# РЕФЕРАТ

# *«Обучение и развитии в школе и ВУЗе»*Обучение и развитие. Уровни умственного развития

**Развитие**

Связь обучения и развития человека — одна из центральных проблем педагогической психологии. При ее рассмотрении важ­но отметить, что: а) само развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого проис­ходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, лично­стные, поведенческие, деятельностные изменения в самом чело­веке (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев); б) развитие, особенно лич­ностное, не прекращается до момента прекращения самой жиз­ни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству. Общими характеристиками развития являются: не­обратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения. В ка­честве факторов, определяющих психическое развитие, В.С.Му­хина рассматривает его предпосылки, условия и связь развития и внутренней позиции ребенка.

Говоря об основной цели любой системы образования — раз­витии личности обучающегося, следует прежде всего подчеркнуть одно из основных положений современной педагогической пси­хологии, согласно которому обучение является не только усло­вием, но и основой и средством психического и в целом личнос­тного развития человека. Существен вопрос о характере соотно­шения обучения и развития. Ответ на этот вопрос принципиаль­но важен для педагогической психологии.

Соотношение обучения и развития

Существуют разные точки зрения на решение этого вопроса. Так, согласно одной из них, обучение и есть развитие (У. Джемс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка), хотя природа обучения (учения, научения) понимается всеми по-разному. Согласно другой, обучение — это только внешние условия созревания, раз­вития. «Развитие создает возможности — обучение их реализует», или, другими словами, «обучение идет в хвосте разви­тия» Согласно Ж. Пиаже, «мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет».

В отечественной психологии утверждается точка зрения, сформулированная Л.С. Выготским и разделяемая все большим количеством исследователей. Согласно этой точке зрения, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка. «Обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не толь­ко вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования»

Движущие силы психического развития

Категория противоречия, как известно, является централь­ной в диалектике (Г. Гегель, Ф. Энгельс). Г. Гегель рассматривал противоречие как внутренний импульс развития. Категория противоречия включается отечественной психологией в харак­теристику психического развития при анализе его движущих сил (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова). Эти силы пред­ставляют собой разного рода противоречия: между потребностя­ми человека и внешними обстоятельствами; между возрастающи­ми способностями (физическими и духовными возможностями)и старыми формами деятельности; между порождаемыми новой деятельностью потребностями и возможностями (средствами, способами) их удовлетворения; между новыми требованиями деятельности и несформированными умениями, в общем, диалек­тические противоречия между новым и старым. Другими слова­ми, движущей силой психического развития человека является противоречие между достигнутым уровнем развития его зна­ний, навыков, способностей, системой мотивов и типами его связи с окружающей средой.

**Социальная ситуация развития**

**Основные линии психического развития**

**Развитие интеллекта**

Развитие интеллекта ребенка, его познавательной сферы трактуется в отечественной психологии в общем контексте тео­рии развития высших психических функций Л.С. Выготского. В этой теории подчеркивается социальная сущность человека и опо­средствованный характер его деятельности (ее «орудийность», знаковость). В целом человек интеллектуально развивается по сле­дующим основным плоскостям: от непосредственного к опосред­ствованному, «орудийному»; от общего нерасчлененного к диф­ференцированному, и в то же время к обобщенному (абстракт­ному) отражению действительности; от непроизвольного, нере­гулируемого к произвольному. В ходе интеллектуального развития ребенка происходят изменения и самих психических познавательных процессов. Они качественно изменяются, напри­мер, от непроизвольных форм запоминания к произвольным, от на­глядно-действенной, наглядно-образной формы мышления к от­влеченной и абстрактно-логической его форме и к теоретическо­му мышлению.

* Развитие интеллекта как усложняющейся структуры в онто­генезе, начиная с самого раннего этапа — установления сенсо-моторного уровня интеллектуального развития ребенкаТб—2 го­да),— исчерпывающе раскрыто Ж. Пиаже. Он исследовал интел­лект, представляющий структуру мыслительной деятельности, на примере развития логического мышления ребенка. «Центральная задача его исследования состояла в том, чтобы изучать психологические механизмы логических операций, устанавли­вать постепенное возникновение стабильных, целостных логи­ческих структур интеллекта»

Уровни умственного развития

Л.С. Выготский сформулировал очень важное для педагоги­ческой психологии положение о двух уровнях умственного раз­вития ребенка: это уровень актуального развития (наличный уро­вень подготовленности, характеризующийся уровнем интеллек­туального развития, определяемым с помощью задач, которые ученик может выполнить самостоятельно) и уровень, определя­ющий зону его ближайшего развития. Этот второй уровень пси­хического развития достигается ребенком в сотрудничестве со взрос­лым, не путем прямого подражания его действиям, а решением задач, находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей.

## Развитие личности

Развитие человека как личности происходит в общем контексте его «жизненного пути» (С.Л. Рубинштейн), который определяется как история «формирования и развития личности в оп­ределенном обществе, развития человека как современника оп­ределенной эпохи и сверстника определенного поколения». По Б.Г. Ананьеву, жизненный путь имеет определенные фазы, связанные с изменениями в образе жизни, системе отношений, жизненной программе и т.д. «Фазы жизненного пути наклады­ваются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные ста­дии обозначаются именно как фазы жизненного пути, напри­мер, предошколъное, дошкольное и школьное детство».

Развитие личности как процесс осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, в определенных социально-политических, экономических условиях региона, страны, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого является. Это макроситуация личностного развития. В то же время на каждой фазе жизненного пути, как подчерки­вал Л.С. Выготский, складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразное отношение ребенка и окружа­ющей его социальной действительности. По Л.С. Выготскому, социальная ситуация развития «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобрета­ет новые свойства личности, черпая их из социальной дейст­вительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [49, с. 258-259].

Социальная ситуация развития, включающая систему отно­шений, различные уровни социального взаимодействия, различные типы и формы деятельности, рассматривается в качестве основного условия личностного развития. Эта ситуация может быть изменена человеком подобно тому, как он старается изме­нить свое место в окружающем мире, осознав, что оно не соот­ветствует его возможностям. Если это не происходит, то возни­кает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями (А.Н. Леонтьев).

Согласно А. В. Петровскому, сама социальная ситуация раз­вития, или шире — социальная среда, может быть стабильной или изменяющейся, что означает относительную стабильность и из­менения в той социальной общности, в которой находится ребе­нок,

В личностном, как и в интеллектуальном, плане развитие ребенка идет от непроизвольности, импульсивности, ситуативности поведенческих реакций и поведения в целом к его про­извольности, регулируемости. Эта тенденция проявляется в уме­нии ребенка управлять своим поведением, сознательно ста­вить цели, преднамеренно искать и находить средства их до­стижения, преодолевая трудности и препятствия. Произволь­ность и саморегуляция — стержневая линия интеллектуально-личностного развития ребенка. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляция. Особенно отчетливо эта тенденция прослежи­вается в становлении самоконтроля, являющегося производным от внешнего контроля и оценивания. Эти положения возраст­ной психологии всегда принимаются во внимание опытными учи­телями, когда они организуют контроль и оценивание знаний школьников. От внешнего к внутреннему, от деятельности, организуемой учителем, к ее самоорганизации учеником — вот магистральный путь личностного развития и саморазвития школьника.

Очевидно, что личностное развитие, становление человека как личности, социального существа столь многопланово, что его мо­гут одновременно определять как внешние, так и внутренние ус­ловия. «Два основных противоречия определяют сущность че­ловека, его развитие и многообразие его сущностных качеств и их сочетаний в характерологические комплексы. Это: а) от­чужденность от природы и связь с ней; б) отчужденность от общества, группы, других людей и связь с ними». Аб­солютизация влияния каждого из условий развития — пробле­ма теоретических абстракций и методологических основ интер­претации.

Развитие человека как субъекта деятельности

Развиваясь как личность, ребенок формируется и как субъ­ект деятельности. Исходным положением в этой ситуации явля­ется утверждение, что «сознательное управление психическим развитием ребенка совершается прежде всего путем управления ведущей деятельностью», в качестве которой дошкольном возрасте выступает прежде всего игра, а в млад­шем школьном возрасте — учебная деятельность.

**Психологический анализ урока в деятельности педагога.**

**Общая характеристика психологического анализа урока**

Педагогическая деятельность, как известно, может осуществ­ляться в разных формах, среди которых особое место занимает урок (занятие) — основная организационная единица процесса обучения, где проходит совместная деятельность учителя и уча­щихся. Анализ урока является одним из важных способов осо­знания, объективации этой деятельности ее участниками, и преж­де всего учителем. Анализу урока посвящено достаточно много собственно психологических, педагогических и методических работ (Т.Ю. Андрющенко, Н.Ф. Добрынин, СВ. Иванов, Е.С. Иль­инская, И.В. Карпов, Ю.Л. Львова, Л.Т. Охитина, Е.И. Пассов и др.). Исследователи подчеркивают многообъектность анализа урока, важность учета учителем (преподавателем) всех сторон пе­дагогического взаимодействия, особенностей его субъектов и их деятельности.

Рассмотрим урок с позиции учителя (преподавателя), с пози­ции того, что дает психологический анализ урока ему самому, как влияет проведение такого анализа на повышение эффектив­ности преподавательской деятельности, как при этом проявля­ются проективные и рефлексивные умения учителя, преподава­теля. Исходным является положение, что анализ любого урока представляет собой комплексное рассмотрение, в котором пси­хологический, педагогический, методический и предметный ас­пекты тесно связаны друг с другом. Выделение одного из этих аспектов, например психологического, носит условный характер и необходимо только в аналитическом (теоретическом) плане.

Анализ урока, способствуя улучшению преподавания в целом, имеет большое значение прежде всего для самопознания, само­развития учителя, проводившего занятие, урок. В процессе и ре­зультате такого анализа учитель получает возможность посмо­треть на свой урок как бы со стороны и переосмыслить, оценить его в целом и каждый его компонент в отдельности. Психологи­ческий анализ урока позволяет учителю применить свои теоре­тические знания для осмысления способов, приемов работы, ис­пользуемых им в обучении, во взаимодействии с классом. Осмыс­ление себя как субъекта педагогической деятельности, своего по­ведения, своих сильных и слабых сторон есть проявление и ре­зультат предметно-личностной рефлексии и проективно-рефлексивных способностей учителя.

Предмет психологического анализа урока многогранен: это пси­хологические особенности учителя (его личности, его деятельно­сти на данном конкретном уроке), закономерности процесса обу­чения; психологические особенности и закономерности личнос­ти учащегося, всего класса (деятельности по усвоению опреде­ленных знаний, формированию умений и навыков). Это и пси­хологические особенности, закономерности общения учителя и учащихся, обусловленного спецификой учебного предмета, т.е. того материала, который передается учителем и усваивает­ся учащимся, и многое другое (Н.Ф. Добрынин) [70]. Психоло­гический анализ урока формирует у учителя аналитические способности, проективные умения, развивает познавательный ин­терес, определяет необходимость самостоятельного изучения психологических проблем обучения и воспитания. Умение про­водить психологическое наблюдение за сложными педагогичес­кими явлениями, анализировать их, делать правильные, психо­логически обоснованные выводы служит для учителя надежным средством совершенствования его профессионально-педагогиче­ского мастерства.

Форма психологического анализа урока

Характеристика основной формы психологического анализа урока основывается на исходном теоретическом определении анализа как одного из двух основных мыслительных процессов в мышлении человека. Анализ, по С.Л. Рубинштейну, «это мыс­ленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон; ана­лизом мы вычленяем явление из тех случайных несуществен­ных связей, в которых они часто даны нам в восприятии».

 **Три плана психологического анализа урока**

Первый план – это психологический анализ, относящийся к воспитанию, развитию личности учащегося, формированию его научного мировоззрения, нравственности в процессе обучения.

Второй план тесно соотносится с методическим разбором урока: обоснованием его целей, содержания, организации.

Третий план анализа урока имеет двух адресатов: первый – это ученик, его познавательно- коммуникативная потребность, условия ее формирования и развития; особенности его речемыслительной деятельности, его коммуникативные способности, индивидуально-психологические особенности и т.д.

**Объекты психологического анализа урока**

Объектами педагогической рефлексии в процессе психологического анализа урока прежде всего являются мотивы собственной педагогической деятельности.

**Схема психологического анализа урока**

**Объекты анализа и схема их рассмотрения**

В теории и практике педагогической психологии разработа­ны многочисленные схемы психологического анализа урока (Н.Ф. Добрынин, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Л.Т. Охитина, СВ. Иванов, И.А. Зимняя, Е.С. Ильинская и др.), которые стро­ятся авторами на разных основаниях. Рассмотрим предложенный Л.Т. Охитиной на основе исходных принципов и положений развивающего обучения подход к психологическому анализу урока, в соответствии с которым она определяет разветвленную структуру объектов психологического анализа урока (учитель, уче­ник, организация урока и т.д.). В качестве примера при­ведем два объекта анализа: организацию урока и организован­ность учеников.

В организацию урока Л.Т. Охитина включает 1) самооргани­зацию учителя: а) творческое рабочее самочувствие, б) психоло­гический контакт с классом; 2) организацию учителем познава­тельной деятельности учащихся: а) организацию восприятия и наблюдения, б) организацию внимания, в) тренировку памя­ти, г) формирование понятий, д) развитие мышления, е) воспи­тание воображения, ж) формирование умений и навыков.

Другой объект структуры анализа, по Л.Т. Охитиной — ор­ганизованность самих учащихся, т.е. 1) уровень умственного раз­вития учащихся; 2) отношение учащихся к изучению; 3) само­организация умственного труда; 4) обучаемость. Автор справед­ливо подчеркивает, что обучение должно вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в развитие его личности. Обучение будет развивающим, если ученик действу­ет по собственному побуждению.

В общем плане проведения анализа урока автором выделяют­ся пять опорных пунктов: психологическая цель урока, стиль уро­ка, точнее стиль деятельности педагога, организация познаватель­ной деятельности учащихся, организованность учащихся, учет возрастных особенностей учащихся. По этим пунктам учитель мо­жет проводить полный или частичный анализ урока, т.е. анализ наиболее значимых для конкретной ситуации его частей. Рассмо­трим подробнее этот подход на материале анализа стиля урока и организации познавательной деятельности учащихся.

 Анализ организованности учащихся отвечает на вопрос, какие их группы по уровню обучаемости выделяет учитель и как он со­четает фронтальную работу в классе с групповыми и индивидуаль­ными формами учебных занятий. Учитель должен учитывать все звенья подготовки к уроку и его проведению, возрастные и инди­видуально-психологические особенности учащихся не только при определении цели и стиля урока, но и в организации познаватель­ной деятельности учащихся, при дифференцированном подходе к ним в процессе обучения и в формировании личностных, деятельностных, интеллектуальных особенностей учащихся.

Очевидно, что всесторонний охват всех основных объектов пси­хологического анализа урока затруднителен в каждой конкрет­ной его ситуации, но представлять их как целостную систему не­обходимо, учитывая при этом специфику учебного предмета.

**Общая схема рассмотрения урока**

Обобщение предложенных многими исследователями схем пси­хологического анализа урока (на примере урока иностранного язы­ка) позволяет определить общую модель такого анализа на ос­нове деятельностного подхода. В схему включены следующие пла­ны рассмотрения: субъекты деятельности, их деятельность и со­трудничество.

Первый план — психологическая характеристика особенно­стей овладения учащимися иностранным языком как учебным предметом. Анализ в этом плане проводится учителем как ответ на вопросы: каковы особенности овладения иноязычной речевой деятельностью? каков характер развития входящих в нее рече­вых действий, языковых (грамматических, лексических, фоне­тических) средств выражения мысли и способов ее формирова­ния и формулирования? каков путь совершенствования опера­циональных механизмов этой деятельности? Анализируя урок, учитель учитывает и закономерности усвоения (материала) во всех его звеньях, совершенствование навыков, развитие коммуника­тивных способностей учащихся и т.д.

Второй план — психологические особенности личности учи­теля иностранного языка: общеличностная и профессионально-педагогическая направленность учителя и ее проявление на уро­ке; общепедагогические и специальные (коммуникативные, ана­литические и др.) способности учителя иностранного языка и их проявление на уроке; индивидуально-психологические особенности учителя: эмоциональность, тревожность, самооценка и т.д. и их проявление на уроке; особенности его деятельности.

Третий план — психологические особенности учебной дея­тельности учащихся, проявление их индивидуально-психоло­гических особенностей: уровень сформированности предмет­ных, контрольных, самооценочных действий учащихся; их от­ношение к учебному предмету и характер его проявления на уро­ке иностранного языка, включенность учащихся в учебную деятельность, интеллектуальная активность (мыслительная, перцептивная, мнемическая) учащихся на уроке; проявление возрастных и индивидуально-психологических особенностей и психических состояний (внимание, стресс, напряженность, го­товность и др.) учащихся на уроке, учет учителем этих особен­ностей. Межличностные отношения а) между учащимися язы­ковой подгруппы, б) между учащимися и учителем и их про­явления на уроке.

Четвертый план — педагогическое общение и сотрудничест­во: какие коммуникативные задачи и как решаются учителем и уча­щимися; стиль педагогического общения (авторитарный, демо­кратический, либерально-попустительский); схема учебного вза­имодействия в классе и особенности сотрудничества учащихся (ди­ады, триады, лидерство и др.).

## Схема психологического анализа урока

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень психо­логического анализа урока | Задачи учителя по отношению к самому себе | Задачи учителя по отношению к учащимся |
| Предваряю­щий | Постановка психологических целей урока (развитие познавательных интересов обучающихся к изучаемо­му предмету; стимулирование их мыслительной активности; развитие объема памяти; формирование высо­ких моральных качеств и убеждений и т.д.)Психологическое обоснование целей, задач, этапов, форм работы, методи­ческих приемовСоотнесение своих индивидуально-психологических особенностей (темп речи, импульсивность и самооблада­ние, эмоциональность и др.) с усло­виями реализации поставленных целей | Учет основных мотивов учебной деятельности (познавательных, коммуникативных, социальных) учащихсяУчет возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся (мышления, памяти и др. познавательных процессов). Учет уровня предметной подготовки к урокуУчет межличностных отношений в группе |
| Текущий | Постоянное наблюдение, фиксация, коррекция выполнения поставленных целей, задач обучения и процесса педагогического общенияВ случаях затруднения, сбоя или непредвиденной легкости выполне­ния заданий необходима постановка новых целей, использование новых средств и способов обучения, т.е. перестройка хода урока | Учет хода учебной работы учащих­ся (их заинтересованности в уроке, мыслительной активности, харак­тера усвоения материала и т.д.) |
| Ретроспектив­ный | Оценка собственной педагогической деятельности (удача, недостатки, их причины, пути коррекции и совер­шенствования) | Определение реального продви­жения учащихся в общеобразова­тельном, воспитательном и прак­тическом планах, т.е. ответ на вопрос, каков реальный результат проведенного урока |

## Способности в структуре субъекта педагогической деятельности

***Связь индивидуальных особенностей* и *способностей***

Индивидуально-психологические осо­бенности субъекта педагогической деятельности внутренне свя­заны со способностями человека — одной из его характерных черт. По авторитетному утверждению Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына, хотя *«способности человека формируются по специфиче­ским психологическим закономерностям, а не заложены в свой­ствах нервной системы, но, конечно, процессы обучения будут протекать иначе у лиц с высокой и низкой динамичностью нервных процессов, а музыкальный слух будет иначе формиро­ваться у лиц с нервной системой высокой и низкой чувствитель­ности»*.

В исследовании природы умственных способностей в плане индивидуально-типологических различий людей (Н.Е. Малков) отмечено, что типологические свойства нервных процессов, бе­зусловно, определяют динамику протекания умственной деятель­ности: скорость актуализации знаний, силу сосредоточения внимания, устойчивость отношения к внешним раздражите­лям, умственную способность. Иначе говоря, отмечена безуслов­ность связи психофизиологического, задаткового и собственно психологического актуального уровней способностей как инди­видуально-психологических особенностей человека, отличающих его от других людей. Способности предопределяют деятель­ность и проявляются в ней (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков).

При этом сами способности рассматриваются в психологии по-разному: способности и задатки не различаются; задатки суть психофизиологические предпосылки способностей; способность есть ансамбль свойств, включающих эмоционально-волевые особен­ности и систему отношений; способность — это определенная совокупность знаний; способность — возможность, предпосылка деятельности, успешности ее выполнения; способность есть свойст­во функциональных систем, реализующих отдельные психичес­кие функции.

***Определение способности***

Как отмечал С.Л. Рубинштейн, *«Процесс развития способно­стей человека есть процесс развития человека. Освоение чело­веком определенных знаний и способов действия имеет своей пред­посылкой, своим внутренним условием известный уровень ум­ственного развития — развития умственных способностей»*. Это положение особенно важно для трактовки учебной де­ятельности. В наиболее развернутом определении, данном Б.М. Тепловым, приведены основные характеристики спо­собностей как индивидуального свойства личности, являющего­ся условием успешного выполнения деятельности. Способности, согласно Б.М. Теплову, не сводятся к навыкам и умениям и от­личают одного человека от другого в отношении успешности вы­полнения определенной деятельности.

Если, по С.Л. Рубинштейну, развитие умственных способно­стей есть предпосылка освоения знаний, то предпосылкой раз­вития самих способностей, по Б.М. Теплову, выступают задатки как врожденные анатомо-физиологические особенности. Спо­собности создаются в деятельности и проявляются в таких ее ди­намических характеристиках, как быстрота, глубина, прочность освоения ее средств и способов. По отношению к разным видам деятельности разграничивают общеинтеллектуальные и специ­альные способности. *«Широко принятое определение способно­стей состоит в том, что это свойства индивида, ансамбль ко­торых обусловливает успешность выполнения определенной деятельности. Имеются в виду свойства, которые развивают­ся онтогенетически в самой деятельности и, следовательно, в за­висимости от внешних условий»* [110, с. 8].

***Общий состав педагогических способностей***

Отечественные исследователи на основе рассмотренных поло­жений С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова выделили целый набор педагогических способностей. Сопоставим основные из них, оп­ределенные Н.Д. Левитовым и Ф.Н. Гоноболиным. Так, Н.Д. Ле­витов выделяет в качестве основных педагогических способнос­тей следующие: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников, базирую­щаяся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быструю и точную ориенти­ровку; организаторские способности, необходимые как для обес­печения работы самого учителя, так и для создания хорошего уче­нического коллектива.

Развивая и детализируя содержание этих пяти основных способностей, Ф.Н. Гоноболин называет уже двенадцать способ­ностей, объединив которые, получим такие их группы. Способ­ность делать учебный материал доступным учащимся и способ­ность связывать учебный материал с жизнью образуют одну как бы собственно дидактическую группу способностей, соотносимых с более общей способностью к передаче знаний в краткой и ин­тересной форме. Понимание учителем ученика, интерес к детям, творчество в работе, наблюдательность по отношению к детям — это вторая группа способностей, связанных с рефлексивно-гно­стическими способностями человека. Педагогически волевое влияние на детей, педагогическая требовательность, педагогиче­ский такт, способность организовать детский коллектив — это, как бы сейчас назвали, интерактивно-коммуникативные спо­собности. Очень важная четвертая группа выделенных Ф.Н. Го­ноболиным способностей включает способности, характеризую­щие содержательность, яркость, образность и убедительность речи учителя.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким, который и дал им соответ­ствующие общие определения.

 1.Дидактические способности

2. Академические способности .

1. Перцептивные способности
2. Речевые способности
3. Организаторские способности
4. Авторитарные способности
5. Коммуникативные способности
6. Педагогическое воображение
7. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя.

***Структура педагогических способностей***

В настоящее время концепция педагогических способнос­тей, развиваемая Н.В. Кузьминой и ее школой, представляет со­бой наиболее полную системную трактовку. Во-первых, в этой концепции все педагогические способности соотнесены с основ­ными аспектами (сторонами) педагогической системы. Во-вторых, они определены, в отличие от всех предыдущих определений, как проявления «особой чувствительности к объекту, процессу и ре­зультатам педагогической деятельности». В-третьих, они пред­ставлены некоторой структурной организацией этой чувстви­тельности, а не только их набором, совокупностью. В-четвертых, выделена уровневость педагогических способностей. В-пятых, в этой трактовке определена связь общих и специальных педагогичес­ких способностей, с одной стороны, и специальных педагогиче­ских и других специальных способностей — с другой.

Рассматривая педагогические способности как специфичес­кую форму чувствительности педагога как субъекта деятельно­сти, во-первых, к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности... и, во-вторых, к учащемуся как субъекту общения, познания, труда, Н.В. Кузьми­на выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные. Первый уровень включа­ет три вида чувствительности: чувство объекта, связанное с эмпатией чувство меры или такта и чувство причастности. Эти про­явления чувствительности лежат в основе педагогической инту­иции.

Второй уровень педагогических способностей, по Н.В. Кузь­миной, — проективные способности, соотносимые с чувствитель­ностью к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, проектировочные, конструктив­ные, коммуникативные и организаторские способности. При этом отмечается, что отсутствие каждой из этих способностей есть кон­кретная форма неспособности. Гностические способности прояв­ляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Гностичес­кие способности обеспечивают накопление информации учите­ля о своих учениках, о самом себе. Проектировочные способно­сти проявляются в способности представить конечный резуль­тат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, располо­женных во времени на весь период обучения, что готовит обу­чающихся к самостоятельному решению задач. Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмо­сферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувстви­тельности к построению урока, в наибольшей степени соответ­ствующего заданной цели развития и саморазвития обучающе­гося. Коммуникативные способности проявляются в установле­нии контакта, педагогически целесообразных отношений. Эти способности, по Н.В. Кузьминой, обеспечиваются четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой ин­туицией, суггестивными свойствами. Добавим еще фактор ре­чевой культуры (содержательность, обращенность, воздейственность). Организаторские способности проявляются в избира­тельной чувствительности к способам организации учащихся в груп­пе, в освоении ими учебного материала, самоорганизации обу­чающихся, в самоорганизации собственной деятельности педа­гога.

Таким образом, на уровне психологического анализа педаго­гических способностей определены следующие основания их классификации: условия эффективности педагогической дея­тельности (Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий), чувствительность к разным компонентам педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан), валентность результата дей­ствия, соотносимая **с** психофизиологическими особенностями психических функций и состояний (Н.А. Аминов). Могут быть выделены и другие основания: морфологическое X. Гарднера, со­циологическое Дж. Холланда и др.

Одной из важных проблем при рассмотрении педагогических способностей является их формирование и диагностирование. Как отмечал Б.М. Теплов, диагностирование, включая количественное определение способностей, обязательно должно предваряться и оп­ределяться качественным анализом. Н.А. Аминовым разработана батарея тестов педагогических способностей, включающая тесто­вые методики: для определения выраженности первичных компо­нентов педагогических способностей (семь тестов); для определе­ния педагогического потенциала (шесть тестов); для определе­ния выраженности педагогического мастерства (семь тестов).

**Личностные качества в структуре субъекта педагогической**

**деятельности**

***Общее определение качеств личности педагога***

Как было отмечено в отечественной педагогической психоло­гии еще в конце XIX в. П.Ф. Каптеревым, одним из важных фак­торов успешности педагогической деятельности являются «лич­ностные качества» учителя. Отмечается обязательность таких ка­честв, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность. Специально подчеркивается не­обходимость остроумия, а также ораторских способностей, арти­стичности натуры. Особенно важна готовность к эмпатии, т.е. по­ниманию психического состояния учеников, сопереживанию, и потребность в социальном взаимодействии. Большое значение придается исследователями и педагогическому такту, в прояв­лении которого выражается общая культура учителя и высокий профессионализм его педагогической деятельности.

***Профессионально-педагогические качества личности***

При рассмотрении педагога как субъекта деятельности иссле­дователи выделяют профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям, и собственно личностные.

 К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагоги­ческое целеполагание, педагогическое (практическое и диагно­стическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогичес­кий оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия. То, что эти качества близки к понятию «способность», подтверждается и самой А.К. Марковой, которая многие из них именно так и определя­ет. Например, *«педагогическое целеполагание... это способность учителя вырабатывать сплав из целей общества и своих соб­ственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам»* [129, с. 20]; *«педагогическая наблюдательность... это способность по выразительным движениям читать человека слов­но книгу»* [129, с. 24] (перцептивные способности). Существен­но, что многие из этих качеств (способностей) соотнесены непо­средственно с самой педагогической деятельностью.

В исследовании Л.М. Митиной были выделены более пяти­десяти личностных свойств учителя (как профессионально-зна­чимых качеств, так и собственно личностных характеристик). При­ведем список этих свойств [142, с. 21]: вежливость, вдумчи­вость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, вни­мательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, граж­данственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убеж­денность, инициативность, искренность, коллективизм, критич­ность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настой­чивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общи­тельность, политическая сознательность, порядочность, патри­отизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотри­тельность, принципиальность, самостоятельность, самокритич­ность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство но­вого, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональ­ность. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем, сердцевиной этого пор­трета являются собственно личностные качества: направлен­ность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

***Личностная направленность в структуре субъекта педагогической деятельности***

Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность явля­ется одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. В об­щепсихологическом смысле направленность личности определя­ется как *«совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от на­личных ситуаций. Личностная направленность характеризу­ется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в ко­торых выражается мировоззрение человека»* [179, с. 230]. Рас­ширяя понятийное содержание этого определения применитель­но к педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина включает в него еще и интерес к самим учащимся, к творчеству, к педа­гогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей.

Выбор главных стратегий деятельности обусловливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: истинно педаго­гическую, формально педагогическую и ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению вы­соких результатов в педагогической деятельности. *«Истинно пе­дагогическая направленность состоит в устойчивой мотива­ции на формирование личности учащегося средствами препода­ваемого предмета, на переструктурирование предмета в рас­чете на формирование исходной потребности учащегося в зна­нии, носителем которого является педагог»*.

**;**

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности (по данным Н.В. Кузьминой, он характерен более, чем для 85% студентов педагогического вуза). В педагогическую направлен­ность как высший ее уровень включается призвание, которое со­относится в процессе своего развития с потребностью в избран­ной деятельности. На этой высшей ступени развития — призва­ния — «педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятель­ности своих учеников» (Н.В. Кузьмина).

***Профессиональное самосознание в структуре субъекта педагоги­ческой деятельности***

Весомую роль в личностной характеристике учителя играет профессиональное педагогическое самосознание, в структуру ко­торого, по А.К. Марковой, входят: осознание учителем норм, пра­вил, модели педагогической профессии, формирование профес­сионального кредо, концепции учительского труда; соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентифика­ция; оценка себя другими, профессионально референтными людьми; самооценка, в которой выделяются а) когнитивный ас­пект, осознание себя, своей деятельности и б) эмоциональный ас­пект. Структура самооценки учителя оптимальна тогда, когда в ней отражены минимальные различия между актуальной и рефлек­сивной самооценкой и максимальные различия между ретроспек­тивной и актуальной, между актуальной и идеальной самооцен­кой и когда в ней фиксируется создание позитивной Я-концепции. Позитивная Я-концепция учителя влияет не толь­ко на его деятельность, но и на общий климат взаимодействия с учениками.

***Соответствие человека педагогической деятельности***

Рассмотренные качества субъекта педагогической деятельно­сти, проинтерпретированные в структуре личности, позволяют соотнести индивидные, врожденные и собственно личностные, при­обретенные в течение жизни качества с особенностями педаго­гической деятельности. Операционально работающей в этом смысле является структура личности, представленная К.К. Пла­тоновым.

Согласно К.К. Платонову, личность рассматривается как сложная структура, состоящая из четырех иерархически распо­ложенных подструктур: «4-я, *низшая, в основном биологически обусловленная подструктура личности включает темпера­мент, возрастные, половые... свойства, которые формируются путем повторения (тренировки); 3-я подструктура, в которую входят социально сформированные путем упражнения на осно­ве биологических задатков индивидуальные особенности психи­ческих процессов как форм отражения; 2-я подструктура опы­та, в которую входят знания, навыки, умения и привычки, при­обретенные путем обучения; 1-я, высшая, в основном социальн*о *обусловленная подструктура направленности, формируемая путем воспитания»*.

В таком представлении личностной структуры важна связь социального и биологического, обучения и воспитания, форм пси­хического отражения и приобретаемого опыта. В данной трак­товке структуры личности подчеркнута специфика свойств каж­дой подструктуры, каждого уровня, которые обусловливают, по К.К. Платонову, особенности формирования способностей во­обще и способностей, проявляемых в конкретной деятельности, в частности.

Второй план соответствия педагога своей профессии — его лич­ностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает отрефлексированную направленность человека на профессию типа «Человек—Человек», его мировоззренческую зре­лость, широкую и системную профессионально-предметную ком­петентность, а также коммуникативную и дидактическую потреб­ности и потребность в аффилиации. Готовность, основываясь на оптимальном функционировании 3-й и 4-й подструктур, включает 1-ю и 2-ю подструктуры личности, по К.К.Платонову.

Включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педа­гогическое общение выявляет третий план соответствия челове­ка деятельности педагога. Она предполагает легкость, адекват­ность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. Умение воспринимать и интер­претировать реакцию учеников в классе, анализируя поступаю­щие по «каналу обратной связи», зрительные и слуховые сигна­лы, рассматривается как признак «хорошего коммуникатора». Учитывая важность правильной организации педагогического об­щения с учащимися, со студентами, исследователи обращают осо­бое внимание на специальное формирование коммуникативных способностей педагога, ибо в настоящее время он *«не знает структуры и законов педагогического общения, у него слабораз­виты коммуникативные способности и коммуникативная культура в целом»*.

**Соответствие человека деятельности педагога**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Характер соответствия | Пригодность | Готовность | Включаемость |
| Полное соответствие | есть | есть | есть |
| Неполное, но легкоустранимое в результате практики соответствие | есть | есть | нет |
| Неполное соответствие, устранимое в результате трудоемкой работы по самовоспитанию и самообразованию | есть | нет | есть |
| Нет соответствия, но оно может быть сформировано в результате длительного самовоспитания, учения и тренингов | есть | нет | нет |
| Нет соответствия профессиональной деятельности - профессионально непригодный человек | нет | нет | нет |

## Школьник как субъект учебной деятельности

*Младший школьник как субъект учебной деятельности*

Младший школьник — это начало общественного бытия че­ловека как субъекта деятельности, в данном случае учебной. В этом качестве младший школьник характеризуется прежде всего го­товностью к ней. Она определяется уровнем физиологического (анатомо-морфологического) и психического, прежде всего интел­лектуального развития, обеспечивающего возможность учиться. В исследованиях Л.И. Божович [28], Д.Б. Эльконина [238], Н.Г. Салминой [196], Н.И. Гуткиной [60] описаны основные по­казатели готовности ребенка к школе: сформированность его внутренней позиции, семиотической функции, произвольности, умение ориентироваться на систему правил и др. Готовность к школьному обучению означает сформированность отношения к школе, учению, познанию как к радости открытия, вхожде­ния в новый мир, мир взрослых. Это готовность к новым обязан­ностям, ответственности перед школой, учителем, классом. Младший школьник характе­ризуется доминированием внешней или, в терминах А.А. Люблин­ской, практической активности, причем сила этой активности достаточно велика.

Младший школьник как субъект учебной деятельности сам развивается и формируется в ней, осваивая новые способы ана­лиза, синтеза, обобщения, классификации. В условиях целена­правленного развивающего обучения, по В.В. Давыдову, это формирование осуществляется быстрее и эффективнее за счет си­стемности и обобщенности освоения знаний. *«Учебная деятель­ность является ведущей в школьном возрасте потому, что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ре­бенка с обществом; во-вторых, в ней осуществляется форми­рование как основных качеств личности ребенка школьного воз­раста, так и отдельных психических процессов»,* — подчерки­вает Д.Б. Эльконин. В учебной деятельности младшего школьника формируется отношение к себе, к миру, к обществу, к другим людям и, что самое главное, это отношение и реали­зуется в основном через эту деятельность как отношение к со­держанию и методам обучения, учителю, классу, школе и т.д.

***Подросток как субъект учебной деятельности***

В среднем школьном (подростковом) возрасте (от 10—11 до 14—15 лет) ведущую роль играет общение со сверстниками в кон­тексте собственной учебной деятельности подростка. Присущая Детям этого возраста деятельность включает в себя такие ее виды, как учебная, общественно-организационная, спортивная, художественная, трудовая. При выполнении этих видов полез­ной деятельности у подростков возникает осознанное стремление Участвовать в общественно необходимой работе, становиться об­щественно значимым. Он учится строить общение в различ­ных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотноше­нии, рефлексии собственного поведения, умения оценивать возможности своего «Я». Это наиболее сложный переходный возраст от детства к взрослости, когда возникает центральное психиче­ское, личностное новообразование человека — «чувство взросло­сти».

Показательно для подросткового возраста и отношение к ав­торитету. Если в младшем школьном возрасте авторитет учите­ля не менее значим, чем авторитет семьи, то для подростка про­блема авторитета взрослого не самоочевидна. С одной стороны, позиция подростка «я — взрослый» как бы противопоставляет его взрослым, с другой — их авторитет остается важным фак­тором его жизни. Сохранению авторитета взрослого (учителя) спо­собствует следующее: *«1) неизменность общественного поло­жения подростка, он был и остается учеником, школьником; 2) его полная материальная зависимость от родителей, кото­рые наряду с учителями выступают в роли воспитателя; 4) отсутствие у подростка умения... действовать самостоя­тельно»*.

***Старшеклассник как субъект учебной деятельности***

Старшеклассник (период ранней юности с 14—15 до 17 лет) вступает в новую социальную ситуацию развития сразу же при переходе из средней школы в старшие классы или в новые учеб­ные заведения — гимназии, колледжи, училища. Эту ситуа­цию характеризуют не только новые коллективы, но и, самое глав­ное, направленность на будущее: на выбор образа жизни, профес­сии, референтных групп людей. Необходимость выбора диктует­ся самой жизненной ситуацией, инициируется родителями и на­правляется учебным заведением. Соответственно в этот период основное значение приобретает ценностно-ориентационная актив­ность. Она связывается с стремлением к автономии, правом быть самим собой. Как подчеркивает И.С. Кон, *«современная пси­хология ставит вопрос об автономии выросших детей кон­кретно, разграничивая поведенческую автономию (потреб­ность и право юноши самостоятельно решать лично его каса­ющиеся вопросы), эмоциональную автономию (потребность и пра­во иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей), моральную и ценностную автономию (по­требность и право на собственные взгляды и фактическое на­личие таковых»*

***Учитель дошкольной* и *младшей школьной ступени образования***

Профессиональные характеристики учителя как субъекта педагогической деятельности проявляются в их совокупности, по­скольку учитель как личность, активно действующий субъект пе­дагогического взаимодействия — это целостная сложная систе­ма. Эта система может рассматриваться как некоторый обобщен­ный психологический портрет (а не «профиль») учителя, мета­форическая форма представленности обобщенного личностно-профессионального образа (image) учителя. Характеристики это­го образа складываются в общественном сознании постепенно в результате наблюдений, эмпирических (опытных), теоретиче­ских и экспериментальных обобщений. При этом наиболее яв­но все они представлены в психологическом портрете учителя до­школьного и младшего школьного образования. Именно такой учитель обладает наиболее развитыми профессионально-предметными, личностными (индивидуально-психологическими) ха­рактеристиками и коммуникативными (интерактивными) каче­ствами в их совокупности по сравнению с учителем любого дру­гого уровня и формы образования (школьного, курсового, вузов­ского и др.).

**Организация деятельности преподавателя психологии**

### Виды деятельности преподавателя психологии

Преподаватель психологии, как правило, выполняет три ви­да деятельности: обучающую, научно-методическую и исследо­вательскую.

Обучающая (дидактическая) деятельность направлена на обеспечение усвоения студентами системы научных понятий и методов науки.

Для обеспечения этой цели преподаватель проводит боль­шую подготовительную работу:

знакомится с учебно-методической литературой (учеб­ным планом, Государственным образовательным стан­дартом, программой курса, учебниками, специальными методическими пособиями по данному курсу и др.); планирует учебный курс в соответствии с количеством отведенных часов и составляет календарный план; осуществляет планирование и подготовку лекций, практи­ческих и семинарских занятий, отчетностей и самостоя­тельной работы студентов. Целесообразно составлять полный план, включающий все структурные единицы, и на весь срок обучения. Только тогда преподаватель может ориентироваться в материале как целостном объекте; готовит конспекты занятий

После прочитанной лекции (любого занятия) целесообразно провести рефлексивный анализ (отметить удачи и промахи).

Целью научно-методической деятельности преподавателя является овладение методами обучения и их совершенствование.

 Преподаватель психологии на современном этапе развития школы вообще, а вузовской в частности, вынужден обладать способностью легко и быстро осваивать новые курсы и дисциплины. Многообразие различного рода школ, которые готовят психологов, не позволяет работать по единой учебной программе. Поэтому преподаватель психологии вынужден составлять такие программы самостоятельно в соответствии с особенностями школы, вуза, отделения, количества отведенных часов.

Прежде чем приступить к составлению учебной программы курса, следует выяснить: цели и необходимость курса, особенности аудитории, возможности реализации (место, время, состав преподавателей и др.).

На следующем этапе разрабатывается содержание курса. Формулируется название, определяется продолжительность в учебных часах.

Затем планируются разделы курса, а каждый раздел разбивается на темы. Программа теоретического курса может сопровождаться практикумом (если он не предполагается как самостоятельный курс). В этом случае практикум планируется к каждой теме. Это могут быть психотехнические игры, упражнения, тренинги, практикум по диагностике и т.д.

В программе к каждой теме подбирается литература.

Программа может сопровождаться краткими методическими советами с указанием целесообразных форм подачи материала, типичных ошибок.

### Подготовка преподавателя к занятиям

Подготовка к занятиям начинается с составления учебно - тематического плана. Весь учебный материал разбивается на порции соответственно отведенным часам и видам занятий (лекции и практические). Целесообразно разбивку делать по два часа (пара). Это позволяет рационально спланировать время.

Учебно-тематический план сначала составляется в расчете на дневное отделение. На его основе конструируются планы вечернего и заочного отделений. Содержание плана дневного отделения должно полностью входить в эти планы с той только разницей, что некоторые темы выносятся на самостоятельное изучение.

Составление всего учебно-тематического плана (на семестр или даже учебный год) позволяет преподавателю подготовить не только аудиторный материал, но и продумать задания для самостоятельной работы, заранее предъявить студентам свои требования к их выполнению, указать сроки отчетности и дать необходимые консультации.

После того как учебно-тематический план готов, можно приступить к разработке конкретных тем. Прежде всего необходимо ознакомиться с изложением каждой темы в 2-З учебниках и других источниках.

### Учебные задачи в преподавании психологии

Понятие «задача» широко используется в психологической науке.

**Задача** - это знаковая модель какой-то прошлой проблемной ситуации. Если в этой ситуации выделить условия и искомые, то она превращается в задачу.

**Учебной задачей** будем называть задачу, специально по­добранную или сконструированную для целей обучения.

**Задание** понимается нами как требование выполнить какое-то действие. У задания менее строгая, чем у задачи, логическая формулировка, но требования похожи: ответить на вопрос, вы­полнить какое-то действие и т.д.

Исследователи мышления, интеллекта (Р. Кеттелл, А. Бине, Дж. Гильфорд и др.) считали наилучшим способом побудить че­ловека думать постановку перед ними задач.

**Классификация учебных задач**

Одна из известных в науке классификаций учебных задач принадлежит Д.Г. Толлингеровой (18). Она выделяет 5 групп учебных задач согласно когнитивным характеристикам:

1. задачи на воспроизведение знаний;
2. задачи на простые мыслительные операции;
3. задачи на сложные мыслительные операции;
4. задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение;
5. задачи на продуктивное мышление.

Представляет определенный интерес и классификация учебных задач Г.А. Балла (5). В зависимости от познавательных операций, которые используются при решении задачи, выделеется 5 видов:

1) перцептивные (рассмотреть рисунок, найти части объекта и др.);

1. мыслительные (на сравнение объектов, на анализ, класси­
фикацию и др.);
2. имажинативные (образные), если надо, опираясь на име­
ющиеся знания, представить и описать событие, которое проис­
ходило или могло произойти;
3. мнемические задачи (запомнить, вспомнить...);
4. коммуникативные задачи (задачи на установление контак­
та, поддержание и прекращение общения и др.).

*Таблица классификации учебных задач при обучении психологии*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Группы задач | А | Б | В |
| А | Задачи овладения учебной информа­цией | Прямые вопросы | Косвенные (мысли­тельные) | Задачи-проблемы |
| Б | Задачи профес­сиональные | Прямые вопросы | Косвенные (мыслит.) | Задачи-проблемы |

**Игра как средство профессионального**

**обучения психологии**

1. **Игра как форма обучения профессии**

Принято считать, что игра как форма профессионального обучения появилась в 80-х годах ХХ века в США в школах бизнеса. Однако первая игра на тему «Перестройка производства в связи с резким изменением производственной программы» была разработана Ленинградской промышленной академией им. С.М. Кирова для тренировки студентов вузов и руководителей фабрично-заводского персонала. Эта игра проводилась в 1936 г. на ленинградской фабрике «Красный ткач» в выходные дни, а также на ряде других предприятий и в вузах.

В настоящее время в нашей стране игровые методы получили широкое распространение как эффективное средство обучения, особенно профессионального.

Особое место занимает игра в концепции знаково-контекстного обучения, которая разработана профессором А.А. Вербицким.

Известно, что формирование профессиональной деятельности специалиста в системе вузовского и среднего профессионального образования вызывает определенные трудности. Прежде всего эти трудности связаны с необходимостью сочетать два разных типа деятельности — учебную и профессиональную. Переход от первой ко второй требует длительного процесса адаптации выпускника к избранной профессии, что предполагает не только умения применять знания, но и владеть навыками социального взаимодействия и общения в системе этой профессии. Традиционные методы обучения неспособны решать эти проблемы.

Цель — усвоение профессиональных знаний, что предполагает решение следующих задач:

1) иллюстрация профессиональной ситуации;

2) понимание сущности ее (причин проблемы, мотивации поведения участников и др.);

3) формирование навыка принятия решений.

Теоретические положения полезно отделять от иллюстрирующих примеров пространственно.

**Виды и формы контроля знаний в процессе обучения психологии**

**Понятие контроля и его функции**

Контроль - это проверка качества усвоения учебного мате­риала, установление обратной связи между преподавателем и учащимися.

Функции контроля:

а) для учащихся - контроль обеспечивает качество усвоения
знаний, дает возможность понять ошибки, неточности, вовремя
их исправить и лучше понимать последующий учебный матери­
ал, а также формировать способность к самоконтролю;

б) для преподавателя - контроль дает информацию о ходе и
качестве усвоения материала, типичных ошибках, внимании и
интересе учащихся, что позволяет видеть свои дидактические
промахи и своевременно вносить коррективы в процесс препо­
давания.

**Виды и формы контроля**

В зависимости от объема и характера контроля различают 2 вида:

1. контроль промежуточных результатов усвоения;
2. итоговый контроль.

Промежуточный контроль не имеет каких-либо формальных ограничений. Он осуществляется по замыслу преподавателя и является его творчеством. В качестве форм такого контроля можно предложить:

а) оперативный контроль (на лекции).

За 5 минут до конца лекции преподаватель задает студентам 2-3 вопроса по прочитанному материалу. Ответ предлагается

дать в письменном виде. Замечания преподаватель делает на следующем занятии;

б) блицконтроль.

По завершении темы, за 5 минут до окончания занятия, сту­дентам предлагается написать слова, которые они запомнили из этой темы. Преподаватель проверяет (количество слов, их соот­ветствие теме, ошибки) и на следующем занятии проводит анализ;

в) контрольное задание с письменным отчетом.

Это может быть любое задание (перечислить.., сравнить.., составить или заполнить таблицу.., решить психологические за­дачи... и др.).

Все предложенные формы контроля - групповые.

Итоговый контроль - это проверка конечного результата.

К такому виду контроля относятся семестровые или курсовые зачеты и экзамены. Они имеют разные дидактические функции.

Зачет проводится после окончания темы или раздела. Его основные функции - обучающая и контрольная.

Виды зачета:

1) традиционный вид - индивидуальная вопрос-ответная
форма:

по билетам или вопросам (полное выслушивание во­просов);

опрос-интервью (по тезаурусу или по вопросам, предпо­лагающим краткий ответ) в присутствии всей группы по очереди;

2) мозговой штурм - групповая форма.

3) игра - групповая форма.

Виды экзамена:

1) традиционный - собеседование по вопросам билета.

1. письменный экзамен;
2. тестирование - тест учебных достижений.

К итоговому контролю относятся также разного вида кон­трольные, курсовые, дипломные работы и государственный эк­замен.

Условия эффективности контроля:

1. Объективность (наличие единого критерия).
2. Незыблемость выносимых оценок (не подлежат сомнению).
3. Гласность.

Основные принципы контроля:

1. Профессиональная направленность.
2. Надежность.
3. Валидность.
4. Системность.
5. Систематичность.

**Тестовый контроль знаний по психологии и его дидактические функции**

Одним из популярных в настоящее время методов контроля качества знаний стал тестовый контроль.

В учебном процессе под тестами понимают стандартизиро­ванное задание, по результатам решения или ответов которого

**Требования к тестам**

Тест должен быть адекватным - валидным, т.е. задания должны соответствовать изучаемому материалу по содержанию, объему и уровням усвоения.

Надежность теста понимается, как способность изменять именно степень усвоенности материала. Это можно проверить повторным тестированием.

Понятность теста означает, что обучаемый должен понимать какие задания и в каком объеме он должен выполнить.

Простота теста состоит в том, что задания формулируются как можно короче и четче.

Однозначность теста означает, что при оценке качества его выполнения разными экспертами не должно быть противоречий.

Полнота теста предполагает охват в одном тесте всех эле­ментов измеряемого знания (понятий, функций, свойств ...).

**Виды тестов успешности**

Тесты подразделяются на: открытые и закрытые.

**Уровни тестов**

Качество тестирования может быть улучшено, если последо­вательно предъявлять испытуемому по одному и тому же вопро­су тестов разного уровня, начиная с первого. При этом следующий тест дается только после успешного решения предшест­вующего (тест-лестница).

1 уровень - тесты требуют узнавания, припоминания, без

преобразований.

2 уровень - тесты требуют использования усвоенной ин-

формации в типовых ситуациях, при решении типовых задач.

3 уровень - тесты требуют переноса знаний в нетипичную

ситуацию.

4 уровень - тесты требуют умения самостоятельно находить

решения, создавая новые для испытуемого пра­вила и алгоритмы решения.

Тестовый контроль имеет и недостатки :

- тест не дает возможность проверить умения учащихся по­
следовательно излагать учебный материал;

нельзя проверить речевые умения;

- тест дает лишь конечный результат и не ясно, каким спо­
собом он получен;

не любые умения, навыки и учебный материал, можно проверить тестами (сущность теоретических концепций, целостное представление о диагностических методах ...); в целом при тестовом контроле знания носят «точечный» характер;

тестовый контроль предполагает и особый метод обуче­ния. Наиболее подходящим для этой цели является бихе­виористский (где тестовый контроль осуществляется по­сле каждой темы, а знания отрабатываются по типу сти­мул-реакция).

**ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ В ВУЗЕ**

***1. Понятие теории обучения*** *в* ***психологии. Развивающее обучение***

*Теория обучения* — это раздел педагогической психологии, теоретически и экспериментально изучающий психологические условия эффективности взаимодействия учителя (преподавате­ля) и учащегося (студента).

Теория обучения не тождественна рассмотренной выше тео­рии учебной деятельности, относящейся только к учащемуся. Обучение — процесс двусторонний, включающий как деятель­ность учащегося, так и деятельность преподавателя. Таким об­разом, теория обучения может рассматриваться как система на­учных принципов, обобщающих и объясняющих практический опыт и закономерности успешного взаимодействия преподавате­ля и студента, учителя и ученика в процессе обучения.

Учебная деятельность направлена на то, чтобы ее субъект стал в конечном итоге специалистом высшей квалификации, а обу­чающая деятельность преподавателя призвана обеспечивать наиболее рациональные пути преобразования студента в квали­фицированного специалиста.

Теория обучения относится главным образом к деятельности преподавателя. Однако она не сводится к объяснению преподавания учебного предмета как оптимального преподнесения учеб­ного материала.

Психологическая теория обучения в отечественной психоло­гии начала разрабатываться в начале 30-х годов и была впервые сформулирована Л. С. Выготским как проблема соотношения обучения и развития, где ведущая роль была признана за обуче­нием.

Конечно, обучение и развитие не совпадают: обучение — это взаимодействие преподавателя со студентом, а развитие означа­ет существенное изменение только того, кто занят учебной дея­тельностью. При хорошем обучении развитие идет, естественно, более успешно, но и плохое обучение не проходит бесследно для развития. Значит, обучение, чтобы называться «хорошим», должно изначально ориентироваться на развитие личности, а не просто на «прохождение» учебной программы. Исходя из этого, рассмотрим основные положения теории обучения.

*2. Преподавание в вузе* — *развивающее обучение*

Вузовское обучение принципиально отличается от обучения в начальной и средней школе и тем более от учения дошкольни­ков не только внешне, организационно, но и внутренне, психо­логически.

Студент поднимается в своей учебной деятельности на новую, еще более высокую ступень — от обучения под руководством и повседневным контролем учителя переходит к самостоятельно­му освоению научной картины мира, овладевает методом обуче­ния и самообучения. Тут преподаватель лишь помогает ему раз­вернуть свой творческий потенциал, ставя перед ним учебные задачи, требующие для своего решения исследовательского под­хода.

Учебная деятельность студента вуза построена так, что не пре­подаватель, а он сам делает себя специалистом высшей квали­фикации.

Какова же роль педагога? Преподавать свой предмет, учебную дисциплину. Однако что такое преподавание, если рассматри­вать его в психологическом аспекте? Если студент в учебной дея­тельности сам себя творит как будущего специалиста высшей квалификации, то, казалось бы, на долю преподавателя ничего не остается. Но это, конечно, не так. Разумеется, преподаватель для студента не поводырь и даже не тот школьный учитель, ко­торый учил нынешнего студента с первого по одиннадцатый класс. Преподаватель не в буквальном смысле учит студента науке, а объясняет, как ему учиться самостоятельно. Дело в том, что лектор не пересказы­вает «всю науку», не может и не должен этого делать, а дает тот материал, ориентируясь по которому, студент безошибочно най­дет в литературе нужные для усвоения научные положения. Кроме того, прослушав лекцию, он научится мысленно проеци­ровать научные положения на реальную жизнь, анализировать последнюю и оценивать ее с этих позиций. Такие же путеводные нити получает студент от преподавателя на других занятиях.

 **Методические особенности преподавания теоретической психологии**

Преподавание теоретической (общей) психологии и ее прикладных отраслей имеет свои особенности не только со стороны содержания, но и методики. Поскольку методика преподавания постоянно ищет наиболее доходчивые приемы и методы, то уже сегодня можно выделить ее некоторые *методические особенности.*

 **История психологии**

*История психологии* — отрасль психологической науки, изучаемая на психологических факультетах университетов и академий. Но это не прикладная наука, а теоретическая, объясняющая современное состояние психологии на основе ее ретроспективного анализа. История психологии реконструирует процесс развития науки в его динамике, начиная с взглядов древних на психику (душу) и кончая сегодняшними научными представлениями о ней.

При изучении истории психологии студентам важно усвоить логику развития науки во времени, т. е. какие общественные потребности ее породили и как она помогла удовлетворить их. История психологической науки прослеживает и объясняет ее ход со времен древности до наших дней, позволяет глубже по­нять современные теории и гипотезы, учит подходить к ним исторически.

Особенности истории психологии как науки теоретической, являющейся одновременно и исторической, и психологической, требуют от преподавателя и особого методического подхода к ее преподаванию. Существенное значение имеет последователь­ность преподавания двух теоретических дисциплин — общей психологии и истории психологии. Иногда история преподает­ся раньше, иногда наоборот, а нередко они идут параллельно.

 **Общая психология**

Основной целью преподавания данного предмета является ус­воение студентами общих закономерностей функционирования психики.

Эти общие замечания относятся к методике преподавания не только общей психологии, но и других психологических дисци­плин, а основаны они на опыте преподавания общей психологии.

 **Методические особенности преподавания прикладной психологии**

 **Возрастная и педагогическая психология**

Эти две прикладные отрасли психологии, если их рассматри­вать вместе как единую учебную дисциплину, представляет со­бой применение общепсихологической теории для объяснения возрастного развития в детские годы (это наиболее исследован­ный отрезок жизни человека) и психологических условий эф­фективности обучения и воспитания человека.

Изучение этих наук имеет практическое значение для студен­тов, учителей и родителей, любого взрослого человека.

Студенту же любой профессиональной ориентации надо на­учиться использовать знания в данной области в будущей прак­тической деятельности, чтобы разбираться в психологических особенностях людей разных возрастов и оказывать на них воз­действие при организации игровой и учебной деятельности, а также развитии лучших черт личности в деятельности.

Усвоение законов возрастного психического развития челове­ка в онтогенезе позволяет учителю целенаправленно строить пе­дагогическую работу по формированию (обучению и воспита­нию) школьников, перевести ее на рельсы научности, превра­тить во многом стихийный процесс в управляемый. Такое зна­ние нужно и любому родителю.

Коротко остановимся на *методических особенностях препо­давания возрастной и педагогической психологии.*

Эти две отрасли психологии могут представлять один или два самостоятельных учебных предмета. Методика преподавания за­висит от того, изучаются ли они как один учебный предмет или как два разных. Для психологических факультетов педагогиче­ских вузов они составляют две самостоятельные дисциплины, а для других (для непсихологических факультетов педвузов и для студентов непедагогических вузов) возрастная и педагогическая психология обычно преподается как единая дисциплина. А како­ва должна быть методика преподавания, становится ясно при раскрытии содержания этих отраслей психологической науки.

Возрастная психология как самостоятельная отрасль психологи­ческой науки изучает возрастную динамику психики человека. Как сказано в «Кратком психологическом словаре» (1985), «фактиче­ски совпадает с содержанием педагогической психологии; в своем историческом развитии они практически неотделимы друг от дру­га.

Воспользуемся приводимыми там дефинициями. «Возраст­ная психология — отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости». В этом определении нет ограничения психо­логией только детских возрастов.

 «Педагогическая психология — отрасль психо­логии, изучающая психологические проблемы обучения и вос­питания».

Если ведется ее преподавание как единой учебной дисципли­ны с возрастной психологией, то методика строится на показе взаимосвязи процесса обучения и воспитания с процессом раз­вития психики. Тогда развитие психики в детских возрастах бу­дет преподнесено как психологическая основа организации учебной деятельности учеников, постановки развивающего обу­чения, которое оказывает воспитывающее влияние на личность, развивая ее в интеллектуальном и нравственном отношениях.

 **Социальная психология**

В методике преподавания социальной психологии не может не учитываться относительная молодость этой науки. Первые упоминания о ней относятся к началу нашего века, когда первые попытки создания социально-психологической теории предпри­нимались представителями психологической школы в социоло­гии (Г. Тард, Г. Лебон, У. Макдугалл, С. Сигеле, Э. Дюркгейм). И вышедшая в 1908 г. книга Макдугалла (английского психоло­га, работавшего позже в США) «Введение в социальную психо­логию» была первой публикацией по социальной психологии. Поэтому иногда эту дату (1908) считают началом истории соци­альной психологии. В попытках найти некие всеобщие законы, позволяющие объяснить социальные явления (например, исто­ки солидарности и сплоченности людей), ученые изучали пове­дение толпы, факты заражения, имитации и подражания, «кол­лективные представления», законы духовного единства» и т. п. Но при этом законы социальные подменялись или подчи­нялись законам психологии, личность растворялась в человече­ской общности, теряя способность самостоятельно действовать и принимать решения.

 **Медицинская психология**

Медицинская психология олицетворяет связь психологии с медициной, особенно с такими ее областями, как психиатрия, неврология, нейрохирургия.

Предмет медицинской психологии в настоящее время еще не получил четкого и однозначного определения. Некоторые счита­ют, что понятия «медицинская психология» и «клиническая психология» тождественны. Другие видят в них разницу и раз­водят их (см.: Карвасарский Б. Д. Медицинская психология. — Л., 1982; Психологический словарь. — М., 1996). В перечне на­учных дисциплин, вошедших в «Государственный образова­тельный стандарт высшего профессионального образования», есть учебная дисциплина под названием «Клиническая психоло­гия» (150 часов), но предмета под названием «Медицинская пси­хология» в этом перечне нет. Однако такая отрасль знаний есть, и студенты психологической специальности ее уже практически изучают. Что касается клинической психологии, то, если судить по ее содержанию, раскрытому в государственном стандарте об­разования, она должна изучаться студентами-медиками, а не психологами, ибо последние по профилю своей работы не имеют дела с больными, находящимися на стационарном лечении (в клинике, больнице).

Мы будем исходить из понимания, что медицинская психоло­гия представляет собой самостоятельную учебную дисциплину, и ее содержание не тождественно содержанию клинической пси­хологии.

Однако предмет медицинской психологии различные авторы, признающие ее самостоятельной научной отраслью, определяют по-разному.

*Предметом медицинской психологии* как прикладной отрас­ли психологической науки можно считать психологические воз­действия, оказывающие травмирующее или исцеляющее влия­ние на человека, т. е, *психотравмирующие и психотерапевти­ческие факторы.*

Теоретическое содержание медицинской психологии состав­ляют те отрасли психологической науки, которые изучают ано­мальные состояния психики (патопсихология, нейропсихоло­гия, специальная психология), а также некоторые отрасли ме­дицины (психиатрия, неврология и нейрохирургия), изучаю­щие психосоматические проявления различных болезней, пси­хологические последствия травм и болезненных поражений структуры мозга, исцеляющий эффект психологических воздей­ствий на больного.

Прикладной аспект медицинской психологии заключается в использовании научных психологических и медицинских зна­ний для диагностики, лечения и предупреждения (профилакти­ки) заболеваний нервно-психического характера.

Основными *разделами медицинской психологии* являются: психотерапия, психофармакология, психопрофилактика, пси­хокоррекция, психогигиена, а также психотоксикология.

**Юридическая (правовая) психология**

*Юридическая психология* — наука, изучающая явления и зако­номерности психической жизни людей, связанные с применени­ем правовых норм и участием в правовой деятельности. Иначе го­воря, это наука о психологии правоприменительной деятельности **и** ее субъектов, т. е. сотрудников правоохранительных органов1. Юридическая психология в системе государственного образова­ния изучается в юридических вузах и на юридических факульте­тах университетов. Она также преподается в вузах правоохрани­тельной системы, экономических и управленческих учебных за­ведениях. Цель преподавания этого предмета студентам-юристам ученые-правоведы видят в формировании психологической куль­туры юриста, которая повышает эффективность юридической деятельности, способствует ее гуманизации.

Курс юридической психологии преподается также в некото­рых гуманитарных вузах, не входящих в систему государствен­ного образования: студентам, специализирующимся по практи­ческой психологии для работы в области социальной защиты, производственной педагогики, бизнеса (менеджмента и марке­тинга). Причем здесь ее изучение строится на базе общей психо­логии и других отраслей психологической науки, которые тоже преподаются в указанных вузах, и особенно большой набор пси­хологических дисциплин, конечно, у будущих профессиональ­ных психологов. Поэтому в программу курса юридической пси­хологии для студентов-психологов не входят общепсихологиче­ские вопросы, тогда как для студентов других, непсихологиче­ских специальностей они составляют примерно половину содер­жания учебного предмета.

 **Методические приемы обеспечения эффективности текущего педагогического контроля**

Текущим педагогическим контролем можно назвать все по­вседневные действия преподавателя, когда он на основе полу­чаемых по каналам «обратной связи» сведений вносит те или иные коррективы в учебный процесс.

Это могут быть корректирующие действия преподавателя в ходе лекции на основе любых сигналов из аудитории, начиная с той или иной, даже малейшей, степени спада ее внимания к излагаемой лекции и заканчивая демонстративным игнорирова­нием студентами лекторской речи. Понятно, что в такой ситуа­ции лектору придется немедленно внести нечто новое в содержа­ние лекции или изменить манеру ее изложения, хотя, возмож­но, не сразу удастся установить истинную причину невнимания аудитории.

Контроль за степенью усвоения учебного материала студента­ми преподаватель, конечно, осуществляет на различных группо­вых занятиях. На лабораторных и практических занятиях (в том числе на семинарах-практикумах) он стремится выявить причины незнания или неумения и на этом же занятии устраня­ет имеющиеся недостатки в усвоении материала. Это может быть сделано как дополнительными разъяснениями непонятно­го, так и практической отработкой нужных действий по реаль­ному применению теоретических знаний посредством решения каких-то дополнительных учебных задач под непосредственным руководством преподавателя. На семинарах, дискуссиях и дру­гих групповых занятиях, проводимых интерактивными метода­ми, где обязательным элементом учебных действий выступают различные формы диалога, дискуссии (деловая игра, «круглый стол», «мозговая атака» и т. д.), преподаватель вносит коррек­тивы по ходу коллективного обсуждения.

Групповые занятия позволяют контролировать общий уро­вень и ход усвоения программного материала студентами, вы­явить наиболее трудные для усвоения проблемы, чтобы на по­следующих занятиях, в том числе в лекциях и при организации самостоятельной работы студентов, внести те или иные коррек­тивы принципиального характера, принять такие меры, кото­рые, возможно, потребуют от преподавателя усилий, выходящих за пределы данного конкретного занятия.

К формам текущего педагогического контроля относятся и некоторые виды письменных работ студентов.

Обнаруженные с помощью письменных работ и их группового обсуждения на семинаре недостатки в усвоении материала, ошибочные суждения или вообще отсутствие усвоения каких-то вопросов теории и т. п. учитываются преподавателем для прове­дения коррекционной работы. И на последующих занятиях ему приходится проводить дополнительные разъяснения или повто­рить практические письменные работы на ином фактическом материале.

**Психологическое просвещение в работе преподавателя психологии**

**Формы и методы психологического просвещения**

Одна из важнейших функций психолога - психологическое просвещение населения.

Основными целями психологического просвещения являются: знакомство населения с основами психологии личности, общения, деятельности, самообучения и самовоспитания; популяризация, разъяснение результатов новых психоло­гических исследований, особенно в области обучения и воспитания;

формирование потребности в психологических знаниях и намерения использовать их в своей жизни и деятельности. Формами просвещения могут быть: научно-популярные лек­ции, беседы, семинары, выставки, встречи с психологами-про­фессионалами и т.п.

При проведении просветительной работы следует учитывать некоторые особенности как представляемой информации, так и методов ее преподнесения:

1) доброжелательность, которая выражается в искреннем
желании психолога поделиться знаниями;

2) соответствие содержания, форм и методов работы уровню
развития, возрастным и профессиональным особенностям ауди­тории;

1. научность, что означает невозможность использования
оккультных наук, различного рода знахарства, колдовства и т.п.;
2. практическая необходимость и целесообразность представляемой информации.

Наиболее перспективной является работа со школьниками, их родителями, учителями, а также руководителями предприятий, торговыми работниками, менеджерами и другими категориями.

Остановимся на работе с родителями, школьниками, учите­лями. Эта категория населения в наибольшей степени нуждается в психологическом просвещении.

**Работа с родителями**

Цель просвещения:

- дать знания о психологических законах развития и фор­мирования личности ребенка и учете этих законов в про­цессе воспитания;

научить понимать ребенка и ладить с ним; побудить родителей быть внимательными к детям и за­ниматься ими.

Тематику лектория желательно планировать в соответствии с возрастом детей. Лекции общего характера менее эффектив­ны. Полезно провести предварительный опрос родителей. Со­ставляется список тем. Этот список предъявляется родителям на родительском собрании с просьбой отметить наиболее ин­тересные для них темы. Отобранные темы и станут основой лектория.

**Работа с учителями**

Психологический лекторий. Эта форма психологического просвещения весьма продуктивна для учительской аудитории, поскольку в силу большой загруженности учителя не могут вы­делить достаточного времени для чтения и глубокого анализа новой психологической литературы.

**Просветительская работа с учащимися**

Работа с учащимися включает различного рода факультати­вы, лекции, вечера с психологической тематикой, КВН, научно-практические конференции, стенную печать и др. Об этих фор­мах более подробно будет рассказано в следующей лекции.