (в России) или на докторской программе (во многих других странах мира) направлено на повышение научной квалификации специалиста. Степень кандидата психологических наук или степень *Ph.D.* характеризуют научную зрелость выпускника. В то же время в ряде стран существуют программы послевузовского повышения профессиональной квалификации практических психологов (например, 3-летние программы в Германии, 5-летние — в Норвегии). Они часто разрабатываются и проводятся национальными психологическими ассоциациями и обществами или университетами. В США университеты предлагают докторские программы в области клинической, школьной, консультационной психологии. Обучение в этом случае направлено на практи-



ческую подготовку психологов, на освоение прикладных профессиональных знаний и умений в конкретной области профессиональной психологической работы. Выпускники получают степень доктора психологии (*Psy.D.*), аналогичную научной степени доктора философии (*Ph.D.*).

7. *Психологию все более подробно изучают не только студенты, специализирующиеся в этой области, но и специалисты другого профиля — социологи, педагоги, врачи, социальные работники, юристы.* Во многих европейских и американских университетах и специальных институтах студенты, имея возможность выбора предметов для изучения, выбирают психологию. К этому их побуждает прежде всего интерес к этой области знания, поскольку психология накопила достаточно много фактов, интересных и полезных не только для ученых. Чаще всего студенты изучают курсы общей психологии и прикладные отрасли психологии, необходимые для их будущей профессиональной деятельности. В России студенты учатся в соответствии с учебными планами, разработанными администрацией вузов на основе государственных образовательных стандартов. Поэтому именно от администрации вуза зависит, будет ли изучаться психология. Деканаты и кафедры все чаще и чаще включают психологию в учебные планы студентов.
8. *Преподавание психологии выходит за рамки высшего образования.* Несмотря на то что в целом ряде стран психология как учебный предмет изучается достаточно давно, в последнее десятилетие произошло значительное расширение преподавания психологии в старших классах средних учебных заведений: школ, гимназий, лицеев.
9. *Разработка механизмов обеспечения качества образовательных психологических программ.* Нужны ли стандарты психологического образования? А если нужны, то в какой степени они должны регламентировать содержание, которое предлагается студентам? С одной стороны, стандарты образования направлены на гарантирование его необходимого качества, но, с другой стороны, они ограничивают свободу мнений и творческой деятельности преподавателя, а также самостоятельность студентов в выборе образовательной программы. В международном опыте обнаруживаются разные подходы к обеспечению качества преподавания психологии. В США, например, национальных стандартов преподавания психологии в высшем образовании не существует. Вопрос о том, какие предметы должны преподаваться и каким должно быть их содержание, каждый университет решает самостоятельно. В Великобритании в последние годы проводилась работа по стандартизации. Руководители комиссии по стандартизации признали, что эта работа была полезна и сыграла положительную роль. В то же время был отмечен и ряд недостатков этих мероприятий. Во многих странах общее содержание психологического образования формируется естественным путем, без предписаний в виде стандартов. Признание преподавателями психологии и студентами значимости, достоверности и доступности изложения психологического знания, отраженного в учебных и научных трудах, становится критерием отбора курсов для содержания психологического образования. Вероятно, оптимальное сочетание: 1) обязательных, 2) специальных курсов по профессиональным интересам и 3) продвинутых интегративных

курсов может стать одним из путей гибкой стандартизации программ обучения психологии (Карандашев, 2003).

10. *Тенденция интеграции национальных систем образования.* Следует отметить, что в последние годы проявляются тенденции интеграции национальных систем образования. В Европе эти процессы особенно очевидны. Конечно, в будущем это должно отразиться и на развитии психологического образования.

После принятия 29 государствами Болонской декларации, подготовленной правительствами Великобритании, Германии, Италии, Франции в 1999 г., Европа вступила в эпоху всеобщих и глубоких преобразований национальных систем образования, Болонский процесс представляет собой синхронизированные реформы, которые рассчитаны на реализацию до 2010 г. В соответствии с этими реформами предполагается:

1. Переход национальных систем образования на близкие или совпадающие двухуровневые программы и квалификации высшего образования (условно — бакалавр/магистр). Таким образом, образование становится более структурированным, дифференцированным и ориентированным на конкретные потребности рынка труда.
2. Повышение статуса неуниверситетского сектора высшего образования (аналог среднего профессионального образования). Укрепляется связь и преемственность среднего профессионального и университетского образования.
3. Тенденция к сокращению нормативного срока обучения, что достигается за счет введения многоуровневой системы высшего образования.
4. Изменения в структуре и организации докторских программ. Предполагается изменение сохранившейся в некоторых странах двухуровневой структуры научных степеней. В ряде стран открываются возможности выхода на докторские программы после получения квалификации бакалавра.
5. Введение новых, преимущественно децентрализованных, механизмов и процедур обеспечения качества образования. В их основе: самооценка; внешний, желательно международный, аудит качества; аккредитация независимыми организациями, публичность всех процедур и результатов оценки качества.
6. Развитие дистанционного и непрерывного образования. Главная задача в данном случае — обеспечение доступности образования на протяжении всей жизни человека. Это относится в первую очередь к последипломным формам подготовки.
7. Накопительный переводной кредит приходит на смену академическим часам при учете выполненной студентом учебной нагрузки.

В целом нужно отметить, что система европейского высшего образования становится более прагматичной и все больше ориентируется на рынок труда (Зарубежный опыт реформ в образовании, 2002).

### 3.2. Базовое психологическое образование

Традиционные типы базового психологического образования, развивавшиеся в течение XX в., существуют в ряде европейских стран, таких как Великобритания, Германия, Франция, Швейцария, Австрия, Бельгия, Нидерланды, Россия, а также



в США и Канаде. В этих странах имеется длительный опыт научной и преподавательской деятельности психологов, исторически сложившиеся системы высшего образования. В других европейских странах, в Австралии, в странах Азии, Африки, Южной Америки за образец обычно берется какая-либо из уже существующих моделей высшего психологического образования, которая кажется наиболее приемлемой. Ее статус и структура в отдельных странах в значительной степени определяются национальными традициями высшего образования, а содержание изучаемых учебных дисциплин — достижениями психологии как науки и практической деятельности.

Психология и преподаватели психологии имеют разный статус в системе высшего образования в разных странах, а иногда и в рамках одной страны. Различные наименования учебных заведений и их структурных подразделений представляют определенную трудность для понимания.

В России традиционно высшее образование приобретает в **институтах, университетах** или **академиях**. Основными составными частями этих учебных заведений являются факультеты (в последнее время, правда, для обозначения основных учебных подразделений университета стал использоваться термин «институт»). Кафедры представляют собой административные подразделения факультетов (институтов), в рамках которых преподаватели выполняют свою научную, методическую и педагогическую работу.

В большинстве европейских стран высшее образование осуществляется в **университетах**, которые состоят из факультетов, которые в свою очередь состоят из институтов (например, в Германии и Норвегии).

В США основным учебным заведением (или подразделением), осуществляющим программы высшего образования, является **колледж**. Он может быть составной частью университета или иметь самостоятельный статус. В свою очередь колледжи состоят из школ, которые представляют собой крупные административные единицы, объединяющие преподавателей. Более мелкие по численности подразделения называются департаментами (*Department*). Американские школы психологии в некотором роде (по численности и статусу) сходны с европейскими институтами или департаментами.

Даже в рамках одной страны в разных университетах психология может относиться к факультетам (институтам или школам) естественных, социальных или гуманитарных наук. В некоторых случаях изучение психологии находится в ведении педагогических факультетов. Этот статус порой определяет цели, задачи и содержание преподаваемых психологических дисциплин.

В настоящее время уже накоплен определенный опыт сравнительных исследований систем базового психологического образования в разных странах (Newstead, Makinen, 1997; Karandashev, 2000; Карандашев, 2001; International Conference on Psychology Education, 2002).

Рассмотрим основные характеристики базового психологического образования в разных странах.

**Длительность базового психологического образования.** В Европе период психологического образования составляет обычно от 3 до 5 лет. В Англии базовое психологическое образование предполагает 3 года обучения. В Германии, Франции — 5 лет. В некоторых странах, например в Норвегии, после первого вводного курса, в ходе которого изучаются основы философии и введение в психологию,



студенты на конкурсной основе могут быть зачислены на 5-летний курс профессионального психологического образования. В Шотландии длительность базового психологического образования составляет 4 года.

Во многих странах для реального завершения психологического образования требуется больше времени. Это связано прежде всего с тем, что в этих странах студенты имеют возможность самостоятельно регулировать учебную нагрузку и темпы изучения психологии. Например, в Германии для полного выполнения программы при условии интенсивной учебной нагрузки студенту необходимо 9 семестров, т. е. 4,5 года. Но большинству студентов для этого требуется 12 семестров, т. е. 6 лет.

Психологическое образование в США включает три основных уровня, дающих определенные возможности для продолжения обучения и при устройстве на работу. Первый уровень — обучение в двухгодичных колледжах (*Community colleges*), которое осуществляется на базе школьного образования. Учебные заведения первого уровня обеспечивают общеобразовательную и некоторую профессиональную подготовку специалистов, что дает им возможность вести практическую работу в учреждениях или клиниках в качестве вспомогательного персонала, принимающего участие в психологическом обслуживании под наблюдением квалифицированного специалиста. Это учебные заведения в некотором отношении сходны с российскими средними профессиональными училищами и техникумами. Их выпускники получают степень младшего специалиста. Предполагается, что успешное завершение такой учебной программы дает будущему специалисту возможность эффективно общаться, понимать и оценивать основные области человеческого знания, своих коллег и окружающую обстановку, а также сосредоточиться на главной теме изучения и подготовиться к продолжению учебы в четырехгодичном колледже (Володарская, Лизунова, 1990, с. 57–58). Подготовка психологов на этом уровне не осуществляется, и психологической специализации нет.

Второй уровень — базовое психологическое образование (*Undergraduate*) — предполагает обучение в университетах и колледжах по 4-летним программам и получение степени бакалавра (*Bachelor degree*). Оно также осуществляется на базе школьного образования (но возможно зачисление и после двухгодичных колледжей). Степень бакалавра считается в США вполне приемлемой для начала самостоятельной профессиональной деятельности и достаточной для выполнения функций помощника психолога. По программам бакалавриата осуществляется обучение специалистов в области психологии, которые под руководством квалифицированного психолога могут заниматься тестированием, проводить работу непосредственно с клиентами и их семьями, помогать отдельным людям или группам в решении стоящих перед ними проблем. Специалисты такого рода трудятся в центрах психического здоровья, в профессиональных реабилитационных учреждениях или преподают психологию в средних школах. Работают они обычно под руководством опытного психолога.

Последующее образование обычно называется послевузовским (*Graduate* или *Postgraduate*) (см. рис). Для большинства студентов четырехгодичные колледжи и получение степени бакалавра служат всего лишь подготовкой для продолжения учебы в магистратуре (*Master program*) или профессиональной школе (*Professional school*). *Магистратура* обычно больше ориентирована на подготовку к научной работе, профессиональная школа — на подготовку к практической психологической работе.



Для России традиционной является 5-летняя модель подготовки специалистов, которая в соответствии с приведенной выше международной типологией может быть охарактеризована как «непрерывное пятилетнее общее» образование.

В 1990-х гг. в российское психологическое образование была внедрена многоуровневая система подготовки психологов, аналогичная американской.

В соответствии с ней первый уровень образования предполагает присвоение степени бакалавра (при получении студентом образования по 4-летней программе по определенному направлению). В ряде вузов России осуществляется подготовка психологов по программам бакалавриата в области психологии. Получение степени бакалавра обеспечивает общее психологическое образование.

Второй уровень такой многоуровневой системы психологического образования — степень магистра психологии. В настоящее время подготовку по таким программам проводит небольшое количество вузов России. Для получения этой степени обычно необходимо пройти 2-летний курс обучения после получения степени бакалавра или годичный курс обучения после получения диплома специалиста. Магистерские программы представляют собой специализированное психологическое образование в одной из отраслей психологии.

### Структура программ базового психологического образования

В образовательных программах базового психологического образования обычно выделяются 3 блока, которые в программах разных стран могут называться по-разному, но, в сущности, выполняют сходную функцию.

1. Основные дисциплины.
2. Дополнительные дисциплины.
3. Дисциплины общего образования.

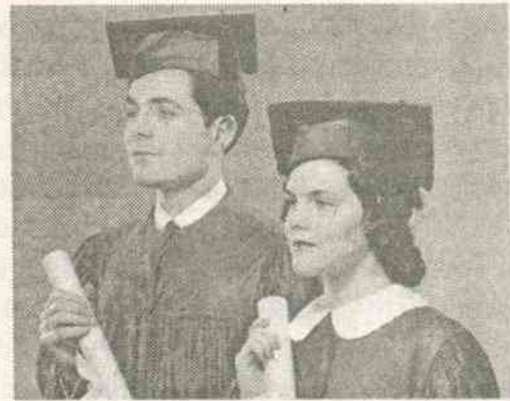
Таблица 3.1

#### Типичная структура программ базового психологического образования

Основные дисциплины	Дополнительные дисциплины	Общеобразовательные дисциплины
Обязательные	Обязательные	Обязательные
Элективные	Элективные	Элективные

*Примечание.* Соотношение отдельных составных компонентов может быть разным в разных образовательных программах, университетах и странах.

Доля психологических дисциплин как основных в структуре образовательных программ базового психологического образования в разных странах различается. В большинстве европейских стран психологические дисциплины составляют подавляющее большинство учебных предметов, изучаемых студентами-психологами. В качестве дополнительных дисциплин для изучения могут предлагаться предметы биологического или социального профиля. В США для студентов, выбравших



психологию как *major* (мэджор), психологические дисциплины составляют обычно  $\frac{1}{3}$  от общего числа изучаемых предметов. Еще  $\frac{1}{3}$  составляют учебные предметы общеобразовательного профиля. Из оставшейся  $\frac{1}{3}$  дисциплин половину может составить *minor* (майнор), т. е. дисциплины дополнительной специализации, а другая половина может состоять из любых курсов, преподаваемых в университете (по выбору студента), или это может быть второй майнор. Майнора может и вообще не быть, тогда вся оставшаяся  $\frac{1}{3}$  дисциплин может составлять курсы по свободному выбору студента. Таким образом, возможны различные структуры учебных планов, которые могут выбирать студенты. В России структура образовательных программ базового психологического образования имеет сходство с американскими программами: и в том и в другом случае значительный вес имеют общеобразовательные дисциплины ( $\frac{1}{3}$  изучаемых курсов). Однако в российских программах профессиональные психологические дисциплины составляют  $\frac{2}{3}$  от общего числа изучаемых предметов, а в США —  $\frac{1}{3}$ . Связано это, по-видимому, с тем, что российское базовое психологическое образование (в отличие от американского) предполагает не только получение высшего образования, но и профессиональную подготовку.

В США студенты колледжей имеют право на выбор дисциплин и своего учебного плана в соответствии с будущей специализацией. Однако действует система «предварительных условий», которая вносит определенный порядок в учебную программу студента. Условий может быть довольно много. Одно из них — заранее регламентированная последовательность предлагаемых и выбираемых курсов.

В учебные программы подготовки бакалавров входят три группы дисциплин:

- ◆ общеобразовательные дисциплины;
- ◆ специальные дисциплины (основные — *major* и второстепенные — *minor*);
- ◆ дисциплины по выбору студента (*electives*).

Общеобразовательная подготовка — существенная часть учебной программы психологов-бакалавров. Она различается в разных колледжах и университетах и может включать, например, такие дисциплины, как «Философия», «Этика», «Логика», «Литература», «Математика», физические и биологические науки, религиозные дисциплины, социальные дисциплины, «Научное исследование», курсы по письменной речи, методы количественного анализа, иностранный язык, теория и история искусств, изучение современного мира и его прошлого. Следует учесть, что это только предметные области, из числа которых студент выбирает курсы для изучения (Володарская, Лизунова, 1990, с. 60–61).

Специальное обучение в высших учебных заведениях США основывается прежде всего на профессиональной ориентации будущих специалистов, направленной на подготовку к научной деятельности или же к практической психологической работе. В связи с этим студентам предлагаются различные учебные курсы, соответствующие общему (*General Track*) или специальному (*Career Track*) направлениям подготовки. Студентам предлагается три типа курсов по психологии:

- ◆ обязательные;
- ◆ специальные курсы по интересам;
- ◆ продвинутые интегративные курсы (Володарская, Лизунова, 1990, с. 62).



Особенностью базового психологического образования в России (в отличие от американского и английского) является то, что высшее образование самым тесным образом связано с профессиональной подготовкой студентов. Этим обусловлена, в частности, его большая продолжительность.

Кроме того, российское высшее психологическое образование, как и американское, отличается широкой общенаучной и общекультурной подготовкой студентов. За время обучения в вузе студент-психолог изучает широкий круг гуманитарных, социально-экономических, математических, естественнонаучных и психологических дисциплин.

Российское высшее образование по психологическим специальностям и направлениям дает широкую гуманитарную и социально-экономическую подготовку. В связи с этим в перечень учебных дисциплин включаются такие предметы, как философия, логика, этика, эстетика, экономика, иностранный язык, история, право, социология, политология, педагогика.

Естественнонаучная и математическая подготовка имеет также большое значение для обучения студентов-психологов. Поэтому они изучают такие предметы, как концепции современного естествознания, анатомия и физиология центральной нервной системы, физиология высшей нервной деятельности, антропология, математика, информатика и вычислительная техника, математические методы в психологии.

О содержании психологических дисциплин, изучаемых студентами-психологами, речь пойдет в следующих главах.

Полный курс базового высшего психологического образования дает достаточную квалификацию для того, чтобы начать самостоятельную психологическую деятельность. Министерство высшего образования и психологические организации разрабатывают определенные критерии и требования для того, чтобы обеспечить высокий уровень образования и профессиональной подготовки психологов. Базовое психологическое образование в России осуществляется в высших учебных заведениях, имеющих лицензию на данную образовательную деятельность. Лицензия выдается Министерством высшего образования и дает учебному заведению право вести образовательную деятельность по программам подготовки психологов. При выдаче лицензии министерство учитывает качество разработанной программы обучения, имеющиеся преподавательские кадры, которые будут осуществлять обучение, наличие обучающих ресурсов в виде учебной литературы и других учебных материалов. Однако лицензия сама по себе еще не дает учебному заведению права выдавать диплом государственного образца. Лицензия только разрешает вести образовательную деятельность и выдавать определенный сертификат или диплом. *Государственная аккредитация означает право высшего учебного заведения выдавать диплом государственного образца.*

В настоящее время в российском высшем образовании существуют три типа психологических специальностей и квалификаций:

1. «020400 — Психология» с присвоением квалификации «Психолог. Преподаватель психологии» (3-я ступень профессионального образования в соответствии с ОКСО); относится к группе гуманитарно-социальных специальностей.
2. «031000 — Педагогика и психология» с присвоением квалификации «Педагог-психолог» (3-я ступень профессионального образования в соответствии с ОКСО); относится к группе педагогических специальностей.

3. «022700 — Клиническая психология» с присвоением квалификации «Клинический психолог» (3-я ступень профессионального образования в соответствии с ОКСО); относится к группе гуманитарно-социальных специальностей. Перечень направлений подготовки и специальностей, 2000:

1. **Обучение по специальности «020400 — Психология»** предполагает общее психологическое образование и специальную подготовку, позволяющие специалисту работать в разных сферах психологической науки и практики, а также преподавать психологию в учебных заведениях.

Деятельность специалиста направлена на изучение и оптимизацию психологических факторов во всех видах деятельности и формах взаимодействия людей. Он может выполнять следующие виды профессиональной деятельности:

- ◆ диагностическую и коррекционную;
- ◆ экспертную и консультативную;
- ◆ учебно-воспитательную;
- ◆ научно-исследовательскую;
- ◆ культурно-просветительную.

На старших курсах студенты могут получить дополнительную специализированную подготовку в той области, которая их интересует. Специализация является частью специальности, в рамках которой она создается, и предполагает получение более глубоких профессиональных знаний, умений и навыков в различных областях деятельности по профилю специальности. Наименование специализации развивает наименование основной специальности. Студенты, обучающиеся по специальности «психология», могут специализироваться в одной из следующих сфер:

1. Общая психология.
2. Психология личности.
3. Социальная психология.
4. Политическая психология.
5. Психология менеджмента.
6. Юридическая психология.
7. Психология труда и организационная психология.
8. Клиническая психология (с 1998 г. стала отдельной специальностью).
9. Психофизиология.
10. Специальная психология.
11. Психология развития и акмеология.
12. Педагогическая психология.
13. Психологическое консультирование.
14. Психология социальной работы.
15. Спортивная психология.

Предметная профессиональная подготовка по дисциплинам специализации организуется в объеме от 500 до 2000 часов. Однако в дипломе, который получает выпускник, полученная специализация обычно не указывается.



**2. Обучение по специальности «031000 — Педагогика и психология»** предполагает психологическое образование и профессиональную подготовку, позволяющие специалисту осуществлять деятельность, направленную на психологическое обеспечение образовательного процесса, личностное и социальное развитие учащихся. Такой специалист может работать в образовательных учреждениях различного типа.

Он может выполнять следующие виды профессиональной деятельности:

- ◆ коррекционно-развивающую;
- ◆ преподавательскую;
- ◆ научно-методическую;
- ◆ социально-педагогическую;
- ◆ воспитательную;
- ◆ культурно-просветительную;
- ◆ управленческую.

**3. Обучение по специальности «022700 — Клиническая психология»** предполагает психологическое образование и профессиональную подготовку широкого профиля, позволяющие специалисту осуществлять практическую и научно-исследовательскую деятельность, направленную на повышение психических ресурсов и адаптационных возможностей человека, на гармонизацию психического развития, охрану здоровья, профилактику и преодоление недугов, психологическую реабилитацию. Клинический психолог работает с людьми, имеющими трудности адаптации и самореализации, обусловленные их физическим, социальным и духовным состоянием.

Он может выполнять следующие виды профессиональной деятельности в учреждениях здравоохранения, образования, социальной помощи населению, в сфере управления, производства и бизнеса:

- ◆ диагностическую;
- ◆ экспертную;
- ◆ коррекционную;
- ◆ профилактическую;
- ◆ реабилитационную;
- ◆ консультативную;
- ◆ научно-исследовательскую;
- ◆ культурно-просветительную;
- ◆ учебно-воспитательную.

В системе высших педагогических учебных заведений психология нередко существует в качестве **дополнительной психологической специальности**, например:

030900 — Дошкольная педагогика и психология (с присвоением квалификации «Преподаватель дошкольной педагогики и психологии»);

031900 — Специальная психология (с присвоением квалификации «Учитель-психолог»);

032000 — Специальная дошкольная педагогика и психология (с присвоением квалификации «Педагог-дефектолог для работы с детьми дошкольного возраста с отклонениями в развитии»).

В случаях, когда психология является дополнительной специальностью в учебной программе, объем учебного времени и количество изучаемых студентами дисциплин значительно меньше. В этом случае выпускники лучше подготовлены к работе по основной специальности, чем по дополнительной.

Психология существует в российском высшем образовании также в качестве направления подготовки бакалавров и магистров:

521000 — бакалавр психологии (2-я степень профессионального образования в соответствии с ОКСО);

521000 — магистр психологии (3-я степень профессионального образования в соответствии с ОКСО).

Большой опыт организации таких образовательных программ накоплен в Российском государственном педагогическом университете, Санкт-Петербургском университете (Калягина, 1998).

В России существуют также высшие учебные заведения, предлагающие различные формы заочного, вечернего или очно-заочного психологического образования. Однако таких учебных заведений немного.

### 3.3. Преподавание психологии студентам других специальностей

Хорошо известно, что в настоящее время психология широко представлена в разнообразных программах профессионального образования. Однако ограниченное количество публикаций, посвященных преподаванию психологии студентам других специальностей, не позволяет дать достаточно полную характеристику этой сферы психологического образования. Опыт этой работы еще слабо обобщен.

Психология является предметом, профессионально значимым для изучения в высших и средних учебных заведениях, осуществляющих подготовку педагогов дошкольного и школьного образования. Наиболее типичными психологическими дисциплинами, изучаемыми студентами — будущими педагогами, являются: 1) общая психология; 2) психология развития и возрастная психология; 3) педагогическая психология; 4) экспериментальная психология; 5) специальная психология.

Студентам педагогических специальностей могут предлагаться также спецкурсы и спецсеминары, посвященные отдельным психологическим темам. Как показывает опыт, в связи с возрастающим интересом к психологии студенты охотно выбирают такие курсы.

В **медицинских вузах** обычно преподаются курсы общей и медицинской психологии, а также спецкурсы, связанные с актуальными профессиональными темами. Уже накоплен и обобщается опыт психологического образования студентов-медиков (Островская, 1998; Творогова, 1998; Ouryvaev, Soloviova, Mendelevich, 2002), а также медицинских психологов в рамках медицинских вузов (Мельченко, Новикова, 1998). Базовый курс психологии на большинстве факультетов преподается в течение семестра. Всем студентам старших курсов предлагаются элективные курсы по медицинской и социальной психологии.



**Лурия Александр Романович (1902–1977)**

Отечественный психолог, работавший в различных областях психологии, основоположник отечественной нейропсихологии. Его труды в этой области стали классическими разделами учебников и учебных курсов по медицинской психологии и нейропсихологии. Действительный член АПН СССР, доктор психологических и медицинских наук, профессор, автор более 500 научных работ.



Психологическое образование входит и в систему **подготовки государственных служащих** (Марасанов, 1998). Учебные курсы общей и юридической психологии преподаются **на юридических факультетах**. Психологическое образование становится все более распространенным явлением в специализированных вузах, осуществляющих подготовку специалистов для работы в пенитенциарных (исправительных) учреждениях Министерства юстиции (Лузгин, 1998).

Психология становится типичной учебной дисциплиной во многих образовательных программах подготовки бакалавров, специалистов, магистров **гуманитарного и экономического направлений** (Психология: Учебник для гуманитарных вузов, 2002; Психология: Учебник для экономических специальностей, 2002).

Учебный курс «Психология и педагогика» является обязательным для большинства университетских специальностей, а также преподается в технических вузах. На эту дисциплину выделяется небольшое количество учебных часов. Соединение в одном курсе таких предметов, как психология и педагогика, далеко не всегда оправданно для ряда специальностей. Перед преподавателем возникает трудная задача отбора содержания курса, который должен давать возможности для интегрирования психологических и педагогических знаний. Тем не менее опыт преподавания данной дисциплины уже накоплен (Иванченко, 1998; Ковалев, Щеглова, Дусева, 1998; Немцов, 1998; Емузова, 1998; Soloviova, Tutushkina, Artem'eva, Mirosnichenko, 2002). При этом, как показывают исследования, ожидания студентов технических вузов от преподавания психологических дисциплин довольно разнообразны, но часто неадекватны в начале курса (Смакотина, 1998); интерес к психологии как теоретической общеобразовательной дисциплине проявляет небольшое число студентов (Милорадова, 1998). Инженерам читается курс психологии труда и инженерной психологии (Магазанник, Ющенко, 1998). Приобретает популярность и актуальность курс социальной психологии (Пинтелеева, 1998). Разрабатываются также авторские курсы для отдельных специальностей. Например, для студентов швейных специальностей были апробированы курсы «Психофизика одежды», «Оценка психологической комфортности одежды», «Одежда плюс психология» (Петрова, Коробцева, 1998), для студентов архитектурной и строительной специальности — курс «Этика и психология в творческой деятельности архитектора» (Соловьева, 2003).

Таким образом, можно видеть, что масштабы преподавания психологии студентам других специальностей в последние годы значительно расширяются. Это происходит как в силу возрастающего интереса студентов к психологическим знаниям, так и по причине необходимости получения студентами таких знаний. Однако небольшой объем учебного времени, отводимого на изучение курсов психо-

логии, затрудняет реализацию целей обучения. Другой проблемой обучения психологии в таких образовательных программах является то, что преподавателям далеко не всегда удается учитывать профессиональную специфику обучаемых студентов.

### 3.4. Последипломное психологическое образование

Последипломным обычно называют специализированное образование в какой-либо отрасли науки или практической деятельности, которое направлено на получение научной степени, профессии или дополнительной квалификации. Последипломное психологическое образование может осуществляться на базе любого высшего образования.

#### Последипломное образование за рубежом

Чтобы стать профессиональными психологами, выпускники английских университетов должны пройти курс последипломного психологического образования в течение 2 или 3 лет (в зависимости от программы) на втором уровне высшего образования по специализированной программе в каком-либо университете. Такая система взята за основу в ряде стран, например в Ирландии, Франции, Греции, Португалии, на Мальте (Newstead, Makinen, 1997). В Шотландии последипломное психологическое образование продолжается еще 2 года.

Докторские программы (аналогичные российской аспирантуре) существуют в университетах большинства европейских стран. Обучение направлено на повышение научной квалификации студентов (аспирантов). Они углубленно изучают избранную психологическую специализацию, исследовательские методы, а также выполняют квалификационную научную работу. Длительность обучения в рамках таких программ составляет обычно от 3 до 5 лет. В настоящее время развивается программа Европейский докторант (*European Ph.D.*), которая также является формой последипломного образования (Володарская, 1998).

В США последипломное образование обычно называется *Graduate* или *Postgraduate*. В последипломном образовании психологов во многих европейских странах, в США и Канаде выделяется два основных направления: **исследовательское** и **практическое профессиональное**.

Для получения степени магистра (*Master degree*) обычно необходимо учиться еще 2–3 года после получения степени бакалавра. В качестве альтернативы студент в зависимости от своих интересов и профессиональных намерений может после получения степени бакалавра пройти 2-летнюю программу по подготовке практических психологов (*Professional psychology*).

Это традиционная модель для США и стран, которые ориентированы на американскую систему образования. В рамках университета функционируют два типа учебных заведений и образовательных программ:

- ◆ исследовательские школы, готовящие научных работников и осуществляющие фундаментальные исследования;
- ◆ профессиональные школы, осуществляющие подготовку специалистов-практиков и занимающиеся прикладными исследованиями.



Степень магистра присуждается обычно специалисту со степенью бакалавра после 2–3 лет обучения в исследовательской школе. Для получения этой степени помимо изучения целого ряда специальных дисциплин необходим также практический опыт в области прикладной психологии или написание диссертации на основе проведенного исследования.

Данный уровень образования дает специалисту возможность работать в качестве исследователя или практического психолога в различных областях: заниматься тестированием, исследовательской работой в лаборатории, консультированием пациентов, выполнять административную работу, преподавать в двухгодичном колледже или школе.

К научно-исследовательскому последипломному образованию психологов, помимо мастерских (магистерских), относятся также докторские программы обучения, направленные на получение степени *Ph.D.* Данная степень характеризует научную квалификацию психолога.

**Докторская программа** обычно предполагает дополнительное обучение в течение 3–5 лет. Эта программа включает изучение ряда дисциплин, связанных с научно-исследовательской работой в области избранной психологической специализации, а также подготовку диссертации. Типичными учебными курсами являются:

- ◆ обязательные учебные курсы («Введение в планирование эксперимента», «Исследовательский проект в психологии», продвинутый курс по методам планирования психологических экспериментов, семинары по биопсихологии, учению, когнитивным процессам, личности, развитию, социальной и организационной психологии), изучаемые обычно в первый год обучения;
- ◆ элективные учебные курсы вне области специализации (как правило, четыре курса, два из которых разрешается выбрать не на факультете психологии);
- ◆ исследовательская деятельность и написание диссертации (Володарская, Лизунова, 1990, с. 66).

Специалисты-психологи со степенью доктора (*Ph.D.*) имеют высшую профессиональную квалификацию. Поэтому им предоставляется выбор самых разнообразных видов деятельности: преподавание, консультирование, проведение исследований, написание или редактирование учебных пособий или научных трудов.

**Практическое последипломное образование психологов** — это программы, направленные на обучение конкретным профессиональным знаниям и умениям в какой-либо сфере практической психологии, которые психолог осваивает в течение нескольких лет в свободное от основной работы время. Такой дополнительной подготовки требует, например, работа в сфере клинической психологии. Специальные программы практической подготовки клинических психологов существуют в США и многих европейских странах. По завершении этих курсов, которые могут длиться в течение нескольких лет, психолог получает соответствующий сертификат, дающий ему право на работу в качестве клинического психолога.

В США, в отличие от большинства стран мира, существуют профессиональные школы, которые дают магистерскую или докторскую степень в области практической психологии. Обучение студентов по таким программам в большей мере ориентировано на психологическую практику, направлено на освоение прикладных профессиональных знаний и умений в конкретной области профессиональной

психологической работы. Профессиональные школы осуществляют подготовку докторов психологии (*Psy.D.*). Степень доктора психологии присуждается (в отличие от степени доктора философии — *Ph.D.*) за весомые практические достижения в сфере психологии.

В США, в отличие от многих стран мира, психологи могут также получить степень доктора за значительный вклад в преподавание психологии. Степень доктора образования (*Ed.D.*) является профессиональной и присуждается психологу за разработку учебных программ и успешное их внедрение (Володарская, Лизунова, 1989, с. 54).

## Последипломное психологическое образование в России

Специалисты с высшим образованием могут продолжить обучение в магистратуре или аспирантуре (адъюнктуре).

**Магистратура** представляет собой образовательную программу специализированного обучения в определенной области научной или практической психологии. Наиболее широкий спектр таких специализаций имеется в магистерских программах Московского и Санкт-Петербургского университетов. Длительность магистерских программ обычно составляет 2 года для тех, кто имеет степень бакалавра психологии, и 1 год — для специалистов в области психологии.

**Аспирантура** по психологическим специальностям существует во многих университетах страны и является образовательной программой повышения научно-педагогической квалификации психологов. Перечень специальностей в аспирантуре аналогичен перечню специализаций в университете: общая психология, психология личности, социальная психология, психология развития, педагогическая психология и т. д. При поступлении в аспирантуру обычно сдаются вступительные экзамены по психологии, философии и иностранному языку, а также готовится реферат, посвященный какой-либо психологической проблеме научной специальности. Время обучения в аспирантуре — 3 года (4 года при заочной форме обучения).

Учебный план основной образовательной программы послевузовского образования разрабатывается учебным заведением или научной организацией на основании квалификационной характеристики выпускника аспирантуры, целей подготовки аспиранта, содержащихся во Временных требованиях, и паспортов научных специальностей. Содержание основной образовательной программы обычно включает в себя:

- 1) изучение образовательно-профессиональных дисциплин (иностранный язык, философия, специальные дисциплины отрасли наук и научной специальности, дисциплины по выбору аспиранта);
- 2) прохождение педагогической практики;
- 3) научно-исследовательскую деятельность и подготовку диссертационной работы.

Аспиранты сдают кандидатские экзамены по философии, иностранному языку, специальности. Одна из важнейших форм профессиональной подготовки в аспирантуре — проведение под руководством научного руководителя научно-психологического исследования, в котором соискатель ученой степени должен продемонстрировать умение решать конкретную научную проблему. Подготовленная на этой основе диссертация защищается в диссертационном совете.



Факультативные дисциплины могут быть предназначены для освоения аспирантом дополнительных образовательных профессиональных программ, предусмотренных для изучения на уровне послевузовского профессионального образования, и получения квалификации «Преподаватель высшей школы» или других дополнительных квалификаций.

Учитывая тот факт, что основной задачей послевузовского профессионального образования является подготовка научно-педагогических кадров, в цикл образовательно-профессиональных дисциплин включаются педагогические и психологические дисциплины.

**Программы последипломного образования практических психологов.** В качестве обучающих программ последипломного образования практических психологов обычно выступают курсы повышения квалификации, семинары и тренинги по отдельным направлениям психологии. Известными и авторитетными образовательными учреждениями, проводящими такую работу, являются Центр «Катарсис» (Москва), государственное предприятие «Иматон» (Санкт-Петербург), Институт психотерапии и клинической психологии (Москва). Они реализуют краткосрочные и длительные программы дополнительного психологического образования в области практической психологии, психотерапии и клинической психологии, а также переподготовки психологов, педагогов-психологов, бакалавров психологии, студентов 5-го курса факультетов психологии.

Для специалистов, уже получивших высшее образование по другой специальности, в университетах существуют различные формы повышения квалификации и переподготовки по психологии. Это может быть полный курс получения второго высшего образования по государственным стандартам, но в сокращенный срок. Обычно такой курс предполагает 3,5 года заочного обучения. За этот период студенты изучают все профессиональные дисциплины, за исключением тех, которые они уже изучили во время получения первого высшего образования (общеобразовательные, гуманитарные, социально-экономические и т. п.). Второе высшее образование является в России платным.

Для специалистов с высшим образованием в институтах и университетах организуются также краткосрочные курсы переподготовки и повышения квалификации. Дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов разрабатываются, утверждаются и реализуются структурными подразделениями вузов самостоятельно на основе установленных требований к содержанию программ обучения по согласованию с заказчиком (Примерное положение о структурных подразделениях дополнительного..., 2000). Например, специалисты с педагогическим образованием могут получить дополнительную квалификацию «педагог-психолог», выполнив соответствующую учебную программу. Краткосрочные курсы повышения квалификации в области психологии существуют и по другим направлениям психологии. Что касается профессиональной подготовки психологов, то базовое психологическое образование в течение 5 лет становится все более предпочтительным.

Психология часто преподается в рамках других программ дополнительного профессионального образования. Например, для студентов разных профессиональных направлений, а также для специалистов, желающих работать в качестве преподавателей соответствующих дисциплин в высших и средних учебных заве-

дениях, организуется дополнительная профессиональная подготовка для получения квалификации «Преподаватель». Психолого-педагогические дисциплины занимают значительную часть программы — 280 из 800 учебных часов теоретической подготовки (Государственные требования, 2002).

### 3.5. Обучение психологии в средних учебных заведениях

Одной из заметных тенденций последнего десятилетия во многих странах стало *широкое распространение психологии как учебного предмета в средних учебных заведениях*. Этот предмет обычно не является обязательным, но школьники выбирают его достаточно часто. Связано это прежде всего с распространением научно-популярной психологической литературы и возрастанием интереса учащихся к психологическим знаниям.

**Психология достаточно широко преподается в школах США.** Возможно, сегодня это наиболее популярный курс по выбору в средних школах. По сведениям из разных источников, от 800 тыс. до 1 млн учащихся старших классов американских школ ежегодно изучают курс «Введение в психологию», и количество школьников, которые выбирают психологию для изучения в школе, с каждым годом возрастает (Ernst, Petrossian, 1996; Nakala, 1999, Benjamin, 2001).

Единого подхода к преподаванию психологии в школах США нет. Этот предмет часто изучается скорее как курс психологического самопознания и самопомощи, нежели как предмет, дающий обзор психологии как академической дисциплины. При этом многие авторы обращают внимание на необходимость повышения научного уровня в изучении психологии в школе (Ernst & Petrossian, 1996).

В 1992 г. была создана организация «Учителя психологии в средних школах», которая призвана способствовать повышению качества преподавания психологии. Эта ассоциация выдвинула ряд инициатив по улучшению преподавания психологии в школах; в частности, был организован ряд обучающих семинаров, разработаны примерные учебные планы курсов и отдельных занятий. В 2000 г. были разработаны и опубликованы Национальные стандарты преподавания психологии в школах (National Standards..., 1999).

Однако есть основания полагать, что психология в американских школах не настолько уважаемый предмет, как другие традиционные школьные предметы (Nakala, 1999; Bristol & Gillis, 2001). Содержание курса психологии и подготовка школьных учителей психологии — две основные проблемы. Они будут рассмотрены ниже в соответствующих главах книги. В то же время преподавание психологии в школах США сейчас, вероятно, намного лучше, чем когда-либо прежде (Nakala, 1999).

**В 90-х гг. в России значительно возросло количество факультативных курсов по психологии в школах.** Однако статистических данных, характеризующих этот процесс, к сожалению, не существует. Нет и единых требований к разработке программ обучения психологии в средней школе. В результате каждый учитель ведет предмет в силу собственных представлений, ориентируясь на собственные пристрастия и интересы школьников. Поскольку практическая психология вызы-



вает особенно большой интерес учащихся, то именно эта тематика обычно является преобладающей.

В последние годы в отечественной литературе появилась первая систематизация психологических знаний для преподавания психологии в школе; выпускаются соответствующие учебные пособия (Немов, 1995; Климов, 1997; Никольская и Бардиер, 1997; Цукерман, 1997; Психология, 1998; Попова, 2000).

Таким образом, одной из новых тенденций преподавания психологии в последнее десятилетие становится то, что психология уже часто преподается не только в старших классах (Немов, 1995; Климов, 1997), но также в среднем (Цукерман, 1997; Савина, 1998; Попова, 2000) и начальном (Никольская, Бардиер, 1997; Вачков, 1998; Психология, 1998, Бабаева, 1998; Карандашев, 2002) звене школы. Это, по всей видимости, является следствием практической ориентированности школьного психологического образования, в силу чего многие вопросы психологии на наглядном и практическом материале в доступной форме могут изучаться как подростками, так и младшими школьниками. Разрабатываются программы, в рамках которых психология преподается на разных ступенях общего образования (Серебрякова, 1998; Реан, Гатанов, Баранов, 2000).

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

- 1) предметно-ориентированные;
- 2) личностно-ориентированные.

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

В программах личностно-ориентированного типа уроки психологии выступают как **система занятий, направленных на развитие учащихся**. Задача обучения теоретическим психологическим знаниям непосредственно не ставится (хотя может подразумеваться). Формирование практических психологических умений и личностное развитие учащихся составляют основную задачу такой программы. Программа задает некоторые общие перспективы и ориентиры занятий. Строгое

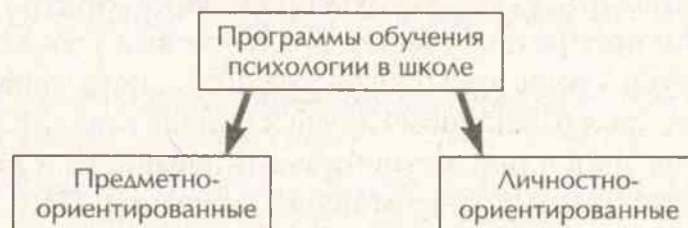


Рис. 3.1. Программы обучения психологии в школах

поурочное планирование затруднено, поскольку виды активности на занятии в значительной степени определяются интересами учащихся, стадией развития, на которой они в данный момент находятся, а также ситуацией, которая складывается в группе на данный момент. Учитель должен уметь пользоваться благоприятными ситуациями, которые складываются в те или иные моменты уроков, и использовать их для достижения развивающего эффекта. Поэтому план и содержание урока могут быть изменены уже по его ходу. На занятиях используются практические методы обучения: обсуждение, практические упражнения и игры. Психологический тренинг — распространенная форма проведения таких уроков. Оценка и отметка не используются, поскольку задача усвоения определенных знаний и умений не ставится. Развивающий аспект на таких уроках является центральным, а объективная оценка уровня развития чрезвычайно затруднена. Такие уроки выступают как психологическое сопровождение естественного развития учащихся, направленное на оказание помощи в их личностном развитии.

Уроки психологии предметно-ориентированного типа по содержанию и методам проведения являются обычными уроками, как и уроки по всем другим предметам, которые изучаются в школе. Они могут быть обязательными или факультативными, но всегда ставятся в сетку учебного расписания школы. Обязательной является проверка учителем знаний и умений учащихся, так же как и посещение уроков.

Из опубликованных работ примеры программ предметно-ориентированного типа представляют: книга для учащихся по психологии Я. Л. Коломинского (1986), пособие для учащихся Р. С. Немова (1995), учебник для средней школы Е. А. Климова (1997), учебное пособие по психологии для начальной школы под редакцией И. В. Дубровиной (1998).

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

Из опубликованных работ примеры программ личностно-ориентированного типа представляют книги Ю. М. Забродина и М. В. Поповой (1994), Г. А. Цукерман (1997), И. Никольской и Г. Бардиер (1997), М. В. Поповой (2000).

Как видно из приведенного выше анализа, рассмотренные типы уроков имеют существенные различия. Порой в психологической литературе можно встретить дискуссии о том, какими должны быть уроки психологии в школе, какое содержание они должны включать, какие методы проведения занятий следует использовать. При этом часто приоритет отдается практическим урокам развивающего характера и отвергаются уроки психологии традиционного типа.

Нам представляется, что в данном случае излишне говорить о том, какие уроки лучше, а какие хуже. Уроки предметно-ориентированного и личностно-ориентированного типа различаются по своим целям и задачам. Но и те и другие имеют ценность для расширения психологического образования и повышения психологической культуры школьников и могут использоваться в системе учебно-воспи-



тательной работы школы: уроки предметно-ориентированного типа в качестве классических уроков, уроки личностно-ориентированного типа в качестве внеклассных занятий. Таким образом, расширятся обучающие и развивающие возможности психологии.

Возможно ли существование программ, сочетающих предметно-ориентированный и личностно-ориентированный типы построения? Безусловно, такое сочетание возможно и порой даже желательно. Однако как к уроку, так и к внеклассному мероприятию в школе предъявляются специфические требования, которые должны учитываться при планировании занятий по психологии. В последнее время появляется и опыт комплексного подхода к преподаванию психологии в школе (Онучин, 1998).

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

Психологические знания нередко используются на уроках человековедения и человекознания, которые стали появляться в некоторых школах в 90-х гг. XX в. (Аверченко и Антилогова, 1993; Маленкова, 1993; Гуревич, 1995; Колмогорова, 1999).

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

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

В заключение необходимо отметить, что интерес студентов к психологическому образованию в течение последних десятилетий возрастает и в США, и в большинстве стран Европы.

## Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте основные тенденции современного психологического образования в мире.
2. Какие типы базового психологического образования существуют в европейских странах и США?
3. Какие типы базового психологического образования существуют в России?
4. Какова типичная длительность и структура базового психологического образования?

5. Какие три типа психологических специальностей и квалификаций существует в высшем психологическом образовании в России?
6. Какие уровни психологического образования существуют в многоуровневой системе подготовки психологов в России?
7. Студентам каких других специальностей преподается психология?
8. В чем заключаются два основных направления последипломного психологического образования?
9. Какие типы последипломного психологического образования существуют за рубежом?
10. Какие типы последипломного психологического образования существуют в России?
11. Какие формы повышения психологической квалификации и дополнительного психологического образования существуют в России?
12. Что в 1990-е гг. способствовало повышению качества преподавания психологии в школах США?
13. Существуют ли стандарты преподавания психологии в России?
14. На каких ступенях школьного образования психология преподается в школах России?
15. Какие два основных типа программ обучения психологии школьников используется в России?



## Глава 4

# НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ, ЦЕЛИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ В РАЗНЫХ ТИПАХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

---

### 4.1. Общеобразовательные программы и преподавание психологии

Общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ (Закон РФ «Об образовании», 2000). К общеобразовательным относятся следующие программы:

- 1) дошкольного образования;
- 2) начального общего образования;
- 3) основного общего образования;
- 4) среднего (полного) общего образования.

Учебный и воспитательный процесс в общеобразовательных учреждениях регламентируется Законом Российской Федерации «Об образовании» (Об образовании..., 2000), Типовым положением об общеобразовательном учреждении (2001), государственными образовательными стандартами и базисным учебным планом. В соответствии с этими документами общее образование дают следующие виды образовательных учреждений:

- 1) начальная общеобразовательная школа (реализует общеобразовательную программу начального общего образования);
- 2) основная общеобразовательная школа (реализует общеобразовательные программы начального общего и основного общего образования);
- 3) средняя общеобразовательная школа (реализует общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования);
- 4) средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов (реализует общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по одному или нескольким предметам);
- 5) гимназия (реализует общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам гуманитарного профиля,

и может реализовать общеобразовательную программу начального общего образования);

- б) лицей (реализует общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам технического и естественно-научного профиля, и может реализовывать общеобразовательную программу начального общего образования).

(Типовое положение об общеобразовательном учреждении, 2001.)

Законом «Об образовании» утверждается следующая структура школы: I–IV – начальная школа, V–IX – основная школа, X–XI – общеобразовательная (полная) средняя школа. В рамках этой структуры обязательным является девятилетнее образование, а старшая школа становится профильной.

Следующим документом, регламентирующим работу средних общеобразовательных учреждений, является базисный учебный план, который определяет максимальный объем учебной нагрузки учащихся, распределяет учебное время, отводимое на освоение федерального и национально-регионального компонентов государственного образовательного стандарта. Базисный учебный план включает не предметы, а образовательные области и состоит из двух частей: инвариантной и вариативной.

В Российской Федерации установлены следующие образовательные уровни (образовательные цензы):

- 1) основное общее образование;
- 2) среднее (полное) общее образование;
- 3) начальное профессиональное образование;
- 4) среднее профессиональное образование;
- 5) высшее профессиональное образование;
- 6) послевузовское профессиональное образование.

Лицам, не завершившим образование определенного уровня, выдается справка установленного образца (Об образовании..., 2000).

**В инвариантной части** реализуется федеральный компонент государственного образовательного стандарта, который гарантирует овладение выпускниками общеобразовательных учреждений необходимым минимумом знаний, умений и навыков, обеспечивающим продолжение образования. Эта часть представлена следующими образовательными областями: «Филология», «Математика», «Естествознание», «Обществознание», «Искусство», «Физическая культура», «Технология». В каждой образовательной области инвариантной части учебного плана (кроме образовательной области «Математика» и предметов физики и химии) на региональный компонент содержания образования может выделяться 10–15% времени. Как мы видим, психология непосредственно не представлена в этой части учебного плана. Однако элементы психологических знаний могут преподаваться

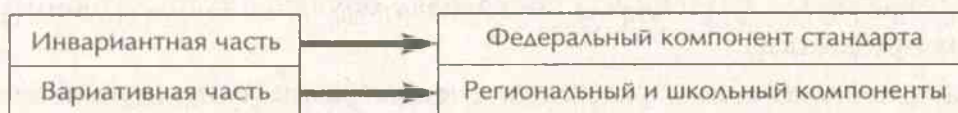


Рис. 4.1. Структура базисного учебного плана



в рамках таких предметных областей, как естествознание и обществознание, учителями соответствующих дисциплин при наличии необходимого дидактического материала.

**Вариативная часть** обеспечивает реализацию регионального и школьного компонентов содержания образования. Учебные часы вариативной части используются на изучение предметов, перечисленных в образовательных областях базисного учебного плана (в том числе для углубленного изучения), на изучение курсов по выбору, проведение факультативов, индивидуальных и групповых занятий. В рамках вариативной части психология может преподаваться и как отдельный предмет, и в составе других курсов, имеющих психологический компонент (обучение предметно-ориентированного типа). В то же время психологические занятия другого типа (личностно-ориентированного) могут проводиться вне рамок учебного плана как сопровождение развития учащихся.

**Следующим документом**, регламентирующим учебный процесс, являются **Государственные образовательные стандарты**, которые определяют требования к уровню обязательной подготовки учащихся. Психологические знания и умения в них в настоящее время в явном виде не отражены.

В рамках перехода российской школы на 12-летнее среднее образование (I–IV классы — начальная школа, V–X классы — основная школа, XI–XII классы — полная средняя школа) предполагается, что десятилетнее образование будет обязательным, а обучение в XI–XII классах — преимущественно профильным.

Профильное обучение открывает возможности для более глубокого изучения психологии. В настоящее время уже утверждена концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (Об утверждении..., 2002). Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов. Эта система должна включать в себя следующие типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные. Предусматриваются разнообразные формы как предпрофильного, так и профильного обучения, увеличение учебного времени на вариативную часть учебного плана и расширение количества курсов по выбору. Основная функция курсов по выбору — профориентационная. В этой связи количество таких курсов должно быть по возможности значительным. Они должны носить краткосрочный и чередующийся характер и представлять собой определенные учебные модули.

В документе предлагаются примерные учебные планы для четырех возможных профилей (естественно-математического, социально-экономического, гуманитарного и технологического); при этом отмечается, что возможны разные варианты построения образовательного процесса, которые могут дать самые различные формы профилизации для общеобразовательных учреждений, для отдельных классов, для групп учащихся. Из этого можно сделать вывод, что документ в принципе не исключает возможность профильного психологического обучения или другой учебной программы, предусматривающей серьезное изучение психологии. Опыт такого профильного образования в области психологии существует (Ермаков, Дикая, 1998).

На основе государственных образовательных стандартов средние учебные заведения разрабатывают **учебный план**, который определяет перечень изучаемых учащимися дисциплин, их трудоемкость и последовательность их изучения.

В соответствии с Экспериментальным базисным учебным планом образовательных учреждений Российской Федерации, утвержденным Министерством образования России (2001), возможности преподавания психологии в школах, гимназиях и лицеях расширяются. В Базисный учебный план включены базовые курсы и учебные модули. Включение в образовательный процесс учебных моделей рассматривается как один из возможных механизмов поэтапной модернизации традиционного содержания образования и нормализации учебной нагрузки. В соответствии с Базисным учебным планом курс «Основы психологии» может быть выбран учащимися для изучения на второй ступени общего образования в качестве одного из модулей по обществоведению (Экспериментальный базисный учебный план, 2001, с. 49), на третьей ступени общего образования в качестве спецкурса по выбору (там же, с. 65). Администрация школы может также включать психологию в учебный план, исходя из регионального и школьного компонентов. При этом определяется, в каких классах и в каких объемах будет изучаться этот предмет, является ли курс обязательным, элективным или факультативным.

## 4.2. Профессиональные образовательные программы и преподавание психологии

Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации (Закон РФ «Об образовании», 2000). К профессиональным относятся программы:

- 1) начального профессионального образования;
- 2) среднего профессионального образования;
- 3) высшего профессионального образования;
- 4) послевузовского профессионального образования.

В учреждениях начального профессионального образования психология редко преподается как отдельная дисциплина. Систематизированная информация по этому вопросу, к сожалению, отсутствует.

**Обучение в средних профессиональных учебных заведениях** регулируется Законом Российской Федерации «Об образовании» и Типовым положением об образовательном учреждении среднего профессионального образования (среднем специальном учебном заведении) (2001). В соответствии с ними установлены следующие виды средних специальных учебных заведений:

техникум (училище) — среднее специальное учебное заведение, реализующее основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования базового уровня;

колледж — среднее специальное учебное заведение, реализующее основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования базового и повышенного уровня (Типовое положение..., 2001, с. 75).

Содержание среднего профессионального образования устанавливается государственным образовательным стандартом (О введении в действие государственного образовательного стандарта..., 2002). В соответствии с этим документом психология как учебный предмет наиболее широко представлена в требованиях к



подготовке выпускников по педагогическим специальностям. Например, студенты педагогических училищ и колледжей должны усвоить большой объем психолого-педагогических знаний и умений. При подготовке учителей начальных классов предполагается изучение общей, возрастной, педагогической, социальной психологии; студенты также проходят психолого-педагогический практикум.

Еще шире психологические дисциплины представлены в образовательных программах среднего профессионального образования учителей начальных классов с дополнительной подготовкой в области психологии. Студенты дополнительно изучают основы психодиагностики, психофизиологические основы обучения, психологию семьи, педагогическую, социальную, экспериментальную психологию (Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, 2002).

Психология также изучается в средних профессиональных учебных заведениях медицинского профиля. Курсы общей и медицинской психологии, а также психологии общения довольно типичны для образовательных программ этих учебных заведений.

**Обучение в высших учебных заведениях России** регулируется Законом Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (Закон..., 1996; О высшем и послевузовском профессиональном образовании..., 2000), а также Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации (Типовое положение..., 2001). В соответствии с этими документами в России существуют три типа высших учебных заведений: университеты, академии и институты. Закон определяет права и обязанности студентов, слушателей, аспирантов, докторантов, соискателей, работников вузов.

В Российской Федерации установлены следующие ступени высшего профессионального образования с присвоением квалификации (степени):

- 1) «бакалавр» — срок обучения не менее 4 лет;
- 2) «специалист» — срок обучения не менее 5 лет;
- 3) «магистр» — срок обучения не менее 6 лет.

Однако для лиц, имеющих среднее профессиональное образование соответствующего профиля или высшее профессиональное образование различных ступеней, возможны и более короткие сроки освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования. Сокращение сроков освоения основной образовательной программы высшего профессионального образования осуществляется на основе имеющихся знаний, умений и навыков студента, полученных на предшествующем этапе обучения (Об утверждении Условий освоения..., 2002).

Возможно также получение высшего образования в форме экстерната. Однако по некоторым направлениям и специальностям получение образования в форме экстерната не допускается. Порядок организации обучения в форме экстерната регулируется специальным положением Министерства образования (Положение об экстернате..., 1998).

Целям интеграции высшего образования служит Европейская конвенция об академическом признании университетских квалификаций, принятая Советом Европы (Европейская конвенция..., 1999), а также Конвенция о признании квали-



фикаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе, принятая в Лиссабоне в 1997 г. и ратифицированная Российской Федерацией в 2000 г. (Конвенция о признании квалификаций..., 2000). В соответствии с этими документами высшее образование, полученное за границей, дает:

- ◆ «доступ к дальнейшему обучению в системе высшего образования, включая соответствующие экзамены, и/или к подготовке по программам, ведущим к получению ученой степени, на условиях, аналогичных тем, которые применяются к обладателям квалификации Стороны, в которой испрашивается признание;
- ◆ использование ученой степени в соответствии с законами и правилами Стороны, или под ее юрисдикцией, в которой испрашивается признание.

Кроме того, признание может облегчить доступ на рынок труда в соответствии с законами и правилами Стороны, или под ее юрисдикцией, в которой испрашивается признание» (Конвенция о признании квалификаций..., 2000, с. 85).

Образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования в России строятся на основе государственных образовательных стандартов. Эти стандарты предназначены для обеспечения качества образования. Они состоят из федеральных и национально-региональных компонентов. Федеральные компоненты государственных образовательных стандартов включают в себя:

- 1) общие требования к основным образовательным программам высшего и послевузовского профессионального образования;
- 2) требования к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ, к условиям их реализации, к уровню подготовки выпускников;
- 3) сроки освоения основных образовательных программ;
- 4) максимальный объем учебной нагрузки обучающихся.

Содержание национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов определяется высшим учебным заведением самостоятельно.

Что касается других стран, то, например, в США не существует государственных стандартов высшего образования в области психологии. Каждый университет сам разрабатывает образовательную программу. В 2002 г. Комитет по вопросам образования Американской психологической ассоциации одобрил документ под названием «Учебные цели и результаты базового психологического образования», который направлен на выработку общих подходов к подготовке бакалавров психологии (Halonen, 2002). Однако этот документ носит только рекомендательный характер и не определяет учебных дисциплин, которые должны преподаваться.

В европейских странах в последнее время предпринимается ряд попыток сделать базовое психологическое образование взаимно признаваемым. Европейская федерация ассоциаций профессиональных психологов в 1990 г. одобрила «Оптимальные стандарты» профессиональной подготовки психологов. Они касаются некоторых общих принципов и подходов, но не конкретизируют детально содержание и структуру обучения (Optimal Standards, 1990).

В 1998 г. в рамках программы «Леонардо» началась реализация проекта «Европейская структура для подготовки психологов» (European Framework for Psychologists Training, 1998). В проекте принимают участие пятнадцать партнеров из



двенадцати стран: Дания, Финляндия, Франция, Германия, Греция, Италия, Нидерланды, Норвегия, Испания, Швеция, Швейцария, Великобритания (цит. по: Карандашев, 2001).

**Послевузовское профессиональное образование в России** может быть получено в аспирантуре, ординатуре, адъюнктуре и докторантуре, функционирующих в образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научных учреждениях, а также в рамках различных видов высшего дополнительного образования. Послевузовское профессиональное образование строится на основе утвержденных Министерством образования России Временных требований к основным образовательным программам послевузовского профессионального образования по отраслям наук и приложений к ним, размещенным на сайтах Министерства образования России: <http://www.ed.gov.ru> и ГНИИ информационных технологий и телекоммуникаций <http://www.informika.ru>. Высшее учебное заведение или научная организация разрабатывают эти образовательные программы самостоятельно. Методические рекомендации по этому поводу содержатся в соответствующем письме (О порядке формирования основных образовательных программ послевузовского профессионального образования..., 2002). Важным итогом обучения в аспирантуре является подготовка и защита диссертационной работы. Соответствующие требования, критерии и процедуры описываются в Положении о порядке присуждения ученых степеней (Положение..., 2002).

### 4.3. Учебный план и программы преподавания психологии

На основе государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования университет, академия или институт самостоятельно разрабатывает учебные планы по основным образовательным программам.

**Учебный план** включает в себя:

- 1) перечень учебных дисциплин, изучаемых по данной программе;
- 2) распределение по семестрам и последовательность их изучения;
- 3) трудоемкость их изучения;
- 4) формы учебных занятий (лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа);
- 5) виды промежуточной и итоговой аттестации (экзамен, зачет, реферат, курсовая или дипломная работа).

Обратимся к традиционному содержанию учебного плана и к тому, какую пользу из этой информации может извлечь для себя преподаватель психологии.

1. **Перечень учебных дисциплин.** Психология как предметная область в разной степени представлена в разных учебных планах. В учебных планах обучения по специальности «Психология» психологические дисциплины составляют около  $\frac{2}{3}$  из всего перечня изучаемых предметов. По другим специальностям количество психологических курсов обычно значительно меньше и зависит от профессиональной направленности программы. В зависимости от значимости

психологии как учебного предмета все программы высшего образования можно разделить на **три типа**:

- ❖ основные образовательные программы высшего профессионального образования по специальности «Психология» (базовое психологическое образование): психологические дисциплины составляют около  $\frac{2}{3}$  от всего количества изучаемых дисциплин;
- ❖ основные образовательные программы высшего профессионального, а также среднего специального образования специалистов по работе с людьми (учителя, воспитатели и другие работники школьных, дошкольных и внешкольных учреждений, врачи, младший и средний медицинский персонал, юристы, менеджеры, социальные работники, и т. п.): преподаются несколько психологических дисциплин;
- ❖ основные образовательные программы высшего профессионального образования специалистов естественнонаучного и технического профиля: психология преподается как самостоятельная учебная дисциплина или же в рамках курса «Психология и педагогика».

2. В учебном плане также определяется, **в каком семестре (или семестрах)** изучается определенная учебная дисциплина. Эта информация поможет преподавателю психологии правильно построить свой курс с опорой на межпредметные связи (как с другими психологическими курсами, так и с учебными дисциплинами других предметных областей), на понимание особенностей студентов, находящихся на данной ступени обучения.
3. **Трудоемкость образовательных программ**, а также изучения каждой учебной дисциплины обычно измеряется в российской высшей школе в **академических часах**. Исходя из учебного плана преподавателю психологии необходимо знать, какое количество часов учебного времени отведено на изучение его дисциплины. В последнее время в России для оценки трудоемкости конкретных образовательных программ и значимости каждой учебной дисциплины начинает применяться также система кредитных (или зачетных) единиц (Методика расчета трудоемкости..., 2003), которая используется в большинстве стран мира. Планируется внедрение этой системы в отечественное высшее образование (Рекомендации совещания..., 2002).
4. Учебный план определяет также формы учебных занятий по учебной дисциплине: **лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа, виды курсовых работ и практик**. При планировании своего учебного курса преподаватель психологии должен опираться на этот учебный план, определяя целесообразность изучения отдельных тем в рамках лекций, семинарских и практических занятий или в виде различных форм самостоятельной работы.
5. В учебном плане определяются виды **промежуточной и итоговой аттестации (экзамен или зачет, реферат, курсовая, дипломная работы)**. В этой связи преподавателю психологии необходимо знать, какая форма промежуточной аттестации (в текущем семестре) предусмотрена учебным планом и в какой мере знания по его дисциплине входят в содержание итоговой государственной аттестации, проводимой по завершении всей образовательной программы.



На основе учебного плана и государственного образовательного стандарта преподаватель составляет **учебную программу** и **тематический план изучения дисциплины**. Учебная программа обычно содержит:

- 1) наименование учебной дисциплины, категорию студентов, для которой она предназначена, информацию о том, кем и когда подготовлена;
- 2) пояснительную записку, в которой описываются значимость дисциплины в рамках образовательной программы, предмета, требования к знаниям и умениям студентов, формы и методы контроля и оценки знаний;
- 3) краткое описание содержания изучаемых тем;
- 4) список литературы, на которую опирается преподаватель при раскрытии содержания курса.

Учебная программа является, с одной стороны, официальным документом, хранящимся на кафедре и свидетельствующим о том, насколько в преподаваемой дисциплине отражаются требования государственного образовательного стандарта, а с другой стороны, рабочим документом, на основе которого преподаватель строит процесс обучения.

**Тематический план** является документом, который описывает распределение тем учебной программы по видам занятий, необходимое методическое обеспечение, формы контроля и аттестации знаний и умений студентов.

При разработке учебных планов и программ преподавания психологии возникает сложная проблема в отборе содержания, которое будет изучаться на разных ступенях обучения.

Существует три способа построения учебных программ: **линейный, концентрический, спиралевидный** (Педагогика, 2002, с. 252–253).

Сущность **линейного способа** построения учебных программ состоит в том, что отдельные части (порции) учебного материала образуют непрерывную последовательность связанных между собой звеньев (выстраиваются по одной линии). Каждая часть изучается, как правило, только один раз. Причем новое содержание выстраивается на основе уже известного и в тесной связи с ним.

Достоинство линейного способа расположения содержания учебных программ заключается в его экономичности во времени, поскольку исключается дублирование материала. Этот способ обычно используется в преподавании психологии в вузовских образовательных программах. Недостатком линейного способа является то, что на разных ступенях обучения студенты и учащиеся не всегда способны усвоить определенные сложные явления. Поэтому этот способ неприменим при разработке программ школьного и вузовского изучения психологии на разных ступенях.

**Концентрический способ** построения учебных программ позволяет несколько раз изучать один и тот же материал (вопрос) с постепенным усложнением, расширением содержания образования за счет новых компонентов, более детальным и глубоким рассмотрением связей и зависимостей.

Концентрическое расположение материала в программах предусматривает не простое повторение, а более глубоко изучение тех же вопросов. Такой способ построения программ замедляет темп обучения, требует больших затрат учебного времени, однако порой оказывается неизбежным. В преподавании психологии в настоящее время чаще всего преобладает именно концентрический тип программ:



и в средних и в высших учебных заведениях учащихся и студентов обучают одному и тому же материалу, но с разной степенью сложности. В результате имеет место дублирование учебного материала, изучаемого в школе и в вузе, а также на разных ступенях вузовского обучения.

При **спиральном способе** построения программ расположение учебного материала сочетает последовательность и цикличность его изучения. Характерной особенностью этого способа является то, что учащиеся (студенты) не выпускают из поля зрения исходную проблему и в то же время постепенно расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. В отличие от концентрической структуры, при которой учащиеся возвращаются к исходной проблеме иногда даже спустя несколько лет, спиральная структура не предполагает столь длительных перерывов. В отличие от линейной структуры при спиральном построении программы отдельные темы изучаются неоднократно (Куписевич, цит. по: Педагогика, 2002, с. 253).

Разработка учебных программ спирального типа в настоящее время становится все более актуальной в психологии. Это связано с включением данного предмета в образовательные программы разного уровня (основного, среднего, высшего, послевузовского). В этих условиях необходимо координировать цели и задачи психологического образования в разных типах учебных заведений, определять специфику ее преподавания для разных категорий учащихся и студентов.

#### 4.4. Цели преподавания психологии

Цели преподавания психологии определяются, с одной стороны, содержанием научно-психологических знаний, а с другой стороны, типом образовательной программы, в рамках которой эти знания преподаются.

Место психологии в системе наук, специфика ее содержания — традиционный предмет для дискуссий. В зависимости от предмета и метода, которые взяты за основу, психология может быть отнесена: к 1) философскому, 2) естественнонаучному или 3) гуманитарному знанию.

В связи с этим в разные эпохи, в разных странах и учебных заведениях психология преподавалась как в рамках философских и естественнонаучных предметов, так и в рамках гуманитарных дисциплин. Соответствующим образом определялись и цели преподавания психологии.

Интерес студентов и учащихся к курсу психологии в настоящее время в значительной степени обусловлен их представлением о психологии как гуманитарной дисциплине. Преподаватели должны считаться с этим при постановке целей обучения, а также в процессе отбора содержания учебных курсов.

В. Я. Ляудис полагает, что «цель обучения психологии — теоретическое и практическое овладение знаниями и методами построения общения и взаимодействия с людьми в различных условиях их жизнедеятельности» (Ляудис, 1989, с. 9).

В зависимости от конкретной психологической дисциплины преподаватели могут ставить и другие цели, которые будут в большей степени ориентированы на естественнонаучное или философское понимание предмета психологии. На этом мы более подробно остановимся в следующих разделах.

Рассмотрим цели, которые ставятся при обучении учащихся, студентов, аспирантов (адъюнктов) по разным образовательным программам.



## 1. Основные образовательные программы высшего профессионального образования по специальности «психология» (базовое психологическое образование)

Объектом профессиональной деятельности данного специалиста являются психические процессы, свойства и состояния человека, предметом — их проявления в различных областях человеческой деятельности, межличностных и социальных взаимодействиях, способы и формы их организации и изменения при воздействии извне. В соответствии с полученными знаниями, умениями и навыками специалист должен быть готов участвовать в решении комплексных задач в системе народного хозяйства, образования, здравоохранения, управления, социальной помощи населению и может осуществлять следующие виды профессиональной деятельности:

- ◆ диагностическую и коррекционную;
- ◆ экспертную и консультативную;
- ◆ учебно-воспитательную;
- ◆ научно-исследовательскую;
- ◆ культурно-просветительную.

В соответствии с требованиями к профессиональной подготовке специалиста-психолога, о которых мы уже упоминали во Введении, специалист должен уметь решать следующие задачи, соответствующие его квалификации:

- ◆ на основе накопленных теоретических знаний, навыков исследовательской работы и информационного поиска уметь ориентироваться в современных научных концепциях, грамотно ставить и решать исследовательские и практические задачи;
- ◆ участвовать в практической прикладной деятельности, владеть основными методами психодиагностики, психокоррекции и психологического консультирования;
- ◆ владеть комплексом знаний и методикой преподавания психологии в высших учебных заведениях (Государственный образовательный стандарт..., 2000).

В процессе обучения в университете будущий специалист-психолог приобретает необходимые теоретические знания, практические умения и навыки; у него формируется профессиональная направленность, представления о сфере применения профессии психолога. Наряду с обучением в период получения высшего образования продолжается личностный рост студентов.

В связи с этим цели преподавания психологии по данным образовательным программам, с нашей точки зрения, должны включать в себя:

- 1) обучение фундаментальным психологическим знаниям;
- 2) обучение прикладным психологическим знаниям;
- 3) обучение научно-исследовательским умениям;
- 4) обучением практическим психологическим умениям в применении психологических знаний для решения практических задач;

- 5) обучение умениям психологического просвещения и обучения психологическим знаниям других людей;
- 6) формирование психологической культуры.

Одним из значительных достижений американского психологического образования последнего времени (2002) стала подготовка доклада под названием: «Базовое психологическое образование: цели и результаты», который был одобрен Советом по вопросам образования АПА (Halonen, 2002). В нем, в частности, указывается, что «степень бакалавра в психологии должна свидетельствовать, что студент может мыслить о поведении и внутренней психической жизни как ученый и развил умения и ценности, которые отражают психологию как науку и прикладную область».

В этом документе определяются 10 основных целей, которые разделяются на две категории.

1. Знания, умения и ценности, согласующиеся с психологией как наукой и сферой практической деятельности. Эта категория целей определяет отличительные особенности психологического образования. Ответственность за развитие студентов и оценку их знаний в этих областях лежит, прежде всего, на преподавателях факультетов в процессе проведения ими учебных занятий и консультаций;
2. Знания, умения и ценности, согласующиеся с общим образованием, которые далее развиваются в сфере психологии. Эта категория целей относится к деятельности, которая обычно является частью общей образовательной программы. Ответственность за развитие студентов в этих областях и оценку их достижений разделяется среди преподавателей различных дисциплин, однако работа в рамках курсов психологии также вносит значительный вклад в реализацию общеобразовательных целей. В свою очередь, хорошо развитые общеобразовательные умения способствуют достижениям студентов в процессе изучения психологических курсов.

Каждая из категорий включает 5 целей:

#### **Знания, умения и ценности в сфере научной психологии, а также ее практического применения.**

*Цель 1. Теория и содержание психологии.* Студенты должны продемонстрировать знакомство с основными концепциями, теоретическими перспективами, эмпирическими данными и историческими тенденциями психологии.

*Цель 2. Исследовательские методы в психологии.* Студенты должны понимать и уметь применять основные исследовательские методы в психологии, включая исследовательский проект, анализ данных и интерпретацию.

*Цель 3. Умения критического мышления в психологии.* Студенты должны уметь использовать метод критического и творческого мышления, постановки вопросов и научный подход к решению проблем, связанных с поведением и психическими процессами.

*Цель 4. Приложение психологии.* Студенты должны понимать и уметь применять психологические принципы к личным, социальным и организационным проблемам.

*Цель 5. Ценности в психологии.* Студенты должны понимать основания тех или иных действий, быть терпимыми к неопределенности, действовать в соответствии



с правилами этики и понимать другие ценности, которые лежат в основе психологии как дисциплины.

**Знания, умения и ценности общего образования, которые в дальнейшем находят свое развитие в сфере психологии.**

*Цель 6. Информационная и технологическая грамотность.* Студенты должны продемонстрировать компетентность в информационной сфере и способность использовать компьютеры и другие технологии в различных целях.

*Цель 7. Коммуникативные умения.* Студенты должны быть способны к эффективному общению в разных аспектах и формах.

*Цель 8. Социокультурное и международное сознание.* Студенты должны осознавать и понимать сложность социокультурного и международного многообразия.

*Цель 9. Личное развитие.* Студенты должны добиться понимания своих психических процессов, собственного поведения, а также поведения других людей и научиться применять эффективные стратегии для управления собой и самосовершенствования.

*Цель 10. Профессиональное планирование и развитие.* В результате обучения студенты должны получить реалистические представления о том, как они могут применить свои психологические знания, умения и ценности в профессиональной сфере в самых различных ситуациях.

Каждая из этих целей находит свое конкретное отражение в результатах, которых следует ожидать от студентов, прошедших обучение по программе базового психологического образования. Эти результаты достигаются благодаря усвоению определенного содержания изучаемых дисциплин; более подробно мы остановимся на этом в следующих главах.

## **2. Основные образовательные программы послевузовского профессионального образования по психологическим специальностям**

Основной задачей этих программ является подготовка научно-педагогических кадров в области психологии. В связи с этим основными целями преподавания психологии являются:

- 1) углубленное изучение аспирантами (адъюнктами) психологических дисциплин по научной специальности;
- 2) обучение умениям применять знания по научной специальности для решения научно-исследовательских задач;
- 3) обучение знаниям, умениям и навыкам научно-исследовательской работы;
- 4) обучение умениям педагогической деятельности в сфере психологии.

## **3. Основные образовательные программы высшего профессионального, а также среднего специального образования специалистов по работе с людьми**

К этой группе специалистов относятся:

- ◆ учителя, воспитатели и другие работники школьных, дошкольных и внешкольных учреждений;

- ◆ врачи, младший и средний медицинский персонал, социальные работники;
- ◆ государственные служащие, социологи, юристы, руководители, менеджеры, экономисты;
- ◆ командиры воинских подразделений.

Главным объектом профессиональной деятельности специалистов данного профиля является человек или группа людей. Отсюда вытекает непосредственная значимость психологических знаний для их профессиональной деятельности. Поэтому главным направлением преподавания психологии по программам данного типа является формирование профессиональной психологической компетентности.

Это направление определяет цели преподавания психологии по данным образовательным программам:

- 1) обучение основам психологических знаний;
- 2) знакомство с методами психологии;
- 3) обучение прикладным психологическим знаниям, соответствующим профессиональной специализации студентов;
- 4) обучение применению психологических знаний для решения практических задач в рамках будущей профессиональной деятельности;
- 5) формирование общей психологической культуры студентов.

#### **4. Основные образовательные программы высшего профессионального, а также среднего специального образования специалистов естественно-научного, технического, строительного профиля**

К этой группе относится широкий круг специалистов. Основным объектом профессиональной деятельности специалистов данного профиля являются объекты живой и неживой природы, знаки и знаковые системы, технические системы и устройства различного типа. Поэтому психологические знания обычно не представляют для них непосредственной профессиональной значимости. В связи с этим психология в этих программах рассматривается как общеобразовательный и общекультурный предмет. Главным в изучении психологии является психологическое просвещение, формирование психологической грамотности и психологической культуры студентов.

Этим определяются цели преподавания психологии в рамках данных образовательных программ:

- 1) формирование у студентов представления о системе психологических знаний, о психологии как научной дисциплине и практической деятельности;
- 2) знакомство с методами психологического познания и психологической практики;
- 3) обучение студентов психологии как средству познания других людей;
- 4) обучение студентов психологии как средству самопознания;
- 5) обучение студентов психологии как средству саморазвития.



## **5. Основные образовательные программы послевузовского профессионального образования по различным научным специальностям**

Учитывая, что основной задачей данных программ является подготовка научно-педагогических кадров по данным специальностям, в цикл образовательно-профессиональных дисциплин рекомендуется включать педагогические и психологические дисциплины. Психология обычно изучается в рамках курса «Психология высшего образования». Основными целями преподавания психологии являются:

- 1) обучение основам знаний по современной научной и практической психологии;
- 2) обучение умениям применения психологических знаний для эффективной организации преподавательской деятельности.

## **6. Программы средней (полной) общеобразовательной школы**

Среднее (полное) общее образование является третьей ступенью школьного образования. Данные программы направлены на овладение учащимися системой знаний о природе, обществе и человеке, формирование их мировоззрения. На старшей ступени школы обучение строится на основе профильной дифференциации: естественнонаучной, гуманитарно-филологической, социально-экономической, физико-математической, технико-технологической, художественно-эстетической и др. Однако могут сохраняться непрофилированные общеобразовательные классы.

Психология в этих программах может изучаться и как факультативный, и как обязательный предмет. Цели и содержание обучения психологии в средней общеобразовательной школе не должны дублировать цели и содержание высшего профессионального образования. Главным в изучении психологии в средних школах, гимназиях и лицеях является психологическое просвещение, формирование психологической грамотности и психологической культуры учащихся. В учебно-воспитательной программе психология выполняет общеобразовательную, общекультурную и развивающую функции. В старших профильных классах преподавание психологии может играть также профориентационную роль, способствовать более близкому знакомству со сферой будущего среднего специального или высшего профессионального образования.

Все вышесказанное определяет цели преподавания психологии по данным образовательным программам:

- 1) обучение психологическим знаниям как составной части мировоззрения и общей культуры;
- 2) знакомство с методами психологического познания и психологической практики;
- 3) обучение психологии как средству познания других людей;
- 4) обучение психологии как средству самопознания;
- 5) обучение психологии как средству саморазвития;
- 6) профессиональная ориентация.

## 7. Программы начальной и основной школы

Начальное общее образование и основное общее образование являются соответственно первой и второй ступенями школьного образования.

На первой ступени — в **начальной школе** — учащиеся обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами творческой самореализации, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни. В этот период происходит интенсивное умственное развитие, формирование приемов учебной деятельности, способностей самостоятельного приобретения знаний и их применения при решении познавательных задач, развиваются коммуникативные умения детей (Хуторской, 2001, с. 178). Психология как отдельный учебный предмет редко изучается в этот период, хотя элементы психологических знаний так или иначе используются в других предметах, а также во внеклассных мероприятиях психологического характера.

Вторая ступень школьного образования — **основная школа** — направлена на усвоение учащимися знаний о природе, обществе, человеке. У них развиваются умения и навыки в разнообразных видах предметно-практической, познавательной и духовной деятельности. Учащиеся осваивают общие способы теоретического мышления, овладевают методами научного познания, механизмами самоорганизации личности; происходит интенсивное социальное развитие и самоопределение личности, формируются профессиональные намерения (Хуторской, 2001, с. 179).

Психология как отдельный учебный предмет редко изучается в этот период (но чаще, чем в начальной школе). В то же время психологические знания и умения порой используются для самопознания и саморазвития учащихся в рамках других предметов, а также во внеклассных мероприятиях психологического характера.

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

Перечислим **основные цели изучения психологии** младшими школьниками и учащимися основной школы:

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

При этом нецелесообразно ставить перед учащимися начальной и основной школы цель изучения психологии как научной дисциплины. Психологические знания выступают скорее как средства психологического сопровождения умст-



венного, эмоционального, коммуникативного и личностного развития детей и подростков.

При общности целей имеет место и определенная специфика процесса обучения психологии младших школьников и подростков. В связи с особенностями психического развития для младших школьников наиболее актуальным оказывается изучение познавательных процессов (особенно их конкретных форм) и эмоциональных явлений. Для подростков большую актуальность приобретает изучение психологии абстрактного мышления, психологии воли, общения и личности, а также психологических аспектов профориентации.

## 4.5. Принципы обучения психологии

Принципы обучения — это руководящие идеи в организации учебных занятий, научно обоснованные рекомендации, правила, нормы, регулирующие процесс обучения. Принципы зависят от целей обучения и дидактической концепции. 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?

Поскольку принципы зависят от целей обучения, то некоторые из них актуальны только для определенных образовательных программ (среднего общего, среднего специального, высшего образования), другие же справедливы для всех.

1. **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 околonaучных 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.
2. **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.

3. **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 произвольное внимание.
4. **Принцип единства предметно-ориентированного и личностно-ориентированного обучения психологии.** Психология как учебный предмет имеет большую специфику по 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.
5. **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.



6. **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 (Колминский, 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).
7. **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.
8. **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).
9. **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.
10. **Обучение психологии должно носить развивающий характер.** Этот принцип опять-таки особенно важен в школьном преподавании психологии. Уроки пси-

хологии выполняют здесь особую миссию. В результате изучения курса психологии главную ценность представляет не знание психологических теорий, понятий, закономерностей, а лучшее понимание учащимися внутреннего мира других людей и самих себя: усвоение психологических средств самопознания и саморазвития, совершенствование своей познавательной деятельности, успешное и гармоничное развитие отношений с другими людьми, а также лучшее понимание себя как личности.

## Контрольные вопросы

1. Какие учебные программы относятся к общеобразовательным?
2. Какие основные документы регламентируют образование в школе?
3. Какая часть учебного плана дает возможность включить психологию в качестве учебного предмета в систему школьного образования?
4. Какие возможности для преподавания психологии дает профильное обучение?
5. Какие виды образовательных программ относятся к профессиональным?
6. Какие документы регулируют обучение в высших учебных заведениях?
7. Какие ступени высшего профессионального образования существуют в России?
8. Каковы условия признания высшего образования, полученного за границей?
9. Что определяют федеральные компоненты государственных образовательных стандартов?
10. В рамках каких образовательных программ в России может быть получено послевузовское образование?
11. Что описывается в учебном плане образовательной программы?
12. Что включает в себя учебный план основной образовательной программы послевузовского образования?
13. Какие компоненты содержатся в учебной программе?
14. Что характеризует тематический план?
15. Какие два фактора определяют цели преподавания психологии?
16. Назовите цели преподавания психологии в основных образовательных программах высшего профессионального образования по специальности «психология» (базовое психологическое образование).
17. Назовите цели преподавания психологии в основных образовательных программах послевузовского профессионального образования по психологическим специальностям.
18. Назовите цели преподавания психологии в основных образовательных программах высшего профессионального, а также среднего специального образования специалистов по работе с людьми (учителя, воспитатели и другие работники школьных, дошкольных и внешкольных учреждений, врачи, младший и средний медицинский персонал, юристы, менеджеры, социальные работники, и т. п.).
19. Назовите цели преподавания психологии в основных образовательных программах высшего профессионального образования специалистов естественнонаучного и технического профиля.



20. Назовите цели преподавания психологии в основных образовательных программах послевузовского профессионального образования по различным научным специальностям.
21. Назовите цели преподавания психологии в программах средней (полной) общеобразовательной школы.
22. Назовите цели преподавания психологии в программах начальной и основной школы.
23. Назовите три способа построения учебных программ.
24. Охарактеризуйте принципы обучения психологии.

## Глава 5

# СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

### 5.1. Психология как научная и учебная дисциплина

Наука определяется, во-первых, как деятельность по производству знаний и, во-вторых, как форма систематизации знаний.

Учебный предмет определяется, во-первых, как система знаний и, во-вторых, как система видов учебно-познавательной деятельности по усвоению этих знаний (Гинецинский, 1983, с. 18).

Таким образом, в одном пункте эти понятия пересекаются: этот пункт — систематизация знаний. Поэтому не случайно лучшие и наиболее систематизированные образцы научной литературы становятся учебными пособиями для студентов (например, книга С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии»).

Учебный предмет, по определению В. И. Гинецинского, представляет собой «дидактически систематизированное изложение основ соответствующей научной дисциплины» (Гинецинский, 1983, с. 19).

Традиционное понятие учебного предмета восходит к средневековым университетам. Оно связано с условиями развития университетской науки того времени, которая была ориентирована на преподавание и сращена с этим процессом. Научные и учебные дисциплины отождествлялись друг с другом. Содержание учебного предмета сводилось к содержанию учебника, т. е. к монографической форме изложения знания. Учебный предмет воспроизводил все существенные характеристики дисциплинарного знания, он выполнял систематизирующую и структурирующую функции. Для этого периода было характерно неразличение качественно различных уровней и типов образования. Различия между начальной, средней и высшей школой рассматривались лишь как количественные в масштабах приобретаемых знаний. Модель учебного предмета, зародившаяся в средневековых университетах, продолжает функционировать и в системе образования Нового времени (Гинецинский, 1983, с. 20–21). Психология как наука также пережила аналогичный период развития, однако несколько позже — в период ее становления в XIX в. и в первой половине XX в. Первыми книгами по психологии были учебники и учебные пособия. Психология как наука и психология как учебный предмет не различались.

В Новое время начался процесс разведения понятий научной и учебной дисциплины. Учебный предмет все в большей степени рассматривался как система разнообразных видов учебно-познавательной деятельности с учетом качественных особенностей субъектов, ее осуществляющих, и условий, в которых она реализуется. Тот или иной вариант изложения содержания научной дисциплины утверждался в общественном сознании в качестве учебного предмета (Гинецинский, 1983, с. 22). В психологической науке аналогичные процессы разграничения представлений о психологии как учебной и научной дисциплинах происходят только



во второй половине XX в. Психологи начали уделять больше внимания методическому обеспечению и методической разработке преподавания психологии. Процесс написания учебника уже перестал сводиться только к сбору и описанию соответствующего материала. В первую очередь это касалось курса «Введение в психологию». Он все в большей степени ориентировался на разные категории студентов, сопровождался методическими рекомендациями по изучению, заданиями, способствующими лучшему усвоению материала. Разумеется, это в меньшей степени касалось новых отраслей психологии. Таким образом, можно сделать вывод о том, что всякая отрасль науки, психология в частности, должна достичь определенного уровня развития для того, чтобы стало возможным различие научного и методического аспекта этой дисциплины.

**При определении структуры и содержания учебных дисциплин** возникают следующие вопросы:

- ◆ Должен ли учебный предмет быть точной копией соответствующей отрасли науки?
- ◆ В чем специфика психологии как учебного предмета в отличие от психологии как науки?
- ◆ В какой мере и каким образом в учебных программах по психологии должен отражаться накопленный фонд психологических знаний?
- ◆ Каковы принципы и критерии отбора знаний и умений для включения в учебную программу?

Таким образом, научная дисциплина — это система знаний, ориентированная на исследователей, а учебная дисциплина — это система знаний, ориентированная на обучающихся.

*В связи с этим важно отметить, что структура научных и учебных дисциплин может совпадать, а может и не совпадать.*

Учебная дисциплина может быть прямым дидактическим отражением соответствующей отрасли научного знания. Например, социальная психология как учебный курс прямо отражает знания социальной психологии как науки. Педагогическая психология может служить еще одним примером такого рода. Однако эти учебные курсы предполагают разные варианты их проведения в зависимости от аудитории (например, студенты, обучающиеся по специальности «Психология» или «Педагогика»).

Учебная дисциплина может быть отражением научных знаний об определенном предмете, накопленных в разных науках. Например, учебный курс «Семьеведение» отражает не отдельную науку (поскольку науки о семье не существует), а является дидактически целесообразной системой знаний о семье на основе данных разных наук: социологии, психологии, педагогики, медицины. Другим примером может быть курс конфликтологии, который объединяет знания о конфликтах из таких наук, как социология, психология и т. д.

Такое понимание учебной дисциплины открывает более широкие возможности для обучения студентов психологическим знаниям. Становится очевидным, что психология может преподаваться не только психологами и не только в качестве отдельного учебного курса психологии. В этом отношении достаточно перспективна модульная система обучения, о которой речь пойдет ниже.

Учебная дисциплина включает в себя **два компонента**:

- 1) систему знаний;
- 2) систему учебно-познавательной деятельности, направленной на их усвоение.

При разработке обоих компонентов учебной дисциплины учитываются следующие факторы:

- 1) сложившаяся система знаний в рамках соответствующей научной дисциплины;
- 2) приверженность преподавателя определенной научной и методологической концепции;
- 3) уровень, тип и цели образовательной программы;
- 4) интересы обучающихся;
- 5) знания и способности обучающихся;
- 6) формы и функции активности обучающихся;
- 7) существующий фонд дидактических материалов.

Таким образом, структура учебной психологической дисциплины определяется этими факторами. Рассмотрим их подробнее.

1. **Степень систематизации соответствующей области психологического знания.** Чем более систематизированы знания, тем в большей степени научная дисциплина может претендовать на то, чтобы стать учебной дисциплиной и быть включенной в учебные планы. Существуют определенные методические аспекты проблемы систематизации базовых психологических дисциплин и категорий, которые дискутируются учеными и преподавателями. Незавершенность этих аспектов свидетельствует о недостаточной зрелости науки и методики ее преподавания. В этой связи особенно важно появление соответствующих учебников и учебных пособий.
2. **Методологическая позиция, интересы, точка зрения преподавателя.** Хотя в рамках учебной дисциплины преподаватель должен изложить и раскрыть все существующие теории, концепции, взгляды, понятия, он вправе придерживаться определенной методологической позиции, иметь собственные интересы и точку зрения на преподаваемый предмет.
3. **Уровень, тип и цели образовательной программы, в рамках которой преподается психология.** Система знаний, включенных в учебную дисциплину, и система учебно-познавательной деятельности, направленная на их усвоение, должны быть разными в зависимости от того: 1) преподается ли эта дисциплина в начальной, основной, средней или высшей школе; 2) преподается ли она в общеобразовательном или профессиональном учебном заведении; 3) преподается ли она студентам — будущим психологам, педагогам, врачам или же студентам других специальностей.
4. **Интерес учащихся и студентов к определенным темам, проблемам, фактам и понятиям,** обусловленный их возрастом, уровнем развития, индивидуально-психологическими особенностями. Несмотря на необходимость системного и систематического построения учебной дисциплины, преподаватель может уделить больше внимания каким-либо темам, фактам, понятиям в зависимости от интересов учащихся.



5. **Знания и способности учащихся и студентов.** Преподаватель должен строить учебную дисциплину в зависимости от имеющихся у учащихся и студентов знаний в данной области и по данной проблематике, с учетом того факта, является ли данный учебный курс первым психологическим курсом для учащегося, или он изучал психологию ранее. Учебная дисциплина строится по-разному (в частности, имеет различный уровень сложности) в зависимости от способностей учащихся к усвоению определенных тем, проблем, фактов и понятий. Эти способности могут быть обусловлены их возрастом, уровнем развития, индивидуально-психологическими особенностями.
6. **Функции, которые выполняют разные виды и формы активности учащихся в процессе усвоения определенных психологических знаний и умений.** Усвоение учебной дисциплины может быть более или менее успешным в зависимости от того, изучается ли она в форме лекций, семинарских, практических занятий, или же в рамках самостоятельной работы, в виде индивидуальной, групповой или фронтальной активности. Каждый из перечисленных видов активности выполняет в учебной деятельности свои функции.
7. **Существующий фонд дидактических материалов.** Степень дидактической разработанности учебной дисциплины может быть разной. В частности, может существовать детальная программа занятий по преподаваемому курсу, конкретные задания, наглядные материалы, контрольные вопросы, методические рекомендации по изучению определенных тем. Наличие дидактических материалов в значительной мере определяет уровень сложности в работе преподавателя и возможности студентов по усвоению учебной дисциплины.

## 5.2. Отрасли психологии как научной дисциплины

Психология в течение XX в. накопила такое большое количество научных знаний о мире психических явлений, что сами психологи часто не вполне ясно представляют себе, как много они знают. Поэтому преподавание психологии является важным средством систематизации психологических знаний.

Отрасли психологии, области исследований и психологической практики формируются на основе следующих критериев:

- 1) предмет, с которым они связаны;
- 2) связи с другими отраслями знания;
- 3) общие или частные проблемы, которые они изучают;
- 4) методы, которые они используют.

Некоторые отрасли психологии или области исследований выделяются на основании более чем одного из перечисленных критериев.

В зависимости от предмета исследования выделяется огромное количество разделов психологического знания, например психология познавательных процессов, психология эмоций, психология личности, дифференциальная психология, зоопсихология, психология развития и т. д. Нередко в качестве самостоятельных разделов психологии выделяются и более частные проблемы, например психология творчества, психология посттравматического стресса и т. п.

На основе связей психологии с другими науками выделяются такие научные дисциплины, как **психофизиология**, **нейропсихология**, **социальная психология**, **математическая психология**. Не всегда можно сказать однозначно, являются ли данные дисциплины отраслью психологии или соответствующей смежной науки. В течение всего XX в. психологические знания накапливались не только в рамках психологической науки, но и во многих других науках, которые посвящены изучению человека. И психологи не вправе претендовать на исключительный монополизм в изучении психического мира.

В зависимости от того, являются ли задачи научных исследований общими или специфическими, выделяются две сферы научно-психологических знаний: **фундаментальная** и **прикладная психология**. Фундаментальная психология изучает психические явления, характерные для человека (или животных) в целом, общие психологические закономерности, которые имеют место во всех сферах психической жизни. К числу отраслей фундаментальной психологии относятся:

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

**Общая психология** изучает общие свойства и закономерности функционирования психики взрослого человека. В рамках общей психологии изучаются общие закономерности познавательных, эмоциональных процессов и процессов регуляции деятельности, а также психические состояния человека.

Нередко в качестве отдельной отрасли фундаментальной психологии выделяют **психологию личности**, которая занимается изучением социально обусловленных качеств человека, общих закономерностей характера, мотивации, самосознания.

**Дифференциальная психология** (или психология индивидуальных различий) изучает индивидуально-психологические особенности людей, их темперамент, характер, способности, личностные свойства.

**Психофизиология** изучает взаимосвязь психических явлений с работой организма, с деятельностью нервной системы. Особый научный интерес в рамках психофизиологии представляет исследование физиологических механизмов деятельности мозга, в результате которых возникают психические процессы, состояния, качества человека.

**Нейропсихология** занимается изучением анатомо-физиологических основ высших психических функций. Специалисты по нейропсихологии исследуют нейронные процессы в головном мозге человека, которые лежат в основе восприятия, памяти, воображения, мышления, внимания, эмоций.

**Социальная психология** изучает психические явления, возникающие в процессе взаимодействия людей друг с другом, понимание людьми друг друга, межличностные отношения и воздействие людей друг на друга.



**Психология развития** (или возрастная психология) изучает общие закономерности развития различных психических процессов и личностных качеств человека. В рамках психологии развития выделяется детская психология, подростковая психология, психология юношеского возраста, психология взрослого человека, **геронтопсихология** (психология старости).

В качестве отдельной отрасли научной психологии выделяется **психология аномального развития** (или специальная психология), которая изучает психологические проблемы, связанные с отклонениями от нормального развития. Психология аномального развития включает в себя несколько разделов. **Олигофренопсихология** изучает патологию психического развития, связанную с врожденными дефектами мозга. **Сурдопсихология** изучает психологию развития ребенка при серьезных дефектах слуха. **Тифлопсихология** изучает психологию развития слабослышащих и незрячих детей. **Патопсихология** изучает болезненные изменения в психике, закономерности нарушения психической деятельности и свойств личности при психических заболеваниях.

**Зоопсихология** изучает психику животных, врожденные и приобретенные формы их поведения. **Сравнительная психология** занимается сопоставлением психики животных и человека.

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

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

**Педагогическая психология** изучает закономерности обучения и воспитания человека. К разделам педагогической психологии относятся психология обучения и воспитания, психология учителя, а также психология учебно-воспитательной работы с аномальными детьми. В рамках педагогической психологии изучаются проблемы управления процессом усвоения знаний, приемов и навыков интеллектуальной деятельности, выявляются психологические факторы, влияющие на успешность процесса обучения, формирование мышления у учащихся, изучаются проблемы взаимоотношений учащихся друг с другом, а также с педагогами и родителями, исследуются индивидуально-психологические различия учащихся, особенности учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими отклонения в психическом развитии.

**Медицинская психология** изучает психологические аспекты деятельности врача и поведения больного, психические проявления болезней, роль психики в возникновении и протекании болезней, в их лечении, а также в предупреждении болезней и укреплении здоровья.

**Юридическая психология** занимается приложением психологических знаний к изучению психологических проблем юридической практики. Подразделяется на криминологическую, судебную и пенитенциарную (или исправительную) психологию.

**Экономическая психология** изучает вопросы, связанные с экономическими отношениями между людьми. Специалисты по экономической психологии исследуют проблемы рынка, спроса и предложения, психологию рекламы. Важное место в экономической психологии занимает психология торговли, которая изучает психологические проблемы взаимодействия продавца и покупателя, обслуживания клиентов.

**Психология труда** — это знания о психологических особенностях трудовой деятельности человека, психологических основах научной организации труда (НОТ). В задачу специалистов по психологии труда входит изучение психологических особенностей людей в связи с их профессиональной деятельностью, закономерностей формирования трудовых умений и навыков, выяснение влияния производственной обстановки на состояние и эффективность деятельности человека.

**Психология труда включает в себя целый ряд отраслей** психологического знания: инженерная психология (психология деятельности человека-оператора за пультом управления машиной), авиационная психология, космическая психология, транспортная психология, психология торговли, военная психология и др.

**Политическая психология** изучает психологические основы политических процессов, происходящих в обществе. Наиболее важные разделы этой отрасли психологии — психология пропаганды и агитации, проблемы имиджа политического деятеля и власти, изучение массовых социально-психологических процессов.

**Психология спорта** рассматривает психологические особенности личности и деятельности спортсменов, условия и средства эффективного процесса тренировок, а также психологические проблемы, связанные с соревнованиями.

**Психология искусства** исследует закономерности творческой деятельности писателей, поэтов, художников, музыкантов, актеров и режиссеров, психологические механизмы создания ими произведений искусства. Изучаются также особенности процесса восприятия и понимания людьми произведений искусства, разрабатываются психологические вопросы эстетического воспитания.

**Психология религии** — направление исследований психологических проблем религиозного сознания, представлений и чувств верующих людей, а также религиозных традиций, обрядов, культов.

**Психология семьи** занимается изучением психологических вопросов формирования семьи, анализом межличностных, интимных, экономических, хозяйственно-бытовых отношений супругов, взаимоотношений родителей и детей в семье, стилей семейного воспитания.

Определенное представление об основных сферах современной психологии может дать также библиотечно-библиографическая классификация, знание которой может быть полезно психологам для работы с литературой по какой-либо проблеме в каталогах библиотек.

**В зависимости от метода исследования или психологической практики** выделяются такие отрасли психологии, как научная и практическая психология, экспериментальная психология, математическая психология, психодиагностика, психотерапия, консультационная психология.



Естественно предполагать, что перечисленные отрасли психологии, области психологических исследований и психологической практики должны быть в той или иной мере отражены в учебных планах психологического образования.

Какие из перечисленных выше отраслей психологической науки и практики должны быть включены в число учебных дисциплин в рамках конкретной образовательной программы?

Это зависит от следующих факторов:

1. **Авторитет соответствующей отрасли знания в научном мире.** Чем большим авторитетом пользуется наука, область научных исследований или практики, тем более вероятно, что она войдет в учебный план образовательной программы.
2. **Цели образовательной программы и понимание значимости каждой дисциплины для психологического образования.** Чем в большей степени осознается значимость данной науки или отрасли знаний для реализации целей данной образовательной программы, тем более вероятно, что она будет включена в число учебных дисциплин.
3. **Преподаватели, которые могут вести курсы по соответствующим дисциплинам.** Учебная дисциплина вводится в учебный план только при наличии преподавательских кадров, имеющих соответствующую квалификацию; профессиональная специализация преподавателя, работающего в университете, и область его научных интересов способствуют включению в учебный план соответствующей учебной дисциплины.
4. **Реальные ресурсы учебного времени в рамках данной образовательной программы.** При ограничениях времени, отводимых на любую образовательную программу, принцип «чем больше, тем лучше» нецелесообразен, поскольку приводит к перегрузке. Поэтому, несмотря на значимость отдельных учебных предметов, они не включаются в учебный план.
5. **Методическая оснащенность соответствующей дисциплины.** Научную дисциплину или отрасль знаний целесообразно включать в учебный план в том случае, если существуют определенные методические пособия, хотя имеется целый ряд случаев, когда включение дисциплины в учебный план стало стимулом для разработки соответствующих учебных пособий.

Традиционно в учебный план высших учебных заведений включаются те дисциплины, которые имеют определенные традиции преподавания и демонстрируют высокий уровень научности. Этот набор дисциплин является довольно типичным, поэтому содержание основных психологических курсов во многих странах достаточно сходно. Конкретные психологические дисциплины, изучаемые студентами в рамках разных образовательных программ в России, Европе и Америке, будут рассмотрены в следующих разделах книги.

### 5.3. Учебные дисциплины по психологии

Обнаруживается большое многообразие психологических дисциплин, преподаваемых в различных учебных заведениях различных стран и в рамках различных образовательных программ. Это многообразие определяется культурными, научными, образовательными традициями, а также целями программ обучения.

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

1. **Предметно-центрированные**, к которым относятся: а) фундаментальные (общая, дифференциальная, социальная психология, психология личности, психология развития и др.) и б) прикладные (клиническая, педагогическая психология, психология труда и др.).
2. **Проблемно-центрированные**, к которым относятся психология девиантного поведения, психология общения, конфликтология, психология семьи.
3. **Методологически-центрированные**, к которым относятся экспериментальная психология, математическая статистика, психодиагностика, психологическое консультирование, психотерапия.

Рассмотрим, какие типичные учебные дисциплины преподаются в рамках разных образовательных программ в России и в других странах.

## 1. Основные образовательные программы высшего профессионального психологического образования в России

Перечень и содержание учебных дисциплин, изучаемых студентами в России, определяется образовательной программой высшего учебного заведения, которая строится на основе государственных образовательных стандартов.

Например, содержание профессиональной подготовки психолога определяется программой высшего учебного заведения, которая разрабатывается на основе Государственного образовательного стандарта по соответствующей специальности. Подготовка по психологии включает в себя изучение большого количества разнообразных дисциплин. В зависимости от функций, которые они выполняют в профессиональной подготовке психологов, их можно условно разделить на следующие группы:

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **2. Высшее психологическое образование в европейских и североамериканских странах**

В европейских и североамериканских странах государственных образовательных стандартов, аналогичных российским, как правило, не существует. Каждый университет самостоятельно определяет перечень учебных дисциплин, которые изучают студенты базового психологического образования.

В то же время исследования показывают, что в большинстве стран и университетов студенты изучают во многом сходный перечень учебных дисциплин, которые могут отличаться по названиям и широте охвата предметных областей психологии. С. Ньюстед выделил 10 предметных областей психологии, в рамках которых обычно изучаются психологические дисциплины в европейских странах. Психоника (которая включает восприятие и познание), биологическая психология, социальная психология, психология развития, индивидуальные различия, теория, методология в большинстве стран изучаются как важнейшие области психологии и составляют основу психологического образования. В то же время значительное

### Ньюстед Стефен



Профессор психологии в Университете Плимута, Англия. Специалист в области когнитивной психологии. В 1986–1990 гг. был председателем Специальной группы по преподаванию психологии Британского психологического общества, позже — членом Квалификационного совета по психологии Великобритании. В 1995–1996 гг. был президентом Британского психологического общества.

Стал основателем и в течение многих лет главным редактором британского журнала «Преподавание психологии». В 2000–2001 гг. был председателем группы, которая разрабатывала стандарты знаний и умений по психологии выпускников британских университетов.

В 1992–1999 гг. был председателем комиссии Европейской федерации профессиональных психологических ассоциаций, которая изучала опыт подготовки психологов в европейских странах.

В 1999 г. он получил награду Британского психологического общества за выдающийся вклад в преподавание психологии.

место занимает изучение прикладных отраслей психологии: клинической, организационной, педагогической. Помимо этого существует большое количество курсов по выбору студента, которые могут варьировать от университета к университету. Эти курсы расширяют и углубляют содержание образования психологов (Newstead, 1994; Newstead, Makinen, 1997). При этом следует отметить, что названия и структурирование учебных дисциплин могут несколько отличаться: под одним и тем же названием может фигурировать разное содержание, но в целом они отражают в значительной степени сходное содержание учебного материала.

Учебные дисциплины, изучаемые американскими студентами, по сути, во многом сходны с теми, что изучают студенты-психологи в большинстве европейских стран. Связано это, по всей видимости, с тем, что психологическая наука и практика в принципе интернациональны. В то же время общенациональных стандартов, на которые должны ориентироваться американские университеты и колледжи, не существует. Американское высшее образование в соответствии с ценностями свободы и демократии с большим трудом признает какие-либо стандарты. Требования к содержанию учебных курсов определяются каждым высшим учебным заведением самостоятельно.

Например, студенты Университета Джеймса Мадисона в США начинают с изучения курсов общей психологии, математической статистики, психологического измерения и статистики, основ экспериментальной психологии. В дальнейшем они должны выбрать и изучить не менее двух из следующей группы предметов: психология личности, патопсихология, социальная психология, психология развития (группа социальных наук) и не менее двух из следующей группы предметов: ощущения и перцепция, когнитивная психология, биопсихология, психология научения, сравнительная психология (группа естественных наук). Далее они изучают целый ряд курсов по выбору. Помимо вышеперечисленных, это могут быть: история психологии, лабораторный практикум по психологии, психологическая практика, спецсеминар, психология приспособления, человеческая интимность, наркотики и поведение, смерть и умирание, психология здоровья, женщины и пол, судебная психология, психология и социология спорта, индустриальная и организационная



психология, психология мотивации, школьная психология, тесты и измерение, педагогическая психология, клиническая психология, психологическая профилактика, консультационная психология, процессы в малой группе, детская психопатология, психология юности, психология взрослости.

### **3. Основные образовательные программы послевузовского профессионального психологического образования в России**

Аспиранты-психологи углубленно изучают психологические дисциплины по избранной научной специальности, методологию и методы научного исследования, а также овладевают соответствующими умениями в процессе проведения диссертационного исследования.

### **4. Основные образовательные программы высшего профессионального, а также среднего специального образования специалистов в России**

Учебные дисциплины по психологии, изучаемые российскими студентами, обучающимися по другим образовательным программам высшего и среднего профессионального образования, определяются вузами на основе соответствующих государственных образовательных стандартов. Обычно они включают изучение курсов «Психология», «Психология и педагогика», «Общая психология», а также курсов, соответствующих профессиональной специализации студентов. Для студентов педагогических специальностей типичными считаются курсы возрастной и педагогической психологии, социальной психологии, специальной психологии; для студентов медицинских вузов — курс медицинской психологии; для студентов юридических специальностей — курс юридической психологии. Аналогичные предметы изучаются обычно и студентами средних специальных учебных заведений соответствующей профессиональной специализации (например, педагогических и медицинских училищ и колледжей). В меньшем объеме предусмотрено изучение психологии в рамках многих других профессиональных образовательных программ, например в технических вузах, поскольку психология не является профессионально необходимой дисциплиной и изучается как общеобразовательная.

### **5. Основные образовательные программы высшего профессионального, а также среднего специального образования специалистов в Европе и США**

Поскольку в европейских и североамериканских странах обычно не существует стандартов высшего образования, университеты самостоятельно разрабатывают соответствующие образовательные программы. В связи с этим психологические дисциплины могут быть в разной степени обязательными или рекомендованными для изучения. Поскольку студенты во многих университетах имеют достаточно большую свободу в выборе учебных предметов, то изучение определенного психологического курса зависит от самого студента, от его интересов или понимания значимости соответствующего предмета. Запись на учебные курсы происходит

каждый семестр. Количество студентов, записывающихся для изучения определенной учебной дисциплины, является свидетельством ее популярности.

Типичными для изучения являются обычно те же дисциплины, что и в России. Начинается изучение психологии с курса «Введение в психологию»; далее студенты выбирают определенные курсы в зависимости от их профессиональной специализации (педагогической, медицинской и т. д.).

Двухгодичные колледжи США в некотором отношении сходны с российскими училищами и техникумами и выполняют функцию начального профессионального образования после завершения обучения в средней школе. Предлагаемые курсы в разных колледжах могут в значительной степени различаться, поэтому трудно представить типичный набор предметов. И. А. Володарская и Н. М. Лизунова приводят следующий перечень психологических или связанных с психологией дисциплин в одном из колледжей в штате Небраска: общая биология, введение в психологию, рост и развитие ребенка, принципы социологии, социальная психология, патопсихология, устное общение, основы статистики, культурная антропология. Студент может также сам по своей инициативе выбрать определенные курсы из огромного числа указанных в каталоге колледжа, например психология учения, введение в консультационные умения: теория и методы, человеческие отношения, межнациональные отношения, компьютерная грамотность, критическое мышление, оказание первой помощи и др.

## **6. Основные образовательные программы послевузовского профессионального образования в России**

Поскольку основной задачей этих программ является подготовка научно-педагогических кадров, то аспиранты многих научных специальностей изучают курс «Психология высшего образования», предназначенный как для изучения основ современной психологии, так и для изучения путей и методов применения психологических знаний для решения педагогических задач в сфере преподавания в высшей школе.

## **7. Основные образовательные программы среднего общего образования в России**

В средних общеобразовательных учебных заведениях (школах, гимназиях, лицеях), а также в ряде средних профессиональных учебных заведений (например, в технических, строительных училищах и техникумах) психология обычно изучается как курс по выбору или факультативный предмет. Его содержание определяется по согласованию администрации учебного заведения и преподавателя, с учетом интересов учащихся. Стандартов и рекомендаций по преподаванию психологии в школах не выработано. Поэтому каждый преподаватель психологии самостоятельно разрабатывает программу данного учебного курса. Типичным является преподавание предмета с общим названием «Психология», однако содержание его в разных школах может быть разным. Иногда курс с таким названием не дает учащимся целостного представления о психологии как науке, а ограничивается изучением отдельных тем, наиболее интересных для учащихся. В других случаях преподаватели дают более точное название курсу, который они преподают, например «Психология общения».



## 8. Программы среднего образования в США

Исследование 1986–87 гг. в США показало, что содержание курса психологии, преподаваемого в американских школах, различно. Значительная часть учителей преподает психологию в школах как психологический курс самопознания и самопомощи. Темам, непосредственно не связанным с основным содержанием научной психологии, уделяется не слишком много времени. Лишь несколько тем изучаются достаточно подробно. Научная сущность психологии часто не раскрывается. В течение многих лет три темы — личность, развитие, патопсихология — изучаются чаще всего (Ragland, 1992). В результате курсы психологии в школах и в университетах оказываются очень мало связанными друг с другом. Обучение психологии в школе мало помогает изучению психологических курсов в университете.

Содержание курсов психологии в школе — одна из проблем, которая дискутируется в течение многих лет. Некоторые считают, что курс психологии в школе не должен быть зеркальным отражением курса психологии, изучаемого в колледжах. Этот курс должен скорее быть «умственной гигиеной», способствовать пониманию учащимися самих себя, своей жизни, чем быть научной психологией. Другие придерживаются противоположного мнения: они полагают, что школьный курс психологии должен лучше отражать современное состояние психологии как науки, готовить школьников к изучению психологии в колледже (цит. по: Nakala, 1999, p. 122).

Повышение научного уровня и системности в преподавании психологии в школе остается актуальной проблемой.

Значительное влияние на то, что содержание преподавания психологии в американских школах стало ближе к современному состоянию психологической науки, оказало создание в 1992 г. ассоциации «Учителя психологии в средних школах» (по инициативе АПА). Эта ассоциация разработала серию планов учебных занятий, которые стали доступны учителям, разрабатывающим свой курс психологии, создала другие ресурсы для учителей. В 2000 г. были разработаны и опубликованы Национальные стандарты преподавания психологии в школах (National Standards..., 1999), которые хотя и носят рекомендательный характер, все же помогают учителям в разработке учебных планов и отборе содержания учебных курсов по психологии.

Благодаря этому в начале 2000-х гг. американские учителя стали гораздо более восприимчивы к современному состоянию психологии, и содержание школьного курса психологии изменилось. Тема «Методы исследования» стала достаточно типичной для содержания курса психологии. Действительно, в современной психологии знание методологии является наиболее существенным вопросом для понимания того, как психологи рассматривают проблемы поведения. Второй наиболее типичной темой является биологическая психология, и это тоже соответствует «духу времени» в психологии.

## 5.4. Основные тенденции развития психологии в мире и психологическое образование

Существующие тенденции развития психологии определенным образом отражаются в содержании психологических знаний, преподаваемых студентам. С нашей точки зрения, можно выделить 10 наиболее значимых психологических направлений.

1. **Бихевиоризм** был ведущей теоретической концепцией в психологической науке в первой половине XX в., а также методологической базой эмпирических исследований. В связи с этим именно бихевиористически ориентированные курсы, теории и экспериментальные факты составляли типичное содержание того, чему учили студентов в университетах. **Во второй половине XX в. бихевиоризм был подвергнут серьезной критике и стал гораздо менее популярным среди психологов.** Главными причинами этого было исключение психического компонента из анализа поведения, игнорирование познавательных процессов, упрощенный подход к обучению. Это противоречило сущности психологии как науки о внутренних психических явлениях. В современной психологии сторонников бихевиористского подхода немного. **Поэтому бихевиоризм занимает гораздо более скромное место в учебных курсах и рассматривается только как одна из методологических перспектив психологии.**
2. **Когнитивная психология** начала интенсивно развиваться в 60-е гг. и стала доминирующим направлением современной научной психологии. Изучение познавательных процессов человеческого мозга по аналогии с операциями, которые происходят в вычислительной машине, оказалось очень увлекательной идеей научных исследований и дало много новых данных для понимания механизмов психической деятельности человека. В связи с этим в университетах очень часто преподаются специальные учебные курсы по когнитивной психологии. Данные когнитивной психологии занимают все большее место и в преподавании других дисциплин. Однако компьютер не обладает эмоциями и мотивами, что не позволяет рассматривать его как модель человеческой психики.
3. С 90-х гг., возможно в связи с чрезмерной когнитивной ориентацией психологии предшествующего периода, значительный интерес исследователей стали привлекать **исследования эмоций, мотивации и саморегуляции человеческой активности.** Количество работ и публикаций в этой области психологической науки существенно возросло. Соответственно эта тематика стала более представлена в учебных курсах.
4. В современной психологии большую популярность приобрела **гуманистическая психология**, основанная на философии экзистенциализма, гуманизма и жизнетворчества. Она привлекает своей направленностью на конкретную целостную личность, вниманием к самосознанию человека, верой в гуманистические побуждения и собственные силы человека. Центральными понятиями этого психологического направления стали понятия: Я-концепция, любовь, удовлетворение базисных потребностей, высшие ценности, смысл, самоактуализация, творчество. Гуманистическая психология способствовала развитию теорий личности, практики психотерапии, психологического консультирования, образования. Именно благодаря своей практической направленности она в настоящее время имеет значительное влияние, вызывает интерес у студентов и получает широкое распространение в учебных курсах. Однако в научных кругах гуманистическая психология часто подвергается критике, поскольку не имеет достаточной эмпирической базы и не придерживается научной методологии.
5. Заметной тенденцией в развитии психологии во второй половине XX в. стало значительное усиление роли **прикладной и практической психологии**, развитие их в отдельные направления психологии. Изучение общих механизмов



- психической деятельности, общетеоретических и методологических проблем психологии потеряло прежнюю значимость. Необходимость включаться в решение конкретных проблем жизни общества, профессиональной деятельности или жизнедеятельности людей приводит к развертыванию научных исследований прикладного характера, направленных на решение актуальных практических задач. Ожидание людьми от психологии непосредственной пользы, надежда на то, что психология поможет им в решении повседневных проблем, стимулирует развитие практической психологии. Это отражается в перечнях преподаваемых курсов и в их содержании. Прикладные и практически направленные учебные дисциплины занимают достаточно большое место в современных образовательных программах.
6. Характерной чертой развития научной психологии во второй половине XX в. стало постепенное стирание границ между разными научными школами и направлениями. XX в. характеризовался в психологии как арена противоборства конфликтующих методологических подходов, концепций. Соответственно преподавание психологии, которое осуществлялось учеными, было средством распространения соответствующих идей. Психологическое образование студента определялось тем, где и у кого он учился. Современные психологические теории уже трудно однозначно классифицировать и относить к какой-либо традиционной теоретической концепции. **Эклектизм** как соединение идей, разработанных учеными разных направлений и научных школ, стал достаточно типичным подходом для новых научных концепций. В современных психологических теориях и эмпирических исследованиях все чаще интегрируются знания из разных психологических концепций: бихевиоризма, гештальт-психологии, психоанализа, генетической психологии, гуманистической психологии, когнитивной психологии. Психология постепенно становится единой научной дисциплиной. Соответственно психологическое образование становится более разносторонним, комплексным. Отдельные методологические концепции и научные школы уже часто не рассматриваются с точки зрения того, какая из них более правильная. Они преподаются студентам как разные научные перспективы в психологии, каждая из которых изучает психический мир под разными углами зрения, «надев разные психологические очки». Также эклектически, разносторонне учатся видеть, анализировать мир человеческого поведения и студенты.
  7. Современной тенденцией развития психологии стала значительная **дифференциация** психологических знаний и отраслей психологической науки. Отрасли психологии возникают на основе методов исследования, которые они используют, на основе объектов и проблем, которые они изучают, на основе связей психологии с другими науками (Современная психология, 1999). Различные авторы насчитывают от 50 до 100 относительно самостоятельных сфер психологических исследований или психологической практики. Конечно, количество преподаваемых учебных дисциплин значительно меньше. Психология стала очень разветвленной наукой, и специалисты в одной отрасли психологии уже не могут быть достаточно компетентными в другой области психологических знаний и научных исследований. Более того, многие ученые настолько углубились в собственные научные проблемы, что совершенно потеряли

интерес к другим сферам психологического исследования, к психологии в целом. В результате психология стала терять свое единство и целостность. И в настоящее время трудно найти то, что объединяет, например, такие отрасли психологии, как социальная психология и психофизиология. Тем не менее, психологическое образование остается интегрирующим началом психологии, ключом к сохранению психологии как единой области научного знания и психологической практики. Поэтому в содержание базового психологического образования обычно включается изучение основ всех фундаментальных и прикладных отраслей психологического знания. Это является хорошим средством для сохранения целостности психологии.

8. Характерной тенденцией развития современной психологии стала также ее **интернационализация**. Бихевиоризм начала века имел прочные национальные корни и был преимущественно американским направлением психологии. Гештальт-психология была распространена в основном в Германии, психоанализ — в Австрии, генетическая психология — в Швейцарии, культурно-историческая психология — в России. Позже перечисленные научные школы были заимствованы из этих стран в другие. Этому способствовали разные факторы. Например, во время второй мировой войны многие европейские ученые эмигрировали в США. Их теории и данные научных исследований стали лучше известны американским психологам. Это сделало Америку центром мировой психологии. С другой стороны, в 80–90-е гг. XX в. американская психология стала проявлять гораздо больший интерес к научно-психологическим исследованиям, которые проводятся в других странах. В последние десятилетия интернационализация психологии в мире набирает темпы. Расширяются международные контакты ученых разных стран. Разработка общих научных тем, сходный подход к решению актуальных научных проблем, совместные проекты в большей степени сближают психологов, чем их национальная принадлежность. И порой психологи из разных стран, занимающиеся одной научной проблемой, лучше знают друг друга, чем психологи, живущие в одной стране, но работающие в разных областях. Психологические знания теряют национальную принадлежность и черпаются из всех трех миров, о которых писал Майерс. Постепенное превращение английского языка в язык международного научного общения снимает последние барьеры на этом пути. Аналогичная тенденция интернационализации касается и психологического образования. Например, американское Общество преподавания психологии проявляет в последнее время интерес к интернационализации своих учебных программ по психологии путем включения в них содержания из учебных программ, преподаваемых в других странах. Другим свидетельством интереса к тенденциям интернационализации в области психологического образования стало проведение первой Международной конференции, посвященной данной теме (International Conference on Psychology Education, 2002). Интернет и электронные учебные курсы в режиме реального времени, которые предлагают уже многие университеты мира, могут сделать психологическое образование действительно международным.
9. **Превращение английского языка в язык межнационального научного общения психологов** — еще одна существенная тенденция современной психоло-



гии. Во второй половине XX в. значительно увеличилось количество переводов научных трудов с одного языка на другой. Это обогащает психологическое образование современными психологическими знаниями, предотвращает национальную изолированность специалистов. Однако в настоящее время английский язык становится типичным языком межнационального общения психологов. Это значительно облегчает и ускоряет обмен научными идеями и результатами эмпирических исследований. Большинство международных научно-психологических журналов выходит на английском языке как наиболее доступном для многих психологов в мире. Рабочим языком многих научных конференций все чаще становится английский. Все это в значительной степени способствует глобализации психологии как науки, ее обогащению знаниями, полученными учеными разных стран. Поэтому необходимость быть в курсе современных достижений мировой психологии побуждает студентов-психологов изучать английский язык. Это облегчает им своевременный доступ к психологическим знаниям в других странах. Большую распространенность приобретают в последнее время международные обменные образовательные программы, изучение отдельных учебных курсов за рубежом. Есть и отдельный опыт преподавания психологии на английском языке в странах, в которых английский не является национальным языком.

10. **Значительное возрастание интереса студентов к изучению психологии** в университетах и школах большинства европейских и североамериканских стран. В последнее время нередко высказывается мнение о том, что XXI в. будет веком психологии. Действительно, мы видим, что популярность психологии как науки и практической профессиональной деятельности быстро росла во второй половине XX в. В то же время психология стала популярным предметом для изучения во многих странах, причем не только для студентов-психологов. Многие университеты, институты, колледжи сообщают, что психология обычно занимает место среди 3 или 4 наиболее популярных учебных дисциплин для изучения в университетах. Студенты многих других специальностей, а также школьники склонны изучать психологию. Поэтому есть все основания полагать, что XXI в. может стать веком психологического образования.

## Контрольные вопросы

1. В чем сходство и различие науки и учебного предмета?
2. Какие два компонента включает в себя учебная дисциплина?
3. От каких факторов зависят особенности построения учебной дисциплины?
4. Приведите примеры фундаментальных психологических дисциплин.
5. Приведите примеры прикладных психологических дисциплин.
6. Какие отрасли психологических исследований породили связи психологии с другими науками?
7. Назовите психологические дисциплины, которые определяются методами исследования или практики.

8. От каких условий зависит включение отраслей психологической науки и практики в число учебных дисциплин по конкретной образовательной программе?
9. Назовите три типа психологических дисциплин, выделяемых на основе разных дидактических критериев.
10. В чем проявляется сходство и различие учебных дисциплин, которые преподаются в рамках разных образовательных программ в России и в других странах?
11. Как основные тенденции развития современной психологии отражаются на психологическом образовании?



## Глава 6

# ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВИДЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ

---

## 6.1. Организация учебных занятий по психологии в высших и средних учебных заведениях

Существуют разные виды и формы учебных занятий по психологии в высших и средних учебных заведениях. В этом отношении существуют определенные терминологические традиции для среднего и высшего образования, которые должен учитывать преподаватель.

### Организация учебных занятий по психологии в высших учебных заведениях

Организация учебного процесса в вузе регламентируется рабочим учебным планом по направлению подготовки (специальности) и расписанием учебных занятий, которые разрабатываются высшим учебным заведением самостоятельно на основе государственного образовательного стандарта, примерных образовательных программ, учебных планов по направлению подготовки (специальности) и программ дисциплин (Типовое положение..., 2001). При этом примерный учебный план и программы дисциплин носят рекомендательный характер.

Обучение студентов проводится в очной, заочной, очно-заочной (вечерней) форме или в форме экстерната.

Учебный год в высшем учебном заведении начинается для студентов очной и очно-заочной (вечерней) форм обучения 1 сентября и заканчивается согласно рабочему учебному плану. Он разделяется на два семестра (при традиционной системе организации учебного процесса). Учебные занятия в течение семестра организуются на основе еженедельного расписания, которое может быть более или менее стабильным в зависимости от разных факторов. Продолжительность академического часа аудиторных занятий устанавливается вузом, она составляет обычно 40–50 минут. Обучение включает в себя теоретические и практические занятия.

В зависимости от того, проводятся ли занятия в вузе под непосредственным руководством преподавателя или же на занятии предполагается самостоятельная работа студентов, они разделяются на два вида: аудиторные и самостоятельные. Эти типы занятий представляют собой две стороны учебной работы студентов по основной образовательной программе.

Основными видами аудиторных занятий являются лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы, консультации. Они проводятся чаще всего парами академических часов, между которыми делается перерыв. Существует, однако, практика, когда перерыв между двумя академическими часами в составе пары не делается.

Учебная деятельность студентов предполагает большую самостоятельную работу при подготовке к семинарским и практическим занятиям, при изучении научной литературы. Важнейшими видами учебной работы являются также научно-исследовательская работа, написание рефератов, выполнение курсовых и дипломных работ, различные виды практик. Высшее учебное заведение может устанавливать также другие виды учебных занятий.

В конце каждого семестра во время экзаменационной сессии студенты сдают зачеты и экзамены по дисциплинам, изучавшимся в течение семестра. В ряде случаев имеет место триместровая система организации учебного процесса, при которой учебный год делится на три семестра, и студенты сдают зачеты и экзамены в течение трех сессий. В учебном году устанавливаются каникулы общей продолжительностью не менее 7 недель, в том числе не менее 2 недель в зимний период.

При заочной форме обучения студенты изучают учебный материал образовательной программы в том же самом объеме, что и при очной, однако, доля самостоятельной работы значительно больше. Сессии проводятся каждый семестр. В течение сессий преподаватели читают обзорные лекции по предмету, проводят другие формы аудиторной работы, которые предусмотрены по учебному плану, а также принимают зачеты и экзамены по изученным дисциплинам. Для успешной организации заочного обучения психологии требуется особенно хорошее учебное оснащение в виде учебных пособий и методических разработок для самостоятельного изучения.

Обучение в вузе может осуществляться также в форме экстерната. Экстернат — это самостоятельное изучение обучающимся дисциплин согласно основной образовательной программе высшего профессионального образования по избранному направлению подготовки или специальности с последующей аттестацией (текущей и итоговой) в высшем учебном заведении. Однако по некоторым направлениям и специальностям получение образования в форме экстерната не допускается. Порядок организации обучения в форме экстерната регулируется специальным положением Министерства образования (Положение об экстернате..., 1998).

**Лекция** по психологии представляет собой монологическую форму обучения. Особенностью традиционных лекций является то, что активность на них проявляет преподаватель (говорит прежде всего он), студенты же относительно пассивны, внешние проявления их активности достаточно редки (они в основном слушают). Традиционными функциями лекции являются: 1) информационная, 2) систематизирующая и 3) разъясняющая. Предполагается, что преподаватель на лекции сообщает новые знания в систематизированном виде, а также разъясняет наиболее трудные вопросы учебного курса. Лекции могут также выполнять (4) стимулирующую и развивающую функцию. Лекции представляют собой довольно сложный вид учебных занятий, поэтому их ведение часто поручается наиболее опытным преподавателям. При подготовке и проведении этого вида занятий молодые преподаватели обычно испытывают наибольшие трудности.

**Семинар** по психологии в отличие от лекции предполагает участие студентов в обсуждении учебного материала. Формы их деятельности могут быть разными. Существенно, однако, то, что на семинарском занятии говорят студенты, а преподаватель руководит этим процессом. Семинарские занятия в учебном процессе выполняют следующие функции: 1) закрепление знаний; 2) расширение знаний;



3) развитие умений самостоятельной работы; 4) стимулирование интеллектуальной деятельности.

На семинарах студенты имеют возможность закрепить знания, полученные на лекциях или из книг, в процессе их пересказа или обсуждения. Помимо этого, подготовка к семинарам по первоисточникам (а не только учебникам) и выступление с сообщениями расширяют знания студентов по курсу. Необходимость подготовки к таким занятиям развивает умения самостоятельного поиска и переработки информации. При определенной форме организации занятий, при определенном типе постановки заданий и вопросов на семинарах они могут стимулировать аналитическую и обобщающую интеллектуальную деятельность студентов, развивать их критическое мышление при усвоении знаний.

В зависимости от степени активизации мнемической или мыслительной деятельности студентов формы организации семинарских занятий можно разделить на два типа: 1) репродуктивный и 2) продуктивный.

**Репродуктивный тип** организации занятия предполагает прежде всего активизацию мнемических способностей студентов. Они должны запомнить и пересказать определенный учебный материал на основе данных лекций, учебников или первоисточников.

**Продуктивный тип** организации занятия предполагает активизацию мыслительных способностей студентов. Они должны сравнить, проанализировать, обобщить, критически оценить, сделать умозаключение на основе услышанного или прочитанного материала и определенным образом составленных вопросов и заданий.

**Практическое занятие** по психологии, в отличие от семинарского, предполагает не просто обсуждение студентами учебного материала, а выполнение ими определенных практических заданий. Систему таких заданий часто называют практикумом. Практические занятия по психологии могут выполнять в учебном процессе следующие функции: 1) закрепление теоретических знаний на практике; 2) усвоение умений исследовательской работы; 3) усвоение умений практической психологической работы; 4) применение теоретических знаний для решения практических задач; 5) самопознание; 6) саморазвитие. Те или иные функции могут выдвигаться на первый план в зависимости от того, в рамках каких образовательных программ проводятся занятия.

Наиболее типичными заданиями для практических занятий являются следующие: 1) демонстрационный эксперимент; 2) индивидуальные задания; 3) групповые задания; 4) эксперимент в парах (подгруппах); 5) решение психологических задач; 6) дискуссия.

**Лабораторная работа** — одна из разновидностей практических занятий. Она предполагает использование специального оборудования и приборов. Лабораторные работы часто проводятся, например, при изучении познавательных процессов, таких как ощущения, восприятие, память, мышление. В них реализуются учебные модели лабораторных психологических экспериментов.

**Консультация** как вид учебных занятий — это беседа преподавателя и студентов, в которой студенты спрашивают совета и разъяснений преподавателя по определенным вопросам, связанным с учебным процессом. Консультация может проводиться индивидуально со студентом или с группой студентов. Она может иметь разные цели. Например, это может быть разъяснение отдельных трудных вопросов учебного курса в специально отведенные для этого еженедельные часы



консультаций. Консультации проводятся также во время подготовки студентов к экзаменам и способствуют обобщению знаний студентов по учебному курсу.

Типичным видом учебных консультаций являются консультации как методологическая и методическая помощь при написании рефератов, при выполнении курсовых и дипломной работ.

К самостоятельной учебной работе студентов относятся самостоятельное чтение учебных пособий, подготовка к лекциям, семинарам и практическим занятиям, подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ. Как формы самостоятельной учебной деятельности они могут быть направлены на:

расширение и углубление психологических знаний по отдельным темам;

- 1) расширение и углубление психологических знаний по отдельным темам;
- 2) освоение умений использования этих знаний для решения прикладных задач;
- 3) усвоение умений и навыков психологического исследования;
- 4) усвоение умений и навыков практической психологической работы;
- 5) развитие умений самопознания и саморазвития.

Самостоятельное чтение учебных пособий, подготовка к лекциям, семинарам и практическим занятиям обычно занимает не менее 50% времени при изучении дисциплины. Объем знаний, которые необходимо усвоить студентам высших учебных заведений, значительно превышает количество часов, отводимых на аудиторную работу с преподавателем. В связи с этим основной акцент делается на самостоятельном изучении учебного материала. Предварительная самостоятельная подготовка студентов к лекциям, семинарам и практическим занятиям значительно повышает их эффективность.

Подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ по психологии как квалификационных работ входит в учебные планы по многим образовательным программам.

Задачи и требования к выполнению тех или иных видов квалификационных работ определяются кафедрами, которые руководят их выполнением. Они могут различаться в зависимости от специальности, по которой обучаются студенты, а также понимания данной кафедрой значимости тех или иных аспектов учебной или научной деятельности для общего и профессионального образования студентов. Для студентов, обучающихся по специальности «Психология», целесообразны все четыре типа заданий, перечисленных выше. При обучении студентов других специальностей достаточно ограничиться заданиями двух первых типов.

Квалификационные работы, выполняемые студентами в рамках различных курсов высшего образования, могут иметь преемственность и являться последовательным научным или практическим развитием темы, представляющей интерес для студента и научного руководителя. В то же время отдельные квалификационные работы студента могут быть относительно независимыми друг от друга и выполняться под научным руководством разных преподавателей.

Распределение заданий по выполнению реферативных, курсовых и дипломной работ по годам обучения студента определяется учебным планом данной специальности в учебном заведении и может отличаться от вуза к вузу. Конкретные требования, предъявляемые к работам, устанавливаются кафедрой, которая руководит их выполнением. В то же время существуют типичные особенности данных видов учебной и научной работы студентов, которые позволяют сформулировать



общие методические рекомендации по их планированию, выполнению и оформлению (Карандашев, 2002).

**Реферат** является формой самостоятельной учебной работы по предмету, направленной на детальное знакомство с какой-либо темой в рамках данной учебной дисциплины. Основная задача работы над рефератом по предмету — углубленное изучение определенной проблемы учебного курса, получение более полной информации по какому-либо его разделу. Научно-исследовательский аспект в реферативной работе обычно не предусматривается.

Важнейшим видом учебных занятий студентов в вузе является их участие в **учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе**. Она чаще всего проводится в рамках выполнения курсовых и дипломных работ.

**Курсовые работы** по психологии могут выполняться на 2-м, 3-м и 4-м курсах. Для студентов непсихологических специальностей это может быть отдельная курсовая работа, призванная углубить психологическую компетентность в определенной сфере профессионального образования. Студенты-психологи часто выполняют курсовые работы на нескольких курсах; такое выполнение курсовых работ должно обеспечить преемственное формирование научно-исследовательских умений, а также умений в области практической психологии при решении конкретной психологической проблемы. Курсовая работа может быть направлена на поиск общих психологических закономерностей, на решение какой-либо прикладной задачи или же быть практически ориентированной.

**Дипломная работа** по психологии выполняется, как правило, только студентами психологических специальностей. Она является формой итоговой аттестации студентов за весь период обучения и выполняет как обучающую, так и оценочную функцию. При работе над ней студент должен проявить умения, уже освоенные им при выполнении курсовых работ.

Учебная работа по психологии может включать также различные виды **практики**: учебную, педагогическую, производственную, научно-исследовательскую и квалификационную. Практика как вид учебной деятельности по психологии типична для образовательных программ, направленных на подготовку психологов. В то же время отдельные психологические задания могут даваться студентам других образовательных программ в рамках их профессиональных практик.

## **Организация учебных занятий по психологии в средних учебных заведениях**

Образовательный процесс в средних общеобразовательных и средних профессиональных учебных заведениях регулируется их уставом, который разрабатывается на основе соответствующих типовых положений (Типовое положение об общеобразовательном учреждении, 2001, Типовое положение об образовательном учреждении среднего..., 2001).

Продолжительность учебного года на первой, второй и третьей ступенях общего образования составляет не менее 34 недель без учета государственной (итоговой) аттестации, в первом классе — 33 недели. Годовой календарный учебный график разрабатывается и утверждается образовательным учреждением (Типовое положение об общеобразовательном учреждении, 2001, с. 23).

Организация образовательного процесса в средних специальных учебных заведениях регламентируется учебным планом и расписанием учебных занятий для каждой специальности и формы обучения, которые разрабатываются учебным заведением самостоятельно на основе Государственного образовательного стандарта, примерных учебных планов по специальностям и примерных программ учебных дисциплин. Для всех видов аудиторных занятий устанавливается академический час продолжительностью 45 минут. Недельная нагрузка студентов обязательными учебными занятиями не должна превышать 36 академических часов (Типовое положение об образовательном учреждении среднего..., 2001, с. 78–79).

Учебная работа разделяется на классную, домашнюю и внеклассную. Внеклассная работа может носить как учебный, так и внеучебный характер.

В школах, гимназиях, лицеях традиционно используется такой вид классной работы, как урок. В средних профессиональных учебных заведениях устанавливаются следующие основные виды классных учебных занятий: урок, лекция, семинар, практическое занятие, лабораторное занятие, контрольная работа, консультация (Типовое положение об образовательном учреждении среднего..., 2001, с. 79).

Типичный урок включает определенные формы учебной деятельности: проверку домашнего задания, объяснение нового материала, закрепление нового материала, постановку домашнего задания. Существуют, однако, разные типы уроков, которые предполагают другие виды учебной деятельности (Педагогика, 2002, с. 335). В последнее время в школах и гимназиях используются разные формы проведения урока, включая, например, лекционные, семинарские формы и т. д. Однако с терминологической точки зрения урок — это основная единица учебных занятий.

Психология в средних учебных заведениях часто преподается в форме факультативных занятий. Факультативное занятие — это тоже урок, но учащийся имеет определенное право относительно его выбора и посещения. Это право определяется учебным планом школы. Факультативный предмет предполагает оценку усвоенных знаний и умений. В рамках учебной работы по предмету учащимся могут даваться задания по подготовке рефератов.

При проведении уроков по психологии преподаватель может давать учащимся домашние задания разного типа; более подробно мы остановимся на этом ниже. Однако далеко не всегда есть необходимость в использовании домашних заданий при изучении психологии в общеобразовательной школе.

В средних специальных заведениях используются различные формы самостоятельной учебной работы, такие как производственная (профессиональная) практика, выполнение курсовой и дипломной работы.

Внеклассные занятия по психологии могут иметь как обучающую и развивающую, так и воспитывающую функцию. Они не являются обязательными для посещения и не предполагают обязательную оценку знаний. Многие практически ориентированные уроки психологии и психологические тренинги могут проводиться в виде таких внеклассных занятий.

В последующих разделах данной главы мы подробнее рассмотрим аудиторные и классные виды занятий, самостоятельную и домашнюю работу, практики и внеклассную работу.



## 6.2. Лекции по психологии

**Лекция**, как отмечалось выше, представляет собой обучающий монолог преподавателя. Это довольно типичный вид учебных занятий в университетах и других высших учебных заведениях. Иногда лекция бывает только монологом и, в принципе, может быть записана на видеопленку. Однако использование такого подхода на аудиторном занятии было бы ошибкой. Большим преимуществом лектора по сравнению с видеозаписью является возможность получить обратную связь от студентов, которая позволяет сделать занятие более эффективным. Степень взаимодействия преподавателя и студентов может быть различной.

Рассмотрим основные функции лекций.

1. Исторически **информационная функция** была первичной. Главная цель лекций в первых университетах состояла в передаче профессором новых знаний студентам. В настоящее время в связи с появлением большого количества учебников, которые печатаются большими тиражами, эта функция лекций отчасти потеряла свое значение. Вероятно, для преподавателя нецелесообразно пересказывать на лекции материал учебника, который студенты могут прочитать самостоятельно, причем быстрее и эффективнее. Однако эта функция сохраняет свое значение в том смысле, что преподаватель на лекциях сообщает учебный материал, который отсутствует в имеющихся учебных пособиях, но с его точки зрения является необходимым. Информационная функция остается актуальной при чтении спецкурсов по дисциплинам, по которым еще не изданы учебные пособия.
2. Вторая важная **функция лекций — систематизирующая**. Новые знания сообщаются на лекции в систематизированном виде. Последовательное и структурированное изложение преподавателем учебного материала по дисциплине в данном случае представляет особую ценность для студентов. Систематизирующая функция реализуется также в том, что преподаватель дает на лекциях общий обзор изучаемого предмета, сообщает студентам, на какие темы, разделы, фрагменты, понятия им следует обратить особое внимание при чтении учебника, какие дополнительные источники целесообразно использовать.
3. Третья **функция лекций — разъясняющая**. Отдельные разделы учебника могут быть изложены языком, трудным для понимания студентов, со сложным стилем изложения и синтаксисом, в них могут отсутствовать поясняющие примеры. Целью преподавателя в этом случае является разъяснение наиболее трудных вопросов, понятий, разделов учебного курса. Для этого необходимо умение преподавателя изложить отдельные фрагменты учебника в другой, более ясной и доступной форме.
4. **Развивающая функция** лекций заключается в том, что они стимулируют не только запоминание материала, но и мыслительную деятельность студентов. Этому способствуют проблемные вопросы, поставленные преподавателем на лекции, поисковый и дискуссионный характер изложения им учебных знаний.

Рассмотрим методические аспекты подготовки и проведения этого вида занятий.

**Темы лекций** определяются в соответствии с рабочей программой и тематическим планом занятий, хотя они могут несколько изменяться по ходу курса. При этом

**Бруэр Чарльз**

Был президентом национальных комитетов по психологическому образованию, консультантом при разработке программ психологического образования в ряде университетов США, выступал с лекциями и докладами на многих психологических конференциях в Северной Америке. В период с 1985 по 1996 г. был главным редактором журнала «Преподавание психологии» — официального журнала американского Общества преподавания психологии (2-е отделение АПА). Является редактором нескольких книг, посвященных проблемам преподавания психологии. В 1990-е гг. внес большой вклад в повышение качества преподавания психологии в средних школах США. Участвовал в разработке Национальных стандартов преподавания психологии в школах.

необходимо, чтобы четко прослеживалась связь между темами отдельных лекций. Поэтому в начале каждой лекции преподаватель связывает ее тему с темой предыдущей лекции, а также с содержанием всего курса. Завершение лекции должно содержать «мостик» к последующей лекции. При этом важно, чтобы у студентов сформировалось системное представление об изучаемой предметной области.

**Подбор и структурирование материала лекции** — важнейшая часть ее подготовки. План лекции должен соответствовать содержанию соответствующего раздела рабочей программы и раскрывать его. В то же время детальность и глубина в раскрытии каждого пункта может быть разной. Содержание лекции должно быть согласовано с временными рамками учебного времени.

Очень часто преподаватель готовит больше материала, чем успевает дать за отведенное время лекции. При этом возникает дилемма: оставить материал нерассмотренным или перенести его рассмотрение на следующую лекцию, соответственно пересматривая ее план? Как принимать решение в таких ситуациях? Это непростой вопрос. Необходимо принимать в расчет относительную значимость каждого фрагмента учебного материала. Такие корректировки рабочей программы естественны, не стоит воспринимать их как неудачи, они могут даже усовершенствовать курс. Однако в целом следует придерживаться тематического плана, поскольку постоянный перенос материала на последующие занятия может привести к прогрессирующему отставанию в выполнении всей рабочей программы.

Как показывает лекционная практика, преподаватели обычно имеют больше материала, чем времени. Вопреки типичному страху молодого преподавателя, что ему не хватит материала на всю лекцию, чаще всего ему не хватает именно времени. Реалистичная оценка того, какой объем материала может быть рассмотрен на занятии, — ключевое умение для спокойного течения занятий и авторитета преподавателя.

**Как много материала нужно отбирать для лекции?** Интересным в этом отношении является совет Роджера Доминовски (Dominowski, 2002, p. 75). Он рекомендует планировать три основных пункта на один академический час лекции. Безусловно, есть исключения из этого правила, поскольку каждый пункт может содержать большее или меньшее количество подпунктов. Что в них более, а что менее важно для темы лекции? Переработка плана лекции — естественный процесс в ходе ее подготовки.



Каждый из основных пунктов плана целесообразно разделить на несколько подпунктов, связав их в логическую последовательность. Это совершенствует структуру лекции и способствует системному восприятию, осмыслению и запоминанию материала студентами. При структурировании материала полезно учитывать психологические закономерности памяти и мышления.

Стремление преподавателя насытить занятие большим количеством информации не всегда оправданно. Больше не всегда означает лучше. Конечно, можно дать студентам больше, если: 1) говорить быстрее, 2) быстро проходить учебный материал, 3) не задавать им никаких вопросов и 4) не принимать их вопросов. Но с какой целью? Цель преподавателя — помочь студентам изучить тот материал, который он им излагает. А это означает предъявление материала в таком темпе, чтобы они могли его понять, чтобы можно было убедиться, что «материал идет», чтобы можно было позволить студентам задать по крайней мере несколько вопросов, ответы на которые помогут им лучше усвоить содержание лекции.

**Написание конспекта** (или подробного плана) занятия очень полезно для лектора при подготовке лекции.

Некоторые преподаватели стараются подготовить полный текст того, что они собираются сказать. Причиной такого метода подготовки обычно является страх. Если лектор боится забыть, что ему следует сказать, конспект в виде полного текста может казаться «защитным одеялом» (Dominowski, 2002, p. 77). На самом деле полный текст отрицательно влияет на процесс поиска того, что говорить дальше, поскольку чрезмерный объем текста делает поиск нужного пункта более трудным. Другой причиной составления подробного конспекта является стремление к точности, желание быть уверенным в правильности излагаемого материала. Это стремление акцентирует внимание «на словах», в то время как сущность лекции заключается в идеях, которые она несет. На самом деле почти все идеи могут быть выражены по-разному, и на лекции это полезно делать, чтобы углубить понимание студентами их сути. Конечно, некоторые понятия нужно определять и использовать точно, поэтому имеет смысл записать в конспекте их определения. Однако следует иметь в виду, что почти любые определения (за исключением тех, которые выражаются математическим языком) допускают перефразирование.

Конспект с полным текстом лекции побуждает преподавателя именно читать ее студентам. А все мы знаем (за редким исключением), как скучно бывает слушать и трудно понимать такие «читаемые» лекции. Причинами этого являются монотонный голос, слишком быстрый или слишком медленный темп, отсутствие визуального контакта.

Наиболее полезный конспект — это расширенный план, который построен иерархически, с указанием основных пунктов, тем, фактического материала, закономерностей понятий. План расширяется за счет определений, схем, диаграмм, графиков и фраз, которые резюмируют основные идеи лекции. Количество деталей, которые включаются в конспект, зависит от самого материала и от того, насколько он знаком преподавателю. Конечно, когда лекция читается в первый раз, требуется большая детализация. По мере того как преподаватель накапливает определенный опыт чтения лекций по данной теме, переработанный конспект может содержать уже меньше деталей. Отдельные слова и короткие фразы начинают замещать длинные предложения; уже нет необходимости во включении в конспект полных предложений.

Конспект должен фокусироваться на содержании лекции; средства выражения этого содержания должны рождаться на самой лекции.

Особенно важно заранее подготовить и отразить в конспекте примеры, которые будут приводиться на лекции. Конкретные примеры абстрактных понятий должны быть тщательно продуманы. При приведении примера необходимо обратить внимание студентов как на те признаки, которые существенны для характеристики понятия, так и на те, которые несущественны. Использование двух или трех примеров поможет студентам успешнее выделить и обобщить существенные признаки понятия. Преподаватель также должен подготовить иллюстративный, демонстрационный и раздаточный материал, который он собирается использовать.

Как писать конспекты (от руки или с помощью компьютера), решает, конечно, сам преподаватель. Современные текстовые редакторы дают много преимуществ и в скорости подготовки, и в удобстве переработки конспектов. Конспекты, напечатанные на принтере, легче читаются.

Прежде чем идти на лекцию, ее полезно «прорепетировать» в голове. Речь идет не о буквальном заучивании текста, а о мысленном продумывании основных пунктов, которые должны быть раскрыты на занятии. Опыт показывает, что это очень полезно, особенно для молодых преподавателей. Еще важнее найти 10–15 минут непосредственно перед лекцией для просмотра конспекта и проверки всех необходимых материалов.

**Начало и конец лекции** очень важны во многих отношениях. Как отмечалось выше, в начале лекции полезно сделать краткий обзор содержания предыдущей лекции. Это способствует сохранению информации в долговременной памяти и системному восприятию учебного курса. Интересным методом обзора может быть проведение короткого устного или письменного опроса студентов по материалу предыдущей лекции. Не столь важно, будут ли оцениваться результаты этого опроса или нет. Письменные ответы студентов на три вопроса могут занять около десяти минут. Меньше времени займет устная постановка вопроса кому-либо в аудитории. Проще всего не задавать вопросы студентам, а самому преподавателю сделать обзор предыдущего материала. Однако это наименее эффективный метод, поскольку студенты будут пассивны. Многие преподаватели вообще не используют на лекциях обзоры, считая, что нецелесообразно тратить на старый материал время, которое можно использовать на изложение нового. Их можно понять. Тем не менее начать занятие с обзора — прекрасный методический прием, оказывающий помощь в изучении учебного материала.

Перед началом изложения нового материала полезно дать краткий план лекции, показать, как новый материал связан с другими темами, акцентировать внимание на наиболее важных его аспектах. Постановка интригующего вопроса или описание яркого примера привлекут внимание студентов. Такое введение не должно занимать больше пяти минут. Разумеется, материал лекции должен давать обоснованный ответ на поставленный вопрос.

В конце лекции, когда основная часть материала уже изложена, полезно кратко повторить основные моменты. Это может быть изложение ключевых идей занятия, постановка студентам нескольких вопросов по его содержанию или же ответы на их вопросы. В завершение занятия преподаватель может сказать несколько слов о теме следующей лекции. К сожалению, на это у преподавателя часто не хватает времени.



**Организация материала** — основная задача лектора. Преподаватель может помочь студентам увидеть общую картину содержания курса, постоянно связывая изучаемую тему с общим взглядом на учебную дисциплину. Схемы и диаграммы являются прекрасным средством демонстрации взаимосвязей между понятиями. Нумерованный список пунктов, раскрывающих определенный тезис, помогает студентам запомнить материал. Визуальная демонстрация с очевидным разделением рассматриваемых категорий должна сопровождать вербальную презентацию материала, особенно в том случае, когда обсуждаются, например, преимущества и ограничения, сходства и различия, аргументы за и против определенного утверждения, теории, процедуры. Большую роль играет композиционное расположение материала на доске (слева — справа, сверху — снизу и т. п.). В общем, как считает Роджер Доминовски (Dominowski, 2002, p. 89), продумывание концептуальной и перцептивной организации материала — повседневная задача лектора.

**Стиль изложения.** С. И. Гессен полагал, что главная цель университетского курса — формировать «научный метод познания», а не просто «излагать факты». В этой связи он писал: «Настоящая университетская лекция никогда не излагает просто результаты исследования; нет, она показывает, как ученый лектор пришел к этим результатам... Хорошие лекции и научно поставленные занятия дополняют друг друга. Задача тех и других — побудить учащихся к самостоятельному исследованию предмета, вовлечь их в исследовательскую работу научной мысли; если на лекциях профессор, развивая свой взгляд, вызывает ученика на критику, то в семинарских занятиях он в свою очередь выступает в роли критика произведенного учеником исследования» (Гессен, 1995, с. 318–319).

**Выбор уровня трудности содержания и изложения материала.** На что следует ориентироваться в данном случае? Оптимальными можно считать следующие критерии:

- ◆ сущность учебного материала должна быть доступна и понятна всем студентам;
- ◆ интерпретация этой сути, ее анализ и обоснование должны быть понятны большинству из них;
- ◆ отдельные частные вопросы излагаемого материала, отдельные тонкости и нюансы этих вопросов должны быть доступны и понятны не всем.

Говорят, что плоха та лекция, которая непонятна большинству, но вряд ли можно назвать хорошей такую лекцию, в которой всем студентам понятно все.

**Постановка вопросов по содержанию лекции.** Когда студенты слышат вопрос, это побуждает их думать о возможных ответах и оценивать ответы других. Этот прием привлекает активное внимание студентов. Реализовать данную методическую технику, в принципе, несложно. Прежде чем начать изложение очередной порции учебной информации, преподаватель может поставить соответствующий вопрос, а затем последующим изложением учебного материала дать на него ответ. Иногда могут использоваться и риторические вопросы.

**Приведение примеров.** Приведение примеров, как уже отмечалось выше, — важнейший компонент структуры лекции. Примеры должны быть подготовлены до начала занятия и могут использоваться по-разному. Один вариант изложения материала — лектор начинает с примера и затем переходит к понятию или теоретическому тезису. При использовании другого варианта пример (или примеры) может предъявляться как иллюстрация понятия.



**Проверка понимания материала студентами.** Оценить то, насколько глубоко студенты поняли изложенный материал, можно путем зрительного контакта преподавателя со студентами. По поведению студентов на лекции, по их позам, по выражению глаз лектор может увидеть, понимают ли студенты преподносимый материал. Самые активные и смелые студенты могут задать вопрос, когда они что-либо не понимают. Однако такая ситуация имеет место довольно редко. Поэтому преподавателю следует после завершения рассмотрения очередного пункта плана предложить студентам задать свои вопросы.

**Уровень внимания студентов изменяется в течение лекции и зависит от ряда факторов.** Периодически (каждые 20–30 минут) у них возникают колебания (кризисы) внимания, которые проявляются в снижении его уровня. Поэтому преподаватель должен строить план занятия таким образом, чтобы давать студентам возможность переключения внимания (на интересный пример, новый вопрос и т. п.).

**Конспектирование материала лекции студентами.** Считается само собой разумеющимся, что студенты должны не только слушать лекцию, но также конспектировать ее содержание. Поэтому у преподавателей порой возникает недоверчивое отношение к тем студентам, которые ничего не пишут на занятии, хотя они могут внимательно слушать лектора. Обязательно ли писать конспект — вопрос спорный. Конечно, конспектирование помогает лучше сохранить информацию для будущего использования и может способствовать ее активной переработке, особенно в том случае, когда лекция преподавателя не представляет собой простого пересказа учебника. В любом случае лектор должен управлять процессом конспектирования своей лекции. Ведению конспекта мешают слишком быстрый темп изложения материала, отсутствие пауз, которые студенты могли бы использовать для записей. Обучение конспектированию на первых занятиях — важная задача преподавателя. Основные понятия, идеи, тезисы полезно писать на доске или демонстрировать с использованием иных проекционных средств, поскольку это не только способствует улучшению восприятия, но и облегчает конспектирование. Этот прием поможет избежать неправильного написания терминов. Ключевые определения необходимо записывать под диктовку.

### 6.3. Семинарские занятия по психологии

**Семинарское занятие** по психологии является диалогической формой учебного занятия. На нем студенты имеют возможность усвоения знаний в процессе их активного обсуждения, хотя степень их активности может быть различной. Как отмечалось выше, на семинарах студенты закрепляют знания, полученные на лекциях или из книг, в процессе их пересказа или обсуждения. Подготовка к занятиям по первоисточникам (а не только учебникам), выступление с сообщениями расширяют знания студентов по курсу.

Рассмотрим основные функции семинарских занятий в учебном процессе.

Закрепление полученных знаний осуществляется разными способами. Во-первых, в процессе самостоятельной подготовки к занятию студенты повторяют материал, изученный на лекциях или по учебнику. Во-вторых, проговаривание вслух учебного материала на занятии повышает степень его усвоения. В-третьих, обсуждение полученных знаний делает их более прочными.

**Расширение и углубление знаний** происходит тогда, когда студенты готовятся к семинарскому занятию по первоисточникам. В процессе их чтения и конспекти-



**Мак-Кичи Вильберт**

Выдающаяся личность в истории преподавания психологии в США. Начал преподавать в 1946 г., был свидетелем многих изменений, которые произошли в преподавании психологии за полвека (McKeachie, 2002). Был президентом Американской психологической ассоциации в 1975–1976 гг., президентом Американской ассоциации высшего образования в 1978–1979 гг. Проявлял и проявляет большую активность в международной психологической жизни. Регулярно участвует в международных психологических конференциях. Был удостоен многих наград за выдающийся вклад в преподавание. Является автором знаменитой в США книги «Преподавательские советы», которая уже выдержала 10 изданий и является настольной у большинства преподавателей американских университетов. В настоящее время почетный профессор Мичиганского университета.



рования они получают больше информации, чем содержится в лекциях и учебнике. Расширению и углублению знаний также способствует подготовка студентами рефератов или сообщений по спецвопросам, а также подготовка всех студентов по одним и тем же вопросам по одним и тем же первоисточникам.

**Развитие умений самостоятельной работы** происходит в процессе подготовки к занятиям. Развиваются умения самостоятельного поиска, отбора и переработки информации. Этому способствуют разные формы постановки заданий для подготовки к занятию — количество вопросов и их формулировка, указание конкретных источников, разделов, страниц — или предоставление студентам возможности самостоятельного поиска.

**Стимулирование интеллектуальной деятельности.** На семинарском занятии могут активизироваться мнемическая и мыслительная деятельность студентов. Это зависит от формы организации занятий, от типа постановки заданий и вопросов на семинарах. Они могут стимулировать:

- ◆ **репродуктивную активность:** необходимость запомнить и точно воспроизвести определенный материал,
- ◆ **продуктивную активность:** аналитическую и обобщающую мыслительную деятельность студентов, критическое мышление при усвоении знаний.

В зависимости от степени активизации мнемической или мыслительной деятельности студентов формы организации семинарских занятий можно разделить на два типа: 1) репродуктивный и 2) продуктивный.

**Репродуктивный тип** организации занятия предполагает, прежде всего, активизацию мнемических способностей студентов. Они должны запомнить и пересказать определенный учебный материал на основе материала лекций или учебников или первоисточников. Преподаватель предъявляет определенные требования к степени точности воспроизведения, к возможности выражения знаний «своими словами», высказыванию собственного мнения и оценки. Репродуктивный характер занятию придает постановка вопросов следующего типа:

- ◆ Внимание и его виды;
- ◆ Понятие о памяти;
- ◆ Основные свойства характера.

**Продуктивный тип** организации занятия предполагает активизацию мыслительных способностей студентов. Они должны сравнить, проанализировать, обобщить, критически оценить, сделать умозаключение на основе услышанного или прочитанного материала. Такой характер занятию придает постановка вопросов следующего типа:

- ◆ Чем отличается...;
- ◆ Что общего между...;
- ◆ Какие механизмы...;
- ◆ Выделите достоинства и недостатки... (предполагается, что ответы на эти вопросы в явном виде в учебнике или лекции не даны).

**Подготовка преподавателя к семинару** заключается в выборе темы занятия, его планировании и постановке вопросов, подборе литературы, написании конспекта. Темы занятий планируются в рабочей программе курса и могут выбираться на основе разных критериев.

1. Темы семинаров могут повторять темы лекций, например «Память», «Внимание», «Мышление». В таком случае семинар направляется на закрепление, дополнение или творческое обсуждение соответствующего раздела курса, рассмотренного на лекции.
2. На семинарах могут рассматриваться темы, не изучавшиеся на лекциях. Форумлировки могут быть такие же, как и в предыдущем пункте. Но, например, тема «Внимание» может не изучаться на лекции, а обсуждаться на занятии на основе письменных источников. В этом случае занятие будет направлено на расширение знаний за счет учебника и первоисточников.
3. Темы семинарского занятия могут представлять собой конкретные аспекты соответствующего раздела, например «Индивидуальные особенности памяти и приемы успешного запоминания». В данном случае занятие будет направлено на углубление знаний соответствующего раздела.

**Важнейшим аспектом подготовки преподавателя к семинару** является продумывание и постановка вопросов для обсуждения. От количества и типа вопросов, которые будут поставлены для рассмотрения на занятии, зависит его ход. Многие преподаватели считают необходимым выносить на семинар от 3 до 5 вопросов. Предполагается, что большее количество вопросов на одном двухчасовом занятии обсудить невозможно. Такой подход вполне оправдан для семинара репродуктивного типа. Однако многое зависит от характера и объема



Семинарское занятие

вопросов. Более частные, конкретные вопросы, а также вопросы, стимулирующие сравнение (поиск сходства и различия), анализ, синтез, обобщение, конкретизацию, умозаключение, могут требовать других временных затрат. Подчас обсуждение таких вопросов трудно планировать во времени.

Часто постановке вопросов предшествует **подбор литературы**. И это вполне объяснимо: вопросы зависят от того, какую литературу бу-



дуг читать студенты. Важным аспектом подбора литературы является определение ее объема, который должен быть прочитан студентами при подготовке. Некоторые преподаватели исходят из принципа: чем больше, тем лучше. Однако это неверный подход с методической и психологической точек зрения. Он приводит к фрустрации у исполнительных студентов, поскольку они готовятся также к семинарам по другим предметам, и на все у них не хватает времени. У ленивых студентов и вовсе пропадает желание читать. Более правильный с методической точки зрения подход должен основываться на учебных планах. Он заключается в том, что длительность подготовки студента к семинару не должна существенно отличаться от длительности самого семинара. Обосновывается это тем, что при разработке учебных планов аудиторная и самостоятельная работа студентов обычно планируется в соотношении 50 на 50%. Конечно, разные студенты читают и конспектируют в разном темпе. На каких из них следует ориентироваться, решает преподаватель.

**Конспект семинарского занятия содержит:**

- 1) тему;
- 2) вопросы;
- 3) литературу;
- 4) формы проверки подготовленности студентов к занятию;
- 5) формы организации работы студентов при обсуждении вопросов;
- 6) результаты, которые будут достигнуты в итоге занятия.

**Подготовка студентов к семинарскому занятию** заключается в поиске литературы, ее чтении и конспектировании. Степень самостоятельности студентов в поиске литературы по вопросам семинара определяется тем, насколько конкретно преподаватель сформулировал задание. Методически важным является вопрос о том, следует ли указывать источники материала и рекомендовать страницы источника, где можно найти соответствующие данные. На этот вопрос трудно дать однозначный ответ. Все зависит от характера занятия и от типа студентов. Студенты младших курсов, возможно, нуждаются в указании на страницы источников, поскольку самостоятельный поиск для них — еще трудная задача. На последующих этапах работы страницы можно не указывать. В этом случае поиск и выбор необходимого материала будет для студентов еще одной учебной задачей. На старших курсах в рамках спецсеминаров литература для изучения может не рекомендоваться вообще. Таким образом, студенты будут постепенно приучаться к различным формам самостоятельной работы с литературой.

Чтение студентами учебных пособий и первоисточников при подготовке к семинарам представляет собой важную учебную задачу. Они приучаются к самостоятельному поиску и отбору информации по заданным вопросам. При этом преподавателю следует учитывать следующий методический момент: чем конкретнее вопросы, тем более целенаправленным становится процесс изучения источников студентом. Эффективное чтение — это всегда поиск ответа на вопросы, отбор необходимой для этого информации. Поэтому, давая задания студентам, целесообразно ограничиваться формулировками типа «Понятие памяти и ее виды». Полезно конкретизировать общий вопрос в ряде частных, которые будут стимулировать целенаправленную поисковую и интеллектуальную активность. Особую

трудность для студентов представляет чтение первоисточников, поскольку они методически не адаптированы для учебных занятий.

Конспектирование книг и статей — довольно типичное задание, которое дается студентам при подготовке к семинару. Однако его целесообразность не всегда очевидна. Мы имеем в виду довольно распространенную ситуацию, когда студенты без достаточного осмысления переписывают значительные фрагменты первоисточников. Чтобы конспектирование приносило пользу при подготовке к занятию, нужно обучать студентов этому виду деятельности. В частности, их нужно учить:

- ◆ отбору существенной информации и отделению ее от второстепенной;
- ◆ лексической и синтаксической переработке текста;
- ◆ схематизации и структурированию прочитанного материала;
- ◆ формулированию выводов по прочитанному материалу.

Только в этом случае конспектирование будет не простым переписыванием текста, а интеллектуальной переработкой информации, на что и рассчитывает большинство преподавателей, побуждая студентов конспектировать первоисточники.

**Проведение семинарского занятия репродуктивного типа** довольно традиционно в своей последовательности. Преподаватель отмечает присутствующих на занятии студентов, спрашивает их о подготовленности к занятию и трудностях, с которыми они столкнулись в процессе подготовки. Далее формулируются основные вопросы занятия, и студентам дается возможность устно раскрыть их содержание. При этом преподаватель может попросить определенных студентов раскрыть заданные вопросы или же спрашивать желающих. После выслушивания развернутого ответа на вопрос преподаватель предоставляет другим студентам возможность дополнить, исправить, прокомментировать ответ, высказать собственное мнение. Важными для преподавателя в данном случае являются умения управлять процессом обсуждения:

- ◆ умение соблюдать временной регламент;
- ◆ умение не стеснять при этом свободу обсуждения и выражения мнений;
- ◆ умение активизировать на занятии как можно большее число студентов;
- ◆ умение поставить конкретизирующие, наводящие вопросы в случае затруднения студентов в ответе на вопрос;
- ◆ умение стимулировать свободную речь студентов при ответах на вопросы (а не чтение конспекта);
- ◆ умение сделать выводы по рассмотренному вопросу.

**Проведение семинара творческого типа** менее традиционно при обучении психологии. На творческих занятиях возможны разные формы организации учебных ситуаций, активности студентов и взаимодействия преподавателя и студентов. В чем заключается главная отличительная особенность такого занятия? В том, что студентов не просят воспроизвести материал определенного источника (лекции, учебного пособия, первоисточника). Студентам ставятся вопросы, активизирующие их мыслительную активность, предлагаются задания, ответы на которые в явном виде не представлены в источниках. Это вопросы следующего типа:

- ◆ Сравните...;



- ◆ Найдите отличие...;
- ◆ Найдите сходство...;
- ◆ Проанализируйте...;
- ◆ Найдите связь...;
- ◆ Докажите достоинства и недостатки определенной позиции.

Например, семинар на тему «Источники и движущие силы психического развития ребенка» может быть организован следующим образом. Учебная группа разбивается на две подгруппы. Одной подгруппе ставится задача доказать, что биологические факторы являются детерминирующими в психическом развитии. Другая подгруппа должна отстаивать оппозиционную точку зрения, т. е. аргументированно доказывать, что социальные факторы являются более важными в процессе развития. Такая форма проведения семинарского занятия способствует развитию критического мышления студентов.

## 6.4. Практические и лабораторные занятия по психологии

**Функции лабораторных работ и практических занятий в преподавании психологии.** Из опыта обучения известно, что различные формы практической деятельности студентов существенно повышают прочность усвоения и закрепления изучаемых знаний и умений. Этой цели служат лабораторные работы и практические занятия. Они составляют важную часть теоретической и практической подготовки студентов. Их количество и тематика фиксируются в рабочей программе дисциплины, разрабатываемой преподавателем.



Рис. 6.1. Основные функции лабораторных и практических занятий по психологии

Лабораторные работы и практические занятия проводятся по многим математическим, естественнонаучным и профессиональным дисциплинам и могут быть направлены на решение следующих учебных задач:

- 1) обобщение, систематизацию, углубление, закрепление полученных теоретических знаний по конкретным темам;
- 2) формирование умений применять полученные знания на практике,
- 3) развитие интеллектуальных умений у будущих специалистов: аналитических, проектировочных и др.;
- 4) выработку таких профессионально значимых качеств, как самостоятельность, ответственность, точность, творческая инициатива.

(Рекомендации по планированию, организации и проведению лабораторных работ..., 1999).

Можно выделить следующие основные функции лабораторных работ и практических занятий по психологии:

- 1) закрепление теоретических знаний на практике;
- 2) усвоение умений исследовательской работы;
- 3) усвоение умений практической психологической работы;
- 4) применение теоретических знаний для решения практических задач;
- 5) самопознание учащегося или студента;
- 6) саморазвитие учащегося или студента.

Соответствующие задачи ставятся преподавателем при планировании каждой работы. В рамках разных образовательных программ и отдельных занятий они могут сочетаться друг с другом или же отдельные задачи могут выдвигаться на первый план.

Лабораторные работы и практические занятия имеют разные дидактические цели. Ведущей **дидактической целью лабораторных работ** является экспериментальное подтверждение и проверка определенных теоретических положений (закономерностей, зависимостей). Ведущей **дидактической целью практических занятий** является формирование практических умений — профессиональных (умений выполнять определенные действия, операции, необходимые в профессиональной деятельности) или учебных (умений решать учебные задачи, необходимые в последующей учебной деятельности) (Рекомендации по планированию, организации и проведению лабораторных работ..., 1999, с. 94–95).

Конечно, во многих случаях обе дидактические цели тесно переплетаются, поэтому некоторые виды учебных занятий называют лабораторно-практическими. В процессе проведения лабораторных и практических занятий по психологии:

- 1) студенты, с одной стороны, находят подтверждение теоретических положений, убеждаются в наличии определенных закономерностей и зависимостей;
- 2) с другой стороны, у них формируются практические умения и навыки организации и проведения психологического исследования, умение наблюдать, сравнивать, анализировать, обрабатывать данные эмпирического исследования, устанавливать зависимости, делать выводы и обобщения, оформлять результаты исследования.

При выборе **содержания и объема** лабораторно-практических занятий следует исходить:



- 1) из сложности учебного материала для усвоения;
- 2) из внутрипредметных и межпредметных связей;
- 3) из значимости изучаемых теоретических положений для предстоящей профессиональной деятельности;
- 4) из того, какое место занимает конкретная работа в совокупности учебных работ;
- 5) из значимости лабораторно-практических занятий для формирования целостного представления о содержании учебной дисциплины.

(Рекомендации по планированию, организации и проведению лабораторных работ..., 1999, с. 94–95.)

**Типичными заданиями для лабораторных и практических занятий по психологии являются:**

- 1) демонстрационный эксперимент;
- 2) индивидуальные задания;
- 3) групповые задания;
- 4) эксперимент в парах (подгруппах);
- 5) решение психологических задач;
- 6) групповая дискуссия;
- 7) деловая игра, моделирующая профессиональные задачи.

#### **Организация и проведение лабораторных работ и практических занятий.**

При проведении лабораторных работ и практических занятий учебная группа делится на подгруппы, что дает ряд преимуществ в организации занятия. Преподаватель имеет больше возможностей для эффективного руководства деятельностью малых групп и отдельных студентов и оказания им своевременной помощи в учебной работе.

Многие лабораторные работы проводятся в специально оборудованных учебных лабораториях.

Состав заданий для занятия должен планироваться с таким расчетом, чтобы за отведенное время они могли быть качественно выполнены большинством студентов. Для эффективного использования времени, отводимого на лабораторные работы и практические занятия, полезно подобрать дополнительные задания для студентов, работающих в более быстром темпе.

Продолжительность занятия составляет не менее двух академических часов. План занятия включает в себя, как правило, следующие пункты:

- 1) внеаудиторная самостоятельная подготовка студентов к занятию;
- 2) проверка преподавателем теоретической подготовленности студентов к занятию;
- 3) инструктирование студентов по проведению ими лабораторно-практической работы;
- 4) выполнение практических заданий;
- 5) обсуждение итогов выполнения работы;
- 6) оформление отчета о проделанной работе;
- 7) оценка преподавателем выполненных заданий и степени овладения студентами соответствующими умениями.



Лабораторное занятие

Организация и проведение занятий, в частности подготовка студентов к занятию, инструктаж, выполнение студентами заданий, оформление работы, значительно упрощаются с методической точки зрения, когда существуют письменные методические указания по их проведению.

Лабораторные работы и практические занятия могут носить репродуктивный, частично-поисковый и поисковый характер (Рекомендации по планированию, организации и проведению лабораторных работ..., 1999, с. 97).

Работы, носящие репродуктивный характер, отличаются тем, что при их проведении студенты пользуются подробными инструкциями, в которых указаны:

- ◆ цель работы;
- ◆ пояснения (теоретические положения и понятия);
- ◆ оборудование и материалы;
- ◆ порядок выполнения работы;
- ◆ тип выводов (без формулировок);
- ◆ контрольные вопросы;
- ◆ литература.

Работы, носящие частично-поисковый характер, отличаются тем, что при их проведении студенты не пользуются подробными инструкциями, им не дается порядок выполнения необходимых действий; такие работы требуют от студентов самостоятельного подбора материала и методики, выбора способов выполнения работы.

В работах, носящих поисковый характер, студенты должны решить новую для них проблему, опираясь на имеющиеся у них теоретические знания.

При планировании лабораторных работ и практических занятий возможно сочетание репродуктивных, частично-поисковых и поисковых заданий.

Формы организации работы студентов на занятиях: 1) фронтальная, 2) групповая, 3) индивидуальная.

При **фронтальной форме** организации занятий все студенты выполняют одновременно одно и то же задание. Выполнение студентами психологических тестов с целью самопознания — типичный пример такой формы проведения практических занятий.

При **групповой форме** организации занятий одна и та же работа выполняется в малых учебных группах, состоящих из нескольких человек. Проведение психологических экспериментов в парах (экспериментатор — испытуемый) или тройках (экспериментатор — протоколист — испытуемый) — типичная схема проведения многих лабораторных работ по психологии.

При **индивидуальной форме** организации занятий каждый из студентов выполняет индивидуальное задание. Затем они обмениваются опытом выполнения работы.

Структура оформления отчета о проделанной работе определяется типом задания и ведущей дидактической целью. Оценки за выполнение работы могут выставляться в форме зачета или дифференцированно.

Для повышения эффективности проведения лабораторных работ и практических занятий рекомендуется разработка сборников заданий, задач, упражнений, сопровождающихся методическими указаниями.



Повышает эффективность проведения занятий также разработка заданий для экспресс-контроля уровня подготовки студентов к занятиям. Для этого могут использоваться, например, программированный или даже автоматизированный тестовый контроль, постановка коротких и лаконичных вопросов для устной или письменной проверки.

## 6.5. Урок по психологии

В средних общеобразовательных и специальных учебных заведениях (школах, гимназиях, лицеях, техникумах, училищах, колледжах) урок является традиционным видом классной работы. Урок — это форма организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени. В этом определении (цит. по: Педагогика, 2002) находят отражение отдельные аспекты данного достаточно общего понятия. Главными характеристиками урока является то, что это форма организации обучения:

- 1) группы учащихся одного возраста;
- 2) постоянного состава;
- 3) занятие по твердому расписанию;
- 4) с единой для всех программой обучения.

Сущность урока сводится «к коллективно-индивидуальному взаимодействию учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение учащимися знаний, умений и навыков, развитие их способностей, опыта деятельности, общения и отношений, а также совершенствование педагогического мастерства учителя» (Педагогика, 2002, с. 327).

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

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

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

Последовательность решения этих дидактических задач может быть разной.

Традиционный план комбинированного урока включает в себя следующие пункты:

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



Урок по психологии

Однако нет необходимости всегда строго придерживаться данной последовательности в планировании урока. Гибкий и вариативный подход к структуре урока исключает шаблонность в его проведении. Элементами структуры урока могут быть различные виды деятельности учителя и учащихся.

Методическая подструктура урока, разрабатываемая учителем на основе дидактической структуры, характеризуется большой вариативностью:

- ◆ на одном уроке она может предусматривать рассказ учителя, постановку вопросов на воспроизведение учащимися сообщенной им информации, выполнение упражнений по образцу, решение задач и др.;
- ◆ на другом — демонстрация способов деятельности, воспроизведение их учащимися, решение задач с применением этого же способа в новых, нестандартных ситуациях и др.;
- ◆ на третьем — решение поисковых задач, с помощью которых приобретаются новые знания, обобщения учителя и т. д. (Педагогика, 2002, с. 333–334).

**Типы уроков.** В современной дидактике имеется несколько подходов к классификации уроков, каждый из которых отличается определяющим признаком. Остановимся на одном из них, наиболее обобщенном. Махмутов предлагает классифицировать уроки по цели организации, детерминированной общедидактической целью, характером содержания изучаемого материала и уровнем подготовленности учащихся. В соответствии с этим подходом выделяются пять типов уроков (Махмутов, 1985).

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

- ◆ лекция;
- ◆ объяснение учителя с привлечением учащихся к обсуждению отдельных вопросов;
- ◆ эвристическая беседа;
- ◆ самостоятельная работа с учебником и другими источниками;
- ◆ постановка и проведение опытов и экспериментов.

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

- ◆ урок-лекция;
- ◆ урок-семинар;
- ◆ кино-урок;
- ◆ урок теоретических и практических самостоятельных работ;
- ◆ урок смешанный (сочетание различных видов урока на одном уроке) (цит. по: Педагогика, 2002, с. 336–337).



Соответствующие методические рекомендации по проведению уроков лекционного и семинарского типов можно найти в предыдущих разделах.

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

- ◆ систематизация и обобщение новых знаний;
- ◆ повторение и закрепление ранее усвоенных знаний;
- ◆ применение знаний на практике для углубления и расширения ранее усвоенных знаний;
- ◆ формирование умений и навыков;
- ◆ контроль за ходом изучения учебного материала и совершенствования знаний, умений и навыков (Педагогика, 2002, с. 337).

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

К основным видам уроков данного типа относятся:

- ◆ уроки самостоятельных работ (репродуктивного типа — устных и письменных упражнений);
- ◆ урок-лабораторная работа;
- ◆ урок практических работ;
- ◆ урок-экскурсия;
- ◆ урок-семинар (Педагогика, 2002, с. 337).

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

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

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

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

Перечисленные компоненты методической подструктуры комбинированного урока взаимодействуют между собой и зачастую переходят друг в друга; они могут менять последовательность в зависимости от организации познавательного процесса. В таких случаях структура комбинированного урока становится гибкой, подвижной (Педагогика, 2002, с. 339–340).

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

- ◆ устный опрос (фронтальный, индивидуальный, групповой);
- ◆ письменный опрос;
- ◆ диктанты;
- ◆ изложения;
- ◆ решения задач;
- ◆ зачетная работа;
- ◆ контрольная самостоятельная работа;
- ◆ экзамен.

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

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

**Подготовка преподавателя к урокам психологии заключается:**

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

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

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

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



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

За основу при подготовке к урокам психологии в школе могут быть взяты изданные у нас в стране учебники и учебные пособия для школ (Коломинский, 1986; Немов, 1995; Климов, 1997; Реан, Гатанов и Баранов, 2000), для начальной школы — учебное пособие под редакцией И. В. Дубровиной (1998). Кроме того, в качестве учебных пособий могут использоваться также и учебные пособия для младших курсов вузов (Годфруа, 1996; Введение в психологию, 1997; Маклаков, 2001).

Порой учителя затрудняются в выборе одного учебного пособия, которое с их точки зрения было бы наиболее подходящим для учащихся. Поэтому при подготовке к урокам возможно комбинирование материалов из разных книг.

Перечисленные выше пособия обладают тем безусловным достоинством, что они в систематизированном виде излагают психологические знания. Однако полнота и доступность изложения отдельных вопросов в них неодинакова. Поэтому многие учителя используют их выборочно.

Помимо учебных пособий при подготовке к урокам можно использовать научно-популярные книги и статьи в научно-популярных журналах и газетах. Они написаны доступным языком и сопровождаются примерами. Поэтому их удобно использовать при подготовке к урокам. Интересные и полезные материалы по психологии время от времени печатаются в таких журналах, как «Наука и жизнь», «Знание — сила», «Здоровье»; рубрика «Психолог у доски» есть в газете «Школьный психолог».

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

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

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

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

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

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

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

**Организация учебной деятельности учащихся на уроке.** В педагогической литературе и школьной практике существуют три основные формы учебной деятельности:

- ◆ **фронтальная**, которая предполагает совместные действия всех учащихся класса под руководством учителя;
- ◆ **индивидуальная**, которая предполагает самостоятельную работу каждого ученика в отдельности;
- ◆ **групповая**, которая предполагает работу учащихся в подгруппах по 3–6 человек или в парах; задания для групп могут быть одинаковыми или разными (Педагогика, 2002, с. 344–354).

При организации и проведении уроков психологии необходимо учитывать ряд психолого-педагогических принципов обучения. В частности, важно управлять вниманием учащихся на уроке, его устойчивостью и переключением. Длительное время поддерживать высокий уровень внимания — трудная задача для большинства детей. Как показывает практика, время от времени наступает снижение внимания, которое часто называют кризисом внимания. Периодичность кризисов зависит от возраста учащихся и степени интереса к изучаемому учебному материалу; обычно кризис наступает примерно каждые 15 минут. В эти моменты учителю целесообразно активизировать непроизвольное внимание, переключать внимание учащихся на новые виды активности.

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



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

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

## 6.6. Самостоятельное изучение литературы, подготовка студентов к занятиям по психологии

Обучение психологии включает также самостоятельную работу студентов и учащихся. Перечислим основные функции самостоятельной работы в учебном процессе:

- 1) закрепление психологических знаний и умений, изученных в рамках аудиторной или классной работы;
- 2) расширение и углубление знаний по отдельным темам;
- 3) освоение умений использования этих знаний для решения прикладных задач;
- 4) освоение умений психологического исследования;
- 5) освоение умений практической психологической работы;
- 6) освоение умений самопознания и саморазвития.



Рис. 6.2. Основные функции самостоятельной учебной работы по психологии

**Самостоятельное чтение** учебных пособий, первоисточников и конспектов может использоваться в разных ситуациях учебной работы студентов и школьников:

- 1) на уроках, семинарах, практических занятиях;
- 2) при подготовке к лекциям, семинарам, практическим занятиям;
- 3) при подготовке рефератов, курсовых и дипломных работ;
- 4) при подготовке к экзаменам и зачетам.

Одной из актуальных методических проблем данного вида самостоятельной работы является обучение умениям осмысленного чтения, развитие навыков понимания психологических текстов. Напомним, что наибольшую трудность для студентов представляет чтение научных монографий и статей. В отличие от учебных пособий они не адаптированы для учебных целей и для соответствующей категории студентов и учащихся. Сталкиваясь со сложным для восприятия стилем научного текста, некоторые студенты испытывают значительные трудности в его понимании и поэтому ограничиваются механическим заучиванием формулировок.

В этой связи важной задачей преподавателя является использование заданий, способствующих развитию у студентов соответствующих умений чтения. Это могут быть, например:

- ◆ задания по составлению подробного структурированного плана раздела;
- ◆ задания по свободному (без опоры на конспект) пересказу раздела текста;
- ◆ поиск ответа на заранее поставленные к тексту вопросы;
- ◆ ответы на конкретные вопросы по разделу, направленные на выявление понимания основных понятий, умения сравнивать, анализировать, синтезировать, обобщать;
- ◆ задания по формулированию отдельных мыслей текста в другой стилистической и синтаксической форме;
- ◆ составление краткого конспекта текста;
- ◆ составление опорной графической схемы раздела с текстовыми пояснениями;
- ◆ составление резюме прочитанного текста.

Написание конспекта статьи, раздела книги, как отмечалось выше, — довольно типичное задание, которое преподаватель дает студентам при подготовке к семинару, практическому занятию, уроку. Предполагается, что конспектирование помогает продумыванию первоисточника. Конечно, это так, но не всегда. Во многих случаях студенты просто переписывают большие фрагменты текста, ограничиваясь его поверхностной переработкой, например опуская вводные слова и фразы с общими рассуждениями. Ответы студентов на семинарах по таким конспектам порой выявляют слабое понимание ими сущности понятий, теоретических положений и их связи с эмпирическими фактами.

Другим основанием для заданий по конспектированию является желание преподавателя убедиться в том, что студент читал текст. Однако часто встречающиеся случаи переписывания конспектов у товарищей приводят к тому, что смысл текста при этом теряется.

Для того чтобы конспектирование первоисточников выполняло познавательную функцию, студентов нужно обучать соответствующим умениям, в том числе:

- ◆ отбору существенной информации и отделению ее от второстепенной;
- ◆ лексической и синтаксической переработке текста;



- ◆ схематизации и структурированию прочитанного материала;
- ◆ формулировке резюме по прочитанному материалу.

В этом случае конспектирование будет способствовать осмысленному усвоению знаний.

**Подготовка к лекциям, семинарам и практическим занятиям** представляет собой внеаудиторную самостоятельную работу студентов. Самостоятельная подготовка студента к лекции должна состоять в первую очередь в перечитывании конспекта предыдущей лекции. Это помогает лучше понять материал новой лекции, опираясь на предшествующие знания. К сожалению, это делают лишь те немногие студенты, у которых сформировалось умение самоорганизации. Стимулировать чтение конспекта предыдущей лекции может регулярная практика проведения преподавателем устного или письменно экспресс-опроса студентов по ее содержанию в начале следующей лекции.

Самостоятельная подготовка к семинарскому и практическому занятию заключается в прочитывании конспекта соответствующей лекции (если она читалась по данной теме), чтении соответствующего раздела учебника и первоисточников. Главными задачами этой подготовки обычно являются:

- ◆ повторение теоретических знаний, усвоенных в рамках аудиторной работы;
- ◆ расширение и углубление знаний по теме занятия.

Знания, полученные в процессе такой самостоятельной работы, являются теоретической базой для обсуждения вопросов семинарского занятия, для выполнения лабораторной работы или практического задания.

В этой связи встает еще один актуальный вопрос: каким должен быть объем заданий для подготовки. Как уже отмечалось выше, некоторые преподаватели исходят из принципа: чем больше, тем лучше. При этом не учитывается фактор возможной перегрузки студентов. Кроме того, необходимость читать больше приводит к тому, что снижается глубина осмысления каждого раздела. Может быть, более целесообразно читать меньше, но критически осмысливая прочитанное, чем больше, но ограничиваясь лишь поверхностным пониманием?

Соотношение учебного времени, отводимого на аудиторные и самостоятельные занятия по учебной дисциплине, определяется в рабочих учебных планах соответствующих образовательных программ. Чаще всего доля обоих видов учебной работы определяется в соотношении 50 : 50 (возможно и несколько иное соотношение). Таким образом, длительность подготовки студента к семинару должна примерно соответствовать длительности самого семинара, т. е. составлять два академических часа (или в отдельных случаях чуть больше). При средней скорости чтения студента 20 страниц в час получается, что подготовка к семинару должна состоять в изучении не более чем 40–50 страниц первоисточников. Конечно, разные студенты читают и конспектируют в разном темпе. Эти индивидуальные особенности учесть довольно трудно.

Содержанием подготовки студентов к семинару или практическому занятию может быть не только чтение литературы, но и подбор примеров, иллюстративного материала по определенным вопросам, проведение несложных психологических опытов, описание результатов наблюдения и самонаблюдения, решение пси-

хологических задач. Это может способствовать продуктивной организации аудиторного занятия преподавателем.

**Домашняя работа учащихся в школе.** С общими принципами организации и видами самостоятельных работ в школьном обучении можно ознакомиться по учебнику педагогики (Педагогика, 2002, с. 354–364). Домашняя работа по психологии может использоваться при работе с учащимися школ, лицеев, гимназий. Однако ее объем не должен быть большим, а содержание должно быть интересным. Во избежание чрезмерной учебной перегрузки при обучении психологии не рекомендуются обязательные домашние задания, особенно в тех случаях, когда психология преподается как факультативный предмет. В качестве письменных домашних работ Ю. А. Самарин рекомендует:

- 1) работы, состоящие в подборе иллюстративного материала;
- 2) работы, излагающие результаты наблюдений и самонаблюдений учащихся;
- 3) работы реферативного характера (Самарин, 1950).

Большое количество упражнений на самоанализ и самонаблюдение, которые могут использоваться в качестве домашних заданий, можно найти в работе Е. А. Климова (1997).

**Подготовка студентов к зачетам и экзаменам** представляет собой важный вид самостоятельной учебной деятельности, прежде всего потому, что она позволяет систематизировать полученные знания и умения. Поэтому преподавательская практика выставления зачетов и экзаменов «автоматом», без обобщающих контрольных, тестовых, зачетных или экзаменационных работ нецелесообразна, поскольку лишает студентов возможности повторить, обобщить и систематизировать свои знания по разделу курса или дисциплине в целом.

Вот некоторые наиболее типичные советы, которые даются студентам и школьникам при подготовке к экзаменам:

- 1) Приступая к подготовке к экзаменам, полезно составить план. Составляя план на каждый день, необходимо четко определить, что именно вы будете изучать сегодня. При этом следует избегать обобщенных формулировок: «Немного позанимаюсь», следует указывать, какие именно разделы вы будете проработать сегодня.
- 2) Полезно определить, кто вы — «сова» или «жаворонок», и в зависимости от этого максимально загрузить утренние или, напротив, вечерние часы.
- 3) Конечно, хорошо начинать с самого трудного, т. е. с того раздела, который вы заведомо знаете хуже всего. Но бывает и так, что заниматься не хочется, в голову ничего не идет — как говорится, «нет настроения». В таком случае полезно начать с того, что вы знаете лучше, с того материала, который вам более всего интересен и приятен. Возможно, постепенно вы войдете в нужный ритм работы и сможете перейти к более трудным разделам.
- 4) Полезно чередовать работу и отдых. Перерывы лучше делать по завершении изучения какой-либо части учебного материала, примерно каждый час. Перерывы лучше не затягивать, но стараться сделать их активными. Можно в это время вымыть посуду, полить цветы, сделать зарядку.



5. Готовясь к экзамену, не надо стремиться к тому, чтобы прочитать и запомнить наизусть весь учебник. Полезно повторять материал по вопросам. Прочитав вопрос, вспомните и обязательно кратко запишите все, что вы знаете по этому вопросу, и лишь затем проверьте себя по учебнику. Особое внимание обратите на подзаголовки главы или раздела учебника, на правила и выделенный текст. Проверьте правильность дат, основных фактов. Только после этого внимательно, медленно прочитайте учебник, выделяя главные мысли, — это опорные пункты ответа. Надо всегда помнить, что ваша задача не вы зубрить, а понять материал. Поэтому концентрируйте внимание на ключевых мыслях.
6. При подготовке к экзаменам полезно структурировать материал, составляя план, схемы, причем обязательно делать это не в уме, а на бумаге. Такая фиксация на бумаге очень важна. Планы полезны и потому, что их легко использовать при кратком повторении материала и даже иногда непосредственно при ответе на экзаменах.
7. В конце каждого дня подготовки следует проверить, как вы усвоили материал: вновь кратко запишите планы ответов на все вопросы, которые были проработаны в этот день.
8. Ответы на наиболее трудные вопросы полностью, развернуто изложите маме, другу — любому, кто захочет слушать, причем старайтесь это делать так, как требуется на экзаменах. Очень хорошо записать ответ на магнитофон, а потом послушать себя как бы со стороны. Перед устным экзаменом хорошо попробовать изложить ответы на наиболее трудные вопросы, стоя перед зеркалом (желательно таким, чтобы можно было видеть себя в полный рост), обращая внимание на позу, жесты, выражение лица. Почему это надо делать? В психологии установлено, что чем значительнее различия в состояниях человека в тот момент, когда он получает информацию (готовится к экзамену) и воспроизводит ее (сдает экзамен), тем труднее ему извлекать информацию из памяти. Готовиться обычно приходится дома, сидя, а то и лежа, в спокойной обстановке, расслабившись, а отвечая на экзамене, человек испытывает напряжение, волнение. Когда вы излагаете ответ или записываете его на магнитофон, вы сближаете эти два состояния. Важно и то, что речь «про себя» отличается от речи вслух: она краткая, сжатая. Когда вы пересказываете ответ, вы включаете память, помогающую вам отвечать не на внутреннем, а на общедоступном языке. Только тут и выясняется, какие аспекты материала вы усвоили твердо.
9. Если в какой-то момент подготовки к экзаменам вам начинает казаться, что это выучить невозможно и вы никогда не сможете запомнить всего, что требуется, подумайте о том, сколько информации по этому предмету вы уже усвоили, дайте себе отчет в том, где вы находитесь и сколько вам еще предстоит пройти, чтобы освоить весь материал. Только делать это надо как можно конкретнее. Не: «Ой, мамочки, я ничего не знаю» или «Я все равно ничего не успею, так не лучше ли все это бросить», а отделив легкие или сравнительно легкие для вас вопросы и темы от тех, которые вы рассматриваете как свою основную проблему. А затем сосредоточьтесь на том, что вам нужно выучить, как бы перекидывая мостик между тем, что вы знаете и чего не знаете.

## 6.7. Подготовка рефератов, курсовых и дипломных работ по психологии

Реферат является формой самостоятельной учебной работы по предмету, направленной на детальное знакомство с какой-либо темой в рамках данной учебной дисциплины. Как отмечалось выше, основная задача работы над рефератом по предмету — углубленное изучение определенной проблемы изучаемого курса, получение более полной информации по какому-либо его разделу.

При подготовке реферата необходимо использовать достаточное для раскрытия темы и анализа литературы количество источников, непосредственно относящихся к изучаемой теме. В качестве источников могут выступать публикации в виде книг и статей. Требования к объему и качеству выполнения реферата по психологии зависят от специальности, которой обучается студент. Для студентов-психологов требования к реферату, конечно, иные, чем для студентов педагогической или технической специальности.

Важнейшим видом учебных занятий студентов в вузе является их участие в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе. Она чаще всего проводится в рамках выполнения ими курсовых и дипломных работ. В той степени, в какой эти работы направлены на исследование, на поиск новых психологических знаний, разработку новых методик психологического исследования или практической психологической работы, они становятся видами научной деятельности студентов.

**Курсовые работы по психологии.** Задачей курсовой работы может быть освоение студентом умений выполнения реферативных форм научной работы. При этом студенты должны усвоить не только способы отбора, группировки и обобщения информации, но прежде всего умение находить нерешенные проблемы по изучаемой теме, спорные вопросы и подходы к отдельным проблемам, определять степень достоверности информации, содержащейся в изучаемой литературе, ее доказательность.

Задачей курсовой работы может быть освоение студентом умений выполнения эмпирической научно-исследовательской деятельности. При этом должна быть решена конкретная проблема научной психологии, связанная с изучаемой проблемой, и в письменном виде представлены обоснования цели, гипотезы и метода, использованного в работе, описание хода работы и ее результатов. Эмпирическая работа также должна содержать реферативную часть, в которой на основе изучения литературы характеризуется состояние изучаемой проблемы.

Задачей курсовой работы может быть освоение студентом умений в области практической психологии. Курсовая работа этого типа может заключаться в разработке или адаптации методик психодиагностики или психологического консультирования, в разработке программ психотерапии, психокоррекции, развивающей работы, психологической профилактики или просвещения. При этом должна быть решена конкретная задача практической психологии и в письменном виде представлены обоснование и описание цели, задач, использованных форм, методов и методик практической работы, ее хода и результатов. Соответствующая разработка должна иметь новизну. В такой курсовой работе также должна содержаться



реферативная часть, в которой на основе изученной научной литературы характеризуется состояние изучаемой проблемы.

Целесообразным представляется сочетание в курсовой работе реферативных, эмпирических и практических форм учебной и научной деятельности студента.

**Дипломная работа по психологии.** В ходе выполнения дипломной работы студент опирается на умения, освоенные им при выполнении курсовых работ на предшествующих курсах, по научному анализу литературы по теме исследования, по выполнению эмпирической научно-исследовательской работы и по решению проблем в области практической психологии. Как правило, тема дипломной работы является продолжением исследований, проводимых в процессе написания курсовых работ. Основная особенность дипломной работы (по сравнению с курсовой) — ее комплексный теоретико-экспериментальный характер.

При написании реферата, курсовой и дипломной работы осваиваются умения трех основных типов:

- 1) поиска информации и оформления научной мысли реферативного типа;
- 2) планирования, проведения эмпирического исследования и оформления его результатов;
- 3) планирования, проведения инновационной работы в области практической психологии и оформления ее результатов.

При выполнении реферативной учебной и научно-исследовательской работы студент должен освоить следующие основные умения:

- 1) самостоятельный поиск информации по заданной теме;
- 2) отбор существенной информации, необходимой для полного освещения изучаемой проблемы, отделение этой информации от второстепенной (в рамках данной темы);
- 3) анализ и синтез знаний и исследований по проблеме;
- 4) обобщение и классификация информации по исследовательским проблемам;
- 5) логичное и последовательное раскрытие темы;
- 6) обобщение психологических знаний по проблеме и формулирование выводов на основе обзора литературы;
- 7) стилистически правильное оформление научной мысли реферативного типа;
- 8) грамотное оформление научного реферативного текста;
- 9) правильное оформление научной работы.

При выполнении эмпирической научно-исследовательской работы студент должен освоить следующие умения:

- 1) обоснование актуальности и новизны эмпирического исследования;
- 2) определение предмета и объекта эмпирического исследования;
- 3) формулировка цели и задач эмпирического исследования;
- 4) формулировка гипотезы эмпирического исследования;
- 5) планирование эмпирического исследования и прогнозирование достоверности ожидаемых результатов;
- 6) выбор методов и подбор методик для проверки гипотезы эмпирического исследования;

- 7) практическое освоение методики эмпирического исследования как средства решения научно-исследовательской задачи;
- 8) количественная обработка данных эмпирического исследования;
- 9) качественная обработка данных эмпирического исследования;
- 10) полное, стилистически правильное и грамотное описание процесса и результатов эмпирического исследования, убедительность аргументации;
- 11) интерпретация результатов эмпирического исследования;
- 12) формулирование выводов, полученных в результате эмпирического исследования, рекомендаций по их использованию;
- 13) правильное оформление научной работы.

**При подготовке разработки в области практической психологии студентом должны быть освоены следующие умения:**

- 1) обоснование актуальности задачи, на решение которой направлена работа;
- 2) определение предмета и объекта практической психологической работы;
- 3) формулировка цели и задач, на решение которых направлена разрабатываемая методика;
- 4) характеристика новизны разрабатываемой или адаптируемой методики;
- 5) планирование основных этапов разработки (или адаптации) методики практической психологической работы и понимание задач, которые решаются на каждом из них;
- 6) подбор методов и методик для решения поставленной задачи практической психологии;
- 7) практическое освоение методик психодиагностики, консультирования, психотерапии, коррекционной, развивающей психологической работы или работы по психопрофилактике и психологическому просвещению, понимание их места в решении поставленной задачи практической психологии;
- 8) количественная обработка результатов проведенной работы;
- 9) качественная обработка результатов проведенной работы;
- 10) полное, стилистически правильное и грамотное описание процесса и результатов практической психологической работы, убедительность аргументации;
- 11) качественный и количественный анализ эффективности проведенной практической психологической работы, ее интерпретация;
- 12) характеристика новизны и специфики разработанной методики практической психологической работы, выводов по ее апробации, описание возможностей и ограничений в ее применении, рекомендаций по использованию;
- 13) грамотное оформление работы.

Обучение этим умениям осуществляется под научным руководством опытных преподавателей. Они проводят консультации, на которых оказывают студентам методологическую и методическую помощь. Поиск литературы по теме и отбор необходимого содержания осуществляется студентами самостоятельно. Методика руководства выполнением реферативных, курсовых и дипломных работ подробнее описывается в другом пособии (Карандашев, 2002б).



## 6.8. Практика студентов по психологии

Практика студентов является важной составной частью основных образовательных программ высшего профессионального образования. Объемы практики определяются соответствующими государственными образовательными стандартами. Положение о практике разрабатывается и утверждается вузом самостоятельно на основе соответствующих документов и рекомендаций Министерства образования и Учебно-методического объединения с учетом специфики подготовки специалистов (Рекомендации по организации практики..., 2001).

Основными видами практики студентов являются: учебная, производственная и преддипломная.

**Учебная практика** может включать несколько этапов. Например, это может быть ознакомительная практика в организациях и учреждениях, практика по получению первичных профессиональных умений. Перечень учебных практик по основной образовательной программе определяется вузом.

**Производственная практика** включает в себя, как правило, следующие этапы: практика по профилю специальности (исполнительская и т. п.), научно-исследовательская, научно-педагогическая практики.

**Преддипломная практика** как часть основной образовательной программы является завершающим этапом обучения и проводится после освоения студентом программ теоретического и практического обучения (Рекомендации по организации практики..., 2001).

Учебная практика может проводиться в структурных подразделениях высшего учебного заведения, а также в организациях. Производственная и преддипломная практики студентов проводятся, как правило, в организациях.

При наличии в организациях вакантных должностей студенты могут зачисляться на них, если работа соответствует требованиям программы практики. Студенты, заключившие контракт с будущими работодателями, производственную и преддипломную практики проходят, как правило, в этих организациях (Рекомендации по организации практики..., 2001, с. 79).

Студентам, имеющим стаж практической работы по профилю подготовки, по решению соответствующих кафедр на основе аттестации могут быть зачтены учебная и производственная практики. Преддипломную практику они проходят в установленном порядке. Продолжительность рабочего дня студентов при прохождении практики в организациях устанавливается в соответствии с КЗоТ РФ (см. Рекомендации по организации практики..., 2001, с. 80).

**Содержание практики** строится на основе рабочей программы практики и индивидуальных заданий студентам. Практика как вид учебной деятельности по психологии типична для образовательных программ, направленных на подготовку психологов. В то же время отдельные психологические задания могут даваться студентам других образовательных программ в рамках их профессиональных практик.

Практика как важнейшая часть образовательной и профессиональной подготовки психологов включает различные **виды практики**: учебную, педагогическую, производственную, научно-исследовательскую и квалификационную. Они предполагают достижение следующих целей:

- ◆ освоение умений ставить цели, формулировать задачи индивидуальной и совместной деятельности, сотрудничать с коллегами;

- ◆ закрепление теоретических знаний и получение навыков их практического применения;
- ◆ обучение навыкам решения практических задач;
- ◆ формирование профессиональной позиции психолога, мировоззрения, стиля поведения, освоение профессиональной этики;
- ◆ знакомство со спецификой деятельности психолога в учреждениях различного профиля.

Студентам-психологам на практику могут даваться задания, направленные на:

- ◆ первоначальное знакомство с организацией и видами деятельности психолога;
- ◆ освоение определенных научно-исследовательских умений;
- ◆ освоение психодиагностических умений;
- ◆ освоение консультационных умений;
- ◆ освоение умений психопрофилактической работы;
- ◆ освоение умений психологического просвещения и обучения психологии;
- ◆ сбор эмпирических данных в рамках подготовки курсовой или дипломной работ.

Уже накоплен и обобщается опыт успешного проведения практик для студентов-психологов (Батулин, Молочкова, 1998).

Психологические задания могут даваться также студентам других образовательных программ в рамках их учебных и производственных практик. В этом случае одной из задач практики является формирование психологических умений, профессионально значимых для данной категории студентов. Для студентов педагогических специальностей это могут быть задания по:

- ◆ психологическому изучению и составлению психолого-педагогической характеристики учащегося;
- ◆ психологическому изучению и составлению психолого-педагогической характеристики классного коллектива;
- ◆ психологическому анализу урока;
- ◆ психологическому анализу внеклассного занятия.

**Для руководства практикой назначается руководитель (руководители) практики от вуза и от организации, где она проходит.** Руководителями учебной, производственной и преддипломной практик от учебного заведения назначаются, как правило, преподаватели выпускающих кафедр. В тех случаях, когда учебная практика является продолжением изучения определенных дисциплин, она проводится преподавателями соответствующих кафедр. Для прохождения практики руководители практики от вуза устанавливают связь с руководителями практики от организации, составляют рабочую программу проведения практики, разрабатывают тематику индивидуальных заданий, оказывают методическую помощь студентам в выполнении ими индивидуальных заданий и сборе материалов, оценивают результаты выполнения практикантами программы практики (подробнее см. Рекомендации по организации практики..., 2001).

**Сроки проведения практики** устанавливаются высшим учебным заведением в соответствии с учебным планом и годовым календарным графиком. Сроки зави-



сят и от теоретической подготовленности студентов. Учебная и производственная практики могут проводиться как непрерывным циклом, так и путем чередования с теоретическими занятиями по дням (неделям) при условии обеспечения связи между содержанием практики и теоретическим обучением (там же, с. 80).

**Форма и вид отчетности (дневник, отчет и т. п.)** студентов о прохождении практики, форма промежуточного и итогового контроля прохождения практики определяются высшим учебным заведением с учетом требований Государственного образовательного стандарта. Оценка по практике или зачет приравниваются к оценкам (зачетам) по теоретическому обучению и учитываются при подведении итогов общей успеваемости студентов.

## 6.9. Внеклассная работа по психологии в школе и внеаудиторная работа в вузе

Внеклассная работа по психологии может носить как учебный, так и внеучебный характер. Она может быть направлена на расширение знаний в области научной и практической психологии, а также являться психологическим сопровождением личностного развития учащихся и студентов.

Целью внеклассной работы учебного характера является расширение и углубление знаний школьников по определенным областям психологических знаний, которым не уделяется достаточного внимания в рамках учебного курса психологии.

Внеклассная работа осуществляется в индивидуальной, групповой или массовой форме. Индивидуальная работа — это работа с отдельными учащимися (студентами) с целью руководства их самостоятельным психологическим образованием или научными занятиями. Проводится обычно в виде индивидуальных учебных консультаций. Главное их достоинство заключается в том, что студенты и учащиеся получают возможность неформального делового общения с преподавателем.

Групповая работа — это систематическая работа, проводимая с небольшим постоянным коллективом учащихся (студентов), направленная на углубление их знаний и практических умений. Проводится обычно в форме кружков (Самарин, 1950; Агафонов, 1949), творческих научных групп, молодежных секций психологических обществ. Такая работа подразумевает гибкие организационные формы, дает возможность варьировать содержание занятий и осуществлять индивидуальный подход к учащимся (студентам). Содержание занятий кружка может быть образовательным или учебно-исследовательским.

Темами изучения психологических кружков образовательного характера могут стать, например, «Психология личности», «Психология межличностных отношений», «Психология общения», «Таинственные явления психики», «Психология животных» или какие-то более частные и более проблемные вопросы. При организации кружка необходимо заинтересовать учащихся, показать им, что эта работа не является дублированием классных занятий.

Для кружка исследовательского типа руководитель выбирает увлекательную тему и, разрабатывая ее, строит работу таким образом, что учащиеся, сталкиваясь с цепочкой трудностей, проблем и решая их (теоретически или практически), осуществляют творческую деятельность.

Занятия кружка проводятся один или два раза в неделю и продолжаются 45 минут (для старшеклассников и студентов целесообразно организовывать еженедельные двухчасовые занятия). Количество членов каждого кружка не должно превышать 12–15 человек. Практическая работа организуется в творческих группах по 2–3 человека. Значительная часть времени на занятиях посвящается индивидуальной работе учащихся, меньшая — выступлениям преподавателя или учащихся.

К организационной работе кружка следует привлекать самих учащихся и студентов: необходимо выбрать старосту или председателя, его заместителей, секретаря и т. д. На занятиях желательно создавать атмосферу свободного обмена мнениями и активной дискуссии. Можно сделать посещение кружка открытым.

В вузах групповая внеаудиторная работа чаще связана с научно-исследовательской деятельностью. Под научным руководством преподавателя работают творческие проблемные группы, которые разрабатывают актуальные исследовательские темы. Традиционными формами организации научной студенческой жизни являются студенческие научные общества, молодежные секции психологических обществ, которые проводят ежегодные студенческие научные конференции.

В качестве внеклассной работы могут также рекомендоваться занятия, ориентированные на личные проблемы школьников: диспуты, вечера вопросов и ответов, уроки психологии личностно-ориентированного типа. Главная их особенность заключается в том, что они нацелены прежде всего на психологическую помощь школьникам в решении их личностных проблем, на психологическое сопровождение их личностного развития. Как отмечалось в предыдущих разделах, задача обучения теоретическим психологическим знаниям в данном случае не ставится. Основной задачей таких занятий является формирование практических психологических умений и личностное развитие учащихся. Содержание и виды деятельности в значительной степени ориентированы на интересы учащихся, стадию психического развития, на которой они в данный момент находятся, а также ситуацию, которая складывается в группе на данный момент. Используются практические методы обучения: обсуждение, практические упражнения и игры. Психологические тренинги — одна из распространенных форм проведения таких внеклассных занятий. Методика их проведения довольно подробно описывается в многочисленных пособиях и руководствах по практической психологии.

**Массовая работа** — это эпизодическая работа в рамках большой аудитории. Может проводиться в форме лекций, бесед, вечеров и конференций, конкурсов, олимпиад, экскурсий. Главной целью таких мероприятий является привлечение интереса учащихся и студентов к психологическим знаниям, стимулирование их к более глубокому и всестороннему изучению психологии.

Особый интерес представляют лекции и беседы, на которые приглашаются для выступления авторитетные специалисты, работающие в определенной области науки или практической психологии.

Вечер, как всякое массовое мероприятие, требует четкой организации. Цель вечера — раскрыть в строгой последовательности и интересной форме целую тему. Поэтому порядок выступлений должен быть хорошо продуман, а сами выступления должны быть краткими и четкими. Если этого не сделать, то вечер может затянуться и вместо пробуждения интереса вызовет обратную реакцию: он может показаться скучным. Продолжительность вечера не должна превышать 1,5–2 ча-



сов. Если вечер будет недолгим, но очень интересным, то следующего вечера учащиеся будут ждать с нетерпением. Методика подготовки и форма проведения вечера могут быть различными в зависимости от темы и поставленной цели. Чаще всего они организуются в традиционной форме чередующихся сообщений учащихся с широким использованием демонстрационных психологических опытов и экспериментов.

Конференции обычно проводятся как итог определенной учебно-исследовательской работы группы учащихся или студентов. Главное их отличие от вечеров — более серьезная психологическая тематика. В вузах традиционно организуются студенческие научные конференции, на которых студенты докладывают о результатах своей научной работы. Типичной формой их проведения являются устные выступления студентов, которые они делают на соответствующих секциях. На выступление обычно отводится 10–15 минут, после чего докладчику задаются вопросы. Традиционными методическими проблемами проведения таких конференций являются:

- ◆ недостаточная возможность для обсуждения доклада и диалога с выступающим (в силу дефицита времени);
- ◆ чрезмерная длительность научного заседания в целом.

Для решения этих проблем может быть создано несколько тематических секций, что приведет к сокращению количества выступающих в рамках каждой из них. Интересным вариантом проведения таких конференций может быть также организация преимущественно стендовых сообщений. В этом случае информационная функция конференции выполняется более эффективно (чтение текста сообщения занимает меньше времени). Акцент работы научной конференции смещается на интерактивное общение и обсуждение результатов и проблем.

Важной формой внеаудиторной учебной работы может быть участие студентов в работе научных и практических психологических конференций «взрослых» психологов. Они получают возможность приобщиться к профессиональной жизни мира научной и практической психологии, слушая выступления опытных психологов или выступая на молодежных секциях.

Интерес учащихся и студентов обычно вызывают конкурсы и вечера-турниры в силу их соревновательного характера. В школах и вузах проводятся психологические игры «Что? Где? Когда?», КВН. Студенты участвуют в них с большим энтузиазмом. Такой вечер проводится обычно в форме соревнований двух-трех команд. Он является одновременно соревнованием, игрой и веселым представлением. Команды обычно включают 10–12 человек. В ходе вечера участники команд соревнуются в ответах на вопросы, в постановке психологических опытов, разыгрывании инсценировок и ролевых игр, выполнении психологических заданий. В определенные конкурсы могут быть включены и болельщики команд. Программа такого вечера должна быть хорошо продумана, чтобы предложенные вопросы и задания не носили беспорядочного, случайного характера, а были связаны единым сценарием. Основой принцип отбора материала — его содержательность. Успех вечера в немалой степени зависит от оформления помещения, в котором он проходит. Нужно стремиться сделать его ярким и интересным. Яркие плакаты с высказываниями психологов, газеты, стенды, хорошо оформленная сцена — все это важные атрибуты

оформления помещения, где проходит вечер. Необходимо подвести итоги вечера, наградить победителей, выпустить газету с освещением итогов вечера.

Одной из интересных форм внеклассной работы по психологии является психологическая олимпиада школьников. Она организуется и проводится Российским психологическим обществом с 1998 г. Ежегодно проводятся городские, районные, областные, краевые и республиканские олимпиады, победители и призеры которых получают право участвовать в Российской психологической олимпиаде. В качестве заданий на этой олимпиаде может предлагаться защита творческих работ, психологический анализ текста, разгадывание психологических кроссвордов, а также другие задания. Безусловно, такая олимпиада дает школьникам хорошую возможность для продуктивного общения по психологической тематике, повышает активность учащихся, интересующихся психологией.

Традиционно проводятся экскурсии в музеи, на природу или на предприятия. Поскольку психологические музеи пока встречаются редко, а доступ к месту работы психологов и психологическому процессу (научному исследованию или практической психологической работе) часто ограничен, то экскурсии не являются распространенной формой внеклассной работы.

## Контрольные вопросы

1. Какими документами регламентируется организация учебного процесса в вузе?
2. Какие формы обучения существуют в высших учебных заведениях?
3. Перечислите основные виды учебных занятий в вузе.
4. Охарактеризуйте специфику задач, на решение которых направлены разные виды учебных занятий.
5. Какие три основных вида учебной работы существуют в средних учебных заведениях?
6. В чем заключаются основные функции лекции как вида учебных занятий?
7. Охарактеризуйте основные методические аспекты подготовки и проведения лекции.
8. В чем заключаются основные функции семинара как вида учебных занятий?
9. Охарактеризуйте основные методические аспекты семинарского занятия репродуктивного и продуктивного типа.
10. В чем заключается подготовка преподавателя к проведению семинара?
11. В чем заключается подготовка студента к семинару?
12. В чем заключаются особенности семинарского занятия репродуктивного и продуктивного типа?
13. Перечислите основные функции лабораторных работ и практических занятий по психологии.
14. Какие типичные задания могут даваться на лабораторных и практических занятиях по психологии?
15. По какому плану обычно проводится практическое занятие?
16. В чем особенность проведения лабораторных работ и практических занятий репродуктивного, частично-поискового и поискового характера?



17. В чем заключаются особенности разных форм организации работы студентов на практических занятиях?
18. Назовите основные характеристики урока как формы учебных занятий.
19. В чем состоит типичная дидактическая структура урока?
20. В чем заключаются особенности разных типов уроков?
21. В чем заключается подготовка преподавателя к уроку психологии?
22. Что должен включать в себя конспект урока?
23. Охарактеризуйте разные формы организации учебной работы на уроке.
24. Назовите цели самостоятельной учебной деятельности по психологии.
25. Перечислите типичные виды самостоятельной работы по психологии.
26. Какие виды заданий могут использоваться для освоения студентами умений чтения учебной и научной литературы?
27. Каким умениям необходимо обучать студентов при конспектировании первоисточников?
28. В чем может заключаться подготовка студентов к лекциям, семинарам и практическим занятиям?
29. В чем может заключаться домашняя работа по психологии, выполняемая школьниками?
30. Охарактеризуйте эффективные способы подготовки студентов к экзаменам.
31. Какие умения должен освоить студент при выполнении реферативной учебной и научно-исследовательской работы?
32. Какие умения должен освоить студент при выполнении эмпирической научно-исследовательской работы?
33. Какие умения должен освоить студент при подготовке разработки в области практической психологии?
34. В чем особенность целей практики как вида учебной работы студента?
35. Какие типы заданий по психологии могут даваться студентам?
36. Какие виды внеклассной и внеаудиторной работы по психологии могут проводиться в средних и высших учебных заведениях?

## Глава 7

# МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ

### 7.1. Таксономия учебных задач при изучении психологии

Учебные задачи представляют собой конкретизацию целей обучения, необходимую для подбора соответствующих методов и приемов. С их помощью определяется, чему именно должны научиться учащиеся, операционализируется усваиваемое содержание.

Интересный и конструктивный подход к классификации учебных задач был предложен Д. А. Толлингеровой (1981); применительно к обучению психологии этот подход был пересмотрен В. Я. Ляудис (1989).

Учебные задачи делятся на шесть классификационных групп согласно когнитивным характеристикам:

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

#### Таксономия учебных задач по психологии

1. Задачи, предполагающие воспроизведение знаний	1.1. Задачи на узнавание
	1.2. Задачи на воспроизведение отдельных фактов (данных, понятий)
	1.3. Задачи на воспроизведение определений (норм, правил и т. д.)
	1.4. Задачи на воспроизведение текста
2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции	2.1. Задачи на определение фактов (измерение, решение простых задач и т. п.)
	2.2. Задачи на перечисление и описание фактов (список, перечень)
	2.3. Задачи на перечисление и описание процессов и приемов деятельности
	2.4. Задачи на анализ и синтез



	2.5. Задачи на сравнение и различие (компарация, дискриминация)
	2.6. Задачи на упорядочивание (классификация, категоризация)
	2.7. Задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ и т. п.)
	2.8. Задачи на абстрагирование, конкретизацию, обобщение
	2.9. Задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляции с неизвестными величинами и их поиск по правилам
3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции	3.1. Задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах)
	3.2. Задачи на интерпретацию (объяснение смысла, значения и т. п.)
	3.3. Задачи на индукцию
	3.4. Задачи на дедукцию
	3.5. Задачи на аргументацию (доказательство верности, верификация)
	3.6. Задачи на оценку
4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и порождение определенных речевых высказываний	4.1. Задачи на составление обзора (конспекты, резюме и т. п.)
	4.2. Задачи на составление доклада, отчета и т. д.
	4.3. Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты и т. д.
5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление	5.1. Задачи на применение на практике
	5.2. Задачи на решение проблемных ситуаций
	5.3. Задачи на целеполагание и постановку вопросов
	5.4. Задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных
	5.5. Задачи на эвристический поиск на базе логического мышления
	5.6. Речевое оформление в письменном тексте решения проблемных задач
	5.7. Задачи на анализ и обобщение эмпирических данных, феноменов
	5.8. Групповые решения проблем с открытой структурой
6. Рефлексивные задачи	6.1. Задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действия опознания, запоминания, припоминания

- ◆ **составление тезисов** — краткое изложение основных идей прочитанного текста;
- ◆ **цитирование** — написание дословных выдержек из текста;
- ◆ **аннотирование** — краткое, свернутое изложение основного смысла прочитанного;
- ◆ **рецензирование** — написание краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному материалу;
- ◆ **составление формально-логической модели** — словесно-схематического изображения прочитанного материала;
- ◆ **составление тематического тезауруса** — упорядоченного комплекса базовых понятий по теме;
- ◆ **составление матрицы идей** — сравнительная характеристика однородных предметов, явлений в трудах разных авторов (Педагогика, 2002, с. 268).

Словесные методы обучения разделяются также на **монологические** и **диалогические**.

**Монологический метод** (как форма речи) обычно используется на лекции. Восприятие студентами монолога преподавателя вызывает у них определенные трудности, особенно в том случае, если он буквально воспроизводит письменный текст учебного пособия. Устная монологическая речь по своему построению отличается от письменной. Преподаватель должен учитывать эти различия. При подготовке лекции нужно не просто переписывать соответствующий материал из учебного пособия, книги, статьи, а дидактически перерабатывать его, приближая его к стилистике и синтаксису устной речи.

Простое воспроизведение текста книги (или статьи) на слух воспринимается с трудом за счет длинных предложений и сложных оборотов речи. Группой немецких ученых было установлено, что более половины взрослых людей не в состоянии на слух запомнить предложения, насчитывающие более 13 слов. Если цепочка произносимых слов длится более 6 секунд, слушатели теряют смысл фразы. Одна треть взрослых забывает начало фразы уже тогда, когда произносится 11-е по счету слово. Длинные предложения — более 18 слов — способны понять и усвоить не более 15% аудитории (цит. по: Карандашев, 1990, с. 76). Поэтому в процессе подготовки лекции необходима следующая переработка исходного текста книги:

- 1) сокращение длины предложений за счет опускания несущественных слов и фрагментов;
- 2) разделение сложных предложений на простые;

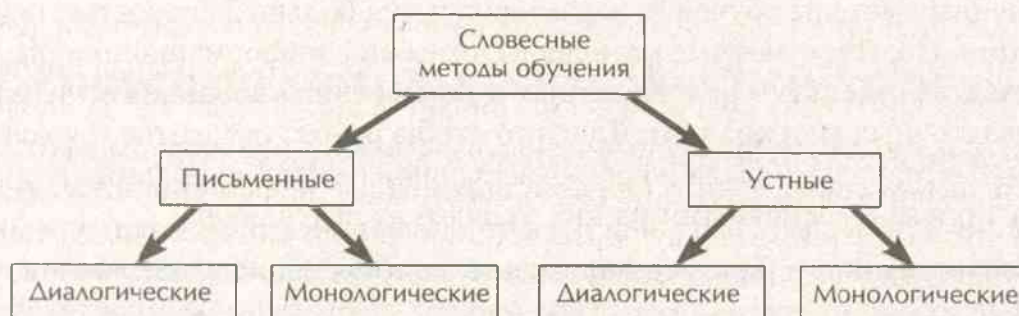


Рис. 7.1. Словесные методы обучения



- 3) перестройка сложноподчиненных предложений таким образом, чтобы их структура стала простой и ясной и включала одно, максимум два придаточных предложения;
- 4) формулировка вопросов, которые будут заданы учащимся для стимуляции их мотивационной и познавательной активности;
- 5) замена терминов, которые могут вызвать трудности при понимании мысли преподавателя, на более простые слова, без потери научности.

Эти рекомендации имеют особое значение при формулировке определений понятий, которые зачастую отличаются слишком сложными синтаксическими конструкциями. Целесообразнее давать определение понятия как перечень его характерных признаков.

Психологические особенности речи преподавателя имеют большое значение для повышения эффективности лекционного занятия. При этом рекомендуется использовать следующие средства речевого воздействия:

- 1) связывание нового материала с прошлыми знаниями и опытом учащихся;
- 2) вопросно-ответная форма изложения мысли, вводимая в монолог;
- 3) использование синтаксиса устной речи (преобладание простых предложений над сложными, четкая структура сложных предложений);
- 4) персонификация при изложении учебного материала (высказывание личного отношения к материалу, иллюстрации из личного опыта);
- 5) образность, иллюстративность речи;
- 6) изменение формулировок в целях лучшего понимания;
- 7) использование прагматических высказываний (воздействующих на внимание, память, мышление, чувства учащихся) в дополнение к информативным.

Помимо речевого воздействия преподаватель оказывает также и неречевое влияние на студентов. К основным средствам такого влияния относятся:

- 1) дистанция в общении (с точки зрения пространственного расположения);
- 2) визуальный контакт;
- 3) мимика;
- 4) поза;
- 5) жестикуляция;
- 6) фонационные характеристики речи (темп, тон, сила, ритм, напряжение, паузы, интонация).

Успешное использование вышеперечисленных средств речевого и неречевого воздействия повышает эффективность монолога как устного метода обучения.

Диалогический метод обычно рассматривается как устный метод словесного обучения, опирающийся на диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов или дискуссию в группе. Однако современные информационные технологии обучения с помощью Интернета и электронной почты позволяют успешно реализовать данный метод и при письменном методе обучения. Диалог, эвристическая беседа, групповая дискуссия могут успешно реализоваться в рамках этой виртуальной обучающей реальности.



Рис. 7.2. Виды наглядности в обучении

**Предметная наглядность** — это демонстрация реальных предметов, явлений и процессов. В преподавании психологии этот вид наглядности применяется, когда используются макеты приборов, головного мозга, когда проводятся демонстрационные эксперименты и психологические опыты. Демонстрация порогов ощущений, зрительных иллюзий, идеомоторных актов, явления установки, колебаний внимания — примеры использования предметной наглядности. Главная задача преподавателя — наглядно продемонстрировать определенные психологические феномены и закономерности, изучаемые в курсе психологии. Это способствует лучшему пониманию и запоминанию. Неслучайно известная поговорка гласит: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Для подбора демонстрационных экспериментов и опытов можно воспользоваться целым рядом опубликованных учебных пособий (Архангельский и др., 1958; Рамуль, 1958; Платонов, 1980; Климов, 1999).

**Изобразительная наглядность** — это демонстрация на занятиях изображений предметов, явлений, процессов, а также теоретических знаний о них. Существует три вида изобразительной наглядности: **художественная, символическая и текстовая.**

**Художественная наглядность** отражает изображаемый объект или ситуацию во всех деталях. К этому виду наглядности относится демонстрация фотографий, картин, кино- и видеофильмов. Фотографии могут изображать, например, людей в разных жизненных обстоятельствах, проявления эмоций, ситуации психологических экспериментов; также это могут быть портреты знаменитых психологов. В аналогичных ситуациях могут использоваться произведения живописи, рисунки. Фильмы как средства изобразительной наглядности можно разделить на два типа: научно-популярные и художественные. В научно-популярных фильмах демонстрируются классические психологические исследования. Художественные фильмы (или их фрагменты) могут иллюстрировать определенные психологические типы людей и их отношений, ситуации для психологического анализа.

**Символическая (схематическая) наглядность** — это изображения, отражающие существенные признаки, характеристики, связи предметов или явлений. К этому виду наглядности относится демонстрация таблиц, схем, диаграмм, графиков. На них отображаются систематизированные знания об определенных теоретических идеях, структуры психических явлений, соотношения величин и понятий, зависимости между определенными параметрами. Для подбора или самостоятельной



разработки наглядности этого вида могут представлять интерес некоторые пособия (Архангельский и др., 1958; Никифорова, 1978; Гамезо, Домашенко, 1998; Крысько, 1999).

Символическая наглядность может сочетаться с текстовой. Под **текстовой наглядностью** понимается написание на доске или демонстрация с помощью других средств наиболее существенных тезисов лекции, имен ученых, дат, терминов и другой текстовой информации, которая плохо воспринимается на слух. Параллельное слуховое и зрительное предъявление информации способствует ее успешному и безошибочному восприятию. Студенты склонны записывать себе в конспект то, что видят. Опытные преподаватели знают: чем больше преподаватель пишет на доске, тем больше информации остается в студенческих тетрадях.

**Словесная наглядность** — это описание образов в речевой форме. Используется она в тех случаях, когда применение предметной или изобразительной наглядности по тем или иным причинам невозможно. В таких случаях преподаватель наглядно описывает ситуацию психологического эксперимента, приводит примеры из художественных произведений, характеризующие определенные психологические явления и феномены.

Наглядные методы могут использоваться на лекциях в качестве иллюстраций, на лабораторных и практических занятиях в качестве тестового материала.

**Какими способами может демонстрироваться наглядность?** Может использоваться традиционный способ демонстрации наглядности с помощью нарисованных плакатов, но он является слишком трудоемким и создает ряд других неудобств в использовании. Использование доски и мела всегда остается в распоряжении преподавателя, однако здесь важную роль играют его изобразительные способности. Современным способом демонстрации наглядности являются транспаранты на прозрачной пленке и слайды, которые проецируются на белый экран. В наше время проекторы становятся все более типичным техническим средством обучения. Это значительно расширяет возможности использования визуальных средств на лекциях. Прекрасным аудиовизуальным средством демонстрации всех перечисленных выше видов наглядности является компьютер. Использование компьютерной программы *Power Point* дает возможность преподавателю включать в свою лекцию самые различные виды наглядности: статичные и движущиеся, схематические и художественные, текстовые и изобразительные, применять различные эффекты. Проецирование слайдов данной программы на экран делает презентацию доступной для всех студентов.

Наглядность повышает эффективность преподавания при определенных условиях:

- 1) демонстрируемая наглядность должна быть согласована с содержанием материала;
- 2) наглядность следует вводить на занятии постепенно, в соответствующий момент, по мере необходимости;
- 3) демонстрация должна быть организована так, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть объект;
- 4) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций, схем, диаграмм;
- 5) следует детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации (Педагогика, 2002, с. 270).

## 7.4. Практические методы обучения психологии

**Практические методы** предполагают практическую деятельность учащихся (студентов), направленную на усвоение знаний, умений и навыков. К этой группе относятся такие методы, при использовании которых учащиеся не только слушают (как при словесных методах), смотрят (как при наглядных методах), но также выполняют определенные познавательные действия, направленные на решение учебных задач. В преподавании психологии к ним относятся:

- 1) лабораторные работы, моделирующие психологические эксперименты;
- 2) выполнение психодиагностических заданий, в частности психологических тестов;
- 3) решение психологических задач;
- 4) упражнения;
- 5) групповая дискуссия;
- 6) дидактические и деловые игры, имитирующие изучаемые процессы.

Эти методы используются по-разному в зависимости от того, какие учебные цели они преследуют.

Лабораторные работы как модели психологических экспериментов могут проводиться для того, чтобы: 1) на практике продемонстрировать студентам определенные психологические закономерности или 2) для того, чтобы освоить методику психологического эксперимента. Для решения первой задачи они могут проводиться в рамках любых образовательных программ. Главное, чтобы студенты убедились в реальности данной зависимости или закономерности. Для решения второй задачи лабораторные работы проводятся в рамках подготовки специалистов-психологов. В этом случае особое внимание уделяется профессионально грамотной организации проведения эксперимента, а также правильному оформлению результатов эксперимента с точки зрения методологии психологического исследования.



Рис. 7.3. Практические методы обучения



Для подбора заданий для лабораторных работ и практических занятий можно воспользоваться опубликованными практикумами и сборниками задач (Практические занятия по психологии, 1972; Елфимова, Рыбакова, Сивцова, 1975; Практические занятия по психологии, 1977; Сосновский, 1979; Практикум по общей психологии, 1979; Платонов, 1980; Практикум по возрастной и педагогической психологии, 1987; Методические разработки для лабораторных занятий..., 1990; Психологические исследования, 1996; Климов, 1999; Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии, 2000).

**Психологические тесты** могут проводиться для освоения психодиагностических умений или в целях самопознания. При этом важен тщательный подбор и уместное использование тестов в зависимости от целей обучения психологии. Можно выделить несколько типов тестов в зависимости от возможностей их использования на практических занятиях по психологии.

1. Сложные профессиональные тесты (например, *ММРІ*, тест интеллекта Векслера). Они требуют серьезной психологической компетентности для проведения.
2. Относительно простые общепсихологические тесты (например, тест Айзенка на выявление экстраверсии и нейротизма или тест на коммуникативные и организаторские способности). Их проведение возможно при менее серьезной психологической подготовке.
3. Психологические тесты, разработанные для прикладных целей определенных сфер профессиональной деятельности (например, «Опросник стиля руководства», «Тест стиля семейного воспитания»).
4. Развлекательные тесты (например, «Любят ли вас окружающие?»). Они чаще всего очень просты в проведении и не имеют никакой серьезной научной основы.

Для обучения психологов может использоваться широкий круг профессиональных психологических тестов, за исключением последнего. При этом одновременно могут решаться задачи освоения психологических методов, умения решать прикладные задачи и самопознания.

На занятиях со студентами других специальностей и школьниками нельзя использовать тесты первого типа по причине недостаточной подготовленности учащихся и, следовательно, дидактической нецелесообразности. Тесты второго типа очень уместны и полезны, поскольку ведущими дидактическими задачами преподавания психологии являются общее знакомство с методами и самопознание. Прикладные психологические тесты представляют ценность в рамках программ высшего профессионального образования.

Тесты 4-го типа — развлекательного — нецелесообразно использовать на занятиях по психологии (это допускается только в виде исключения); в противном случае у студентов и школьников может сложиться впечатление, что это и есть методы психологической науки и практики.

**Решение психологических задач** может быть направлено на закрепление теоретических знаний или на применение этих знаний для решения практических задач. Это могут быть задачи на установление соответствия между теоретическими понятиями и закономерностями и примерами их использования; задачи по психологическому анализу поведения литературных героев или известных людей; задачи по психологическому анализу частных жизненных или учебных ситуаций. При-

меры таких задач можно найти в учебниках для средней школы Б. М. Теплова (1947), Е. А. Климова (1997), учебных пособиях Ю. А. Самарина (1950), Я. Л. Коломинского (1986). Задачи широко используются также в учебных курсах при изучении психологии в вузах (Сборник задач, 1974; Иващенко, 1979; Практикум по общей психологии, 1979; Кудрина, 1986; Таратунский, Таратунская, 1988; Турусова, 1994; Климов, 1999).

**Упражнения** дают студентам возможность формирования умений и навыков исследовательской работы: в применении определенных методов математической статистики или практической психологической работы, например в усвоении консультационных умений (Практикум по общей психологии, 1979; Турусова, 1994; Регущ, 1996; Климов, 1999). Упражнения могут использоваться также для достижения развивающих целей.

**Групповая дискуссия и деловая игра** как практические методы в преподавании психологии направлены на освоение соответствующих коммуникативных или профессиональных умений. Они могут проводиться в группах студентов-психологов при изучении таких дисциплин, как основы психологического консультирования, психология семьи, психология труда и организационная психология. Эти методы представляют ценность также для других профессиональных программ высшего образования.

Рассмотренные выше практические методы обычно используются в рамках лабораторных и практических занятий.

## 7.5. Характеристика познавательной деятельности студентов и учащихся на занятиях по психологии

Разные методы обучения по-разному влияют на характер познавательной деятельности учащихся. В этой связи представляет интерес классификация методов, предложенная М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером. В соответствии с ней выделяются следующие методы обучения:

- 1) объяснительно-иллюстративный;
- 2) репродуктивный;
- 3) проблемный;
- 4) частично-поисковый;
- 5) исследовательский (Педагогика, 2002, с. 275–281).

**Объяснительно-иллюстративный метод** состоит в том, что преподаватель сообщает готовую информацию, а студенты (учащиеся) ее воспринимают, осмысливают и запоминают. Это очень экономичный по времени способ передачи информации. Однако при его применении не формируются умения пользоваться полученными знаниями. Данный метод довольно типичен для чтения лекций, когда преподаватель сначала излагает теорию, формулирует понятие, а затем приводит иллюстрации или примеры их использования для психологического анализа повседневной жизненной реальности или эмпирических исследований. При выборе способов объяснения психологических знаний преподавателю важно предусмотреть, каким образом новые знания будут встраиваться в систему прошлого опыта



и знаний учащихся по психологии или другим предметам. Полезными приемами такого встраивания может быть аналогия, сравнение с другими явлениями и понятиями, уже известными учащимся.

**Репродуктивный метод** заключается в том, что преподаватель просит студента (учащегося) повторить определенное учебное действие. Студент выполняет действия по образцу, заданному преподавателем, и таким образом усваивает умения и навыки. Этот метод обычно используется на семинарских и практических занятиях по психологии.

**Проблемный метод** заключается в том, что преподаватель ставит перед студентами (учащимися) проблему и далее сам показывает путь ее решения. В другом случае ответ на поставленный проблемный вопрос, анализ проблемной ситуации и поиск соответствующих средств осуществляют сами студенты в процессе индивидуальной или групповой учебной работы под руководством преподавателя. Таким образом демонстрируются образцы научного решения проблем, образцы логики научного мышления, а также способы применения психологических знаний в практической деятельности. При чтении лекций этот метод реализуется следующим образом. Преподаватель сначала ставит вопрос, описывает факт, психическое явление, экспериментальную или жизненную ситуацию, а затем дает их теоретическое обобщение в виде понятия, показывая, как психологические знания могут помочь объяснить или решить проблему. Использование проблемных ситуаций дает значительный мотивационный эффект при изучении психологии. Прежде чем излагать новые знания, преподаватель ставит определенную проблему или проблемный вопрос. В процессе его обсуждения и решения данной проблемы преподавателем предлагаются (или самими учащимися находятся) психологические знания как средство решения. Во всех случаях, когда удается найти такие проблемы, процесс обучения становится увлекательным и изучение психологии осознается как практически полезное. Такой путь преподавания психологии будущим педагогам через анализ педагогических ситуаций и ошибок, через «производство психологического знания» и его переживание предлагает, в частности, Е. А. Климов (1998).

**Частично-поисковый метод** обучения часто называют эвристическим. Суть его заключается в том, что преподаватель разделяет учебную проблему на отдельные задачи, и студенты (учащиеся) выполняют шаги по поиску их решения. Решение каждой задачи происходит самостоятельно, однако планирование всего процесса решения осуществляется преподавателем. Этот метод используется на практических занятиях, когда студенты учатся формулировать инструкцию испытуемому, организовывать взаимодействие с ним, регистрировать, обрабатывать и интерпретировать полученные эмпирические данные. Данный метод используется при обучении студентов в рамках курсовых работ на младших и средних курсах.

Исследовательский метод обучения предполагает творческое применение студентами знаний. При этом у них формируется опыт самостоятельной научно-исследовательской работы. Данный метод обучения используется при выполнении студентами курсовых и дипломных работ.

Степень активности учащихся и студентов в процессе усвоения знаний является важным фактором успешного обучения. С этой точки зрения в последнее время делается особый акцент на необходимости использования активных методов в обучении психологии (Ляудис, 1989; Климов, 1998; Кадочкина, 1998; Бадма-

ев, 1999; Смирнов, 2001). Рассмотренные выше методы нельзя рассматривать как пассивные или активные сами по себе. Активный характер им придает особая организация познавательной деятельности учащихся и студентов.

Методика обучения может быть эффективной только в том случае, когда она строится на методах и приемах, активизирующих деятельность самого обучаемого, прежде всего мыслительную, и служит умственному развитию личности. Чем активнее познавательная деятельность обучаемого, тем выше эффективность усвоения (Бадмаев, 1999, с. 47). Под активными методами обучения понимаются те, которые реализуют установку на высокую активность субъекта в учебном процессе в противоположность так называемым традиционным подходам, в рамках которых учащийся играет гораздо более пассивную роль. Нужно согласиться с С. Д. Смирновым в том, что термин «активные методы обучения» — не совсем правильный, поскольку пассивных методов обучения в принципе не существует. Но степень этой активности действительно неодинакова (т. е. гораздо выше при использовании активных методов) (Смирнов, 2001, с. 170). Применение определенных приемов активизации и повышения эффективности обучения и составляет особенности различных активных методов.

Среди современных активных методов обучения В. Я. Ляудис выделила следующие группы, наиболее интересные для использования:

- 1) метод программированного обучения;
- 2) метод проблемного обучения;
- 3) метод интерактивного (коммуникативного) обучения (Ляудис, 1989, с. 12).

**Методы программированного обучения** предполагают перестройку традиционного обучения за счет уточнения и операционализации целей, задач, способов решения, форм поощрения и контроля применительно к предметному содержанию знаний.

**Методы проблемного обучения** основное внимание уделяют мотивам и способам мыслительной деятельности учащегося, а также процедурам его включения в проблемную ситуацию.

**Методы интерактивного обучения** управляют процессом усвоения знаний посредством организации человеческих взаимодействий и отношений. Обучение рассматривается как процесс социальный, коллективный.

В каждом из этих методов используется свой инструментарий:

- ◆ в программированном обучении — дозированный шаг программы, алгоритм;
- ◆ в проблемном обучении — проблемная ситуация, типы проблемных ситуаций, эвристические программы;
- ◆ в интерактивном обучении — коллективные дискуссии, учебно-ролевые игры, сценарии и партитуры диалогов и полилогов между участниками группы по совместному решению (цит. по: Ляудис, 1989).

В. Я. Ляудис приводит интересные примеры и сценарии использования активных методов в обучении психологии, накопленные в ходе работы со студентами (1989). Опыт использования учебного театра в подготовке студентов-психологов описывает Е. Е. Кравцова (1998).



## 7.6. Дистанционное обучение

Одной из важных тенденций развития современного образования стало широкое внедрение различных дистанционных технологий обучения. Это привело к тому, что соответствующие изменения и дополнения были внесены даже в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (О внесении изменений и дополнений..., 2003).

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника (там же, с. 14). Дистанционные образовательные технологии могут использоваться при обучении по очной, очно-заочной (вечерней), заочной формам получения образования, а также в форме экстерната.

Министерством образования РФ была разработана и утверждена методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования (Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий..., 2003). Целью дистанционного обучения является предоставление обучающимся возможностей обучения непосредственно по месту жительства, работы или временного пребывания.

В области психологии элементы дистанционного обучения уже введены или активно вводятся во многих высших учебных заведениях мира. Есть такой опыт и в России (Гусев, Худяков, 1998; Бабанин, Войскунский, 1998; Жильцова, Самоенко, 1998; Соколов, Шабанов, 1998; Уакин, Капран, 1998; Якушина, 1998).

Основными дистанционными образовательными технологиями являются кейсовая технология, интернет-технология, телекоммуникационная технология. Наряду с традиционными информационными ресурсами для обеспечения процесса дистанционного обучения используются следующие средства: специализированные учебники с мультимедийными сопровождениями, электронные учебно-методические комплексы, включающие электронные учебники, учебные пособия, тренинговые компьютерные программы, компьютерные лабораторные практикумы, контрольно-тестирующие комплекты, учебные видеофильмы, аудиозаписи, а также другие материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи. В качестве основного информационного ресурса в учебном процессе используются методически (дидактически) проработанные информационные базы данных. Эти базы (в виде изданий на различных типах носителей) включают фонд основной учебной и учебно-методической литературы, фонд периодических изданий, фонд научной литературы. При дистанционном обучении каждому обучающемуся обеспечивается доступ к средствам дистанционного обучения и основному информационному ресурсу в объеме часов учебного плана. Такой доступ обеспечивается за счет средств телекоммуникации.

Следует обратить внимание на то, что текущий контроль и промежуточная аттестация учащихся осуществляются или традиционными методами, или с использованием электронных средств (например, электронное тестирование), обеспечивающих идентификацию личности. Обязательная итоговая аттестация выпускников осуществляется традиционными методами.

## 7.7. Методы закрепления изученного материала

**Закрепление изученного материала** на занятиях по психологии может достигаться путем повторения или выполнения практических заданий с использованием изученного материала. Для повторения может использоваться узнавание, когда сам преподаватель несколько раз повторяет какую-либо мысль, тезис, определение. Эффективность такого повторения, как правило, невелика, поскольку учащиеся остаются пассивными. Лучшим способом повторения являются различные виды воспроизведения: простое воспроизведение, резюмирующее повторение, систематизирующее повторение. Причем для развития мышления и умения понимать смысл информации, содержащейся в рассказе преподавателя или в тексте книги, большее значение имеют последние два вида повторения. Резюмирующее повторение предполагает краткое изложение основных тезисов (мыслей) услышанного или прочитанного учебного материала. Оно позволяет научиться отделять главное от второстепенного и обобщать изученный материал. Систематизирующее повторение нацелено на объединение в определенную систему изученной ранее разрозненной информации. Оно дает возможность развития мыслительной операции синтеза. Хорошим способом систематизирующего закрепления может стать составление таблиц и схем. Следует помнить о правильном распределении повторения во времени.

Опрос учащихся на уроке может служить как целям контроля усвоения знаний, так и целям закрепления знаний. Обычной для школы формой опроса является развернутый устный ответ, когда один ученик отвечает у доски, а остальные слушают. В этом случае ставятся вопросы, требующие изложения довольно большого объема учебного материала. Другой тип опроса — фронтальный устный или письменный опрос группы учащихся. В таком случае ставятся более конкретные вопросы, требующие относительно краткого ответа.

Помимо репродуктивного закрепления изученного материала полезно использовать и творческое его закрепление. Для этого могут быть предложены практические задания различного типа, например психологический анализ произведений художественной литературы, решение психологических задач. Большую популярность в последние годы получило закрепление психологических знаний через опыт переживания, действия и самоанализа (см. Климов, 1997). Особую увлекательность имеют игровые методы усвоения и закрепления психологических умений, в частности интеллектуальные и ролевые игры. Все шире используется учебная работа учащихся и студентов в малых группах.

Выбор преподавателем тех или иных методов обучения зависит от многих факторов, в частности от:

- 1) целей образовательной программы;
- 2) особенностей содержания учебного материала;
- 3) времени, отведенного на изучение данного учебного материала;
- 4) уровня подготовленности студентов и учащихся;
- 5) материальной оснащенности учебного процесса.



## Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте шесть основных групп учебных задач по психологии. Приведите их примеры.
2. Какие три группы методов выделяют по источнику получения знаний и умений?
3. Опишите особенности устных и письменных методов словесного обучения.
4. Охарактеризуйте особенности монологических и диалогических методов словесного обучения.
5. Перечислите и охарактеризуйте основные виды наглядности, которая может использоваться на занятиях по психологии.
6. Какими способами может демонстрироваться наглядность?
7. При каких условиях наглядность повышает эффективность преподавания?
8. Перечислите и охарактеризуйте практические методы обучения психологии.
9. Какие методы обучения выделяются в зависимости от характера познавательной активности учащихся и студентов?
10. В чем состоит дистанционное обучение?
11. Какие методы могут использоваться для закрепления учебного материала по психологии?

## Глава 8

# ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА ЗНАНИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ

---

### 8.1. Организация проверки и оценивания при обучении психологии

В соответствии с Законом об образовании и типовыми положениями образовательные учреждения самостоятельны в выборе системы оценок, формы, порядка и периодичности промежуточной аттестации обучающихся в соответствии со своим уставом и с Законом Российской Федерации «Об образовании» (Типовое положение об общеобразовательном учреждении, 2001; Типовое положение об образовательном учреждении среднего..., 2001; Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования, 2001). Однако существуют некоторые ограничения, касающиеся максимального количества зачетов и экзаменов при промежуточной аттестации.

Общеобразовательные, средние специальные и высшие учебные заведения самостоятельно выбирают систему оценок, устанавливают форму, порядок и периодичность промежуточной аттестации учащихся или студентов. Положение о текущем контроле знаний и промежуточной аттестации разрабатывается и утверждается учебным заведением. В общеобразовательных учебных заведениях чаще всего используются традиционные формы промежуточной аттестации учащихся в виде поурочных, четвертных, полугодовых и годовых оценок за выполнение ими контрольных работ или устные ответы на поставленные вопросы. В средних специальных и высших учебных заведениях используются зачетные и экзаменационные формы проверки и оценки знаний и умений, которые проводятся обычно в конце учебного семестра.

В средних специальных учебных заведениях количество экзаменов в процессе промежуточной аттестации студентов не должно превышать 8 за один учебный год, а количество зачетов — 10. Количество экзаменов и зачетов в процессе промежуточной аттестации студентов при обучении по сокращенным или ускоренным образовательным программам устанавливается средним специальным учебным заведением самостоятельно (Типовое положение об образовательном учреждении среднего..., 2001, с. 80). Итоговая государственная аттестация выпускников средних специальных учебных заведений осуществляется государственными аттестационными комиссиями.

Высшие учебные заведения оценивают качество освоения образовательных программ путем осуществления текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации обучающихся и итоговой аттестации выпускников. Система оценок при проведении промежуточной аттестации обучающихся, формы и порядок ее проведения указываются в уставе высшего учебного заведения. Положение о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся утверждается ученым советом вуза.



В рамках промежуточной аттестации студенты в течение учебного года сдают не более 10 экзаменов и 12 зачетов. Студенты, обучающиеся в сокращенные сроки и в форме экстерната, при промежуточной аттестации не более 20 экзаменов сдают в течение учебного года (Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования, 2001, с. 61–62). Итоговая аттестация выпускника вуза является обязательной и осуществляется государственной аттестационной комиссией после освоения образовательной программы в полном объеме.

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. Осуществляет аттестацию чаще всего сам преподаватель, проводивший учебный курс. **Итоговая проверка и оценка** осуществляется в ходе аттестации, проводимой по завершении студентом всей образовательной программы. Ее формы и процедура определяются учебным заведением; осуществляет итоговую аттестацию государственная аттестационная комиссия.

Можно выделить следующие **основные функции**, которые выполняет **проверка и оценка знаний, умений и навыков** в учебном процессе.

1. **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.
2. **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. Критерии, которые использует преподаватель на экзамене или контрольной работе, определяют «что» и «как» будут учить студенты. Если он требует точной формулировки определений понятий, приведения примеров, если он проверяет не только воспроизведение учебного материала, но и его понимание, умение применить соответствующие знания, то студент в своих учебных занятиях будет ориентироваться именно на это. Систематичность проверки является стимулом к систематическому изучению предмета в ходе учебного курса. В этом заключается важная роль регулярного проведения текущей проверки и оценки.
3. **Аттестационная (контролирующая).** Данная функция проявляется в выявлении знаний, умений и навыков учащихся, усвоенных ими на определенном этапе обучения. Это необходимо для определения их готовности к дальнейшему обучению или выполнению трудовой деятельности. Контроль призван гарантировать достижение целей соответствующей образовательной программы

и качество образования. Этому служат промежуточная и итоговая аттестация. Преподаватель в процессе промежуточной оценки студента (учащегося), выставляя ему определенную отметку дает гарантию того, что студент усвоил знания по соответствующему курсу. Совокупность предметов, изученных студентом, и полученных им отметок, характеризует степень его подготовленности по данной образовательной программе. 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.

Многие начинающие и опытные преподаватели считают проверку и оценку знаний одной из наиболее сложных педагогических задач в процессе обучения. 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.

1. **Объективность.** Заключается в необходимости оценивать знания учащихся независимо от субъективного мнения оценивающего. Различные проверочные процедуры обеспечивают объективность в разной степени: 1) с четко сформулированными заданиями лучше, чем с заданиями общего и неопределенного характера; 2) письменные лучше, чем устные; 3) с четкими критериями правильности ответа лучше, чем с туманно выраженными критериями, 4) проводимые независимыми экспертами лучше, чем одним экзаменатором. Педагогические установки преподавателя в отношении учащегося (студента), сформировавшиеся под влиянием определенных предшествующих факторов, влияют на оценку знаний и отметку (цит. по: Карандашев, 1990; Смирнов, 1995). Поэтому важная задача учителя состоит в том, чтобы, осознавая это, минимизировать влияние своих субъективных установок.
2. **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), что оно характеризует знания именно этого учащегося. Предотвращение списывания, подсказок и плагиата — серьезная педагогическая проблема.
3. **Надежность.** Заключается в необходимости гарантировать, что знания учащегося, получившие определенную оценку, сохраняются у него на длительный срок. Реализация этого принципа наиболее сложна, поскольку процедуры оценки знаний проводятся, как правило, однократно.
4. **Дифференцированность.** Заключается в необходимости оценивать знания таким образом, чтобы получаемые учащимися оценки и отметки дифференцировали их уровень и качество. Степень дифференцированности, разумеется, зависит от ее необходимости и целесообразности. В ряде случаев отметок «зачет-незачет» бывает достаточно, когда оценивается выполнение или невыполнение определенных заданий. В других случаях необходима более дифференцированная система, включающая отметки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Порой возникает необходимость в большей дифференцированности выставляемых отметок. Для этого применяются другие шкалы. В реальной практике (неформально) часто используются



отметки 5- (5 с минусом), 4+ (4 с плюсом) и т. д. Возможно, есть смысл придать им официальный статус. Эта мера будет более оправданна психологически, чем введение непривычной 10-балльной шкалы. Следует также обратить внимание на то, что чрезмерная дифференцированность отметок приводит к тому, что экзаменаторы (и студенты) порой не находят надежных критериев для их различения в практике оценивания.

5. **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). Несоблюдение этого принципа приводит к тому, что экзамен превращается в «лотерею». Успешная его сдача приобретает вероятностный характер; тем самым отметка лишается объективности. Для достижения системности необходимо использовать комплексы оценивающих процедур, разные типы формулировки вопросов и постановки проверочных заданий. В результате они могут выявить все основные составляющие знаний, перечисленные выше, охарактеризовать знание как отдельных тем и понятий, так и понимание связи содержания отдельных тем друг с другом.
6. **Систематичность (или регулярность).** Заключается в необходимости проводить оценочные процедуры регулярно и периодически в ходе изучения курса. Это обеспечивает стимулирование регулярной самостоятельной учебной деятельности студентов и систематическое накопление знаний по предмету. Целесообразно проводить проверочные работы после изучения каждой очередной темы, завершения раздела программы, а также в конце всего курса. Так можно преодолеть старый недостаток российской вузовской системы обучения «от сессии до сессии...».
7. **Конфиденциальность.** Заключается в том, что преподаватель должен принимать необходимые меры для того, чтобы результаты оценки были известны только ему самому, студенту и руководителю образовательной программы. Особое внимание этому аспекту оценивания уделяется в американских университетах. Публичное оглашение отметок считается нарушением права личности на конфиденциальность. Однако в российской образовательной системе этому вопросу не уделяется должного внимания. Напротив, порой информирование товарищей по учебе и коллег об успехах или недочетах конкретного студента рассматривается как способ положительного или негативного стимулирования.

Данные критерии применимы к учебным занятиям по психологии предметно-ориентированного типа, которые предполагают четко очерченный круг знаний, подлежащих усвоению. Целесообразность и выполнимость этих критериев часто является предметом для дискуссий между преподавателями или преподавателями и студентами. Тем не менее проводить оценку знаний в рамках такого курса необходимо, как и при изучении других предметов.

На занятиях по психологии личностно-ориентированного типа невозможно придерживаться многих из перечисленных принципов, поскольку часто не существует достаточно объективных, валидных, дифференцирующих критериев раз-

вития психологических умений или личностного роста. На таких занятиях, как и на многих психологических тренингах, соблюдается принцип безоценочного отношения. Отметки не выставляются.

При оценке знаний по психологии, как и по другим дисциплинам, может использоваться два типа оценивания:

- 1) нормативное оценивание или
- 2) оценивание на основе распределения результатов.

**Нормативное оценивание** подразумевает оценку степени соответствия знаний учащихся (студентов) определенным нормам усвоения, которые заранее устанавливаются экзаменаторами. При этом оценивается, насколько полные, точные, глубокие знания продемонстрировал учащийся. При такой стратегии оценивания существуют определенные эталоны знаний, к которым стремятся учащиеся, и они могут их достичь. Таким образом, большинство студентов учебной группы, в принципе, может получить отличные отметки. Однако практика ежегодного оценивания в целом приводит к кривой нормального распределения отметок. Систематическое преобладание отличных отметок порой рассматривается как признак заниженного уровня требований, а преобладание удовлетворительных и неудовлетворительных отметок — завышенного уровня требований экзаменатора.

**Оценивание на основе распределения результатов.** Такую стратегию оценивания в американском образовании называют «оценкой на кривой». Под «кривой» подразумевается кривая распределения оценок, которые получили все студенты данного учебного курса. В соответствии с такой кривой небольшая доля студентов получает оценки ниже среднего уровня (например, «удовлетворительно»), другая небольшая доля — оценки выше среднего (например, «отлично»), большая часть же студентов попадает в центральную часть кривой и получает средние оценки (например, «хорошо»). Таким образом, оценка и отметка одного студента зависит от отметок других. При такой стратегии оценивания нет строго фиксированных эталонов знаний, они меняются в процессе реального оценивания.

Реальные проблемы, с которыми сталкивается экзаменатор при поиске объективных эталонов для нормативного оценивания, приводят к необходимости ориентироваться на среднестатистическое распределение результатов. Все преподаватели, вероятно, помнят случаи из своей практики, когда они оценивали знания студента выше или ниже в зависимости от того, какую отметку поставили предыдущим студентам. Это объективные трудности процесса оценивания. Формулировка четких критериев помогает их преодолеть, но определить эти критерии непросто.

Планирование учебного курса по психологии, на котором мы более подробно остановимся в следующих разделах, предполагает **планирование мероприятий по проверке и оценке знаний студентов (учащихся)**. Преподаватель должен заранее предусмотреть:

- 1) какие критерии и показатели он будет использовать в оценке успеваемости студентов по учебному курсу;
- 2) будет ли учитываться посещаемость занятий и активность студентов;
- 3) как часто будет проводиться проверка знаний;
- 4) какие виды и формы оценивания будут использоваться;
- 5) когда будут проводиться проверочные процедуры: даты и время;



- 6) какова будет длительность каждой проверочной процедуры и какие учебные часы будут для этого использоваться;
- 7) каким будет вклад каждой текущей оценки в итоговую оценку по всему курсу.

Перечисленную информацию желательно сообщить студентам на первом занятии. Это позволит им заранее спланировать основные виды своей учебной активности, своевременно сориентироваться в требованиях преподавателя к усвоению знаний по курсу.

## 8.2. Виды проверки знаний при обучении психологии

В зависимости от того, проверяются ли знания учащихся или умение их применять, различаются такие виды проверки, как **опрос и выполнение практических заданий**. При опросе учащимся предлагается воспроизвести определенное содержание: эмпирические факты, теоретические положения, формулировки понятий, примеры, классификации, научные закономерности. Выполнение практических заданий подразумевает применение этих знаний для решения учебных и практических задач.

**Опрос** может быть **устным или письменным**. Устный опрос имеет то преимущество, что: 1) позволяет экзаменатору задавать уточняющие вопросы по содержанию излагаемого материала, которые выявляют осмысленность его понимания студентом; 2) дает возможность исключить случайные недочеты в воспроизведении материала; 3) проверяет умение студента строить связный монолог. Конечно, эти преимущества реализуются только в том случае, когда студент ведет рассказ по заданному вопросу, а не зачитывает заранее написанный текст. Следует, однако, отметить, что оценка устного опроса может быть более субъективной как со стороны экзаменатора, так и со стороны студента. Оба могут быть недостаточно объективны в оценке того, насколько полно и точно студент изложил содержание

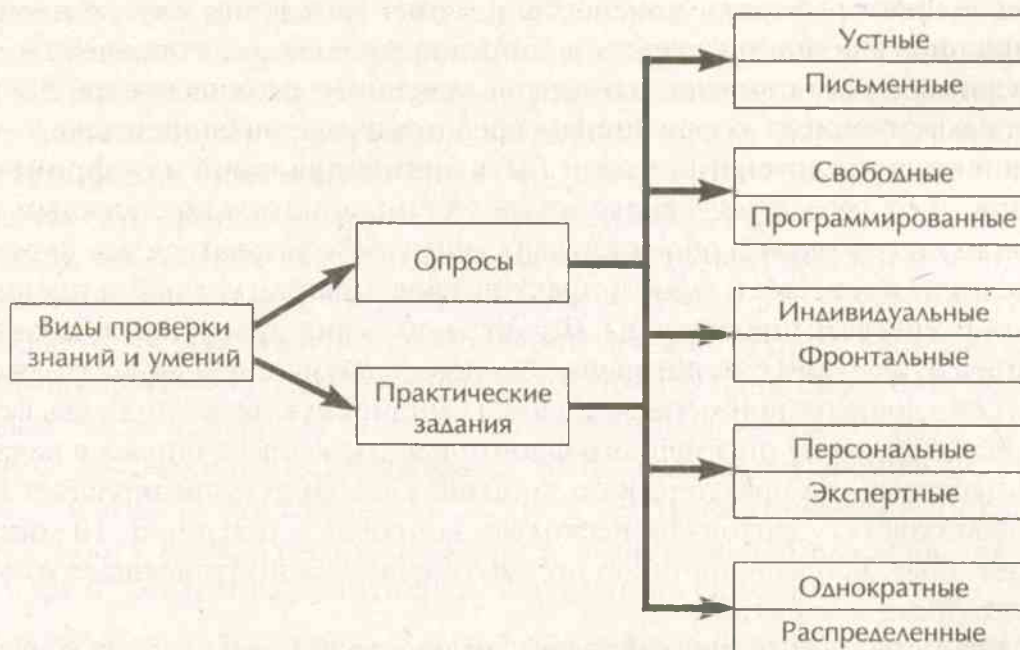


Рис. 8.1. Виды проверки знаний и умений

поставленного вопроса. Если их мнения не совпадают, то объективного разрешения этого противоречия добиться довольно трудно. В конечном счете преподаватель чаще оказывается прав. Письменный опрос более экономичен во времени, дает возможность одновременно выявить знания большой группы учащихся, однако требует много времени на проверку выполненных работ. Основными его формами являются: 1) контрольная письменная работа, проводимая на занятии; 2) домашняя письменная работа (реферат, конспект). Письменный опрос позволяет оценивать знания более объективно, поскольку в случае несогласия студента с оценкой экзаменатора он может подать на апелляцию. Содержание письменного текста ответа, подготовленного студентом, будет служить объективным основанием для этого. Однако письменный опрос лишен преимуществ устного опроса, которые были перечислены выше. Тем не менее следует отметить, что Министерство образования рекомендует использовать письменные опросы как форму проведения вступительных экзаменов в вузы. Думается, что это делается прежде всего для обеспечения объективности в оценке.

Практические задания также могут быть устными или письменными.

Опрос может быть свободным и программированным. **Свободный опрос** подразумевает ответ на широко поставленный вопрос. Он предполагает умение студента построить логически связанный рассказ в устной или письменной форме, используя при этом научную аргументацию. Примерами вопросов такого рода могут быть: «Восприятие и его свойства», «Память и ее виды», «Понятие о личности в психологии». Однозначная оценка результатов такого опроса затруднена. **Программированный опрос** предполагает постановку конкретных вопросов, например: «В каком году была открыта первая в истории психологическая лаборатория?», «Кто впервые разработал теорию и практику психоанализа?», «Назовите основные психологические школы XX в.». Ответы на такие вопросы могут быть однозначно оценены как правильные или неправильные. Типичный пример такого опроса представляют тесты.

Практические задания также могут быть свободными или программированными. В первом случае они предполагают творческий подход к их выполнению, например написание реферата, конспекта, резюме. Во втором случае необходима реализация определенного алгоритма, например предлагается определить, к какому психологическому понятию относится описанное психическое явление, или вычислить коэффициент корреляции в предложенной учебной задаче.

Проверка знаний и умений может быть **индивидуальной** или **фронтальной**, в зависимости от того, осуществляется ли она индивидуально с каждым студентом или сразу с группой. В обоих случаях могут использоваться все перечисленные выше виды проверки (опрос и практическое задание, устный и письменный, свободный и программированный). Фронтальный вид проверки обладает безусловным преимуществом с точки зрения экономии времени преподавателя, однако не позволяет в достаточной мере реализовать индивидуальный подход к студенту. Полезно использование письменного фронтального экспресс-опроса в начале лекции, семинарского или практического занятия. Такой опрос предполагает краткие ответы учащихся (студентов) на несколько вопросов в течение 5–10 минут. Как показывает опыт, проведение такой проверки существенно повышает их мотивацию в подготовке к занятиям.

В зависимости от того, осуществляет ли проверку один экзаменатор или несколько, можно выделить персональную и экспертную проверку знаний. **Персо-**



**нальная** проверка проводится одним экзаменатором, **экспертная** — группой экзаменаторов. Очевидно, что экспертная проверка придает оценке большую объективность. Поэтому она используется в тех случаях, когда требования к объективности особенно важны, например в ситуации государственного экзамена или защиты дипломной работы. Было бы целесообразно проводить ее более часто, однако такая проверка требует слишком большого количества трудовых затрат с точки зрения объема работы преподавателей.

Следует различать также **однократную и распределенную проверку знаний**. Экзамен по предмету во время сессии представляет собой типичный пример однократной проверки. Возможность проверить знание большого объема учебного материала в ограниченный промежуток времени довольно затруднена. Поэтому проверка проводится выборочно (например, на основе экзаменационных билетов), а потому часто превращается в экзаменационную «лотерею». Повысить вероятность достоверной оценки знаний может включение в билет вопросов из разных разделов курса, увеличение количества вопросов в экзаменационном билете при одновременном уменьшении объема каждого вопроса, постановка дополнительных вопросов по другим разделам курса. Однако эти возможности ограничиваются тем, что на проведение экзамена преподавателю отводится ограниченное время. Распределенная проверка подразумевает, что весь объем знаний, подлежащих проверке, разбивается на определенные порции. Таким образом, знания проверяются «распределенно» в течение всего семестра с помощью ряда проверочных процедур, которые могут содержать разные типы вопросов и заданий. Оценка знаний по предмету в целом осуществляется в виде накопительного балла. Такую форму оценки в последнее время называют рейтинговой.

**Рейтинговое оценивание.** Возможность достичь полноты, достоверности, объективности в оценке знаний дает рейтинговая система оценки успеваемости, которая в последние годы довольно часто используется как в средних, так и в высших учебных заведениях. В настоящее время планируется введение рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов (О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы..., 2002).

Эта система построена на использовании кумулятивной (накопительной) оценки успеваемости. Главное ее достоинство заключается в том, что она обеспечивает комплексную и дифференцированную оценку количества и качества учебной деятельности студентов, повышает их мотивацию к занятиям, стимулирует регулярную самостоятельную учебную работу в семестре.

Рейтинговая система учитывает трудоемкость разных видов учебной работы с помощью зачетных единиц. Успешность работы студента в семестре по дисциплине оценивается определенной максимальной суммой баллов (например, 100 баллов = 100-процентный успех). Шкала оценок по отдельным модулям, блокам, разделам, за выполнение определенных видов учебной работы, контрольных заданий по учебной дисциплине разрабатывается преподавателем и сообщается студентам в начале семестра. Рейтинговая система предусматривает поощрение студентов за хорошую работу в семестре проставлением «премиальных» баллов.

Суммарная рейтинговая оценка по дисциплине формируется из:

- 1) рейтинговой оценки количества и качества учебной работы студента в семестре и
- 2) рейтинговой оценки в результате промежуточной аттестации (зачет, экзамен).

Например, возможно использование варианта, при котором из 100 баллов по дисциплине до 60 баллов выставляется за текущую работу в семестре и от 20 до 40 — за экзамены и зачеты. При получении на промежуточной аттестации (зачете или экзамене) оценки ниже 20 баллов выставляется отметка «неудовлетворительно» и требуется повторная сдача. Для получения допуска к экзамену или зачету студент в течение семестра должен набрать не меньше 40 баллов. Такая система зачетных единиц позволяет вывести кумулятивную рейтинговую оценку, в том числе и по дисциплине, изучаемой в течение 2–3 семестров. Рейтинговая оценка при необходимости может быть переведена в традиционные оценки «зачет-незачет» или «отлично-хорошо-удовлетворительно-неудовлетворительно» путем использования соответствующей шкалы перевода (см. О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы..., 2002).

Таким образом, гибкость, дифференцированность и комплексный характер — главные достоинства, которыми характеризуется рейтинговая система. При этом она может включать различные формы зачетов, экзамены, контрольные работы, тесты, поурочные и другие текущие поощрительные или штрафные баллы в качестве составляющих компонентов итоговой отметки учащегося (студента) по учебной дисциплине.

### 8.3. Формы проверки знаний при обучении психологии

К основным формам проверки знаний учащихся и студентов относятся: коллоквиум, зачет, экзамен, контрольная работа, поурочное оценивание, тесты, рейтинговое оценивание, выполнение квалификационных работ.

**Коллоквиум** является формой текущего контроля. Он применяется для проверки знаний по определенному разделу (или объемной теме) и принятия решения о том, можно ли переходить к изучению нового материала. Коллоквиум — это беседа со студентами, целью которой является выявление уровня овладения новыми знаниями. В отличие от семинара главное на коллоквиуме — это проверка знаний с целью их систематизации. Коллоквиум может проводиться по вопросам, обсуждавшимся на семинарах. Конкретные вопросы для коллоквиума студентам не сообщаются, однако заранее формулируются преподавателем. Предполагаемый объем ответа не должен быть большим (примерно 1,5–2 минуты), чтобы преподаватель мог успеть опросить всех студентов. Ответ студента на коллоквиуме всегда комментируется кратко: «верно-неверно». На коллоквиуме не спрашивают по желанию. Для получения положительной оценки каждый студент должен ответить на 2–3 вопроса. В заключение студентам сообщаются оценки; для желающих оценки комментируются.

**Зачет** представляет собой форму проверки знаний, предусматривающую альтернативную оценку и соответственно бинарную отметку: «зачет» или «незачет». «Зачет» ставится в том случае, если студент выполнил задание, дал правильный ответ, усвоил учебный материал. «Незачет» ставится в том случае, если студент не выполнил задания, дал неправильный ответ, не усвоил материал. Важной задачей преподавателя является определение степени правильности выполнения задания (или ответа на вопрос), при которой может быть поставлен зачет. Во избежание



взаимного непонимания между преподавателем и студентами необходимо четко определить эти критерии и довести их до сведения студентов.

Зачет предназначен прежде всего для оценки выполнения заданий практического характера. Поэтому он может использоваться для зачитывания факта сдачи определенных тем курса, лабораторных и практических работ. Зачет используется также для оценки успешности прохождения студентами лабораторного практикума, курса практических занятий. В этом случае существенно то, что студент прошел данный учебный курс, а качество его знаний в данном случае не оценивается. Однако преподаватель должен четко определить, каким должно быть минимальное количество выполненных заданий или лабораторных работ и минимальный объем знаний, при котором студент получит зачет по курсу.

Зачет иногда используется для оценки знаний по курсу, содержащему теоретический материал. Обычно это бывает связано с формальными ограничениями, накладываемыми на количество экзаменов, допускаемых в одну сессию. Это снижает степень дифференцированности в оценке усвоения студентами знаний по учебному курсу, поскольку используется бинарная отметка. Для преодоления этого недостатка порой вводится особая форма зачета — дифференцированный зачет, при котором зачет выставляется в виде балльной отметки.

Следует признать, что зачет — более простая для преподавателя форма оценки, поскольку требует дифференциации между двумя отметками: «зачет» и «незачет». Экзамен требует от преподавателя более сложной дифференциации между несколькими градациями отметок: «отлично» (5), «хорошо» (4), «удовлетворительно» (3), «неудовлетворительно» (2), а в школьной практике еще и «очень плохо» (1).

Преподавателю чаще всего предоставляется определенное учебное время для проведения зачета по курсу. Однако использоваться оно может и для однократной процедуры принятия зачета по всему курсу, или для проверки и зачитывания отдельных работ. В последнем случае зачет по курсу в целом выставляется по совокупности зачтенных практических работ и выполненных заданий.

**Экзамен** представляет собой форму проверки знаний, предусматривающую дифференцированную оценку и соответственно отметку, имеющую несколько градаций. В школьной практике России это пятибалльная система отметок: 5, 4, 3, 2, 1. До 1944 г. они обозначались словами: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо». В вузовской системе России — это четырехбалльная система, в которой используются словесные отметки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». В других странах могут применяться другие обозначения, а аналогичные баллы могут иметь другие значения. Также могут использоваться буквы: *A, B, C, D*. Для увеличения дифференцирующей способности системы отметок могут использоваться знаки «+» (плюс) или «-» (минус). В США они используются официально. В России — скорее неформально, хотя, возможно, имело бы смысл придание им официального статуса.

Экзамен чаще всего представляет собой однократную процедуру проверки теоретических и практических знаний студента в специально отведенное для этого время, обычно во время экзаменационной сессии. Экзамен может проводиться в устной или письменной форме. Традиционным является устный экзамен, проводящийся по экзаменационным билетам. Каждый билет включает ряд вопросов и заданий. Довольно типичным является билет, содержащий два или три вопроса и иногда какое-либо практическое задание. Однако экзаменатор вправе самостоя-

тельно выбирать форму проведения экзамена, количество и типы вопросов и заданий, включаемых в билет. При определении их количества необходимо ориентироваться на объем времени, отводимый учебным планом для проведения экзамена, а при определении типа вопросов и заданий — на специфику учебного предмета. Если экзаменационные вопросы и задания имеют большой объем, то целесообразно существенно ограничить их количество. Однако в экзаменационный билет может быть включено и несколько небольших по объему вопросов и заданий. Важная задача экзаменатора — составить вопросы таким образом, чтобы максимально объективно и надежно выявить знания студентов, чтобы по возможности избежать случайности при успешной или, наоборот, неуспешной сдаче экзамена, чтобы не превращать экзамен в «лотерею». Вопрос, как правило, отражает основное содержание материала темы и формулируется как повествовательное предложение. Каждый билет необходимо строить так, чтобы он охватывал примерно одинаковый объем учебного материала и требовал приблизительно одинакового времени для ответа. Нельзя включать в экзамен вопросы, не предусмотренные программой курса. Билет может содержать задания практического характера или учебные задачи. Экзаменационные билеты утверждаются кафедрой, которая ответственна за преподавание данной учебной дисциплины. О перечне вопросов, которые составляют содержание билетов, студенты, как правило, информируются перед началом экзаменационной сессии. Содержание конкретных билетов не сообщается.

На подготовку к ответу по билету на экзамене студенту чаще всего отводится определенное время (как правило, от 30 до 40 минут), в течение которого он сосредоточивается на поставленных вопросах, обдумывает содержание и делает наброски своих ответов. Однако иногда студента просят сразу начинать ответ (без подготовки).

В ходе ответов студента экзаменатор может задавать дополнительные или уточняющие вопросы по содержанию билета или по другим разделам учебного курса. В силу временных ограничений экзаменатор может не выслушивать заранее подготовленные ответы студента до конца, а перейти к постановке дополнительных вопросов. Такие вопросы вовсе не обязательно означают, что студент недостаточно хорошо раскрыл содержание экзаменационного билета. Они направлены на выявление того, насколько широкие, глубокие и осмысленные знания имеет студент по содержанию курса. Ответы на них в значительной степени влияют на экзаменационную отметку.

При оценивании ответов студентов экзаменатор обычно руководствуется следующими критериями:

- 1) полнота и содержательность ответов на вопросы;
- 2) умение отобрать существенный материал для раскрытия поставленных вопросов;
- 3) логичность и последовательность в раскрытии вопросов;
- 4) точность в описании фактов, изложении теорий и формулировке понятий;
- 5) умение привести примеры, иллюстрирующие излагаемый материал (особенно ценятся самостоятельно подобранные примеры);
- 6) умение делать выводы;
- 7) умение стилистически и грамматически правильно оформить ответ;
- 8) умение уложиться в отведенное время;
- 9) умение отвечать на поставленные экзаменатором вопросы.



**Контрольная работа** — это письменная работа, выполняемая учащимися и направленная на проверку усвоенных ими знаний и умений. Она подразумевает ответы на поставленные вопросы или выполнение определенных практических заданий. В контрольных работах могут использоваться вопросы и задания различного характера, однако они всегда предполагают наличие критериев для оценки (как правильные или неправильные).

Контрольные работы могут иметь разный объем, но они должны быть рассчитаны на выполнение в течение определенного периода времени. Время, отводимое на выполнение такой работы, должно учитывать особенности внимания учащихся и студентов. Чем младше обучающиеся, тем меньше времени должна занимать работа для того, чтобы не вызывать у них чрезмерного утомления.

Контрольные работы могут быть направлены на проверку знаний и умений учащихся (студентов) по определенной части учебного курса или теме. Порой они проводятся как форма проверки знаний студентов по всему курсу в целом. Широкое значение понятия «контрольная работа» позволяет использовать этот вид проверки знаний в разных ситуациях при прохождении учебного курса. Совокупность отметок за ряд контрольных работ, предназначенных для проверки знаний по отдельным темам курса, может быть основанием для выставления общего зачета или отметки по всему учебному курсу. Однако необходимо предусмотреть контрольные работы, предназначенные для проверки системных представлений учащихся об изучаемой дисциплине. Вопросы в работах могут быть открытого или закрытого характера. В первом случае предполагается развернутый и свободный по стилю ответ на поставленный вопрос. Во втором случае предполагается выбор из предложенных альтернатив. Контрольная работа может содержать вопросы репродуктивного или логического характера, а также задания, проверяющие умения применять знания для решения учебных или практических задач. Задания тестового характера часто являются составной частью такой работы.

Объективности оценки знаний и умений способствуют четко и ясно поставленные вопросы и задания, которые допускают однозначную интерпретацию правильности ответа. Поэтому в любой контрольной работе, в любой ситуации проверки должны иметься однозначные критерии оценки знаний и выставления отметки. Они должны быть доведены до сведения учащихся (студентов) заранее.

Контрольные работы проводятся как в средних, так и в высших учебных заведениях. Они дают срезовую характеристику знаний и умений по учебной дисциплине. Проведение контрольных работ с использованием различных, но эквивалентных вариантов, предлагаемых группам учащихся, повышает вероятность того, что работы будут выполнены самостоятельно и поэтому будут валидны с точки зрения оценки знаний.

**Поурочное оценивание** используется как в школах, так и в вузах. Оно дает комплексную оценку различных видов познавательной деятельности учащихся (студентов) на занятии. Составляющими такой оценки могут быть ответы на вопросы преподавателя, дополнения к ответам других учащихся, выполнение письменных и практических заданий. В результате комплексной проверки может выставляться поурочный балл (Педагогика, 2002, с. 407). Таким образом, поурочное оценивание представляет собой вид текущего оценивания знаний и активности учащихся и студентов. При правильной организации и четком определении критериев для оценки оно выполняет важную стимулирующую роль. Преподаватели

склонны использовать поурочное оценивание на семинарах, практических занятиях и уроках, поскольку видят в нем единственный способ стимулирования регулярной учебной активности учащихся.

Однако в связи с этим возникают следующие вопросы:

1. Какое количество, объем и качество активности позволяет поставить отметку на уроке (наполняемость отметки)?
2. Насколько равноценны отметки, полученные учащимися на занятиях?
3. Каков вклад этих отметок в итоговую отметку по учебной дисциплине?
4. Будет ли этот вклад справедливым в отношении всех учащихся?

Справедливая оценка заключается в том, что разные учащиеся получают сопоставимые отметки за сопоставимые ответы и задания. Достичь этого при поурочном оценивании очень трудно. Поэтому поурочные баллы выполняют стимулирующую функцию, но недостаточно объективны в аттестационной функции.

Такая форма оценки на уроках психологии в школе представляется нецелесообразной, поскольку она отвлекает внимание учащихся от познавательной мотивации.

**Тестирование** представляет собой стандартизированную форму проверки знаний. Ответы на вопросы или выполнение заданий теста предполагают наличие однозначных критериев их правильности или неправильности. В силу этого они обеспечивают объективность, валидность и дифференцированность в оценке знаний, при регулярном проведении — систематичность проверки. При разнообразном построении вопросов и заданий и их необходимом количестве тесты позволяют достичь системности в оценке. В то же время, будучи стандартизированными по процедуре, они не позволяют проверить знания с нечеткими границами истинности, допускающими значительную многозначность, а также некоторые сложные умения.

Существуют разные схемы и способы построения вопросов и заданий теста.

**Задания с пропусками.** Тестовыми заданиями могут служить небольшие фрагменты текста или отдельные фразы учебника, напечатанные с пропуском существенной информативной части. Пропущенное слово или словосочетание обозначается пробелами. От учащегося требуется заполнить эти пробелы недостающей информацией. В данном случае проверяется, читал ли и запомнил ли он материал учебника. Примеры тестов такого типа можно найти в книге Годфруа «Что такое психология» (Годфруа, 1996).

**Задания с выбором альтернативных ответов.** Типичной схемой построения тестовых заданий является постановка вопросов с альтернативными ответами, из которых нужно выбрать один правильный. В данном случае имеет значение количество альтернатив, из которых учащемуся приходится выбирать. Ситуация с двумя альтернативными ответами методически неоправданна, поскольку слишком велика вероятность случайного выбора правильного ответа: 50%. Повышение количества альтернатив, из которых необходимо выбирать, снижает вероятность случайного правильного ответа. Однако большое количество альтернатив требует от составителя придумывания большого количества правдоподобных, но неправильных ответов, среди которых нужно выбрать один правильный. Дополнительные неправдоподобные варианты ответа не делают тестовое задание более сложным.



Другой схемой построения тестового задания может быть вариант, который допускает несколько правильных ответов. Однако такая возможность должна оговариваться в инструкции к выполнению теста.

**Задания по комбинированию единиц информации.** Возможен и такой вариант, когда только комбинация пунктов, предложенных в задании, дает правильный ответ на поставленный вопрос. Другим типом заданий является задание на соотнесение друг с другом понятий или признаков, приведенных в двух списках.

**Задания с открытым ответом.** Такое задание может формулироваться в вопросительной или утвердительной форме. В последнем случае ответом на вопрос является завершение предложения необходимым словом (или словосочетанием). Формулировка задания должна предполагать один и только один правильный ответ.

**Задания практического характера.** Тест может содержать также практические задания и учебные задачи. Ответ на задачу и будет ответом на задание теста.

Тестовые задания предназначены для проверки различных типов знаний: это могут быть факты, основные положения теорий, даты, имена ученых, определения понятий, признаки, классификации, закономерности. В качестве недостатка тестов как средства проверки знаний часто отмечают следующее: с их помощью нельзя проверить все аспекты знаний и умений учащихся (студентов). Действительно, можно проверить не все аспекты, но многие из них. Гибкая и разнообразная форма постановки тестовых заданий, ориентированная на использование не только мнемических, но и мыслительных умений, может расширить границы знаний, проверяемых в тестах. При использовании тестирования для проверки и оценки знаний расширяются возможности использования автоматизированных компьютерных программ. К настоящему времени уже накоплен определенный опыт использования тестов для проверки знаний по психологии; экзамены также часто проводятся в тестовой форме (Кирюхина, 1998).

Тестовые технологии проверки знаний нередко раздражают своей механической беспристрастностью. Но как раз в этом и состоит их главная задача: снимая влияние личных пристрастий, тесты обеспечивают равные условия и возможности для всех экзаменуемых.

**Квалификационные работы: рефераты, курсовые, дипломные.** Выполнение таких работ, с одной стороны, является видом самостоятельной учебной работы студентов, о чем говорилось в предыдущих разделах. В данном случае важны достижения студента в процессе их подготовки. С другой стороны, подготовленная работа является квалификационной, т. е. является объектом оценки.

Рассмотрим особенности проверки и оценки таких квалификационных работ. Подробнее об этом идет речь в другой нашей работе (Карандашев, 2002).

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, копирования чужих студенческих работ и заимствования рефератов из Интернета. К сожалению, такие формы выполнения квалификационных работ в последнее время становятся довольно распространенными. Средства выявления и доказательства плагиата довольно сложны и трудоемки. Преподаватель, желающий предотвратить положительную оценку таких недобросовестно подготовленных работ, тратит на это много сил и нервов. Главным средством избежать плагиата является предложение новых вопросов и оригинальных тем, индивидуализация методической работы со студентами.

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, коррекционной, 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.

Если проверка знаний и умений учащихся и студентов проводится в качестве текущего, а в ряде случаев и промежуточного контроля, то для повышения обучающего эффекта целесообразно проводить анализ результатов выполнения контрольных и тестовых работ.

**Итоговая проверка и оценка знаний и умений** проводится после завершения учащимися и студентами полного курса образовательной программы. В настоящее время психологические знания не являются составной частью выпускного экзамена в средних общеобразовательных учебных заведениях. В программах среднего специального и высшего профессионального образования педагогического профиля психологические знания обычно включаются в содержание выпускного квалификационного экзамена.

Студенты, обучающиеся по специальности «Психология», по окончании вуза проходят итоговую государственную аттестацию, позволяющую выявить их теоретическую и практическую подготовку в области психологии, а также готовность к решению профессиональных психологических задач.

Итоговая государственная аттестация специалиста включает выпускную квалификационную работу и государственный экзамен (Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, 2000).

К выпускной квалификационной работе предъявляются следующие требования. Выпускная квалификационная работа по специальности 020400 «Психология» представляет собой законченную разработку, включающую результаты эмпирического или теоретического исследования, или обоснованный проект коррекционной, тренинговой или диагностической методики. В работе должны быть сбалансированно представлены теоретическое обоснование и выполненная исследовательская, практическая или методологическая работа. Дипломная работа должна выявлять высокий уровень профессиональной эрудиции выпускника, его методическую подготовленность, владение умениями и навыками профессиональной деятельности. Объем ее, как правило, должен составлять 50–85 страниц стандартного печатного текста.

Защита выпускной квалификационной работы осуществляется на заседании Государственной аттестационной комиссии. По результатам защиты выставляется государственная аттестационная оценка.

К государственному экзамену предъявляются следующие требования. На государственном экзамене выпускник должен подтвердить знания в области общепрофессиональных базовых и специальных дисциплин, достаточные для работы

в коллективе психологов и профессионального выполнения своих обязанностей, а также для последующего обучения в аспирантуре. Выпускной экзамен должен быть проверкой конкретных функциональных возможностей студента, его способности к самостоятельным суждениям на основе имеющихся знаний.

## Контрольные вопросы

1. Как организуется проверка и оценка знаний учащихся в школах и студентов в вузах и каковы ее формы?
2. Какие три вида аттестации учащихся и студентов используются в средних и высших учебных заведениях?
3. Опишите основные функции проверки и оценки знаний по психологии.
4. В чем заключаются основные принципы проверки и оценки знаний?
5. В рамках каких программ обучения психологии оценивание используется, а в каких нет?
6. Что такое нормативное оценивание и что такое оценивание на основе распределения результатов?
7. Что должен предусмотреть преподаватель относительно проверки и оценки знаний при планировании курса по психологии?
8. Какие виды проверки знаний могут использоваться преподавателем и в чем их особенности?
9. В чем состоят особенности устной и письменной проверки знаний?
10. В чем состоят особенности свободной и программированной проверки знаний?
11. В чем состоят особенности индивидуальной и фронтальной проверки знаний?
12. В чем состоят особенности персональной и экспертной проверки знаний?
13. Что такое рейтинговое оценивание?
14. Какие формы проверки знаний могут использоваться преподавателем?
15. Что такое коллоквиум, каковы его достоинства и недостатки?
16. Что такое зачет, каковы его достоинства и недостатки?
17. Что такое экзамен, каковы его достоинства и недостатки?
18. Какие критерии могут использоваться при оценивании студента на экзамене?
19. Что такое контрольная работа, каковы ее достоинства и недостатки?
20. Что такое поурочное оценивание, каковы его достоинства и недостатки?
21. Что такое тестирование, каковы его достоинства и недостатки?
22. Какие виды заданий могут использоваться в тестах?
23. Какие критерии могут использоваться при оценке реферата или реферативной части дипломной работы?
24. Какие критерии могут использоваться при оценке эмпирической части квалификационной работы?
25. Какие критерии могут использоваться при оценке разработки в области практической психологии?
26. Что представляет собой итоговая аттестация студентов?



## Глава 9

# РАЗРАБОТКА УЧЕБНОГО КУРСА ПО ПСИХОЛОГИИ

---

### 9.1. Знания научной и практической психологии как основа учебного курса

Основу учебной дисциплины составляют научные и практические психологические знания.

#### 1. Научная психология

Главная цель научной психологии — поиск новых психологических знаний о внутреннем мире и механизмах поведения людей. Она опирается на эмпирические научные факты, т. е. факты, получаемые опытным путем. Это отличает психологию как науку от философского познания человека с помощью рассуждений и логических умозаключений. В связи с этим фактический, эмпирический материал должен быть важной составной частью учебного курса психологии (лекций, семинаров, практических занятий), поскольку он обеспечивает научную доказательность излагаемого материала. Недостаточно ограничиваться рассуждениями, теоретическими положениями, идеями. Объективность научно-психологическим исследованиям придает использование таких методов исследования, как систематизированные наблюдения, эксперименты, моделирование, анализ документов. Фактические данные, полученные с их помощью, и составляют эмпирическую базу для научных выводов. Они же должны стать основой преподавания психологии.

Научные психологические знания рациональны и осознанны. Это означает, что в научном познании ученый опирается на приемы и средства логического мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение, суждения, умозаключения, понятия), может дать себе и другим людям отчет о способах получения новых знаний и логически обосновать их, использует гипотетико-дедуктивные приемы мышления, способен логически доказать истинность полученных выводов своим коллегам. Аналогичную способность к логическому обоснованию и логическому выводу должен проявлять преподаватель психологии.

Использование эмпирического и логического доказательства истинности излагаемых научно-психологических знаний придает им особый вес в глазах студентов.

Научная психология отличается обобщенным характером знаний, поскольку направлена на поиск общих закономерностей психических явлений. Психологические особенности отдельного индивида представляют ценность как факт для обобщенных выводов о закономерностях человеческой психологии. Отсюда становится понятным, что обобщенные психологические понятия и теории составляют значительную часть содержания курса психологии.

Научной психологии свойственна системность. Она стремится к систематическому описанию всего мира психических явлений человека, его личности или какой-либо сферы его психической жизни. Поэтому в психологии большое значение

придается построению теорий и классификаций психологических феноменов. Отсюда вытекает принцип системности в преподавании психологии, который заключается в том, что учебная дисциплина должна быть построена логически последовательно, рассматривать разные теоретические подходы к проблеме. Классификации, используемые преподавателем, значительно помогают студентам в усвоении знаний.

По причине обобщенности знаний научной психологии она широко опирается на абстрактные понятия и общие научные категории, такие как, например, деятельность, индивид, личность, общение, способности, стресс и др. В научных понятиях отражаются наиболее существенные свойства предметов и явлений, общие связи и отношения между ними. Терминология психолога обычно стандартизирована. Научные понятия четко определяются, соотносятся друг с другом, связываются в законы. Научная психология ищет такие обобщающие понятия, которые позволяют увидеть общие тенденции и закономерности психического развития. Абстрактность психологических понятий часто вызывает трудности при усвоении психологии студентами. Поэтому преподавателю необходимо опираться на примеры из жизни или эмпирических исследований, чтобы проиллюстрировать основные понятия.

Особенностью ряда научных психологических понятий является то, что они обозначаются теми же словами, что и многие житейские понятия, но значение этих слов отличается. Преподаватель должен обращать на это внимание студентов.

Научно-психологические знания излагаются с помощью специфического научного языка, понятного профессиональным психологам, но не всегда доступного неподготовленному слушателю или читателю. Обилие специфической терминологии в психологии порой вызывает недовольство и критику. Основным объектом такой критики становится большое количество терминов иностранного (чаще всего англоязычного) происхождения. Иногда студенты спрашивают: «А нельзя ли сказать проще, по-русски?» На этот вопрос нужно отвечать прямо: «Нельзя». И для этого есть достаточные основания. Лексические единицы русского языка имеют многообразные оттенки, что часто приводит к неоднозначности толкования их значения. Задачей же научного психологического термина является точное обозначение понятия. По этой причине для обозначения способности человека к генерации новых идей и образов предпочтительным будет использование слова «креативность», чем его буквального перевода — «творческий». Это слово является более многозначным, да и выглядит довольно непривычно. Навязчивая идея не допускать заимствования иностранных слов в русский язык имеет давние традиции. К этому еще в XIX в. стремился составитель словаря русского языка Владимир Даль. Однако буквальный перевод некоторых слов и в его словаре зачастую выглядит неудачно: «логика — умословие, эгоист — самотник, себятник, эллипс — должокруг и т. д.» (цит. по: Фомина, 1990, с. 21). С самого начала изучения психологии как учебной дисциплины студенты должны быть настроены на постепенное усвоение научного языка.

В силу специфического терминологического языка и сложных абстрактных теорий психологическая наука нередко может казаться скучной тем студентам и учащимся, для которых психология не является основным предметом. В связи с этим преподавателю не следует без необходимости перегружать учебный курс научно-психологической терминологией и теориями.



## 2. Практическая психология

Другим важнейшим типом психологических знаний, на который опирается преподавание психологии как учебной дисциплины, является практическая психология. Главная цель практической психологии — разработка способов психологической помощи людям. Следует отметить, что практическая психология отличается от прикладной. Прикладная психология ориентирована на изучение возможностей применения (приложения) научно-психологических знаний для решения практических задач. При этом ученые пользуются научными методами исследования.

Практическая психология отчасти остается искусством, отчасти опирается на прикладную психологию как систему практически ориентированных научных знаний.

Работа практических психологов направлена на поиск путей и разработку методов психологической помощи людям в решении их жизненных или профессиональных проблем. Методы практической психологии направлены не на изучение, а именно на психологическую помощь. В этом ее принципиальное отличие от научной психологии (фундаментальной или прикладной). К основным методам практической психологии чаще всего относят психодиагностику, психотерапию и психокоррекцию, психологическое консультирование, развивающую психологическую работу.

Предметом практической психологии являются индивидуальность человека и конкретных обстоятельств его жизни, конкретный индивид или конкретная группа, а не общие закономерности психических явлений (как в научной психологии). В этом состоит одно из достоинств практической психологии, благодаря которому она вызывает большой интерес у студентов. Именно поэтому студенты обычно с большим увлечением изучают соответствующие учебные дисциплины. Им интересны не общие закономерности, а возможности понимания конкретного человека: другого или самого себя.

Критерием достоверности знаний этого типа являются опыт и эффективность работы специалистов (А. И. Донцов, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, 1996). Поэтому некоторые разделы психологии гораздо успешнее преподают психологи, имеющие большой опыт практической психологической работы. Однако обобщенность знаний в практической психологии также имеет значение. Чем больше специалистов убеждается на практике в эффективности тех или иных методов работы, тем в большей мере эти методы получают признание в области практической психологии. В практической психологии используются такие методы, как психотерапия, психологическое консультирование, психокоррекция, психотренинг; именно эти методы составляют предмет изучения в базовом психологическом образовании, а также в последипломном образовании. В программы преподавания психологии студентам непсихологических специальностей знания и методы практической психологии включаются в зависимости от их целесообразности (а не только интереса студентов).

Особенностями знаний в сфере практической психологии являются конкретность и практичность. Практические психологи работают с конкретными случаями, на которые они опираются при формировании и изложении своего профессионального опыта и соответствующих психологических знаний и умений. Результаты их работы всегда представляют определенную практическую ценность. Это

**Фрейд Зигмунд (1856–1939)**

Австрийский психолог, психиатр и невропатолог.

С 80-х гг. XIX в. работал в области практической медицины, известен, прежде всего как создатель психоанализа.

На снимке Зигмунд Фрейд (справа) и венгерский психоаналитик Сандор Ференчи.

с полным основанием привлекает внимание студентов. Однако практический опыт далеко не всегда обеспечивает достаточную доказательность тех или иных психологических идей. В этом слабость способов доказательства, используемых в практической психологии в отличие от научной.

Психологические знания, полученные в результате опыта практической работы, обобщаются и систематизируются, что является основой для формирования соответствующей концепции практической психологической работы. В такой обобщенной концепции описываются особенности и проблемы людей определенного типа и способы оказания им психологической помощи.

Практический психолог в своей работе всегда опирается на какую-либо концепцию, разработанную систему способов и приемов работы с определенным типом проблем. При этом он применяет ее с учетом конкретной ситуации данного человека.

Еще одной особенностью практической психологии является целостность в описании человека. Поэтому психолог-практик использует совокупность различных методов, сложившихся в разных школах и направлениях практической психологии. В этой связи Л. А. Петровская пишет: «Если же обратиться к ситуации оказания психологической помощи, то здесь человек предстает перед психологом целостно, в единстве своего поведения, когнитивных, мотивации и т. д. Это предъявляет особые требования к психологической компетентности практика. Он порой не может ограничиться строгими рамками одного подхода... Психолог здесь объективно нуждается в задействовании комплекса подходов и средств» (цит. по: Слободчиков, Исев, 1995, с. 114–115).

Концепции практической психологии отличаются метафоричностью, т. е. использованием терминов, имеющих переносный образный смысл. Примером этому может служить использование мифологических персонажей в работах З. Фрейда («эдипов комплекс» и др.), Э. Фромма («бегство от свободы»). Метафоричность придает наглядность, доступность и убедительность изложению идей и рекомендаций практической психологии.

В практической психологии значительным оказывается влияние личности психолога на процесс и результаты работы. Поэтому нередко обнаруживается, что метод, используемый психологом-практиком, не приносит результатов, когда его используют другие психологи. В практической психологии личность психолога есть неотъемлемая часть метода (А. И. Донцов, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, 1996, с. 16–17). Поэтому при обучении студентов имеют значение не только знания и методы практической работы, но и личность преподавателя. Преподавателю же, в свою очередь, важно обращать внимание на личность и профессиональные



качества автора той или иной методики практической психологии, поскольку в следующей шутке есть значительная доля истины: «Чтобы овладеть тестом Роршаха, нужно стать Роршахом».

В отличие от ученых практические психологи обнаруживают большее стремление к популяризации психологических знаний, умеют ясно и доступно описывать их на основе примеров из своего профессионального опыта. Поэтому большая часть популярных книг по психологии написана психотерапевтами. Обилие рекомендаций, конкретных примеров, описаний отдельных случаев из профессиональной практики делает их особенно привлекательными для учащихся и студентов.

## 9.2. Место и роль житейских психологических знаний, психологии искусства, иррациональной психологии в учебном курсе

### 1. Житейские психологические знания

**Житейские психологические знания** накапливаются и используются человеком в повседневной жизни. Как правило, они весьма конкретны и формируются в процессе жизни человека в результате наблюдений, самонаблюдений и размышлений. Их достоверность проверяется в личном опыте. В сущности, житейская психология — это обобщение повседневных психологических знаний человека.

Источником житейской психологии является не только собственный опыт человека, но и опыт других людей. Многократно находя подтверждение в опыте большого количества людей, знания такого рода фиксируются в устном народном творчестве в виде пословиц и поговорок. Важный критерий истинности знаний житейской психологии — их правдоподобность.

Люди обмениваются такими знаниями друг с другом, передают их из поколения в поколение в течение всей человеческой истории. Содержание житейской психологии воплощается в народных обрядах, традициях, поверьях, в пословицах и поговорках, в афоризмах народной мудрости, в сказках и песнях. Эти знания передаются из уст в уста, записываются, отражая многовековой житейский опыт. Многие пословицы и поговорки имеют прямое или косвенное психологическое содержание: «В тихом омуте черти водятся», «Мягко стелет, да жестко спать», «Пуганая ворона и куста боится», «Хвалу, и честь, и славу и дурак любит», «Семь раз отмерь — один раз отрежь», «Повторение — мать учения».

Богатый психологический опыт накоплен в сказках. Во многих из них действуют одни и те же герои: Иванушка-дурачок, Прекрасная царевна, Баба Яга, Кашей Бессмертный — в волшебных сказках; Медведь, Волк, Лиса, Заяц — в сказках о животных. Сказочные персонажи часто олицетворяют определенные психологические типы и характеры людей, встречающиеся в жизни.

Писатели собирают многие житейские наблюдения и отражают их в художественных произведениях или в сборниках моральных афоризмов. Широко известны сборники афоризмов, которые составляли в свое время М. Монтень, Ф. Ларошфуко, Ж. Лабрюйер.

Житейские наблюдения выдающихся людей, в силу их мудрости и способности к обобщению, также представляют большую ценность. Поэтому такой большой интерес вызывают книги с афоризмами классиков. Дейл Карнеги в свое время принял опыт обобщения жизненных наблюдений и размышлений известных людей о тайнах человеческого общения. В результате появилась популярная книга «Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей». Эта и другие его книги написаны занимательно, они содержат множество примеров, придающих эффект наглядности (типичный признак книг, написанных на основе житейской психологии). Все это делает такие книги очень привлекательными для читателей.

Особенностями знаний в сфере житейской психологии являются конкретность и практичность, делающие эти знания очень привлекательными для использования при обучении психологии. Житейская психология всегда характеризует поведение, мысли и чувства людей в каких-то конкретных, хотя и типичных ситуациях. Порой эти знания могут достигать определенного уровня обобщенности и выражаться в пословицах: «Ни радость вечная, ни печаль бесконечная», «На сердитых воду возят». Пословицы часто содержат практические советы: «В нужде не унывай, в счастье не ослабевай», «После драки кулаками не машут».

Знания в сфере житейской психологии характеризуются доступностью изложения и наглядностью, что опять же привлекает преподавателей. Ясность и простота изложения, обилие конкретных, образных примеров делает их убедительными для других людей. В пословицах это часто достигается за счет метафор: «Мелка река, да круты берега».

Именно яркие иллюстрации и жизненные ситуации делают книги Дейла Карнеги столь привлекательными.

Для знаний житейской психологии характерна опора на жизненный опыт и здравый смысл. С одной стороны, это придает им дополнительный вес, а с другой — делает их недостаточно доказательными. Житейскую психологию иногда называют донаучной, подчеркивая тем самым ее недостатки по отношению к научным психологическим знаниям. Однако оба типа знаний существуют в обществе одновременно, и житейские знания имеют свои преимущества, особенно в ситуациях, когда научная психология не успевает за жизнью. Так, например, педагоги, опираясь на профессиональный опыт, мысленно строят для себя определенные психологические классификации учащихся, необходимые им в повседневной работе. Они выделяют, например, такие типы учащихся, как «старательные», «замкнутые», «торопливые», «невнимательные», «медлительные», «медлительные, но выполняющие работу на высоком уровне», «слаборазвитые умственно», «способные». Такие классификации оказываются необходимыми, если педагог не находит в существующей психологической литературе полезной для себя типологии личностей учащихся. Он строит ее самостоятельно на основе анализа жизненной практики наблюдений и пользуется ею, соответствующим образом дифференцируя подход к учащимся.

Однако знания этого типа характеризуются неточностью употребляемых понятий. Житейские термины обычно расплывчаты и многозначны. Это делает их применимыми к самым разным жизненным ситуациям, порой совершенно противоположным («Тише едешь — дальше будешь»).

Различные источники житейских психологических знаний, перечисленные выше, являются хорошим источником иллюстраций психологических понятий и



закономерностей, которые способствуют лучшему усвоению психологии как учебной дисциплины. Однако они должны использоваться только как иллюстрации, а не как основа, составляющая содержание курса.

Как писала Ю. Б. Гиппенрейтер, «отношения научной и житейской психологии подобны отношениям Антея и Земли; первая, прикасаясь ко второй, черпает из нее силу» (Гиппенрейтер, 1996, с. 18). Но опорой преподавательской деятельности должна быть научная и практическая психология.

Изучение психологии как науки представляет трудности (в отличие, например, от естественных наук) с той точки зрения, что учащиеся и студенты начинают изучение учебной дисциплины с определенным багажом знаний, полученных в повседневной жизни от окружающих людей или на личном опыте. Наш язык содержит большое количество слов, обозначающих психические факты и явления. Кстати, многие из этих слов сходны с аналогичными терминами научной психологии, но менее точны в употреблении. Например, слова «ощущение», «чувственный опыт» гораздо более многозначны и неопределенны при их употреблении в повседневной речи, чем в сфере научной психологии. Это также создает трудности при изучении научной психологии.

Знания житейской и научной психологии по сути своей могут быть близкими или противоречащими друг другу. В связи с этим люди могут или соглашаться с тем, что говорит преподаватель, или не соглашаться. Житейские психологические знания являются, с одной стороны, базой, на которой неизбежно строится система научных знаний, а с другой стороны, одним из основных барьеров, возникающих у студентов и учащихся на пути принятия научно-психологических знаний, сообщаемых преподавателем. Преподаватель должен уделять особое методическое внимание этому аспекту.

Рассмотрим еще одну трудность преподавания психологии. При обучении психологическим знаниям, особенно в том случае, если эти знания конкретны, у людей может складываться впечатление, что преподаватель делится с ними своим жизненным опытом. Такие проблемы часто возникают, например, при чтении лекций по психологии супружеских отношений или воспитания детей. В связи с этим преподаватель должен обращать особое внимание слушателей на то, что он рассказывает о знаниях, накопленных в научной и практической психологии, а не в его личном опыте.

В последние годы вследствие возросшего интереса людей к психологическому знанию возникла новая сфера психологии — так называемая «поп-психология», которая характеризуется как упрощенная психология для массового читателя. Психология стала частью культуры, в том числе массовой культуры. Приведем типичные названия книг такого рода: «Сделай себя счастливым», «Как достичь успеха в жизни», «Сила ума», «22 типа мужчин — выбери одного», «Вредные люди», «Не давите мне на психику». При этом остается неясным, насколько обоснованы эти знания. В значительной степени они являются описанием житейских психологических знаний отдельных людей, которые считают себя особенно опытными в вопросах жизненной психологии. Не следует смешивать такие книги с научно-популярными психологическими знаниями, которые, в отличие от них, представляют собой популяризацию результатов научных исследований.

Преподаватель психологии не только не может брать за основу такие источники, но должен научить учащихся и студентов отличать знания психологии как науки и практики от поп-психологии.

## 2. Психологические знания в искусстве

Источником психологических знаний могут также служить различные произведения искусства: произведения художественной литературы, изобразительного и музыкального искусства, театра и кино. В них зафиксировано огромное количество человеческих судеб и реальных психологических проблем. Это своего рода «экспериментальные ситуации», которые создала сама жизнь или творческое воображение писателя, художника, музыканта, драматурга, режиссера. Такие ситуации трудно, а порой и невозможно воспроизвести в рамках научной психологии.

Приоритетное значение в изображении человека в искусстве принадлежит, конечно, художественной литературе. Немецкий философ Вильгельм Дильтей (1833–1911) считал, что хорошими психологами являются писатели, историки, актеры. Он надеялся на появление психологии, способной уловить в сети своих описаний то, что в большей степени заключалось в произведениях поэтов и писателей, нежели в существовавших в то время учениях о душе.

Существует деление писателей на философов (Л. Н. Толстой, Г. Гессе), социологов (О. де Бальзак, Э. Золя), психологов (Ф. М. Достоевский, Ф. Кафка); это деление подчеркивает особые акценты в творчестве конкретных писателей. Однако во всех случаях осмысление человеческой психологии в произведении искусства достигается посредством художественного изображения человеческой жизни.

Психологические знания в искусстве носят образный характер. Искусство использует художественный образ как особый способ целостного представления человека. В нем в конкретно-чувственной форме выражаются ценности, мысли, представления, отношения, эмоции, действия. Писатели, поэты, актеры, художники отражают типичные особенности внутреннего мира (психологии) людей в сюжетах, образах, действиях героев. «Какой художник, и какой психолог!» — говорила Жорж Санд о Льве Толстом. При этом она имела в виду его способности передавать в художественных произведениях тончайшие движения человеческой души. Создавая психологические образы, писатели используют свои наблюдения, размышления, воображение, а также опыт житейской психологии. Многие образы становятся наглядными и убедительными образцами для описания человеческой психологии (например, Обломов). Именно в этом заключается огромная ценность таких образов как иллюстраций в ходе преподавания психологии.

Художники в живописных, графических работах также отражают внутренний мир человека. Леонардо да Винчи, например, придавал огромное значение «божественной науке живописи». Продукты, порождаемые ею, воедино соединяют образное, логическое и практическое. Живопись, по его мнению, должна быть не натуралистическим копированием непосредственно зримого, а исследованием мира с целью воссоздания его картины. Картина внутреннего душевного мира человека чаще всего находит свое отражение именно в живописи.

Причем здесь важно не только то, «что» изображается, но и то, «как» изображается. В музыке внутренний мир человека отражается в звуках. Образы разного рода и вида, создаваемые в произведениях искусства, позволяют человеку лучше понять свой внутренний мир и души других людей.

Поскольку психологические знания в искусстве выражаются в образах, они носят описательный характер. Они не стремятся к объяснению (в отличие от науки), а только отражают, причем в форме, доступной непосредственному пережи-



ванию. Поэтому в рамках изучения психологии они могут носить только вспомогательный иллюстративный характер.

Психологические знания в искусстве фрагментарны. Как правило, они не претендуют на системность в описании психической жизни людей. Изложить систематизированные знания о человеке в искусстве невозможно, поскольку подобной системы просто не существует. Но фрагменты, которые описываются, имеют особую значимость и убедительность. Чаще всего это значительные поступки или переломные моменты жизни человека, которые наиболее четко и ясно показывают особенности его характера. Именно поэтому многие психологи и преподаватели обращаются к произведениям искусства в своей профессиональной деятельности. «Почти все литературные описания характеров исходят из психологического допущения о том, что каждый характер имеет определенные черты, присущие именно ему, и что эти черты могут быть показаны через описание характерных эпизодов жизни» (Оллпорт, 1959 / 1982, с. 210). Причем эти описания даются в эмоционально окрашенной форме.

Эмоциональность — еще одна характерная черта психологических знаний в искусстве. В художественных произведениях описываются особые, эмоционально насыщенные моменты жизни и переживаний персонажей. Целостное и непосредственное изображение эмоциональной жизни человека лучше всего достигается именно в искусстве. Без эмоций искусства не существует. Произведение искусства предназначено не для рационального изучения или практического использования, а для сопереживания. Читатель «проживает» художественное произведение: он со-размышляет, со-действует, со-переживает вместе с героем.

Главный критерий истинности психологических знаний в искусстве — принятие и узнаваемость образов читателем, зрителем, слушателем. Если они находят в произведении искусства, в том или ином образе отражение типичных особенностей внутреннего мира человека, то психологические знания можно считать достоверными. «Никто никогда не требовал от авторов доказательства того, что характеры Гамлета, Дон Кихота, Анны Карениной истинны и достоверны... Они умеют внушать доверие» (Оллпорт, 1959/1982, с. 211). Успех писателя измеряется реакцией читателей.

Успех психолога измеряется более жесткими критериями, чем восторг читателя. Психология как наука располагает целым рядом преимуществ, и пусть ее успехи пока не так велики, но зато они более надежны и фундаментальны.

В то же время психологические знания в сфере искусства представляют большую ценность. Для многих людей произведения живописи, художественные произведения, театральные постановки и кинофильмы являются основным способом познания внутреннего мира человека.

Знания этого типа всегда интересовали и профессиональных психологов. Поэтому они не раз обращались к этому источнику (Психология личности, 1982; Теплов, 1971/1985; Сироткина, 1998; Емельянов, Адаскина, 1998). Нужно всегда помнить об этом золотом фонде и максимально использовать его для расширения профессиональной компетентности преподавателей психологии. Многие выдающиеся психологи нередко обращались к примерам из литературы, чтобы проиллюстрировать, а иногда и развить свои теоретические идеи.

Особую роль искусство играет в изучении личности. Одна из статей американского психолога Гордона Оллпорта (1897–1967) так и называлась: «Личность:

проблема науки или искусства?». В ней был поднят ряд важных вопросов. Главный из них — вопрос об отношении психологии (и психологов) к художественной литературе. Оллпорт считал, что психологи могут многому научиться у мастеров художественной литературы. Это касается приемов тонкого психологического наблюдения и описания, понимания конкретной личности в ее целостности, интереса к индивидуальности.

Горьким упрёком в адрес некоторых профессиональных психологов звучат слова Оллпорта о том, что они «в качестве профессионалов никогда в действительности не видели индивидуума; и многие из них... надеются, что никогда его и не увидят» (Оллпорт, 1959/1982, с. 213). Он критиковал бездумное применение математических методов в психологии.

Действительно, психология как наука стремится к выявлению общих закономерностей. «Абстракция, которую совершает психолог в измерении и объяснении несуществующей “психики-в-общем”, — это абстракция, которую никогда не совершают литераторы. Писатели прекрасно знают, что психики существует только в единичных и особенных формах» (Оллпорт, 1959/1982, с. 213). Как справедливо замечает далее Оллпорт, мы опять сталкиваемся с основным разногласием между наукой и искусством. Наука всегда имеет дело с общим, искусство — с частным, единичным.

Поэтому взаимодополнение психологических знаний, содержащихся в науке и искусстве, безусловно, является полезным. Хорошую рекомендацию по методике преподавания и изучения психологии дает в этой связи Оллпорт: «если вы студент-психолог, читайте много-много романов и драм характеров и читайте биографии. Если вы не студент, изучающий психологию, читайте их, но интересуйтесь и работами по психологии» (Оллпорт, 1959/1982, с. 215).

### 3. Иррациональная психология

*Под иррациональной психологией понимается круг психологических знаний, недоступных объяснению научными и иными рациональными методами.*

Традиционно научному знанию противопоставляется религиозное знание. Наука и религия — два принципиально разных пути познания внутреннего душевного мира человека. Религиозное познание души основано на вере и сопереживании. Термином «религиозная психология» может быть обозначен круг психологических знаний, накопленных за многовековую историю в разных верованиях, религиях и философско-религиозных учениях: язычество, буддизм, христианство, ислам. В силу сложности и неоднозначности психического мира многие явления не находят рационального объяснения в научной психологии, поэтому в них остается только верить. Более того, религиозно-психологические знания не нуждаются в объяснении, иррациональность, необъяснимость — их характерная черта.

К иррациональной психологии относятся эзотерические знания, опирающиеся на некое тайное знание, недоступное для большинства людей. «Эзотерическое знание» буквально обозначает знание, доступное только для посвященных, для особого круга избранных.

К эзотерическому познанию относятся астрология, йога, нумерология, хиромантия, а также мистические, философские подходы к человеку, нашедшие свое отражение в работах А. Бейли, Е. Блаватской, Р. Штайнера.



Для такого типа познания характерно таинство методов, отсутствие возможности рационального объяснения на основе научных принципов. Способы доказательства истинности эзотерических знаний специфичны, иррациональны, недоступны систематическому и логическому обоснованию.

Критерием достоверности эзотерических знаний для посвященных является их соответствие постулатам тайного знания и внутренняя убежденность в их истинности. Принципы логичности и эмпиричности, на которые опирается научная психология, здесь не используются. Для людей, не посвященных в тайное знание, главный критерий истинности этих психологических знаний — вера и опыт переживания соответствующих состояний знания.

Важнейшей особенностью этих знаний является их целостность, взаимосвязанность. Они всегда предполагают опору на особое иррациональное мировоззрение. Утверждается, что без принятия этого целостного мировоззрения как жизненной позиции невозможно понять способы получения знаний. Туманность изложения и неопределенность выводов позволяют таким знаниям быть достаточно правдоподобными и доступными для конкретизации применительно ко многим частным случаям. Наглядный пример тому — предсказания Нострадамуса, прогнозы астрологов, цыганские гадания. Именно по этой причине они часто сбываются.

Привлекательность эзотерическим знаниям придает их практичность. Они, как правило, содержат советы и рекомендации по определенным жизненным ситуациям (встречи, разлуки, дальняя дорога, казенный дом и т. п.). И поэтому несмотря ни на что интерес к ним сохраняется, поскольку люди устроены таким образом, что желают знать свое будущее и получить совет более компетентного специалиста. От специалистов по эзотерической психологии люди чаще всего ждут чуда и готовы в него поверить.

К иррациональному типу психологических знаний может быть причислена и трансперсональная психология Станислава Грофа. Предметом ее изучения являются «мистические переживания», «космическое сознание», т. е. особые формы духовного опыта. В центре внимания трансперсональной психологии (т. е. «психологии за пределами личности») находятся так называемые измененные состояния сознания. Согласно идеям представителей этого направления психологии, проживание рождения, смерти, возрождения, других событий в измененном состоянии сознания ведет к выходу за пределы себя (трансценденции) и вступлению в иные, более целостные отношения с миром.

Фантастичность представлений Грофа делает их очень привлекательными, но достоверность этих знаний не имеет рациональных объяснений и может быть принята только на веру. Опыт ощущений и переживаний измененных состояний сознания предлагается в качестве критерия истины. В этом трансперсональная психология очень похожа на религиозное сознание.

К иррациональной психологии могут быть отнесены также многие знания, полученные в сфере парапсихологии. Парапсихология занимается изучением экстрасенсорного познания, ясновидения, телепатии, предвидения. Отсутствие убедительных эмпирических фактов, которые могли бы быть основанием для объяснения и доказательства достоверности этих знаний, не позволяет относиться к ним с доверием. Трудно выяснить, что имеет большее значение в парапсихологических опытах: особые экстрасенсорные способности или просто «ловкость рук». Многие парапсихологические факты не удовлетворяют научным критериям истинности.

Поэтому на протяжении многих десятилетий парапсихология не признавалась академическими психологами как заслуживающее внимания и даже упоминания направление психологии; ей просто отказывали в праве называться наукой. Сообщество парапсихологов было изолировано от сообщества психологов. В последние два-три десятилетия ситуация стала заметно меняться (Годфруа, 1996; Гиттельсон, 1997; Рицль, 1999). Сегодня число ученых, принципиально отрицающих реальность парапсихологических явлений, не так велико, а материалы парапсихологических исследований даже стали включаться в академические курсы психологии (цит. по: Леонтьев, 1995, с. 170–172).

Научная проверка достоверности эзотерических психологических знаний также могла бы существенно дополнить наши знания о психическом мире человека. В частности, как показал профессор В. Н. Дружинин, в гороскопах может содержаться важная психологическая информация (В. Н. Дружинин, 1995). Идеи, изложенные в работах А. Бейли, Е. Блаватской, Р. Штайнера, рассматриваются порой в качестве важного направления психологии и психотерапии (Спиркина, 1994, с. 127).

Однако представители эзотерической психологии не склонны к экспериментальной или любой другой опытной проверке своих знаний. Они предлагают просто верить тому, что они очень убедительно излагают. Убедительность слов, образов, используемых такими учителями, привлекает учеников на нетрадиционные психологические курсы. На них Учитель учит тайным знаниям, которыми он владеет, в то время как при изучении научной и практической психологии учащиеся учатся сами под руководством преподавателя (учителя).

Что касается содержания психологического образования, то **иррациональная психология не может лежать в основе преподавания психологии**. Вероятно, возможны спецкурсы для психологов по отдельным темам с целью расширения границ их психологических знаний. Возможен рассказ о проблемах иррациональной психологии студентам и учащимся других образовательных программ. Однако такой рассказ должен сопровождаться соответствующими комментариями, которые помогут студентам отличать знания научной и практической психологии от иррациональной психологии.

#### **4. Многообразие психологических знаний, их взаимосвязи и различие**

Таким образом, типы психологических знаний достаточно разнообразны. Каждый из них характеризуется своими особенностями, достоинствами и недостатками. Развитие психологического знания приводит порой к тому, что разные типы знаний взаимодействуют, взаимопроникают и взаимодополняют друг друга. Поэтому иногда бывает трудно отнести современные концепции к одному из пяти перечисленных типов психологических знаний. Так, например, на пересечении научной и религиозной психологии рядом авторов разрабатывается христианская психология (Слободчиков, Исаев, 1995; Начала христианской психологии, 1995).

Безусловно, взаимодействие разных типов психологических знаний может способствовать их расширению. Однако чем теснее становится их взаимодействие и взаимопроникновение, тем реальнее становится угроза отождествления и смешения этих «жанров» психологического знания, приводящая вместо взаимодополнения к взаимной подмене (Веккер, 1981, с. 58).



- 4) доступная для соответствующей категории учащихся форма изложения учебного материала;
- 5) наличие методического аппарата (информационного материала, заданий по его закреплению, контрольных заданий, развивающих заданий), который должен способствовать лучшему усвоению учебного материала;
- 6) широкое использование разных видов наглядности (художественной, схематической, графической, символической).

Учебники содержат:

- ◆ информацию — тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения;
- ◆ методический аппарат, направленный на организацию усвоения, — шрифтовые выделения, вопросы и задания, памятки, инструктивные материалы, таблицы, иллюстрации, указатели.

Существует мнение, что учебник по психологии для вузов в отличие от школьного должен носить характер научного исследования, в котором органическим моментом являются полемика, дискуссия. Считается, что критическая подача материала позволит избежать категоричности, с которой связано традиционное преподнесение знаний в виде готовых результатов. Данный методический прием даст возможность поднять работу студента с учебной литературой на более высокий уровень. В качестве примера приводится учебник «Основы общей психологии» С. Л. Рубинштейна (Коптева, 1989).

Учебные пособия являются дополнением к учебнику. Их отличительной чертой является то, что содержащийся в них учебный материал дополняет и расширяет учебник (Педагогика, 2002). В качестве учебных пособий могут выступать хрестоматии, сборники упражнений и задач, словари, справочники, книги для дополнительного чтения.

Учебники и учебные пособия могут предназначаться для разных категорий обучающихся (учащихся средних общеобразовательных учебных заведений, студентов средних и высших профессиональных учебных заведений), для разных образовательных программ. Эта информация обычно указывается в грифе, который дает учебному пособию Министерство образования, Учебно-методическое объединение, или в предисловии к книге. Учебники и учебные пособия характеризуются научным стилем изложения материала. Однако степень сложности и доступности изложения проблемы, количество используемой научной терминологии должно в этом случае соответствовать типу студентов, для которых предназначено это учебное пособие. В отличие от научных монографий и статей учебные пособия в большей степени ориентированы на студентов и учащихся. Основная задача, которую ставят перед собой авторы такого рода книг, — систематизированное изложение какой-либо области психологического знания. Этим они представляют особую ценность для преподавателя психологии. Краткий обзор учебников и учебных пособий по типичным учебным курсам и в рамках разных образовательных программ, который может оказаться полезным для начинающих преподавателей, приводится в следующей главе.

Однако есть учебные курсы, учебников и пособий по которым еще не существует. В таком случае преподаватель может опираться только на научную литературу.

**Научная литература в виде монографий, статей в научных журналах и сборниках научных трудов** часто используется преподавателями психологии в высших учебных заведениях. Научные книги и статьи представляют развернутое содержание научных исследований и предназначаются для коллег — профессиональных психологов, поэтому они не всегда доступны пониманию студентов. В отличие от учебных пособий они являются предметно-ориентированными и не рассчитаны на учебные цели. В зависимости от количества авторов и структуры книги выделяют следующие типы психологических изданий: монография, коллективная монография, сборник научных трудов. Монография — книга, содержащая изложение результатов научного исследования, посвященная одному вопросу. В том случае, когда она написана несколькими авторами, ее называют коллективной монографией. Сборник научных трудов содержит несколько статей, посвященных ряду проблем сходной тематики, но не объединенных общей идеей или структурой исследования.

Такие книги отличаются научным стилем изложения и ставят своей задачей сообщение научных данных по какой-либо проблеме. Студенты могут испытывать трудности при чтении таких книг по причине недостаточного знания существа описываемой проблемы и используемой терминологии. Поэтому преподавателю необходимо при подготовке к учебным занятиям изложить соответствующий материал в дидактически более доступной форме.

Для сообщений о результатах исследований или практической работы психологи также используют периодические издания, например журналы. В них преподаватель может найти интересные и полезные материалы по своему учебному курсу. Преимуществом статьи в журнале является оперативность публикации. Статья содержит лаконичное изложение целей, задач, методики, результатов и выводов по изученной исследователем проблеме. В мире существует огромное количество научных журналов, выпускаемых издательствами или психологическими обществами и ассоциациями. Некоторые из них издаются в конкретной стране, на ее национальном языке и предназначены в первую очередь для психологов этой страны. Наиболее известными в России являются журналы «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Вестник Московского университета. Серия 14, Психология». В последнем номере журнала за каждый год обычно публикуется перечень статей, опубликованных за этот год. Поэтому знакомство с этим номером облегчает библиографический поиск по интересующей преподавателя проблеме. В последние годы стали выходить журналы «Иностранная психология», «Психологическое обозрение», «Мир психологии», «Акмеология», «Детский практический психолог», «Московский психотерапевтический журнал», «Журнал практического психолога».

В мире издается также большое количество международных журналов, каждый из которых обычно посвящен определенной психологической тематике. Большинство из них публикуется на английском как наиболее популярном языке международного научного сообщества.

Статьи психологов по психологической проблематике порой публикуются и в изданиях по смежным наукам, например в журналах «Вопросы философии», «Человек», «Вопросы педагогики», «Дошкольное воспитание» и т. п.



**Словари и справочники** в определенной системе представляют объяснение терминов, понятий, областей психологии. Некоторые словари по объему словарных статей представляют собой скорее справочники и могут использоваться для систематизированной ориентации в какой-либо предметной области. В них можно найти краткое описание некоторых разделов психологического знания. Обращение к ним целесообразно при подготовке к учебным занятиям, поскольку в них можно найти типичные определения понятий, классификации явлений, описание основных психологических закономерностей.

Большое количество психологических словарей и справочников предназначено для специалистов (Психология: Словарь, 1990; Конюхов, 1996; Психологический словарь, 1997; Краткий психологический словарь, 1998). Поэтому они могут быть трудны для понимания преподавателей психологии (не имеющих специального психологического образования), учащихся и студентов. В таком случае важной задачей преподавателя становится самостоятельная формулировка определений для студентов на основе словарей.

Большое значение для выяснения преподавателем или студентами смысла трудных для понимания терминов имеют толковые словари. Краткие словари такого рода иногда помещаются в конце учебных пособий (например, Немов, 1995, Карандашев, 2000). Одним из наиболее авторитетных и широко используемых в мире толковых психологических словарей является двухтомный словарь известного американского психолога А. Ребера (Большой толковый психологический словарь, 2001).

Особую методическую ценность для учителей психологии в школе и учащихся может иметь словарь, подготовленный авторским коллективом под руководством И. В. Дубровиной (Психология: Популярный словарь, 1997).

**Научно-популярные книги и статьи** также могут использоваться при подготовке и проведении учебных занятий по психологии как вспомогательные пособия. Они содержат доступное и ясное изложение какой-либо психологической проблемы, написаны научно-популярным языком и не предполагают знания читателем профессиональной психологической терминологии, поскольку предназначены для широкого круга лиц. Научные термины или разъясняются, или заменяются более простыми языковыми оборотами. Задача автора такой книги — популяризация психологических знаний. Научно-популярные книги обладают тем безусловным достоинством, что они обычно написаны в простом и ясном стиле и снабжены примерами. В случае их использования задача преподавателя при подготовке к занятиям облегчается. Недостатком таких книг часто является дефицит доказательности и обоснованности тех или иных утверждений, т. е. недостаточная степень научности.

В ряде книг сочетаются рассмотренные выше типы жанров. Научные труды, в которых материал изложен системно и ясно, могут использоваться в качестве учебников, а также могут быть полезны для широкого круга читателей. К книгам такого типа книг относится, например, фундаментальный труд С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии». Научно-популярные книги, несмотря на простоту изложения и отсутствие сугубо профессиональной терминологии, также могут представлять научную ценность.

Сравнительно новым источником информации по психологии является Интернет. Для успешного поиска информации в нем важно знать адреса соответствующих сайтов и веб-страниц. Ряд адресов можно найти, например, в книге А. Е. Войскунского «Научная информация в психологии: электронные ресурсы» (1997).

В ней объясняется, как пользоваться электронными базами данных по психологии, приводятся адреса информационных источников (ресурсов) в Интернете, содержащих информацию в области психологии. Вопреки распространенному представлению, исчерпывающей (т. е. охватывающей все области психологической науки) и систематически обновляемой психолого-библиографической информации с бесплатным доступом в Интернете нет. К числу полезных для научной и преподавательской работы информационных массивов относятся, например,

- 1) *MEDLINE* с доступом через <http://www.nlm.nih.gov/databases/freemedl.html> или <http://www.healthgate.com>;
- 2) <http://www.yahoo.com/Science/Psychology>;
- 3) <http://maple.lemoyne.edu/~hevern/psychref.html>;
- 4) <http://www.grohol.com/web.htm>;
- 5) <http://www.mindspring.com/~wmmoore/psych.htm>;
- 6) <http://sosig.esrc.bris.ac.uk>.

Среди русскоязычных ресурсов следует отметить такие базы данных, как

- 7) Выготский (*Vygotsky*). Содержит более 6 тыс. записей о русскоязычных публикациях по всем разделам психологии, начиная с 1988 г. Обновление ежемесячно. Информация по адресу <http://vygotsky.motiv.msu.su>;
- 8) Педагогика (условное название). Около 14 тыс. записей по педагогике и смежным наукам, включая психологию. Обновление ежемесячно (более 1 тыс. записей). Запросы и ответы на них по электронной почте (*GLASNET*, *RELCOM* и др.);
- 9) Психология. Записи о публикациях, начиная с 1981 г., по всем разделам психологии на русском и иностранных языках. Обновляется ежемесячно. Заказы по электронной почте: [csbd@viniti.msk.su](mailto:csbd@viniti.msk.su), [market@viniti.msk.su](mailto:market@viniti.msk.su) (Войскунский, 1997).

Объемные электронные базы данных психологической литературы, опубликованной в мире, представляют собой *PsycINFO* и *PsycLIT*. *PsycINFO* — база данных, разработанная АПА, предназначена для того, чтобы обеспечить электронный поиск исследовательской литературы по психологии из любой точки мира. По данным на 2000 г., в ней содержалось более 1,4 млн записей (начиная с 1887 г.) на 34 языках. *PsycLIT* — крупнейшая база данных мировой психологической литературы (Adair, Luna, Coelho, 2000). Найти ее можно через сайт Американской психологической ассоциации: <http://www.apa.org/>.

Обширная информация об англоязычных психологических ресурсах в Интернет (около 1100 адресов сайтов) содержится в книге Эдварда Кардаса (Kardas, 1999). Эти адреса тщательно отобраны из 10 тыс. *URLs* (*uniform resource locators*), рассортированы и снабжены кратким описанием содержания в соответствии с основными темами вводного курса психологии.

Назовем некоторые сайты общей психологической тематики:

Amoeba Web: Psychology Web Resources — обширный сайт Южно-Калифорнийского колледжа содержит ссылки на сайты по таким темам, как прикладная



психология, биопсихология, детское развитие, когнитивная психология, консультирование и психотерапия, культура, психические нарушения, эмоции и мотивация, проблемы пола, общие ссылки, психология здоровья, история психологии, интеллект, журналы, языки, учение, память, личность, профессиональные организации, исследовательские методы, школьная психология, ощущение и восприятие, социальная психология, спортивная психология, состояния сознания, статистика и тестирование.

*Sites for Experimental Psychology* — . здесь приводятся ссылки на сайты по следующим темам: ощущение и восприятие, учение и память, мышление и решение проблем, мотивация и эмоции, язык, нейропсихология, институты и общества, журналы, программные средства, эксперименты в Интернете, а также другие начальные пункты для поиска информации.

*School Psychology Resource On-line* — . объемный сайт по школьной психологии, главная страница которого разделена на несколько секций.

*PsychSite* — <http://stange.simplenet.com/psycsite/>. — Большой сайт, разделенный на две основные секции: психологические журналы в сети Интернет и 29 общих категорий (областей) психологии.

*PubMed* — <http://www4.ncbi.nlm.nih.gov/PubMed/>. Выполняет поиск в режиме реального времени в *MEDLINE* — базе данных Национальной библиотеки медицины (имеется в виду национальная библиотека США).

Следует обратить внимание на то, что при поиске информации в Интернете следует точно указывать соответствующие адреса, иначе нужный сайт не будет найден. В то же время полезно помнить о том, что Всемирная паутина очень динамична, поэтому адреса изменяются или удаляются с определенной регулярностью. Для уточнения адреса в случае опечаток и появления новых URL Эдвард Кардас рекомендует обращаться к интернет-странице издательства Брукс/Кол: <http://www.brooks-cole.com/psychology/authors/kardase/>. Любые изменения или удаления адресов отражаются на этой странице. Кроме того, указываются новые URL, найденные уже после публикации книги. Пользователи, которые могут рекомендовать другие URL, могут оставить эту информацию на указанном сайте (Kardas, 1999).

Для поиска информации по психологическим проблемам можно также использовать некоторые крупнейшие компьютерные сети России, например *FREENET* (*The Network For Research Education and Engineering*) — корпоративная коммерческая компьютерная сеть, объединяющая научные и образовательные сети — <http://www.free.net>; RELARN-IP (Ассоциация научных и учебных организаций-пользователей сетей передачи данных) — <http://www.ripn.net>; *RUNET* (*Russian University Network*) — Федеральная университетская компьютерная сеть — <http://www.runnet.ru> (Большие и малые библиотеки России, 2000).

Ценность для преподавателя психологии представляют также веб-страницы зарубежных и отечественных университетов, на которых могут размещаться программы по учебным дисциплинам, а также отдельные учебные материалы.

Интерес для преподавателя психологии, владеющего английским языком, могут представлять сайты английского и американского центров поддержки преподавания психологии (<http://www.psychology.ltsn.ac.uk/> и <http://www.lemoyne.edu/OTRP/internet.html> соответственно).

## 9.4. Технология разработки учебного курса



Рис. 9.1. Схема технологии разработки учебного курса

В процессе подготовки к проведению учебного курса преподаватель может ориентироваться на следующие основные этапы:

### 1. Выбор учебника, учебных пособий и других материалов для чтения студентами

О главных отличиях учебников и учебных пособий от книг другого типа мы говорили в предыдущем разделе. Остановимся теперь подробнее на проблеме выбора хорошего учебника. Какими критериями может руководствоваться преподаватель при выборе учебного пособия для учебного курса?

1. Систематизированное изложение соответствующей учебной дисциплины или предметной области. Необходимо обратить внимание на то, насколько целостное представление о предмете вашего курса дает книга, насколько логически связаны и последовательны ее главы.
2. Доступное для соответствующей категории учащихся и студентов изложение учебного материала. Предполагается, что автор учебника не просто использует информацию из научных монографий и статей, но и излагает ее на языке, понятном для студентов, употребляет слова и термины, которые понятны данной категории студентов, отказывается от сложного стиля изложения.
3. Наличие методического аппарата, который должен способствовать лучшему усвоению учебного материала. Минимально необходимым обычно является:
  - 1) наличие контрольных вопросов и заданий, которые могут использоваться студентами и преподавателями для проверки усвоения учебного материала соответствующего раздела;
  - 2) наличие рекомендуемой литературы для дальнейшего расширения и углубления знаний по теме;
  - 3) наличие разнообразных заданий, способствующих лучшему пониманию и закреплению изученного материала.



- 4) широкое использование примеров, наглядности и иллюстраций. Это может быть описание показательных примеров научных исследований или жизненных ситуаций, схем, диаграмм, графиков, которые способствуют пониманию и запоминанию классификаций, психологических зависимостей и закономерностей, а также рисунков и фотографий, которые изображают определенные психические процессы, свойства, состояния.

Наиболее многочисленными обычно являются учебники и учебные пособия, которые используются в рамках начального, вводного курса изучения психологии. Для них характерны заглавия типа «Психология», «Общая психология», «Введение в психологию», «Основы психологии», «Психология и педагогика». Таким образом, преподаватель имеет определенный выбор.

Однако по многим учебным дисциплинам существует только один учебник, а по некоторым специальным учебным курсам иногда вообще нет учебных пособий. В таком случае преподаватель может опираться только на научную литературу.

## 2. Отбор содержания курса

Знания и умения, которые были накоплены в современной психологической науке и практике, довольно многочисленны и многообразны. Многообразен мир психических явлений, многообразны подходы к их рассмотрению. В связи с этим перед преподавателем возникает сложная задача отбора материала, который можно включить в программу курса. Во-первых, содержание курса непосредственно определяется его названием, во-вторых, его ролью в учебном плане. В частности, если вы преподаете курс, который является предпосылкой для другого, преподаватели последующих курсов с полным основанием ожидают, что определенные темы будут раскрыты вами, и вы должны удовлетворить эти ожидания.

Содержание курса должно соответствовать требованиям, содержащимся в образовательном стандарте по дисциплине (если он имеется). Помимо этого преподаватель может включать в курс содержание, которое отражает его авторское видение курса, его творческий подход и цели, которые он ставит в процессе обучения. Творческая разработка этих вопросов делает учебный курс, проводимый преподавателем, непохожим на другие аналогичные курсы. Наиболее интересные авторские программы учебных курсов публикуются в журналах или специальных сборниках (Программы авторских курсов..., 1996; Государственные стандарты высшего профессионального образования, 1996; Научно-методическое творчество преподавателей вузов, 1995; и др.). Обращение к ним может помочь преподавателям в разработке собственных курсов.

Как выбираются темы курса? Помимо стандарта выбор определяется вашим собственным представлением о важных темах, вытекающих из названия курса. Конечно, разумно проконсультироваться с опытными преподавателями и попросить у них их рабочие программы. Обсуждение своего курса с опытным преподавателем также может быть очень полезно.

Выбирая содержание курса, важно учитывать, какие студенты будут его изучать. Исходя из типов образовательных программ, о которых шла речь в предыдущих разделах, можно выделить по крайней мере три типа студентов:

- 1) студенты, для которых психология является общеобразовательным предметом;

- 2) студенты, для которых психология является профессионально значимым предметом (педагоги, медицинские работники и т. д.);
- 3) студенты психологической специальности.

Знания и познавательные потребности этих групп студентов различны. Для учащихся школ или студентов младших курсов университетов это может быть первый и единственный опыт изучения психологии. Поэтому у них должно сложиться системное представление о научной и практической психологии, а простое любопытство должно превратиться в осознанный интерес к психологическим знаниям.

Содержание программы должно определяться общим количеством занятий в соответствии с учебным планом, возрастом обучающихся и их интересами. Нецелесообразно чрезмерно насыщать короткий курс большим количеством тем и материала. Лучше изучить меньше, но сформировать у студентов целостное представление о дисциплине, серьезный интерес к научной и практической психологии. Следует отбирать различную тематику и различный учебный материал в зависимости от того, изучается ли психология в среднем или высшем учебном заведении как общеобразовательный или профессионально значимый предмет.

Студенты старших курсов имеют определенный запас знаний, который, так или иначе, связан с изучаемой дисциплиной. Они хотят получить информацию о новых понятиях и углубиться в изучение предмета. В целом при работе со студентами старших курсов имеет смысл продвигаться в изучении предмета быстрее, рассматривая больший объем информации за одно занятие, или же углубляться в тему, изучая ее более детально. Однако следует иметь в виду, что насыщение курса большим количеством теорий, понятий и других единиц информации будет иметь мало смысла, если оно не сопровождается осмысленным запоминанием и критическим мышлением студентов.

Для начала выберите основные темы курса. Выбор 3–4 тем может быть недостаточным. С другой стороны, целесообразно ограничить их количество 10–15 темами. Превышение этого количества может означать, что вы переоцениваете свои возможности, возможности студентов или же что некоторые из сформулированных тем не являются «главными».

При отборе тематики курса необходимо продумать логическую связь тем друг с другом, их последовательность, а также их соответствие общему названию учебной дисциплины. Эта связь и взаимозависимость может быть выражена в большей или меньшей степени. Можно использовать модульный принцип построения программ. Он предполагает разработку отдельных, относительно независимых модулей учебного материала, которые могли бы гибко включаться в состав различных учебных программ в зависимости от цели и направленности образовательной программы, интересов учащихся и студентов. Такие модули представляют собой самостоятельные, независимые единицы учебной информации, которые могут использоваться в структуре разных учебных курсов (как психологических, так и других предметных областей).

Если учебный курс предполагает введение учащихся или студентов в психологию, первыми темами курса должны стать такие темы, как «Предмет и задачи психологии» («Что такое психология, что она изучает» — в варианте популярного введения) и «Методы психологии».



Значение изучения этих тем состоит в том, что студенты получают первоначальное общее представление о психологии как науке и методах психологического исследования. Даже если изучение этих тем не будет слишком глубоким, они дадут обучающимся основу для критического восприятия психологических знаний, с которыми они будут сталкиваться в будущем. Учащиеся смогут более адекватно оценивать степень достоверности этих знаний.

Содержание программы может заключаться в изучении основных психологических теорий, психологических понятий или психологических проблем.

В первом случае темами курса могут стать: «Структурализм», «Функционализм», «Бихевиоризм», «Психоанализ», «Гештальт-психология», «Гуманистическая психология», «Культурно-историческая психология», «Когнитивная психология» и др.

Во втором случае темами курса могут стать: «Восприятие», «Память», «Воображение», «Мышление», «Речь», «Внимание», «Мотивация», «Эмоциональные явления», «Воля», «Темперамент», «Характер», «Способности», «Личность» и др.

В третьем случае темами курса могут стать: «Психология дружбы и любви», «Психология межличностных конфликтов», «Психология творческого мышления», «Сон и сновидения», «Как преодолеть страх», «Как добиться успеха в споре», «Стеснительность и способы ее преодоления» и др.

В зависимости от целей курса преподаватель должен выбрать, какой аспект психологии более важен в данном случае. Если на изучение психологии отводится достаточное количество учебного времени, различные критерии отбора материала могут сочетаться.

Научное содержание в рамках учебного курса может конструироваться на основе двух возможных способов: формально-логического и диалектического. Первый является довольно традиционным для современных учебных программ. Он представляет психологию как сумму разрозненных знаний. Такое построение программы не способствует формированию у студентов целостного представления о психологическом знании. Второй — диалектический — предполагает формирование у студентов диалектического понимания психической реальности. Такой подход и соответствующие принципы предлагается, в частности, Е. А. Савиной (1996).

В зависимости от целей курса содержание программы может быть научно или практически ориентированным.

Научная ориентированность курса предполагает изучение психологических закономерностей, классификаций, механизмов, описание научных исследований и их результатов. Ориентация на материал такого рода дает студентам описание и объяснение психологических феноменов, понимание доказательности научно-психологических знаний о внутреннем мире человека.

Практическая ориентированность курса предполагает изучение материала, представляющего непосредственную практическую значимость, а также освоение умений применения психологических знаний для решения практических задач. Ориентация на материал такого рода дает студентам понимание практической ценности психологических знаний и возможностей их использования.

Научность и практичность являются только общими ориентирами при отборе содержания курса. Реальная программа преподавания психологии представляет собой определенное сочетание и того и другого. Задачи обучения психологии часто требуют, чтобы преподаватель опирался на оба принципа. Акцент на научности особенно важен при обучении студентов-психологов. Практический аспект



психологии представляет наибольший интерес и ценность для учащихся школ. Однако изучением психологии как науки при этом также не следует пренебрегать.

При отборе содержания курса необходимо учитывать межпредметные связи психологии с другими науками и учебными дисциплинами. Смежные с психологией вопросы рассматриваются как в вузах, так и в школах в рамках других предметов. Например, в рамках биологических курсов часто изучаются свойства и типы нервной системы, тесно связанные с темпераментом. Некоторые темы социальной психологии могут рассматриваться в курсах социологии. Межпредметные связи могут реализовываться путем согласования того, как и в каком объеме связанные вопросы будут рассматриваться преподавателями соответствующих дисциплин.

Отбор содержания курса психологии в школе должен осуществляться с учетом возраста учащихся. Наиболее распространенный вариант программ, используемый в настоящее время, — программы для старших классов средних школ, гимназий, лицеев, рассчитанные чаще всего на изучение психологии в течение одного года или двух лет. В этом случае психология может преподаваться как «введение в психологию» (аналогично курсу психологии для студентов младших курсов университетов). Поскольку объем учебного времени, отводимого на изучение психологии в старших классах, примерно такой же, как в университете, то специфика содержания такой программы может заключаться в большей связи изучаемого материала с жизнью и практической ориентированностью курса. Однако в этой связи возникает важный вопрос: как можно избежать дублирования задач и соответственно содержания учебного материала в том случае, когда учащийся изучает психологию и в школе, и в вузе. Этот вопрос касается различия целей психологического образования в школе и вузе, а эта тема выходит за рамки данного пособия.

Относительно школы важно отметить, что психология как учебный предмет может преподаваться (и порой уже преподается) также в средних и младших классах. Уже существуют отдельные экспериментальные программы такого рода. Специфика программ для средних и старших классов заключается в том, что психология в этом случае преподается как система знаний о психических явлениях и путях практического применения этих знаний в жизни в целях познания других людей, самопознания и саморазвития. Вопросы о предмете, методах психологии, психологических школах в таких программах вообще не затрагиваются. В том случае, если есть возможность преподавания психологии на разных ступенях школы, эти аспекты также можно учесть при разработке обучающих программ. Возрастные особенности и интересы учащихся должны быть главным ориентиром при построении таких программ. Основным типом деятельности младшего школьника является учение. Поэтому темы психологии познавательной деятельности могли бы стать важнейшими при изучении психологии в начальной школе. В подростковом возрасте особую значимость приобретают проблемы межличностного общения. Поэтому этим темам полезно было бы уделить большее внимание при изучении психологии подростками. В юношеском возрасте особый интерес вызывают проблемы личности и профессионального выбора. Поэтому при изучении психологии в старших классах этим проблемам необходимо уделить основное внимание. Такой могла бы быть ориентировочная специфика программ обучения психологии на разных ступенях школы. Речь идет о целесообразности преобладания отдельных тем, а не о разделении их по возрастным ступеням обучения.



### 3. Постановка учебных целей

Какие цели ставятся при изучении курса? Исходя из целей разных образовательных программ, о которых шла речь в предыдущих главах, преподаватель ставит цели своего учебного курса, определяет его функции в структуре данной программы. Эти цели должны быть определенным образом соотношены также с субъективными ожиданиями студентов (Левченко, 1991).

Более конкретные цели определяются содержанием курса: что, по вашему мнению, студенты должны узнать об учебном материале? Это касается как всего курса, так и отдельных его тем. В отношении многих тем существуют разные критерии, которые могут быть приняты за основу для представления учебного материала и соответственно выбора того, что студенты должны изучить. Рассмотрим, например, тему «Память» в курсе общей психологии. Вопрос, связанный с целью курса, звучит следующим образом: «Что я хочу, чтобы студенты узнали о памяти?» Приведем некоторые возможные ответы:

- ◆ Основные понятия и термины, касающиеся памяти.
- ◆ Основные теории памяти и умение сравнивать их друг с другом.
- ◆ Наиболее важные и надежные эмпирические данные, касающиеся памяти.
- ◆ Насколько хорошо разные теории объясняют основные эмпирические данные.
- ◆ Примеры процессов памяти из исследований и повседневной жизни.
- ◆ Механизмы памяти.
- ◆ Возможности использования знаний о психологии памяти для совершенствования познавательной деятельности.

Важно подчеркнуть, что аналогичные цели могут быть поставлены в отношении других тем курса психологии. Выдвижение на первый план одной из этих целей или нескольких — дело выбора преподавателя. Формулировка соответствующих целей обычно начинается со слов: «Изучить», «Научиться», «Дать представление», «Овладеть», «Усвоить» и т. п.

Разные цели предполагают использование различных обучающих методов. Существуют многочисленные виды и приемы учебной деятельности, которые могут варьировать даже в рамках относительно ограниченного объема материала. Изучение основных терминов, сравнение понятий, приведение новых примеров и решение новых проблем — это различные типы учения, которые требуют применения разных обучающих стратегий. Их формы будут рассмотрены более подробно в следующих главах.

Различные цели и соответственно результаты учения требуют разных форм оценивания. Преподаватель может использовать один тип оценивающей процедуры (например, тест с множественным выбором) для одних целей и другой тип (например, написание сочинения) — для другой цели. Разные типы и процедуры оценивания будут подробно рассмотрены в следующих главах.

Таким образом, при планировании курса с самого начала полезно подумать о том, каким разделам вашего учебного курса вы хотели бы уделить особое внимание.

### 4. Разработка рабочей программы курса

В процессе подготовки учебного курса по дисциплине преподаватель составляет его **рабочую программу** и **тематический план** проведения занятий. Это могут

быть отдельные документы, или же **тематический план может быть частью рабочей программы.**

Рабочая программа разрабатывается на основе государственного образовательного стандарта и учебного плана образовательной программы и является единой для всех форм обучения, осуществляемых в учебном заведении: очной, очно-заочной (вечерней), заочной и экстерната. Предварительные наброски рабочей программы делаются во время планирования курса, но окончательный вариант оформляется перед началом занятий.

**Рабочая программа** обычно содержит:

- 1) титульный лист;
- 2) объяснительную записку;
- 3) содержание учебной дисциплины;
- 4) список литературы,
- 5) тематический план учебных занятий,
- 6) систему и критерии оценки знаний и умений.

**Титульный лист** содержит:

- ◆ наименование учебного заведения и кафедры, на которой осуществляется преподавание дисциплины;
- ◆ наименование учебной дисциплины (например, «Психология», «Введение в психологию», «психология общения» и т. п.);
- ◆ категорию обучающихся, для которых она предназначена (для школы — степень обучения и тип учебного заведения, для вуза — степень обучения и специальность);
- ◆ информацию о преподавателе (фамилия, имя, отчество, ученая степень и звание, должность), адрес и телефон кафедры, год и семестр, в котором проводится курс.

**В объяснительной записке:**

- ◆ дается краткое описание назначения учебной дисциплины, ее значимости в рамках образовательной программы;
- ◆ отражаются ее связи с другими учебными дисциплинами (межпредметные связи);
- ◆ описываются цели и задачи, на решение которых направлено изучение курса;
- ◆ приводится обоснование структуры учебной дисциплины;
- ◆ характеризуются методы, которыми пользуется преподаватель в процессе обучения;
- ◆ характеризуются требования к знаниям и умениям студентов, которыми они должны овладеть;
- ◆ характеризуются формы, методы контроля и оценки успешности изучения студентами учебной дисциплины.

**В разделе «Содержание учебной дисциплины»** определяются знания и умения, которыми должен овладеть студент. Последовательно (по порядку номеров) приводятся названия тем (разделов) учебной дисциплины. После номера и названия темы кратко описывается ее содержание — дидактические единицы. Содержание излагает-



ся обычно в следующем виде: феномены, эмпирические факты, теории, понятия, связи, закономерности, умения, которыми должны овладеть студенты.

**Список литературы** содержит источники, на которые преподаватель опирается при раскрытии учебного материала. Эти источники приводятся в соответствии с правилами библиографического описания. В рабочей программе приводится также список литературы, который рекомендуется студентам для самостоятельного чтения по курсу. Рекомендованная литература может быть разделена на основную и дополнительную. Этот список должен быть небольшим и учитывать реальные возможности студентов в его изучении. Принцип «чем больше, тем лучше» в данном случае нецелесообразен. Основательное, глубокое, критическое, творческое изучение одного учебника с привлечением отдельных дополнительных источников может быть полезнее, чем поверхностное прочитывание большого количества текстов.

Рабочая программа — это комплексный документ, который требует творческой разработки. Перечисленные пункты являются наиболее типичными для него, однако преподаватель может развивать и дополнять их.

## **5. Подготовка тематического плана занятий, планирование учебных занятий и самостоятельной работы студентов**

Разработайте тематический план аудиторных занятий, распределите темы и материал, которые будут изучаться на лекциях, семинарских или практических занятиях. Спланируйте задания студентам для самостоятельного чтения. Определите, какая взаимосвязь будет между содержанием аудиторных занятий и учебным материалом для самостоятельного изучения студентов (будет ли иметь место наложение материала и в какой степени). Набросайте план по неделям для изучения каждой темы, выполнения студентами заданий по самостоятельному чтению, установите сроки сдачи письменных заданий и выполнения проверочных работ. Типичной является следующая практика: студентам дается для чтения одна стандартная глава на неделю, хотя преподаватели часто требуют изучения большего объема материала. Следует иметь в виду, что объяснение студентам заданий, их обсуждение, а также необходимость получения обратной связи о результатах также требуют времени в рамках учебных занятий.

Тематический план строится на основе учебной программы и представляет собой конкретизацию форм учебной деятельности учащихся или студентов, направленной на освоение предмета, а также уточнение объема учебного времени, форм контроля и оценки успеваемости.

Тематический план:

- ◆ раскрывает последовательность изучения разделов и тем программы;
- ◆ демонстрирует распределение учебных часов по разделам, темам и формам учебных занятий (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, самостоятельная работа);
- ◆ определяет сроки выполнения заданий по самостоятельному изучению материала студентами;
- ◆ определяет сроки выполнения письменных заданий студентами;
- ◆ определяет сроки и формы контроля и оценки усвоения учебного материала.

Тематический план часто оформляется в виде таблицы. Форма ее, однако, различается в средних и высших учебных заведениях в силу специфики организации учебного процесса.

Школьный тематический план содержит как минимум четыре столбца: 1) тема, 2) количество уроков, 3) домашние задания, 4) формы контроля и оценки.

Тема	Количество уроков	Домашние задания	Формы контроля и оценки

При составлении учебно-тематического плана необходимо предусмотреть, какое количество уроков необходимо для изучения каждой темы, какие темы требуют закрепления в виде домашних заданий, а какие нет, какие темы могут быть оставлены только на самостоятельное изучение в виде домашних заданий, какие формы контроля и оценки будут использоваться. При этом вовсе необязательно частое использование домашних заданий по психологии, поскольку они не должны создавать дополнительную учебную нагрузку для учащихся. Формы контроля и оценки могут быть периодическими (по завершении очередной темы). Текущие оценки на уроках психологии лучше не использовать.

Вузовский тематический план выглядит несколько иначе, поскольку в вузе существует больше разнообразных видов учебных занятий.

Тема	Лекции (кол-во часов)	Семинары (кол-во часов)	Лабораторные работы (кол-во часов)	Самостоятельная работа (кол-во часов или страниц)

В качестве приложений в рабочую программу рекомендуется включать также планы семинарских и лабораторных занятий, необходимое методическое обеспечение, задания для самостоятельной работы студентов, формы контроля и аттестации знаний и умений студентов. Такая детальная методическая проработка программы учебных занятий способствует повышению их качества.

## 6. Разработка формата проведения курса

Формат проведения курса в значительной степени определяется формами учебных занятий, контроля и оценки, предусмотренными учебным планом. Однако возможны различные процедуры проведения занятий и оценивания.

Основной вопрос заключается в том, как будет структурирован курс: каковы будут его организация, порядок и темп прохождения, количество, характер и временные рамки проведения тестов, использование оценивающих техник, выбор лекционных и семинарских форм проведения занятий. Все это зависит от содержания и целей курса. При разработке формата курса важно достичь ясности по следующим вопросам:



1. Какие правила вы установите относительно посещения лекций, семинаров, практических занятий, выполнения домашних заданий (если они предусмотрены)?
2. Какое количество тестов, контрольных работ и других оценочных процедур, включая экзамен или зачет, предусматривается и когда планируются их проведение?
3. Какой объем учебного материала для проверки планируется на каждую оценочную процедуру (один раздел курса или несколько)? Или же предусмотрен один экзамен по всему курсу? Какое значение будет придаваться участию в аудиторных занятиях, а какое — самостоятельной работе учащихся?
4. Вопросы какого типа планируется использовать. Будут ли экзаменационные процедуры включать вопросы открытого или закрытого типа. Будут ли использоваться какие-либо экзаменационные процедуры, выполняемые студентами дома?
5. Каков порядок пересдачи или компенсации неуспешного прохождения оценочных процедур?
6. Какие другие задания по курсу должны будут выполнить студенты (письменные работы и др.)?

Особого внимания заслуживают проблемы учета индивидуальных различий студентов при овладении учебным материалом. В какой степени, по Вашему мнению, студенты должны овладеть материалом курса? Вполне естественно стремление преподавателя к тому, чтобы студенты изучили все содержание курса, достигли высокого уровня знаний и умений. В то же время следует решить, какой уровень знаний и умений будет достаточным. Например, преподаватель задал студентам ознакомиться с определенным материалом по теме. Само собой разумеется, что преподаватель должен точно определять оптимальный объем материала для чтения и его конкретную цель. В идеале все студенты должны знать по теме все. Но такой вариант нереален. Что делать, если некоторые студенты не усвоили материал? Если из 50 человек только 5 студентов достигли необходимого уровня усвоения материала, то, вероятно, нет смысла переходить к следующей теме. И наоборот, если только 1 человек не понял материал, будет несправедливо в отношении других студентов далее задерживаться на изучении данной темы. В первом случае курс ориентирован на самых сильных студентов, во втором — на самых слабых. Большинство учебных курсов по темпам занятий находятся в промежутке между двумя данными крайностями. Какой бы темп продвижения ни выбрал преподаватель, всегда найдутся студенты, для которых этот темп будет слишком быстрым или слишком медленным. Найти соответствующий темп и уровень трудно, однако не следует игнорировать эту проблему. Индивидуальные консультации преподавателя во внеучебное время или использование в качестве консультантов помощников из числа хорошо успевающих студентов могут помочь в ее решении.

Преподаватель должен решить, как часто следует проверять достижения студентов в процессе изучения курса. Регулярность проверок позволит вовремя предпринять что-либо для корректировки плана занятий. Необходимо решить, при каком минимуме усвоения студентами учебного материала можно продвигаться в изучении курса далее, а в каком случае нужно повторить материал. Это зависит, в частности, от того, насколько изучение последующей темы зависит от

усвоения предыдущей. Содержание курса может быть более или менее связанным. Если это курс обзорного типа, то темы могут быть относительно независимы друг от друга. С другой стороны, например, в курсе математической статистики непонимание материала одной темы может привести к значительным трудностям в изучении следующих тем.

Необходимо решить вопрос об относительной значимости разных аспектов знаний по теме. Например, преподаватель может больше заботиться о том, чтобы студенты усвоили базовые понятия, нежели умели объяснять теорию.

Преподаватель определяет, как много времени потребует изучение определенного материала. Тесты и письменные задания необходимо включить в курс таким образом, чтобы его изучение проходило достаточно равномерно, без учебных перегрузок.

## **7. Разработка системы критериев оценки знаний и умений по дисциплине**

Разработка контрольных заданий, зачетных и экзаменационных вопросов, заданий для тестирования — важная часть работы преподавателя по разработке учебного курса. Содержание и характер этих заданий определяются программой учебного курса, целями и задачами, которые ставит преподаватель. В процессе этой работы может оказаться полезным уже существующий опыт других преподавателей (Турусова, 1994; Полякова, 1995; Контрольные работы по психологии, 1998; Климов, 1999; Каган, 1999).

При подготовке курса важно заранее спланировать некоторые аспекты оценочной системы.

1. Общий принцип оценивания: 1) по «кривой нормального распределения» или 2) в соответствии с определенными заранее заданными критериями.
2. Из каких проверочных процедур (тестов, контрольных заданий, письменных самостоятельных работ, зачета, экзамена) будет складываться общая оценка успешности изучения студентами курса.
3. Значение, которое будет придаваться различным заданиям и экзаменационным процедурам в оценивании успешности освоения студентом курса в целом.
4. Критерии в оценке успешности выполнения проверочных заданий и сдачи экзамена.
5. Какие «премиальные» и «штрафные» баллы будут начисляться в процессе учебных занятий, выполнения самостоятельных заданий, при сдаче экзамена.
6. Какие «штрафы» будут предусмотрены за более позднюю сдачу заданий, тестов?
7. Каковы минимальные критерии для получения удовлетворительной отметки по курсу?
8. Какие требования существуют в отношении сроков и способов передачи неудовлетворительно выполненных заданий?

Подробнее о разработке оценочной системы, проверке и оценке знаний по психологии мы говорили выше.

Рабочая программа, тематический план, критерии оценки знаний студентов необходимы для методического обеспечения работы преподавателя. Однако не



менее важно, чтобы они были известны студентам с самого начала учебного курса (желательно с первого дня занятий). В этом случае они будут служить им руководством в изучении курса, напоминанием об основных сроках и заданиях, которые они должны выполнить.

Общий обзор целей, содержания и организации учебного курса, детальное разъяснение рабочей программы, ответы на вопросы студентов дают им отличное введение в курс и обычно занимают значительную часть времени на первом занятии.

## **8. Планирование отдельных учебных занятий и составление конспектов**

Следующей задачей преподавателя является подготовка учебных занятий — лекций, семинаров, практических занятий, уроков, а также разработка заданий для самостоятельной работы. Методика проведения каждого из перечисленных видов занятий имеет свою специфику, что, естественно, отражается и на подготовке к ним. Об этом речь шла в предыдущих главах.

Здесь мы остановимся на некоторых общих моментах. Задачами подготовительной работы преподавателя к занятию являются:

- 1) определение целей занятия;
- 2) выбор знаний и умений, которые должны быть изучены в ходе занятия;
- 3) подбор методов и приемов обучения;
- 4) разработка методов контроля и оценки успешности занятия;
- 5) планирование этапов занятия;
- 6) подготовка конспекта (плана) занятия.

При этом важно обратить внимание на следующие вопросы:

1. Какие цели ставятся на занятии? Что должны узнать студенты (учащиеся), что изучить, какими знаниями овладеть, какие умения приобрести? Какие ценности, личностные (или профессиональные) качества будут развиваться благодаря участию в занятии?
2. Какие знания приобретут студенты (учащиеся)? Какие психологические феномены, эмпирические факты, теории, понятия, связи, закономерности будут изучаться на занятии?
3. Какие примеры и иллюстрации будут использоваться для объяснения данного учебного материала? Будут ли это данные эмпирических исследований, практической психологической работы или примеры из жизни?
4. Каким образом будут демонстрироваться возможности практического применения психологических знаний?
5. Какие умения оперирования психологическими знаниями будут формироваться на занятии?
6. Какие методы учебной работы наиболее подходят для достижения поставленных целей занятия?
7. Какие методические приемы будут способствовать усвоению определенных знаний и умений?
8. Какие раздаточные и демонстрационные материалы потребуются?

9. Какие критерии и процедуры будут использоваться для контроля и оценки успешности занятия?
10. Какие основные этапы будет включать занятие? Каковы цели каждого этапа? Какова их ориентировочная длительность? Какие виды деятельности преподавателя, с одной стороны, и студентов (учащихся), с другой стороны, планируются на каждом этапе?

Заключительным этапом подготовки к занятию является **составление его конспекта**, в котором обычно отражаются ответы на все вышперечисленные вопросы. Его полезно писать (или печатать) достаточно четким и крупным шрифтом, чтобы он был читабельным и удобным в использовании в любых условиях учебного занятия. Оформление конспекта может быть разным в зависимости от вида занятий (лекция, семинар, практическое занятие, урок), однако его расположение на листе бумаги должно помогать преподавателю быстро и четко выделять наиболее важные методические аспекты занятия.

Важными задачами при разработке преподавателем заданий для самостоятельной работы студента являются:

- 1) формулировка цели задания, а также знаний и умений, которые должны быть усвоены при его выполнении;
- 2) постановка задач, которые должны быть решены при выполнении задания;
- 3) характеристика средств выполнения задания;
- 4) характеристика источников, которыми можно пользоваться при выполнении задания;
- 5) примерная оценка времени, которое потребуется для выполнения задания;
- 6) определение срока, к которому задание должно быть выполнено, и места, куда оно должно быть сдано;
- 7) формулировка штрафных санкций за сдачу задания позже назначенного срока;
- 8) разработка и формулировка критериев оценки выполненного задания.

В соответствии с вышперечисленными задачами должна быть подготовлена четкая (желательно письменная) методическая разработка указаний по выполнению задания для студентов.

## 9. Разработка опросного листа для оценки курса студентами

Преподавателю полезно разработать опросный лист для оценки курса студентами, которая будет дана ими в конце семестра. Можно попросить студентов высказывать свои мнения также в ходе курса с помощью коротких экспресс-процедур или записок, содержащих ответы на вопросы об их отношении к содержанию и методике проведения занятий. Конечно, такая оценка должна быть анонимной. Главная задача таких опросов — получение обратной связи от студентов относительно того, насколько они удовлетворены содержанием и методикой проведения курса, какие замечания и пожелания у них есть. Регулярная практика оценивания курса студентами поможет преподавателю совершенствовать методические аспекты преподавания психологии.



## Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте особенности научной психологии и возможности ее использования в преподавании психологии.
2. Охарактеризуйте особенности практической психологии и возможности ее использования в преподавании психологии.
3. Охарактеризуйте особенности житейских психологических знаний и возможности их использования в преподавании психологии.
4. Охарактеризуйте особенности психологических знаний в искусстве и возможности их использования в преподавании психологии.
5. Охарактеризуйте особенности иррациональной психологии и возможности ее использования в преподавании психологии.
6. Что такое поп-психология?
7. Перечислите основные типы печатных и электронных источников, используемых при подготовке учебного курса по психологии.
8. Назовите важнейшие дидактические критерии учебника по психологии.
9. В чем заключается особенность научной литературы, достоинства и недостатки ее использования в преподавании психологии?
10. В чем заключается особенность словарей и справочников, каковы достоинства и недостатки их использования в преподавании психологии?
11. В чем заключается особенность научно-популярной литературы, каковы достоинства и недостатки ее использования в преподавании психологии?
12. В чем заключается особенность электронных ресурсов для преподавания психологии, каковы достоинства и недостатки их использования?
13. Охарактеризуйте основные технологические этапы разработки учебного курса по психологии.
14. На какие критерии необходимо ориентироваться при выборе учебника и учебных пособий?
15. Какие критерии отбора содержания учебного курса могут быть взяты за основу?
16. Приведите примеры постановки учебных целей при изучении психологии.
17. На какие вопросы следует обратить внимание при разработке формата проведения учебного курса?
18. На какие вопросы важно обратить внимание при разработке оценочной системы, которая будет использоваться в процессе проведения курса?
19. Как следует планировать учебные занятия и самостоятельную работу студентов?
20. Что должна содержать рабочая программа учебного курса?
21. Что представляет собой тематический план занятий и как он оформляется?
22. На что важно обратить внимание при разработке критериев оценки знаний и умений по дисциплине?
23. На что важно обратить внимание при подготовке к отдельным занятиям?
24. Какие задачи решаются преподавателем при составлении конспекта занятий?
25. Как следует завершать проведение учебного курса?

## Глава 10

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ

---

### 10.1. Подготовка преподавателей психологии

Отечественный и международный опыт показывает, что преподавание психологии осуществляется как психологами, так и педагогами. В первом случае актуальной становится задача педагогической подготовки психологов, а во втором — психологической подготовки педагогов. Кто лучше может преподавать психологию: психолог или педагог? Очевидное преимущество психолога заключается в глубоком знании предмета, однако ему порой недостает педагогической и методической подготовленности к преподавательской деятельности. Педагог не имеет столь глубоких знаний психологии, как психолог, однако у него есть очевидное преимущество с точки зрения методической подготовленности, он умеет педагогически грамотно отобрать учебный материал и обучить ему учащихся. Таким образом, нельзя дать однозначный ответ на поставленный выше вопрос «кто лучше...?». И психологи и педагоги имеют право на преподавание психологии, но важно, чтобы психолог был педагогически образованным, а педагог — психологически образованным. Поэтому необходимо уделять внимание изучению психологами педагогических дисциплин, важных для успешной преподавательской деятельности. Распространенное мнение о том, что знания соответствующей научной дисциплины достаточно для того, чтобы преподавать ее, далеко не всегда является оправданным. В том случае, когда психологию преподают преподаватели других предметов, необходимо повышать их психологическую квалификацию.

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. Непосредственно в процессе обучения участвуют работники, занимающие следующие профессорско-препода-



вательские должности: декан факультета, заведующий кафедрой, профессор, доцент, старший преподаватель, преподаватель, ассистент. Порядок замещения должностей научно-педагогических работников в высшем учебном заведении Российской Федерации регламентируется соответствующим положением (Положение о порядке замещения должностей..., 2003).

Замещение должностей профессорско-преподавательского состава в высшем учебном заведении производится на основе конкурсного отбора, в результате которого с работником заключается трудовой договор (контракт) на срок до 5 лет. Обсуждение и конкурсный отбор претендентов на преподавательские должности проходит на ученом совете вуза, факультета, филиала вуза. Предварительно кандидатуры претендентов на преподавательские должности обсуждаются на заседании соответствующей кафедры, и рекомендации кафедры по каждой кандидатуре доводятся до сведения ученого совета вуза (факультета). Кафедра вправе предложить претендентам прочесть пробные лекции или провести другие учебные занятия и по их итогам принять рекомендации (Положение о порядке замещения должностей..., 2003).

Права и обязанности научно-педагогических работников высших учебных заведений определяются Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (О высшем и послевузовском профессиональном образовании..., 2000).

Как в России, так 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 в Российской Федерации на основе Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров (Положение о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в РФ, 1998) и Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (2001, с. 71–72).

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 соот-

ветствующих курсов — подготовка аспирантов (адъюнктов) к преподавательской деятельности в вузе.

**Профессиональная квалификация научно-педагогических работников вузов** определяется следующими критериями:

- 1) базовым высшим образованием;
- 2) ученой степенью кандидата наук;
- 3) ученой степенью доктора наук;
- 4) ученым званием доцента;
- 5) ученым званием профессора;
- 6) научной работой, отражаемой в количестве и качестве научных публикаций;
- 7) 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 Правительства РФ (Положение..., 2002).

**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 Российской Федерации.

Не следует путать степень доктора философии (*Ph.D.*), используемую во многих странах для высшей научной квалификации психологов, с ученой степенью доктора психологических наук в России. 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 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 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 (Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования, 2001, с. 71).

Преподавание психологии в средних учебных заведениях во многих странах осуществляют преподаватели философских, социальных или других дисциплин. Они часто не имеют специального психологического образования.

В 1980-е гг. учитель психологии в школах США в среднем имел достаточно плохую подготовку, поскольку не имел психологического образования (история — наиболее типичная специализация) ни в качестве основной, ни в качестве дополнительной специальности (Ragland, 1992).

В 1992 г. по инициативе АПА была создана ассоциация Учителя психологии в средних школах, которая проделала огромную работу по объединению учителей, которые до этого не имели достаточных связей друг с другом (каждая школа имела, как правило, одного учителя психологии). Для них организовывались специальные летние семинары, которые финансировались Американским научным

фондом. На этих семинарах учителя имели возможность расширить свои психологические знания, узнать о последних тенденциях и достижениях в области психологии от известных исследователей и преподавателей. В последние годы стали расширяться контакты учителей психологии и психологов как в различных регионах США, так и на общенациональном уровне. Появился журнал, специально предназначенный для учителей психологии (Nakala, 1999).

Благодаря проделанной работе в начале 2000-х гг. ситуация в значительной степени изменилась к лучшему. Повысился уровень профессиональной подготовленности школьных преподавателей психологии. Учителя имеют возможность регулярно обсуждать такие темы, как программа курса, обновление содержания курса, выбор учебника, виды учебной деятельности на уроках, помощь учащимся, компьютерные средства обучения, вопросы государственной сертификации. В последние годы в школах США насчитывается около 12 тыс. учителей психологии (Ernst & Petrossian, 1996).

Деятельность ассоциации учителей психологии средних школ направлена на достижение следующих целей:

- 1) привлечение студентов к изучению психологии;
- 2) повышение статуса психологии в средних школах путем разработки сертификации и местной административной политики, влияющей на качество школьного психологического образования;
- 3) создание благоприятных условий для профессионального роста учителей психологии (семинары, конференции и другие средства непрерывного образования);
- 4) поддержка профессиональной идентичности через поощрение горизонтальных и вертикальных связей среди преподавателей психологии всех уровней психологического образования;
- 5) повышение стандартов в преподавании психологии как науки путем разработки и распространения учебных материалов (Ernst & Petrossian, 1996, p. 257).

Информации о том, кто и как преподает психологию в средних учебных заведениях в России, к сожалению, нет. Часто приходится слышать, что в последние годы преподавание психологии в школах расширяется. Однако достоверной информации о том, кто преподает психологию, в каких объемах учебного времени, в соответствующих источниках нет. Мы можем пользоваться только косвенными сведениями. Не существует в нашей стране объединяющей, координирующей ассоциации, занимающейся этими вопросами. Однако уже имеется опыт обсуждения вопросов преподавания психологии в школе на специальных конференциях (Андреева, Данилова, 1999).

## 10.2. Функции преподавателя психологии и его роли

Деятельность преподавателей предполагает выполнение нескольких функций: обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской (Смирнов, 2001, с. 272); как правило, это отражается в годовых планах работы. Однако в действительности может доминировать только одна функция и соответствующие ей виды деятельности. В работе преподавателей 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 — учебноориентированными. 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.

Одной из трудностей начала преподавательской деятельности для молодых преподавателей — в недавнем прошлом студентов-выпускников — является **переход в роль педагога**. Новая роль часто требует более уверенного поведения и предоставляет возможность проверить себя на предмет наличия преподавательских качеств и умений.

Переход к педагогической деятельности предполагает адаптацию к новым ролям:

От роли	К роли
Подчиненного	Руководителя
Реагирующего	Инициатора
Слушателя	Говорящего
Ведомого	Лидера
Низкой ответственности	Высокой ответственности
Члена группы	Лидера группы
Мотивируемого	Мотиватора
Отвечающего	Спрашивающего
Оцениваемого	Оценивающего
Учащегося	Обучающего

Переходный период может быть связан с рядом «страхов», которые мы рассмотрим более подробно. Конечно же, есть люди бесстрашные, никакие обстоятельства их не смущают. Для других необходимость стоять перед группой людей и сообщать им новую информацию может оказаться пугающей. Рассмотрим 5 «наихудших сценариев» (Teaching Techniques, 1990), разработанных для того, чтобы

помочь молодым преподавателям понять, что 1) другие преподаватели сталкиваются с теми же проблемами и 2) эти преподаватели выжили и достигли успеха.

**Страх № 1. Я им не понравлюсь.** Беспокойство относительно личного отношения студентов к вам мешает вам работать с содержанием учебного предмета, который вы преподаете. Постарайтесь прийти на занятие пораньше и включиться в повседневный разговор по мере того, как приходят студенты. Это не только поможет вам и вашим студентам лучше узнать друг друга, но также даст возможность студентам обсудить с вами учебные вопросы.

**Страх № 2. Я потеряю контроль над группой.** Это беспокойство может быть преодолено путем соответствующей подготовки и ожидания определенных событий. Слишком большое стремление контролировать события может быть саморазрушающим, поскольку приводит к сопротивлению со стороны студентов. Лучше начинать каждое занятие с озвучивания плана, затем следует предложить студентам что-то добавить в него, если они хотят. Студенты, которые знают, что их ожидает, будут более восприимчивыми к вашим намерениям.

**Страх № 3. Я им наскучу.** Тревожащиеся люди становятся заторможенными. Заторможенные люди вызывают скуку. Помните, что вы имеете личный опыт и знания о вашем предмете, которые заслуживают того, чтобы поделиться ими со студентами. Поделитесь тем, что интересно для вас в предмете. Другая идея заключается в том, чтобы спросить студентов в начале занятия, какие темы интересны им. Ваши студенты будут более заинтересованы в предмете, если Вы будете согласовывать свои слова с их интересами.

**Страх № 4. Меня поймают на глупой ошибке или я не буду знать ответа на вопрос студента.** Наилучший способ справиться с допущенными ошибками — это быстро их признать. Вы скорее потеряете доверие ваших студентов, если будете блефовать и утверждать, что знаете ответ на все их вопросы. Лучше всего признать студентам: «Я не знаю, но я дам вам ответ позже» (и постарайтесь не забыть свое обещание). Если вам кажется, что вопрос студента поставил иас в тупик, вы можете спросить других студентов, не могут ли они помочь вам в ответе на вопрос?

Естественно, студенты ожидают, что вы хорошо подготовлены к занятию, но полного совершенства от вас не ожидают даже самые умные студенты.

**Страх № 5. Некоторые студенты могут знать больше, чем я.** Способные студенты могут по определенной теме знать больше, чем вы. Это прекрасно. Однако не забывайте, что вы — человек, выбранный кафедрой для чтения данного курса. Вы имеете более широкие знания предмета, чем любой из ваших студентов. Те студенты, которые хорошо осведомлены в определенных темах, могут выступать в качестве приглашенных лекторов, вести дискуссии, делать специальные доклады и т. д. Потенциальный «негатив» может быть обращен в позитив (Teaching Techniques, 1990).

Таким образом, от вас вовсе не ожидается, что вы знаете все и что вы — совершенный преподаватель. Помните, что вы владеете обширными знаниями, имеете способности и интерес к предмету, которому вы обучаете студентов. Ваша работа как преподавателя заключается в использовании того, что вы знаете, чтобы помочь студентам учиться. Кроме того, вы должны испытывать радость от процесса преподавания. Если вам нравится это занятие, то вы не только сможете избежать страхов, но и вашим студентам будет нравиться то, что чему вы учите.



Деятельность преподавателя во многом подобна работе актера. Преподаватель стоит перед студентами (учащимися) и исполняет роль: «Я — учитель». Многих людей пугает ситуация, когда им приходится выступать перед группой людей: в этом случае они предпочли бы молчать. У преподавателя нет такой возможности. Преподавание требует способностей к публичным выступлениям.

В то же время некоторые начинающие преподаватели говорят: «Я стеснительный человек», «Я неразговорчив». В принципе, они могут и дальше оставаться такими. Люди разного типа могут быть успешными преподавателями. Многие актеры тоже говорят о себе, что по характеру они довольно тихие и стеснительные, но, когда они исполняют роль, они ведут себя совсем по-другому. Это можно сказать и о преподавателях. Каждый человек имеет несколько ролей, которые он исполняет в жизни. Тот, кто берет на себя ответственность обучения других, должен принять роль преподавателя как одну из ролей. Это вовсе не требует переделки себя как личности или расставания со своим «я»; это требует всего лишь принятия роли учителя.

Успешное преподавание не требует умения петь, танцевать, шутить или артистично жестикулировать. Оно требует ответственности, умения ясно выразить свои мысли, поддерживать интерес студентов, проявлять энтузиазм в отношении своего предмета, побуждать студентов размышлять над учебным материалом. Студенты замечают и ценят, когда преподаватель помогает им учиться.

Лучший совет относительно поведения на занятиях, который дает Роджер Доминовски начинающим преподавателям, заключается в одном слове — «расслабьтесь!» (Dominowski, 2002, p. 81). Естественно при этом предполагается, что преподаватель хорошо подготовлен к занятию. Разумеется, добрые намерения должны дополняться педагогической техникой, о которой речь шла в предыдущих главах.

## Ролевые позиции преподавателя

В отношениях со студентами преподаватель иногда выступает в разных ролях, что порождает некоторую неопределенность. Н. С. Пряжников и Е. Ю. Пряжникова выделяют следующие ролевые позиции преподавателя психологии (2001, с. 305):

**«Преподаватель — специалист в своей области».** Эта позиция предполагает уважение к преподавателю и в то же время большую психологическую дистанцию и формальное профессиональное общение.

**«Преподаватель — верный друг».** Эта позиция предполагает более неформальное общение. Студент нуждается в доброжелательном и «все понимающем» старшем друге. Однако в данном случае может возникнуть проблема чрезмерного сокращения социальной дистанции между учителем и учеником, когда студенты вообще перестают воспринимать преподавателя как «специалиста».

**«Преподаватель — психотерапевт».** Некоторые студенты полагают, что поскольку преподаватель является психологом, он в состоянии решить их личные проблемы или проблемы их знакомых. Иногда преподаватель сам (по неопытности) соглашается взять на себя такую роль, но потом часто жалеет об этом. Задача преподавателя — иная, быть может, даже более сложная, чем задача психотерапевта в традиционном понимании.

**«Преподаватель — пример для подражания во всем».** Это, по мнению Пряжниковых, не самая худшая ролевая позиция; главное, чтобы было с чего брать

пример. Студент сильно переживает, когда вдруг обнаруживает, что любимый и почитаемый им преподаватель в чем-то несовершенен, а иногда и порочен. Это может стать причиной очередного «кризиса разочарования» у впечатлительного студента. На самого преподавателя это налагает особую ответственность, ведь очень трудно быть «идеальным» и «образцовым», да еще когда за тобой пристально наблюдают «обожаящие» и такие «доверчивые» глаза студента (или студентки). В студенческих аудиториях такое «обожание» обычно не остается незамеченным, что может стать причиной различных сплетен и подозрений.

**«Преподаватель — объект насмешек».** И школьники, и студенты часто находят удовольствие в том, что «перемывают косточки» своим учителям и преподавателям. Это нормальное явление. Другое дело, что иногда обсуждение преподавателей принимает грубую форму. Педагогами было замечено (цит. по: Пряжников, Пряжникова, 2001, с. 306), что грубые насмешки и придирки обычно обращены к преподавателям, которые заслуживают этого (злые, некомпетентные, позволяющие себе приходить на занятия «навеселе» и т. п.). Что же касается преподавателей, которые по-своему любят студентов и знают свой предмет, то отношение к ним обычно самое хорошее, даже несмотря на явные недостатки в их поведении или одежде. Заметим, что так называемые студенческие анекдоты о преподавателях воспринимаются многими преподавателями без особых обид. Но самое презрительное отношение у студентов (и у школьников) вызывают преподаватели, о которых можно сказать, что они «никакие» (им не интересны ни студенты с их проблемами, ни читаемый курс).

**«Преподаватель — полицейский».** Студентам с их неорганизованным свободным временем иногда требуется строгий старший товарищ. Но студент все-таки уже взрослый человек и самое главное для него — поскорее научиться быть настоящим взрослым. Но при постоянном контроле и опеке со стороны преподавателя это сделать очень сложно. Тем не менее некоторые студенты с радостью принимают таких «преподавателей-полицейских».

### 10.3. Знания, умения, способности и личностные качества преподавателя психологии

Профессия преподавателя психологии имеет свою специфику в отличие от профессии психолога-ученого и психолога-практика. Преподаватель должен не только иметь психологические знания, но и уметь передавать их студентам. С этой точки зрения умения, личностные качества и способности преподавателя психологии сродни другим преподавательским профессиям.

**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.



**Преподаватель психологии как индивидуальность**

Алексей Николаевич Леонтьев был выдающимся психологом, крупным деятелем психологической науки, под руководством которого развивался факультет психологии Московского университета. Кроме того, он вел большую педагогическую работу в качестве профессора. Он читал основной курс «Общая психология» (чередующаясь с А. Р. Лурией). Долгое время считалось, что никто, кроме них, не может читать этот курс, поскольку он был авторским в полном смысле этого слова, направленным не на информирование о фактах, а прежде всего на формирование у студентов деятельностного подхода к решению всех вопросов психологии. Кажется, только

Ю. Б. Гиппенрейтер впервые доказала, что такой курс может прочитать другой профессор кафедры, и первая успешно осуществила это (Ждан, 1995, с. 142).

Каждую лекцию Алексей Николаевич читал ярко, с большим подъемом и вдохновением, сопровождая изложение выразительными жестами. Его устная речь, как и письменная, не была простой для восприятия. Особенно трудно было понимать его лекции студентам младших курсов. Но это не только не отталкивало, а, наоборот, еще больше привлекало слушателей. Аудитория была всегда переполнена; его слушали студенты разных курсов, сотрудники, аспиранты и даже посторонние люди. Лекции были глубоки по содержанию и изящны по форме изложения. Алексей Николаевич отличался артистичностью: обычно он обращался к кому-нибудь из аудитории, близко подходил к нему, смотрел своим глубоким сверкающим взглядом, спрашивая время от времени: «Понятно?», после чего весело смеялся и быстро отходил в сторону (Ждан, 1995, с. 142).

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.

Конечно, дефицит определенных умений и качеств не является противопоказанием для преподавательской деятельности. Существуют разные индивидуальные стили преподавания. Например, у одного преподавателя могут быть ярко выражены артистические и ораторские способности, у другого — способность к логичному и систематическому изложению учебного материала. Как и в других видах профессиональной психологической работы, в преподавательской деятельности психологу важно учитывать индивидуальные особенности своей личности.

Некоторые из перечисленных выше качеств и умений были рассмотрены в предыдущих главах. Теперь мы более подробно рассмотрим остальные.

**Знание предмета.** В высших учебных заведениях, особенно на психологических факультетах, традиционно ценится научная компетентность преподавателя и его



знание предмета. Преподавательские должности рассматриваются как научно-педагогические. Учебный курс обычно преподает старший преподаватель, доцент или профессор, который сам проводит исследования в данной научной области или ведет практическую психологическую работу. Это традиционная практика в университетах многих стран. К сожалению, в России в условиях нынешнего «рыночного образования» многие преподаватели из-за мизерных зарплат вынуждены подрабатывать тем, что читают курсы и спецкурсы, в которых мало разбираются. Им приходится превращаться в «попугаев-шабашников», пересказывающих наспех прочитанные учебники и книги и не успевающих даже вникнуть в те или иные проблемы (Пряжников, Пряжникова, 2001, с. 286). Снижение научного уровня преподавания — серьезная проблема высшего психологического образования. Тем не менее психологов-специалистов в своей области студенты по-прежнему уважают как преподавателей. Следует отметить, что педагогические умения и способности также значительно повышают эффективность их преподавательской деятельности.

В средних учебных заведениях большее значение придается методическим умениям. Преподавательские должности рассматриваются в первую очередь как педагогические. Как показывает приведенный в предыдущих разделах обзор, психология в школах преподается психологами или преподавателями других дисциплин. Конечно, знания психолога отличаются большей глубиной, но дефицит педагогических умений порой мешает ему правильно отобрать учебный материал, ясно и доступно объяснить его. Преподаватели других предметов, возможно, недостаточно глубоко знают психологию, но зато умеют выбрать необходимый материал из имеющихся источников и обучить ему учащихся, сделав процесс обучения увлекательным и доступным. Задача психологов — повысить уровень психологической компетентности учителей психологии.

**Интеллект.** Интеллектуальные качества имеют огромное значение не только для ученого, но и для преподавателя. Умный человек — одна из характеристик, наиболее часто упоминаемых студентами, когда они оценивают уважаемого ими преподавателя. Очень примечательно высказывание В. Н. Дружинина: «Нет успешного психолога без высокого интеллекта» (2001, с. 33). В контексте нашей книги это высказывание могло бы звучать следующим образом: «Без высокого интеллекта не может быть успешного преподавателя психологии».

Чтобы понятно объяснять учебный материал студентам, преподаватель прежде всего должен сам ясно понимать его. *Именно в отношении преподавателя особенно справедлива крылатая истина: «Кто ясно мыслит — тот ясно излагает».*

Неясность мысли преподавателя приводит к туманности его речи и, как следствие, к непониманию со стороны студентов. Неправильно поступают те преподаватели, которые пытаются скрыть бедность мысли за наукообразными и красивыми формулировками неопределенного содержания.

**Артистизм и ораторские умения.** От преподавателей часто ждут «интересного» и даже «артистического» изложения материала по учебному курсу. Небольшой импровизированный опрос нескольких групп студентов-психологов показал, что «самым важным качеством» у преподавателей психологии многие студенты считают «остроумие и веселый нрав». Возможно, это объясняется тем, что большинство студентов-психологов — это девушки... (Пряжников, Пряжникова, 2001, с. 287). Но вот что писал по этому поводу С. И. Гессен: «Ораторское искусство профессора заключается не в легкости и отделанности стиля его речи, но в способности его мыслить во время речи, открывать на лекции новые доказательства и оттенки



**Преподаватель психологии как индивидуальность**

Руководитель Ленинградской научной психологической школы Борис Герасимович Ананьев помимо организаторского и научного таланта обладал также целым рядом важных педагогических качеств. Обычно его ученики приобщались к науке в процессе выполнения эмпирического исследования, начиная с его организации и заканчивая обработкой и интерпретацией полученных данных. «Чтобы стать теоретиком, прежде всего надо стать эмпириком», — внушал им Борис Герасимович (цит. по: Логинова, 1995, с. 167). Он воспитывал в студентах культуру научного исследования и полагал, что ее непременным атрибутом является опора на предшественников. В то же время он выступал за диалог с со-

временниками — учеными из других научных школ и направлений и всегда осуждал проявления «школьного шовинизма». По его инициативе организовывались встречи студентов и преподавателей факультета психологии Ленинградского университета с выдающимися психологами Московского и Тбилисского университетов, Института психологии АПН СССР, Украинского Института психологии (Логинова, 1995).

Современники вспоминают о редкостном ораторском таланте Ананьева. Доклады, выступления, лекции и даже реплики Бориса Герасимовича воспринимались как замечательные образцы ораторского искусства и неизменно покоряли слушателей. И это при том, что он не прибегал к нарочитым эффектным приемам, излагал мысли строго, серьезно, иногда даже отстраненно, но с потаенной страстью, которая прорывалась наружу в голосе, жесте, взгляде. В его устной и письменной речи не было расчетливой красоты, зато присутствовали юмор, неожиданный эпитет и искренний пафос. Все это прочно приковывало внимание к нему, восхищало (Логинова, 1995, с. 168).

Всякая дискуссия при участии Б. Г. Ананьева проходила энергично, интересно и продуктивно. Он выделял ценную мысль выступающего или собеседника и развивал ее. Умел беречь время других людей. Если по какой-то причине Борис Герасимович не мог в назначенный час принять посетителя, то он выходил из кабинета и извинялся перед ним, даже если это был всего лишь студент-первокурсник (цит. по: Логинова, 1995).

Факультет, находившийся на Красной (Галерной) улице в Ленинграде в небольшом старинном дворце с высокими окнами, выходящими в сад, виделся ему семьей единомышленников, подобием пушкинского лица с его духом свободомыслия и братства. К сожалению, мне не довелось лично встречаться с Ананьевым. Он умер весной 1972 года, в тот год, когда я только поступал учиться на факультет. Но атмосфера творческой психологической мысли еще долго жила в стенах старинного особняка на Красной улице, где прошли мои студенческие годы, где мне посчастливилось учиться у многих прекрасных преподавателей. Каждый из них был по-своему интересен.

развиваемой им мысли. Поэтому внешняя шероховатость речи, поскольку она есть выражение борения мысли со словом, составляет часто подлинную прелесть научной речи... Конечно, некоторый минимум выразительных средств необходим для преподавателя научного курса...» (Гессен, 1995, с. 311).

Подобные мысли высказывал и Г. Селье: «Характерно, что неумеренная красота речи является недостатком научной лекции, поскольку отвлекает внимание слушателей от сути объясняемого» (Селье, 1987, с. 349).

При этом нельзя отрицать факт влияния особенностей речи преподавателя на эффективность обучения, о чем мы уже говорили выше. Умение ставить логические ударения, делать необходимые и уместные паузы, четкая и ясная дикция важны для педагогической деятельности. Такие недостатки речи преподавателя, как слишком высокая скорость изложения, гнусавость, шепелявость, небрежность

в произношении, способствуют формированию пренебрежительной, а иногда и негативной установки студентов. Однако эти недостатки могут быть исправлены путем систематических упражнений.

**Педагогические установки.** Под педагогической установкой понимается готовность преподавателя определенным образом реагировать в однотипной педагогической ситуации. Самому преподавателю собственные установки в большинстве случаев представляются абсолютно правильными, поэтому они чрезвычайно устойчивы и с трудом поддаются изменению. Консерватизм и ригидность установок усиливается с возрастом. Выделяются два типа доминирующих установок преподавателей по отношению к студентам: позитивная и негативная.

О наличии негативной установки преподавателя в отношении определенного студента свидетельствуют обычно следующие признаки:

- ◆ преподаватель дает «плохому» студенту меньше времени на ответ, чем «хорошему»;
- ◆ преподаватель не задает наводящих вопросов и не дает подсказок;
- ◆ при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому студенту или сам дает правильный ответ;
- ◆ чаще порицает и меньше поощряет «плохого» студента, чем «хорошего»;
- ◆ старается не замечать успехов такого студента;
- ◆ иногда вообще не работает с ним на занятии (Карандашев, 1990; Смирнов, 2001).

О наличии позитивной установки преподавателя в отношении определенного студента свидетельствуют следующие признаки:

- ◆ преподаватель дольше ждет ответа на поставленный вопрос;
- ◆ при затруднении в ответе задает наводящие вопросы, делает подсказки;
- ◆ поощряет улыбкой или взглядом;
- ◆ при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его;
- ◆ чаще обращается к такому студенту взглядом на занятии (Карандашев, 1990; Смирнов, 2001).

Проявляя свою установку по отношению к «хорошим» и «плохим» студентам, преподаватель, без специального намерения, оказывает сильное влияние на студентов.

**Доброта и уважение преподавателя по отношению к студентам.** Теоретически необходимость проявления доброты и уважения к студентам понимают все преподаватели. Однако проявления доброты и уважения могут быть разные. Они могут превратиться в имитацию доброты, в «заигрывание» со студентами, в попытки преподавателя психологии упростить свою миссию. Такой преподаватель становится:

- ◆ либо «пересказчиком» учебников («бедным студентам так легче»),
- ◆ либо превращается в «артиста-очаровашку» или «весельчака-юмориста» («студентам должно быть интересно и весело»),
- ◆ либо вообще вырождается в «самодовольного жлоба», уверенного в своих «крепких знаниях» и «интеллектуальной непогрешимости» («студентам приятно видеть перед собой “сильную” личность» (Пряжников, Пряжникова, 2001, с. 287)).



Доброта и уважение могут превращаться также в жалость к студенту, вследствие чего снижается уровень требовательности. Умение понять студента, «войти в его положение» очень важно. Однако такая доброта, доведенная до абсурда, лишает некоторых студентов всякого стимула к учению. В этом случае преподаватель делает вид, что учит, а студенты делают вид, что учат. Но реально учения не происходит.

Другую крайность представляют те преподаватели, которые в своей должности видят возможность самоутверждения за счет демонстрации своего превосходства над студентами. Это может проявляться в подчеркнутой директивности и демонстративности поведения преподавателя, отсутствии у него желания вступать в диалог или дискуссию со студентами. Такие преподаватели не проявляют уважения к собственному мнению студентов, считая, что только их точка зрения правильная. Собственных ошибок они не признают.

Оптимальный тип отношения преподавателя к студентам можно выразить известным педагогическим принципом, который А. С. Макаренко сформулировал следующим образом: «Максимум требования к личности и максимум уважения к ней» (цит. по: Карандашев, 1990). В то же время естественно полагать, что уровень требовательности должен быть оптимальным, т. е. должен сочетаться с реальными возможностями студентов. В этой связи не вполне правомерной представляется позиция педагога, когда он заявляет: «а это меня не касается» (например, когда в библиотеке есть в наличии один экземпляр книги, а две студенческие группы должны за несколько дней подготовиться к занятию). Предъявляя требования, преподаватель должен учитывать реальность учебной ситуации.

Уважение к студенту проявляется в том, что преподаватель относится к нему как к равноправному участнику образовательного процесса:

- ◆ ему дается право выбора (в определенных пределах);
- ◆ ему дается право высказаться (не обязательно здесь и теперь);
- ◆ его мнение ценится (не обязательно принимается как правильное).

Любопытно обратить внимание на типичную реакцию американского преподавателя на вопрос, задаваемый студентом на занятии: «Хороший вопрос»; только после этих слов дается ответ. Такая реакция является, во-первых, проявлением уважения к студенту, а во-вторых, поощряет активность студентов на занятиях.

**Отношение преподавателя к критике со стороны студентов.** В процессе обучения возможны ситуации, в которых студент считает, что преподаватель не прав в своих высказываниях на занятиях. Во-первых, преподаватель вуза имеет право на свою точку зрения, даже если эта точка зрения не совпадает с мнением некоторых его коллег-психологов. Во-вторых, и студент может иметь свою научную и мировоззренческую позицию. Корректное поведение преподавателя может заключаться в том, что он должен дать несогласному с ним студенту возможность хотя бы кратко обозначить свою точку зрения или сам заявить перед аудиторией иную позицию студента. Сделать это лучше либо во время перерыва, либо на семинаре (тогда появится возможность сравнить и обсудить разные позиции), либо на другом занятии, предварительно подготовившись к ответу на замечания студента (Пряжников, Пряжникова, 2001, с. 307).

Далеко не лучшим вариантом является «мгновенная», да еще и «остроумная» реакция преподавателя, которая не позволяет лучше осознать проблему, а лишь



дает возможность продемонстрировать свои «артистические» способности и делает студента объектом насмешки.

Вполне возможны ситуации, когда студент в каких-то вопросах разбирается лучше своего преподавателя. Поэтому дискуссии — совершенно естественный и взаимно полезный процесс. Научный спор в отличие от спора невежд должен проходить только на основе логически выстроенных и проверенных аргументов, а также на основе взаимоуважения спорящих (Пряжников, Пряжникова, 2001, с. 308).

**Личные отношения преподавателя со студентами.** Вполне естественно, что у преподавателя возникают личные симпатии или неприязнь по отношению к каким-либо студентам. Основания для этого могут быть самые разные: как внешность и манеры поведения, так и личностные качества. Однако явное проявление этого отношения нецелесообразно. Нельзя смешивать деловые (учебные) и личные отношения. Непедагогично демонстрировать пренебрежительное и неуважительное отношение к студенту, который не нравится преподавателю по каким-то личным мотивам. Симпатичный же студент не должен иметь право на привилегии. Важно, чтобы личные отношения не мешали объективной оценке. Некоторые студенты, а особенно студентки пытаются иногда воздействовать на преподавателя личным обаянием.

Особый вопрос — проблема интимных отношений преподавателя и студентов. Допустимы ли они? С одной стороны, и преподаватели и студенты — это взрослые люди, поэтому они вправе сами решать данные вопросы. С другой стороны, все, что происходит между преподавателями и студентами, находится под пристальным контролем со стороны «общественного мнения». Поэтому преподаватель, вступающий в интимные отношения со студентами, должен всегда об этом помнить, помнить о своей, прежде всего моральной, ответственности. Но поскольку, как говорится, «сердцу не прикажешь», то следует хотя бы не выставлять эти отношения напоказ (Пряжников, Пряжникова, 2001, с. 309).

**Стиль педагогического общения преподавателя и студентов.** У преподавателя в процессе его педагогической деятельности обычно вырабатывается определенная совокупность относительно устойчивых приемов и методов взаимодействия со студентами. Она называется стилем педагогического общения. Традиционно выделяют три основных стиля: авторитарный, демократический и либеральный (цит. по: Карандашев, 1990; Смирнов, 2001). Авторитарный и либеральный стили представляют своего рода крайности в использовании ряда педагогических средств. Преподаватель, придерживающийся демократического стиля, во многих отношениях занимает более гибкую позицию.

**Для преподавателя с авторитарным стилем общения** характерно то, что он занимает активную и директивную позицию, оставляя студентам роль пассивных исполнителей в учебном процессе. Четкость инструкций и заданий, своевременный контроль их выполнения являются хорошими организующими факторами учебной деятельности студентов. Однако часто недостаточно обосновывается необходимость тех или иных заданий в рамках общих целей учебной деятельности. Недооценивается положительное значение таких качеств, как осознанность, самостоятельность и инициативность. Студент для такого преподавателя — не субъект учения, а только объект обучения.

К учащимся предъявляется высокий уровень требований, однако преподавателю часто недостает уважения к их личности. Преподаватель не склонен к проявле-



13. Перечислите знания, умения и способности, необходимые для успешной работы преподавателя психологии.
14. Каково соотношение знаний предмета и методических умений в деятельности преподавателей средней и высшей школы?
15. Завершите фразу: «Кто ясно мыслит, тот...».
16. Насколько необходимы для преподавателя артистизм и ораторские умения?
17. В чем проявляются позитивные и негативные педагогические установки преподавателя?
18. В чем проявляются доброта и уважение преподавателя к студентам?
19. Как должен относиться преподаватель к критике со стороны студентов?
20. Возможны ли личные отношения преподавателя и студентов?
21. Охарактеризуйте три классических стиля педагогического общения преподавателя со студентами.

## Литература

- Аверченко Л. К., Антилогова Л. Н.* Человековедение (Психолого-педагогическая технология курса). — Омск, 1993. — 42 с.
- Агафонов Т. И.* Кружок студентов по психологии: (Из опыта работы Вологодского пединститута) // Советская педагогика. — 1949. — № 6. — С. 90–95.
- Актуальные проблемы преподавания психологии в пединституте и в школе: Тезисы докладов научно-практической конференции. — М.: Изд-во «Прометей», МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. — 234 с.
- Андреева А. Д., Данилова Е. Е.* Преподавание психологии в современной школе // Вопросы психологии. — 1999. — № 2. — С. 122–124.
- Архангельский С. Н.* и др. Наглядные пособия и опыты в курсе психологии. Для педучилищ / Под ред. М. В. Соколова. — М.: Учпедгиз, 1958. — 104 с.
- Бабаева Ю. Д.* Опыт преподавания психологии в начальной школе // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 13–14.
- Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е.* Информационные технологии в психологическом образовании // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — Т. 2. — С. 65–67.
- Бадмаев Б. Ц.* Психология: как ее изучить и усвоить: Учебно-методическое пособие для студентов вузов. — М.: Учебная литература, 1997. — 256 с.
- Бадмаев Б. Ц.* Методика преподавания психологии. — М.: Владос, 1999.
- Банщиков В. М., Гуськов В. С., Мягков И. Ф.* Медицинская психология: Учебник для студентов медицинских институтов. — М.: Медицина, 1967. — 240 с.
- Батурин Н. А., Молочкова И. В.* Система учебно-производственных практик как условие профессионализации подготовки практических психологов // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — Т. 2. — С. 68–69.
- Болотова А. К., Макарова И. В.* Прикладная психология: Учебник для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 383 с.
- Большой толковый психологический словарь: В 2 т. / Ребер Артур; Пер. с англ. — М.: АСТ; Вече, 2001.
- Боярчук В. К.* Методика преподавания психологии в вузе: Учебно-методическое пособие. — Ростов-н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 1982. — 68 с.
- Васильев В. Л.* Юридическая психология. — СПб.: Питер, 1997.
- Васильев В. Л.* Юридическая психология. — 5-е изд. — СПб.: Питер, 2001.
- Вачков И. В.* Программа «Психологическая азбука» в системе начального обучения // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Мате-



- риалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 37–38.
- Введение в психологию / Под общ. ред. А. В. Петровского. — М.: Академия, 1997. — 496 с.
- Веккер Л. М. Психические процессы. Том 3. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. — 326 с.
- Войскунский А. Е. Научная информация в психологии: электронные ресурсы. — М.: Российское психологическое общество, 1997. — 95 с.
- Володарская И. А., Лизунова Н. М. Система подготовки психологов в США // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. — 1989. — № 3. — С. 50–62.
- Володарская И. А., Лизунова Н. М. Система подготовки психологов в США // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. — 1990. — № 1. — С. 57–67.
- Володарская И. А. Некоторые формы профессиональной подготовки психологов // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 47–48.
- Ворошиц Л. Г., Маш Р. Д. Методика проведения факультативных занятий по физиологии высшей нервной деятельности и психологии. — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.
- Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии: Информ.-метод. пособие к курсу «Психология человека». — М.: Российское педагогическое агентство, 1998. — 272 с.
- Ганзен В. А., Балли В. Д. Теория и методология психологического исследования. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. — 75 с.
- Герасимова В. С. Роль факультатива по психологии для старшеклассников // Вопросы психологии. — 1987. — № 4. — С. 88–92.
- Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
- Гинецинский В. И. Введение в методику преподавания психологии: Курс лекций. — Л.: ЛГУ, 1983.
- Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. — М.: ЧеРо, 1996. — 336 с.
- Гиттельсон Б. Парапсихология — это просто / Пер. с англ. — М.: Агентство «ФА-ИР», 1997. — 656 с.
- Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. — М.: Прогресс, 1976.
- Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. 2-е изд. / Пер. с франц. — М.: Мир, 1996. — Т. 1. — 496 с.; Т. 2. — 376 с.
- Голуб Б. А. Основы общей дидактики: Учебное пособие для студ. педвузов. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 96 с.
- Государственные стандарты высшего профессионального образования и новые технологии обучения в вузе: Материалы научно-практической конференции. — Вологда: Русь, 1996.
- Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации

- «Преподаватель» // Официальные документы в образовании. — 2000. — № 24. — С. 53–59.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 020400 — психология. Квалификация: психолог, преподаватель психологии. — М.: 2000.
- Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0312 — Преподавание в начальных классах (повышенный уровень среднего профессионального образования). — М., 2002.
- Готтсдакер Р.* Основы психологического эксперимента. — М., 1982.
- Гуревич П. С. Человек: Учебное пособие для 9 классов общеобразовательных учебных заведений. — М.: Дрофа, 1995. — 336 с.
- Гусев А. Н., Худяков А. И.* Проблемы дистанционного обучения психологов // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 62–63.
- Доброва А. Д. О преподавании логики, психологии и педагогики в средней школе в дореволюционное время (библиография) // Советская педагогика. — 1944. — № 2–3. — С. 31–35.
- Дошцов А. И., Жуков Ю. М., Петровская Л. А.* Практическая социальная психология как область профессиональной деятельности // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. — 2-е изд. — М.: Смысл, 1996. С. 7–21.
- Дружинин В. Н.* Личность и гороскоп // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 3. — С. 44–52.
- Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология: Учебное пособие. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 256 с.
- Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2001. — 320 с.
- Европейская Конвенция об академическом признании университетских квалификаций // Официальные документы в образовании. — 1999. — № 20. — С. 91–98.
- Емузова Н. Г.* Психология и педагогика — как единый интегративный курс // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — Т. 2. — С. 82.
- Елфимова А. И., Рыбакова Л. М., Сивцова Н. А.* Практикум по общей психологии для педагогических институтов. — Вологда, 1975. — 49 с.
- Емельянов Г. А., Адашкина А. А.* Пути взаимодействия психологии и искусства // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 72–73.
- Ешкеев М. И.* Основы общей и юридической психологии. — М., 1996.



- Ермаков П. Н., Дикая Л. А.* Психологическое профильное образование старших школьников — модель подготовки абитуриентов психологического факультета Ростовского госуниверситета // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 72–73.
- Ждан А. Н.* Московский университет и психология (К 240-летию Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова) // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 5. — С. 134–143.
- Жильцова О. А., Самоненко Ю. А.* Инновационные образовательные технологии в системе дистантного образования // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 271.
- Забродин Ю. М., Попова М. В.* Психология в школе: Учебно-методическое пособие для учителя: Экспериментальный учебный курс для подростков. — М., 1994. — 264 с.
- Закон Российской Федерации «Об образовании» (в редакции Федерального закона от 13.01.96 г. № 12-ФЗ).
- Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 22.08.96 г. № 125-ФЗ) // Бюллетень Государственного комитета РФ по высшему образованию. — 1996. — № 10.
- Закс Л.* Статистическое оценивание. — М., 1976.
- Иванченко Г. В.* Психология в цикле социально-гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 86–87.
- Иващенко Ф. И.* Задачи по общей психологии: Учебное пособие для пед. институтов. — Минск, 1979. — 80 с.
- Каган В. Е.* Практическая психология для психологов и врачей: обучающий тестовый контроль. — М.: Смысл, Академический проект, 1999. — 807 с.
- Кадочкина В. Е.* Использование активных форм обучения при подготовке педагогов-психологов // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 93–94.
- Кала У. В., Раудик В. В.* Психологическая служба в школе. — М.: Знание, 1986. — 80 с.
- Калягина Г. В.* Особенности многоуровневой системы подготовки психологов // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — Т. 2. — С. 86–87.
- Карандашев В. Н.* Основы психологии общения. — Челябинск, 1990. — 84 с.
- Карандашев В. Н.* «Основы общей психологии» С. Л. Рубинштейна: научный труд или учебник // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: Тезисы докладов межвузовской научной конференции,



- Санкт-Петербург, 18–20 мая 1999 г. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. — С. 8–9.
- Карандашев В. Н.* Психология: Введение в профессию. — М.: Смысл, 2000. — 288 с.
- Карандашев В. Н.* Психология: Введение в профессию. — 2-е изд. — М.: Смысл, 2003.
- Карандашев В. Н.* Преподавание психологии: Опыт международного исследования и перспективные проекты сотрудничества // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 2. — С. 86–89.
- Карандашев В. Н.* Подготовка профессиональных психологов в европейских странах и США // Психология как профессия (исследователь, практик): Ежегодник Российского психологического общества. — Т. 9, вып. 3. — М., 2002а. — С. 51–53.
- Карандашев В. Н.* Квалификационные работы по психологии: рефераты, курсовые, дипломные. — М.: Смысл, 2002б.
- Карандашев В. Н.* Методика преподавания психологии в начальной школе: Учебное пособие. — Вологда, 2002в. — 132 с.
- Карандашев В. Н.* Международные тенденции высшего психологического образования: Материалы III съезда РПО. — СПб., 2003.
- Кирюхина Н. Л.* К вопросу о тестовом контроле знаний студентов по психологии // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 103.
- Климов Е. А.* Психология: Учебник для средней школы. — М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. — 287 с.
- Климов Е. А.* Какую психологию и как преподавать будущим педагогам // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 57–60.
- Климов Е. А.* Основы психологии. Практикум: Учебное пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ, 1999. — 175 с.
- Ковалев В. Н., Щеглова И. В., Дусева И. П.* О преподавании психологии в Новочеркасском государственном техническом университете // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 104–105.
- Колмогорова Л. С.* Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии. — 1999. — № 1. — С. 83–91.
- Коломинский Я. Л.* Человек: психология: Книга для учащихся старших классов. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1986. — 223 с.
- Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. Лиссабон, 11.04.97 г. // Официальные документы в образовании. — 2000. — № 11. — С. 76–94.
- Контрольные работы по психологии: Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Е. Л. Бокуть, Л. А. Першина, А. А. Родина и др.; Сост. Л. А. Першина. — М.: Академия, 1998. — 96 с.



- Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. — Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. — 224 с.
- Коптева Н. В. О структуре учебников по психологии // Вопросы психологии. — 1989. — № 5. — С. 106–111.
- Корнилов К. Н. О преподавании психологии в средней школе // Советская педагогика. — 1943. — № 8–9. — С. 17–19.
- Корнилов К. Н. Психология: Учебник для педучилищ. — М.: Учпедгиз, 1946.
- Корнилова Т. В. Введение в психологический эксперимент: Учебник. — М.: Изд-во Моск. ун-та: ЧеРо, 1997. — 256 с.
- Кравцова Е. Е. Экспериментальный психологический театр как средство обучения студентов-психологов // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 113–114.
- Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — Ростов н/Д: Феникс, 1998. — 512 с.
- Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. — Минск: Харвест, 1999. — 384 с.
- Кудрина Г. Я. Сборник задач по детской психологии (Психические процессы). — Иркутск, 1986. — 91 с.
- Куликов Л. В. Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению. — СПб.: Речь, 2001. — 184 с.
- Лазурский А. Ф. Общая и экспериментальная психология. — СПб.: Изд-во М. Костина, 1912. — 264 с.
- Левченко Е. В. Субъективные ожидания студента и методика преподавания психологии // Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С. 80–86.
- Леонтьев Д. А. Самая обыкновенная парапсихология // Психологический журнал. — 1995. — № 1. — Т. 16. — С. 170–172.
- Логинова Н. А. Научная школа Б. Г. Ананьева // Психологический журнал. — Т. 16. — № 1. — 1995. — С. 164–169.
- Лузгин С. А. Психологическое образование в специализированном вузе: опыт и проблемы // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — Т. 2. — С. 65–67.
- Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. — М.: Изд-во МГУ, 1989.
- Магазанник В. Д., Ющенко А. С. Программа психологической подготовки инженеров // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — Т. 2. — С. 96–97.
- Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001. — 592 с.
- Маленкова Л. И. Человековедение (программа и методические материалы). — М.: Интел Тех; Об-во «Знание» России, 1993. — 206 с.

- Марасанов Г.* Психологическое образование государственных служащих: позиции преподавателя и запросы слушателя // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 134.
- Махмутов М. И.* Современный урок. — 2-е изд. — М., 1985.
- Мельченко Н. И., Новикова О. С.* Подготовка медицинского психолога в Самарском государственном медицинском университете // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 136–137.
- Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах: Информация Минобразования России // Официальные документы в образовании. — 2003. — № 1. — С. 81–82.
- Методические разработки для лабораторных занятий по психодиагностике интеллекта / Сост. Е. И. Степанова. — Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1990. — 100 с.
- Милорадова Н. Г.* Использование графического языка для усвоения психологических понятий в условиях технического вуза // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 86–87.
- Минаев А. В., Попова М. В.* Проблема введения психологических знаний в структуру общего среднего образования: опыт английской школы // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20. — № 5. — С. 15–19.
- Мягков И. Ф., Боков С. Н.* Медицинская психология: основы патопсихологии и психопатологии: Учебник для вузов. — М.: Логос, 1999. — 232 с.
- Наумова Т. В.* Основы проектирования курса психологии для технического вуза: Автореферат дис. ... канд. пед. наук (13.00.01). — Новосибирск: Ин-т программных средств обучения, 1995. — 21 с.
- Научно-методическое творчество преподавателей вузов. — Москва, Вологда, 1995.
- Начала христианской психологии: Учебное пособие для вузов / Б. С. Братусь, В. Л. Воейков, С. Л. Воробьев и др. — М.: Наука, 1995. — 236 с.
- Немов Р. С.* Психология: Пособие для учащихся: 10–11 классов — М.: Просвещение, 1995. — 239 с.
- Немов Р. С.* Психология: В 3 кн. — М.: ВЛАДОС, 1995.
- Немов Р. С.* Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 3-е изд. — М.: ВЛАДОС, 1998. — Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 632 с.
- Немцов А. А.* Подход к преподаванию психологии в техническом университете // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы



- I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 160–161.
- Никифорова О. В.* Использование иллюстративного материала в лекциях по психологии // Вопросы психологии. — 1978. — № 2. — С. 157–162.
- Никольская И., Бардиер Г.* Уроки психологии в начальной школе: из опыта работы. — СПб.; Рига: Эксперимент, 1997. — 86 с.
- Об образовании. Закон РФ // Официальные документы в образовании. — 2000. — № 14. — С. 2–59.
- Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования: Приказ Минобразования России (с приложением) // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 27. — С. 12–33.
- Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации: Приказ Минобразования России // Официальные документы в образовании. — 2003. — № 5. — С. 90–95.
- Об утверждении Условий освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования в сокращенные сроки: Приказ Минобразования России // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 24. — С. 90–95.
- О введении в действие Государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования: Приказ Минобразования России // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 22. — С. 95–97.
- О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Федеральный закон // Официальные документы в образовании. — 2003. — № 6. — С. 13–15.
- О высшем и послевузовском профессиональном образовании (с изменениями на 10 июля 2000 года) // Официальные документы в образовании. — 2000. — № 14. — С. 60–103.
- Олпорт Г.* Личность: Проблема науки или искусства? // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — С. 208–215.
- Опучин А. Н.* Возможности комплексного подхода к преподаванию психологии в средней школе // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 170–171.
- О порядке формирования основных образовательных программ послевузовского профессионального образования: Письмо Минобразования // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 36. — С. 97–101.
- О преподавании логики и психологии в средней школе: ВЦК ВКП(б): Постановление от 03.12.1946 // Народное образование. — 1946. — № 11–12. — С. 67–68.



- О преподавании психологии в средней школе: Методическое письмо МП РСФСР. — М.: Учпедгиз, 1949. — 68 с.
- О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов: Приказ Минобразования России (с приложениями) // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 23. — С. 92–95.
- Островская И. В.* Нужны ли медсестре знания по психологии? // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 175–176.
- Панибратцева З. М.* Методика преподавания психологии: Методическое пособие для преподавателей педагогических училищ / Под ред. А. А. Люблинской. — М.: Просвещение, 1971. — 152 с.
- Педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 608 с.
- Перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования: Приложение к приказу Минобразования России от 08.11.2000 № 3200 // Официальные документы в образовании. — 2000. — № 24. — С. 61–84.
- Петрова Е. А., Коробцева Н. А.* Психологическое образование специалистов легкой промышленности и современные проблемы проектирования одежды // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — Т. 2. — С. 102–103.
- Питтелева Е. Л.* Специфика курса социальной психологии в техническом университете // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 179–180.
- Платонов К. К.* Психологический практикум: Учебное пособие для индустриально-педагогических техникумов. — М.: Высш. школа, 1980. — 165 с.
- Познавательные психические процессы: Хрестоматия / Сост. и общая редакция А. Г. Маклакова. — СПб.: Питер, 2001. — 480 с.
- Положение о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации // Официальные документы в образовании. — 1998. — № 19. — С. 38–56.
- Положение о порядке замещения должностей научно-педагогических работников в высшем учебном заведении Российской Федерации // Официальные документы в образовании. — 2003. — № 6. — С. 77–81.
- Положение о порядке присуждения ученых степеней // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 9. — С. 43–58.
- Положение об экстернате в государственных, муниципальных высших учебных заведениях Российской Федерации // Официальные документы в образовании. — 1998. — № 2. — С. 68–84.



- Полякова И. В. Тестовые задания по курсу «Общая психология»: Учебно-методическое пособие. — Смоленск, 1995. — 53 с.
- Пономаренко Л. П., Белоусова Р. В. Основы психологии для старшеклассников: Пособие для педагога: В 2 ч. — М.: ВЛАДОС, 2001.
- Попов А. Л. Спортивная психология: Учебное пособие для спортивных вузов. — 2-е изд. — М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1999. — 152 с.
- Попов А. Л. Психология: Учебное пособие для физкультурных вузов и факультетов физического воспитания. — М.: Флинта; Наука, 2001. — 336 с.
- Попова М. В. Психология как учебный предмет в школе: Учебное методическое пособие. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 288 с.
- Порядок аттестации научно-педагогических работников, связанный с присвоением ученых званий профессора по кафедре и доцента по кафедре // Официальные документы в образовании. — 2002. — № 24. — С. 81–89.
- Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб.: Речь, 2002. — 694 с.
- Практикум по возрастной и педагогической психологии: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1987. — 254 с.
- Практикум по возрастной и педагогической психологии: Для студентов сред. пед. учеб. заведений / Авт.-сост. Е. Е. Данилова; Под ред. И. В. Дубровиной. — 2-е изд. — М.: Академия, 1999. — 160 с.
- Практикум по общей психологии / Под ред. А. И. Щербакова. — М.: Просвещение, 1979. — 302 с.
- Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учебное пособие / В. Д. Балли, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др. / Под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. — СПб.: Питер, 2000. — 560 с.
- Практикум по психологии / Под ред. А. Н. Леонтьева, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во МГУ, 1972. — 248 с.
- Практикум по психологии: Общая и социальная психология / Под ред. Н. Д. Твороговой. — М.: Медицинское информационное агентство, 1997. — 374 с.
- Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента: Учебное пособие / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. — 2-е изд. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. — 240 с.
- Практикум по спортивной психологии / Под ред. И. П. Волкова. — СПб.: Питер, 2002. — 288 с.
- Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних учебных заведений / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Сфера, 2000. — 528 с.
- Практические занятия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1972. — 167 с.
- Практические занятия по психологии / Под ред. А. Ц. Пуни. — М., 1977. — 160 с.
- Прикладная социальная психология / Под ред. А. Н. Сукова и А. А. Деркача. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. — 688 с.
- Прикладная юридическая психология: Учебное пособие для вузов / Под ред. А. М. Столяренко. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.

- Примерное положение о структурных подразделениях дополнительного профессионального образования специалистов, организуемых в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования // *Официальные документы в образовании*. — 2000. — № 24. — С. 85–91.
- Программы авторских курсов по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам для высшей школы. — М.: Государственный комитет Российской Федерации по высшему образованию, 1996. — 464 с.
- Пряжников И. С., Пряжникова Е. Ю.* Психология труда и человеческого достоинства: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2001. — 480 с.
- Психические состояния / Сост. и общая редакция Л. В. Куликова. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
- Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии: Хрестоматия / Сост. и общая редакция В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. — СПб.: Питер, 2001. 256 с.
- Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / Сост. Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. — М.: Институт практической психологии, Воронеж: Модэк, 1996. — 176 с.
- Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2-е изд. — М.: Педагогика-Пресс, 1997. — 440 с.
- Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия / Под ред. В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской: В 2 т. — М.: ЧеРо: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002.
- Психология влияния: Хрестоматия / Сост. А. В. Морозов. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
- Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов — 2-е изд. / А. Д. Грибанова, В. К. Калинин, Л. М. Кларина и др.; Под ред. А. В. Петровского. — М.: Аспект Пресс, 1995. — 152 с.
- Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия / Сост. и общая редакция В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. — СПб.: Питер, 2001. — 384 с.
- Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. — М.: ЧеРо, 2000. — 776 с.
- Психология и педагогика: Учебное пособие / Под редакцией А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. — 585 с.
- Психология и этика делового общения: Учебник для вузов. — 2-е изд. / В. Ю. Дорошенко, Л. И. Зотова, В. Н. Лавриненко и др.; Под ред. проф. В. Н. Лавриненко. — М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. — 279 с.
- Психология конфликта: Хрестоматия / Сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. — СПб.: Питер, 2001. — 448 с.
- Психология ощущений и восприятия — 2-е изд., испр. и доп. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Любимова и М. Б. Михалевской. — М.: ЧеРо, 1999. — 610 с.



- Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. — М.: ЧеРо, 2000. — 816 с.
- Психология. Педагогика. Этика: Учебник для вузов / О. В. Афанасьева, В. Ю. Кузнецов, И. П. Левченко и др.; Под ред. проф. Ю. В. Наумкина. — М.: Закон и право, ЮНИТИ, 1999. — 350 с.
- Психология: Популярный словарь / Сост. А. Д. Андреева, Т. В. Вохмянина, Н. И. Гуткина и др.; Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Академия; Кафедра, 1997. — 96 с.
- Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: Хрестоматия / Сост. и общая редакция Л. В. Винокурова. — СПб.: Питер, 2001. — 612 с.
- Психология развития: Учебник для студентов высш. психол. и пед. учеб. заведений / Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко, К. Н. Поливанова и др.; Под ред. Т. Д. Марцинковской. — М.: Академия, 2001. — 352 с.
- Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. — СПб.: Питер, 2001. — 512 с.
- Психология: Словарь — 2-е изд. / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
- Психология старости и старения: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов психологических факультетов высш. учеб. заведений / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. — М.: Академия, 2003. — 416 с.
- Психология. Учебник / Под ред. А. А. Крылова. — М.: Проспект, 2000. — 584 с.
- Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2002. — 656 с.
- Психология. Учебник для технических вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2000. — 608 с.
- Психология: Учебное пособие для начальной школы. / Под ред. проф. И. В. Дубровиной. — М.: Гардарики, 1998. — 176 с.
- Психология человека от рождения до смерти. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. — 656 с.
- Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — 288 с.
- Рамуль К. А.* О преподавании психологии в средней школе // Советская педагогика. — 1941. — № 4. — С. 100–104.
- Рамуль К. А.* Демонстрационные опыты по психологии. — Тарту, 1958. — 99 с.
- Реан А. А., Гаташов Ю. Б., Баранов А. А.* Психология. 8–11 классы: Учебник. — СПб.: Питер, 2000. — 224 с.
- Регуш Л. А.* Наблюдение в практической психологии (Характеристики, методики, упражнения). — СПб., 1996.
- Рекомендации по организации практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования // Официальные документы в образовании. — 2001. — № 1. — С. 77–82.



- Рекомендации по планированию, организации и проведению лабораторных работ и практических занятий в образовательных учреждениях среднего профессионального образования // *Официальные документы в образовании*. — 1999. — № 22. — С. 93–98.
- Рекомендации совещания «Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования»: Информация Минобразования России // *Официальные документы в образовании*. — 2002. — № 27. — С. 92–95.
- Рицль М.* Парапсихология: Факты и мнения / Пер. с нем. — Львов: Инициатива; Киев: Ника-центр, Вист-С, 1999. — 368 с.
- Рушион Р.* Справочник по непараметрической статистике. Современный подход / Пер. с англ. — М.: Финансы и Статистика, 1982. — 198 с.
- Рыбников Н. А.* Преподавание психологии в средней школе // *Советская педагогика*. — 1940. — № 8. — С. 91–99.
- Рыбников Н. А.* Психология как предмет преподавания (в высшей дореволюционной школе) // *Советская педагогика*. — 1943. — № 4. — С. 42–49.
- Савина Е. А.* Введение в психологию: структурно-диалектический курс: Учебное пособие для преподавателей. — Орел: Изд-во Орловской гос. телерадиовещательной компании, 1996. — 104 с.
- Савина О. О.* Преподавание психологии в школе как фактор, способствующий осознанию личностной идентичности у подростков и юношей // *Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г.* / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 203–204.
- Самарин Ю. А.* Очерки по методике преподавания психологии в средней школе / Под ред. М. В. Соколова. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. — 187 с.
- Сборник задач по общей психологии: Учебное пособие для студентов пед. институтов* / Под ред. В. С. Мерлина. — М., 1974. — 207 с.
- Селье Г.* От мечты к открытию. Как стать ученым. — М., 1987.
- Серебрякова И. В.* Перспективы построения курса психологии в школе // *Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г.* / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 208–209.
- Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. — СПб.: Речь, 2001. — 350 с.
- Сироткина И. Е.* Литература и психология: из истории гуманитарного подхода // *Вопросы психологии*. — 1998. — № 6. — С. 75–85.
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. — Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
- Смакотина Н. Л.* Поливариативность запросов студентов технических вузов к учебным психологическим дисциплинам // *Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методи-*



- ческой конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — Т. 2. — С. 113.
- Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М.: Аспект Пресс, 2001/1995.
- Соколов Е. А., Шабанов А. Г.* Дистантная форма организации процесса обучения психологов // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — Т. 2. — С. 114.
- Соколов Е. Н., Лейтес Н. С.* Об изменениях в курсе психологии педагогических и учительских институтов: Методическое письмо. — М., 1951. — 27 с.
- Соколов М. В., Фортунатов Г. А.* О преподавании психологии в средней школе // Советская педагогика. — 1947. — № 8. — С. 66–78.
- Соловьева Е. А.* Этика и психология в творческой деятельности архитектора: Материалы Северной психологической конференции / Ред. В. Н. Карандашев. — Вологда, 2003.
- Сосновский Б. А.* Практикум по общей психологии. — М: Просвещение, 1979.
- Таратунский Ф. С., Таратунская Н. Ф.* Задачи и упражнения по общей психологии: Учебное пособие для пед. институтов. — Минск, 1988. — 175 с.
- Творогова Н. Д.* Психологическая подготовка студентов медицинских и фармацевтических вузов // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 223–224.
- Теплов Б. М.* Психология: Учебник для средней школы. — 6-е изд. — М.: Госучпедгиз, 1951.
- Типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования (среднем специальном учебном заведении) // Официальные документы в образовании. — 2001. — № 9. — С. 73–88.
- Типовое положение об общеобразовательном учреждении // Официальные документы в образовании. — 2001. — № 11. — С. 16–31.
- Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации // Официальные документы в образовании. — 2001. — № 14. — С. 53–74.
- Титченер Э. В.* Учебник психологии: Университетский курс: В 2 ч. — М.: Мир, 1914.
- Толлингерова Д. А.* Опережающее управление учебной деятельностью: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — 1981. — 35 с.
- Трофимович Г. П.* Методика преподавания психологии в дошкольных педагогических училищах. — Ульяновск, Приволжское кн. изд-во, Ульяновское отделение, 1969. — 47 с.
- Турусова О. В.* Психология в вопросах, задачах и упражнениях: Учебное пособие: В 3 т. — Самара: Самарский ун-т, 1994.
- Уакин Е. С., Капран В. И.* Дистантное обучение посредством аудио-визуальных средств // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования:

- Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 227–228.
- Фомина М. И. Современный русский язык. Лексикология: Учебник для филол. спец. вузов. — 3-е изд. — М.: Высш. шк., 1990. — 415 с.
- Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.
- Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. — Рига: Эксперимент, 1997. — 276 с.
- Челпанов Г. Введение в экспериментальную психологию. — М.: Тип. Кушнерева, 1915. — 293 с.
- Экспериментальный Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации // Официальные документы в образовании. — 2001. — № 11. — С. 32–67.
- Якушина Е. В. Опыт обучения психологов работе с информационными ресурсами сети Интернет // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В. Я. Ляудис, Н. Н. Корж. — М.: РПО, 1998. — С. 259–260.
- Benjamin L. D.* A Brief History of the Psychology Course in American High Schools // *American Psychologist*. — 2001. — November. — P. 951–960.
- Bristol, A. S., & Gillis, J. M.* Recent developments in high school psychology education: An extension of Hakala (1999). *Teaching of Psychology*, 2001. — 28, p. 62–64.
- Dominowski R. L.* *Teaching Undergraduates*. — Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2002.
- Ernst R., & Petrossian P.* Teachers of Psychology in Secondary Schools (TOPSS): Aiming for excellence in high school instruction // *American Psychologist*. — 1996. — № 51. — P. 256–258.
- Hakala C. M.* Some observations of the current state of high school psychology // *Teaching of Psychology*. — 1999. — № 26. — P. 122–123.
- Hakala C. M., Randal E. M.* A National Survey of High School Psychology: TOPSS at Ten. In press. 2003.
- Halonen J. S.* (Chair). Undergraduate Psychology Major Learning Goals and Outcomes // National Learning Goals and Outcomes Task Force Report. — Washington, D.C.: American Psychological Association, 2002.
- Handbook for Teaching Introductory Psychology* / Eds. L. T. Benjamin, R. S. Daniel, C. L. Brewer. — Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1985.
- International Conference on Psychology Education: Curriculum and Teaching of Psychology, 15th–19th June 2002: Handbook and Abstracts / Ed. V. Karandashev. — SPb., 2002. — 134 p.
- Karandashev V. N.* Professional psychologists' education in Russia // *Psychology Teaching Review*. — 1998. — № 7, 2. — P. 32–38.
- Karandashev V. N.* The International Dimension of Psychology Education: A Comparison Between Countries // *Up-Date*. — 2000. — № 16. — P. 7–9.



- Kardas E. P.* Psychology Resource on the World Wide Web. — Pacific Grove: Brooks/Cole, 1999. — 151 p.
- Lessons Learned: Practical Advice for the Teaching of Psychology / Eds. B. Perlman, L. I. McCann, S. H. McFadden. — Washington, D.C.: American Psychological Society. — 1999/
- McKeachie W. J.* A Half-Century of Teaching Psychology: Retrospective and Perspective // International Conference on Psychology Education: Curriculum and Teaching of Psychology, 15th–19th June 2002: Handbook and Abstracts / Ed. V. Karandashev. — SPb., 2002.
- National Standards for the Teaching of High School Psychology / Ed. C. Brewer — Washington: APA, 1999.
- Newstead S. E.* The psychology curriculum and the training of psychologists in Europe // News from EFPPA. — 1994. — № 8(4). — P. 11–14.
- Newstead S. E., Makinen S.* Psychology Teaching in Europe // European Psychologist. — 1997. — March. — V. 2. — № 1. — P. 3–10.
- Optimal Standards for Education for Professional Psychologists. — EFPPA, 1990.
- Ouryvaev V. A., Soloviova S. L., Mendeleovich V. D.* Psychology teaching in Russian medical academies // International Conference on Psychology Education: Curriculum and Teaching of Psychology, 15th–19th June 2002: Handbook and Abstracts / Ed. V. Karandashev. — SPb., 2002. — P. 79.
- Peterson D. R.* Educating Professional Psychologists: History and Guiding Conception. — Washington, D.C.: American Psychological Association. — 1997.
- Puente A. E., Matthews R. & Brewer C. L.* Teaching psychology in America: A history. — Washington, DC: American Psychological Association, 1992.
- Ragland R. G.* Teachers and teacher education in high school psychology: A national survey // Teaching of Psychology. — 1992. — № 19. — P. 73–78.
- Soloviova E., Tutushkina M., Artem'eva V., Miroshnichenko A.* Psychology education at the High Technical Schools in Russia // International Conference on Psychology Education: Curriculum and Teaching of Psychology, 15th–19th June 2002: Handbook and Abstracts / Ed. V. Karandashev. — SPb., 2002. — P. 87.
- Teaching Introductory Psychology: Survival Tips From the Experts / Ed. R. J. Sternberg. — Washington, D.C.: American Psychological Association, 1997.
- Teaching psychology: a handbook: readings from Teaching of Psychology / Eds. J. Hartley, W. McKeachie. — Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1990.
- Teaching Techniques: A Handbook for TA's at UCR. Teaching Assistant Development Program, University of California, Riverside. — 1990.

# Предметный указатель

## А

- адъюнктура 214
- академический час 72, 110
- аспирантура 214

## В

- внеаудиторная работа
  - конкурсы 143
  - конференции 143
  - психологические олимпиады 144
- внеаудиторная работа по психологии 109
- внеклассные занятия по психологии 141
  - кружки 141
- возможности преподавания психологии 8

## Г

- Государственный образовательный стандарт 67, 94

## Д

- дипломная работа 109
- докторантура 214

## З

- Закон «Об образовании» 66
- закрепление изученного материала 161
- зачет 172

## И

- иррациональная психология 190

## К

- квалификационные работы 177
- квалификация образовательная 69
  - бакалавр 54
  - кандидат психологических наук 44
  - магистр 54, 56
  - степень *Ph.D.* 44, 57–58
  - степень *Psy.D.* 45, 58
- коллоквиум 172
- контрольная работа 175
- курсовая работа 109

## Л

- лекции 106, 111
  - конспектирование материала 116
  - написания конспекта 113
  - начало и конец 114
  - организация материала 115
  - подбор и структурирование материала 112
  - проверка понимания материала 115
  - стиль изложения 115
  - темы 112
  - уровень внимания студентов 116
  - функции 111

## М

- методы обучения
  - интерактивное обучение 160
  - исследовательский 159
  - наглядные 153
  - объяснительно-иллюстративный 158
  - практические 156
    - психологические тесты 157
  - проблемный 159
  - программированное обучение 160
  - репродуктивный 159
  - словесные 148
    - диалогический метод 151
  - частично-поисковый 159

## Н

- научная литература 195
  - словари и справочники 196

## О

- образовательные программы
  - аспирантура 44, 56
  - докторские программы 56–57
  - европейский докторант (*European Ph.D.*) 56
  - магистерские 48
  - мастерские (*Master Program*) 48
  - профессиональные 68

## П

- повышение квалификации 216



- подготовка преподавателей  
психологии 213
- поп-психология 187
- поурочное оценивание 175
- практика по психологии 109, 139  
виды 139  
задания на практику 140  
содержание 139  
форма отчетности 141
- практические занятия и лабораторные работы 20  
дидактические цели 122  
организация и проведение 123  
содержание и объем 122  
функции 122
- преподавание медицинской психологии 24
- преподаватель психологии  
артистизм и ораторские умения 223  
его функции и роли 217  
знания, способности и личностные качества 221  
стиль педагогического общения 227
- принципы обучения психологии 81
- проверка и оценивание знаний 164  
виды и функции 165  
виды проверки 169  
принципы 166  
формы проверки 172
- программы преподавания психологии 71
- профильное обучение в старших классах 67
- психологические  
знания  
в искусстве 188  
Интернет как источник 197  
источники 193  
программы, аспирантура 58  
специальности 51  
тесты, решение психологических задач 157
- психологическое образование  
базовое 46, 51, 70  
базовое (*Undergraduate*) 48  
длительность 42, 47  
интеграция национальных систем 46  
магистратура 58  
послевузовское 71  
послевузовское (*Graduate*) 44, 48  
последипломное 56  
содержание 43
- психологическое образование (*продолжение*)  
школы профессиональной психологии 44, 48  
цели и структура 43
- психология  
как наука 86  
как учебная дисциплина 88  
как учебный предмет 86  
отрасли 89  
практическая 183  
прикладная 91, 95  
тенденции развития 99  
учебные дисциплины 95  
фундаментальная 90, 94
- Р**  
реферат 109, 136
- С**  
самостоятельная работа 131  
дипломная работа 137  
конспектирование первоисточников 132  
курсовая работа 136  
подготовка к зачетам и экзаменам 134  
подготовка к лекции и семинару 133  
реферат 136  
реферативная учебная и научно-исследовательская 137  
эмпирическая научно-исследовательская 137
- семинары 116  
конспект 119  
подготовка преподавателя к ним 118  
подготовка студентов 119  
проведение занятия 120  
продуктивный тип 118  
репродуктивный тип 117  
функции 116
- содержание образования  
майнор (*minor*) 50  
мэджор (*major*) 50  
подготовка психологов 49
- содержание профессиональной подготовки психолога 94
- стандарты психологического образования 45
- Т**  
таксономия учебных задач 146  
тематический план 73

тестирование 176

типы психологической деятельности 7

## У

уроки по психологии, 125

в рамках курса человековедения 63

домашние задания 131

конспект 130

лично-ориентированные 61

методическая подструктура 126

организация деятельности

учащихся 130

подготовка преподавателя 128

предметно-ориентированные 61

развивающие виды активности 130

типы 126

формы учебной деятельности 110

учебная литература, учебники и учебные пособия 24, 193

учебные заведения 65

гимназия 65

двухгодичный колледж 48, 98

колледж 68

лицей 66

начальная школа 65

основная школа 65

средняя школа 65

техникум 68

учебные занятия по психологии

внеклассные 110

консультация 107

лабораторная работа 107

лекция 106

практическое занятие 107

самостоятельная работа 108

учебные занятия по психологии (*продолжение*)

семинар 106

факультативные 110

учебные пособия 24

учебный курс

разработка опросного листа для его оценки 211

разработка рабочей программы 205

технология разработки 199

учебный план 68, 71, 110

базисный 66

рабочий 105

ученая степень

доктора психологических наук 215

кандидата психологических наук 215

ученое звание

доцента 216

профессора 216

## Ф

формы обучения психологии

дистанционное обучение 160

очная 105

очно-заочная 105

семинар 15

экстернат 106

## Ц

цели преподавания психологии 74

цели психологии как дисциплины и сферы деятельности 6

## Э

эвристическая беседа 153

экзамен 173



Карандашев Виктор Николаевич  
**Методика преподавания психологии**

*Серия «Учебное пособие»*

Заведующий редакцией	<i>Л. Винокуров</i>
Руководитель проекта	<i>Н. Римецан</i>
Литературный редактор	<i>Ю. Чекмарева</i>
Художественный редактор	<i>Л. Адуевская</i>
Корректоры	<i>Н. Викторова, И. Пьянкова</i>
Верстка	<i>Т. Гусева</i>

Подписано к печати 24.08.06. Формат 70×100/16. Усл. п. л. 20,64.

Доп. тираж 3500. Заказ. 736

ООО «Питер Пресс», Санкт-Петербург, Петергофское шоссе, д. 73, лит. А29.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;  
95 3005 — литература учебная.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ОАО «Техническая книга».

190005, Санкт-Петербург, Измайловский пр., д. 29.



# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ



**Карандашев Виктор Николаевич** — доктор психологических наук, профессор. Автор более 70 научных, учебных и научно-популярных работ. Является членом Российского психологического общества, Американской психологической ассоциации, Общества преподавания психологии АПА, Международной ассоциации школьной психологии.

Область научных интересов — когнитивная и педагогическая психология, а также психология развития. В последние годы участвовал в международных исследованиях проблем преподавания психологии и подготовки психологов.

Книга представляет собой первый опыт написания учебного пособия по дисциплине «Методика преподавания психологии», в котором охватываются все основные темы курса.

Целью данного издания является изложение теоретических и методических вопросов преподавания психологии в средних и высших учебных заведениях. Приводятся материалы по истории преподавания психологии, описывается современное психологическое образование в России и за рубежом, разбираются основные правовые и нормативные документы, которые должен знать преподаватель психологии. Центральное место в книге занимают вопросы технологии разработки учебного курса по психологии. Подробно рассматриваются методические проблемы лекций, семинарских, лабораторных и практических занятий, уроков по психологии, особенности их подготовки и проведения, даются рекомендации по методическому руководству самостоятельной работой студентов. Характеризуются методы и приемы обучения психологии, а также способы проверки и оценки знаний.

Рекомендовано Советом по психологии УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии.

ISBN 5-94723-371-1



9 785947 233711

Для студентов  
и преподавателей высших  
учебных заведений

 **ПИТЕР**<sup>®</sup>  
WWW.PITER.COM

Посетите наш web-магазин: [www.piter.com](http://www.piter.com)