

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ**

В 2010 году исполняется 85 лет кафедре психологии Герценовского университета. С момента своего основания и по настоящее время главным направлением работы кафедры является психологическая подготовка будущих учителей. В разные периоды акценты работы смещались на те или иные аспекты психологического образования, но основная задача оставалась неизменной — психологическое образование учителя.

В историю отечественной психологии вписаны имена герценовцев — сотрудников кафедры психологии: М. Я. Басова, А. П. Болтунова, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, А. А. Люблинской, М. Н. Шардакова, Е. А. Климова, А. И. Щербакова, М. Г. Ярошевского и многих других. Каждый из них способствовал развитию психологии как науки. Особенно значим этот вклад в общую, возрастную и педагогическую психологию, которые являются теоретической базой для психологического образования учителя.

Одной из главных практических задач, стоящих перед психологией в 1920–1930-е гг., была задача подготовки нового учителя — учителя, вооруженного не только знаниями об особенностях ученика, но и методом научного исследования. Первые серьезные попытки дать ответ на вопрос, как готовить педагога, принадлежит М. Я. Басову, основоположнику психологического образования учителя.

М. Я. Басов задался вопросом: почему при подготовке педагога, вся деятельность которого связана с постоянными наблюдениями над детьми, не обращается никакого внимания на его подготовку к этим наблюдениям. Он резко критиковал тех педагогов, которые считали, что все образуется само собой и каждый сможет сам, когда это понадобится, развить в себе нужные для наблюдения способности и навыки. М. Я. Басов утверждал, что такое отношение ведет к «убийственной кустарности... и беспомощности» педагогов перед вопросами, связанны-

ми с познанием ребенка. Много сил отдал М. Я. Басов разработке метода объективного наблюдения. С этой целью в 1923/1924 учебном году М. Я. Басов ввел в Ленинградском педагогическом институте дошкольного образования, где он в это время работал, курс «Методика психологических наблюдений», а в 1925 г. продолжил читать этот курс уже для студентов-герценовцев.

Энергией М. Я. Басова педагогический институт им. А. И. Герцена был превращен в крупнейший центр психолого-педагогических исследований. На педологическом отделении работали С. Л. Рубинштейн, приглашенный М. Я. Басовым на кафедру психологии, Л. С. Выготский — на кафедру педологии, в институте работали Д. Б. Эльконин, В. С. Мерлин, В. А. Вагнер, М. Н. Шардаков, А. А. Люблинская, Н. Г. Озерецкий, Е. О. Зейлигер-Рубинштейн.

Стремление изучить процесс поведения детей в естественном виде и обстановке приводит М. Я. Басова к мысли, что лучшим исследователем может быть сам педагог и что, только исследуя самостоятельно педагогический процесс, педагог может правильно его организовать. В связи с этим он решает важнейшую проблему: вооружение будущих учителей и воспитателей методикой психологического исследования детей. Этому посвящены такие его работы, как «Педагог и исследовательская работа над детьми» (1925), «Опыт объективного изучения детства» (1924), «Методика психологического наблюдения над детьми» (1926).

Изучение поведения ребенка на основе методик психологических наблюдений показало плодотворность идеи М. Я. Басова о необходимости и возможности целостного изучения личности не в отдельных статических моментах, а в динамическом процессе обучения.

Развитие идей психологического образования учителя в 30-е гг. XX в. связано с именем С. Л. Рубинштейна (он заведовал кафедрой в 1931–1941 гг.).

К середине 1930-х гг. в советской психологии возникла настоятельная потребность в систематизации психологических знаний на основе уже достигнутых успехов в этой области, в реконструкции теоретического фундамента психологии. Начали складываться различные психологические школы со своими исследовательскими программами.

Труды профессора С. Л. Рубинштейна «Основы психологии» (1935), а затем «Основы общей психологии» (1940) представляют собой попытку построения общей системы психологических знаний на единой философско-методологической основе, центральным звеном которой выступает принцип единства сознания и деятельности. С. Л. Рубинштейн выделяет три направления в научной работе: первое — развитие теоретических принципов психологии; второе (собственно теоретическое) — дальнейшая разработка принципа единства сознания и деятельности; третье — экспериментальное исследование психологических процессов (восприятие, память, мышление, речь, и др.) в конкретных видах деятельности человека и в процессе онтогенетического развития. Именно созданная С. Л. Рубинштейном система психологического знания легла в основу основных (базовых) курсов подготовки учителя: общая психология, психология развития.

Наряду с разработкой методологических проблем общей психологии и психологии развития, С. Л. Рубинштейн привлекает внимание непосредственно к проблеме педагогического образования. Появляется цикл его статей, где с позиций психолога-практика С. Л. Рубинштейн раскрывает вопросы взаимоотношений учителя и ученика, анализирует качества личности учителя, обосновывает роль психологии в подготовке учителя. Этим вопросам посвящены его статьи, опубликованные в 1935 г. в журнале «Педагогическое образование»: «Педагогика и психология» (№ 6), «Вопросы преподавания психологии в педвузе» (№ 4).

Последние два года этого периода ведущий кафедрой готовил проект четырехтомника по психологии и вел соответствующую подготовительную работу по ре-

ализации этого намерения. Но осуществиться этому замыслу помешала Великая Отечественная война. В довоенные годы на Ученом совете института по кафедре психологии защитили докторские диссертации такие известные психологи, как Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов, М. Н. Шардаков и др.

С 1946 по 1963 г. кафедру возглавлял профессор М. Н. Шардаков, этот период можно считать следующим этапом в разработке идей психологического образования учителя. Основная направленность работ этого периода посвящена раскрытию психологических основ учения. Результаты исследований сотрудников кафедры позволяют учителю заглянуть в психологические механизмы усвоения знаний и навыков, развития личностных свойств в процессе обучения. Еще в 1940 г. в своей диссертации «Усвоение и сохранение знаний в обучении» М. Н. Шардаков дает психологическую характеристику учения как целостной деятельности, где ведущую роль играют процессы мышления. В монографии «Очерки психологии учения» (1961) М. Н. Шардаков анализирует развитие «форм мышления» у школьника, в частности, процесса формирования понятий и нахождения причинно-следственных связей. Работа раскрывает перед учителем возможности развития мыслительных навыков и их переноса в процессе обучения. В 1955 г. выходит в свет еще одна книга профессора М. Н. Шардакова «Очерки психологии школьника». В ней, помимо характеристики развития у школьника различных форм мышления, излагаются закономерности развития мышления в школьные годы. Развитие форм мышления рассматривается в единстве с развитием речи, в единстве его общих и особенных закономерностей.

Проблематика развития познавательных психических процессов учащихся в ходе обучения — ведущая для кафедры в эти годы — давала учителю ответы на вопросы о том, как развивать память, мышление, речь, внимание учащихся в процессе обучения. Об этом говорит серьезная научная и научно-методическая продукция кафедры этого

периода (1945–1957). В частности, доценты А. П. Семенова и А. А. Люблинская разработали программу «Фактическое содержание курсов психология школьников» и программу лабораторных занятий по курсу общей психологии для студентов педагогического факультета, а также систему заданий по всем темам, входящим в данный практикум. Разработка курса психологии дошкольника привела к созданию монографии А. А. Люблинской «Очерки психологии детей раннего и дошкольного возраста». Кафедра регулярно создавала методические разработки по вопросам анализа психологической стороны урока, изучению и составлению характеристики школьника и классного коллектива. Эти прикладные работы, основанные на результатах проведенных исследований, были адресованы непосредственно учителям.

В публикациях кафедры представлены результаты исследования отдельных мыслительных операций и их проявления в условиях учения, процесса усвоения школьниками понятий и их систем, образного и понятийного в мыслительной деятельности. Кроме коллективных трудов (кафедральных Ученых записок), издаются монографии А. Л. Шнирманна «Коллектив и развитие личности школьника» (1960), А. А. Люблинской «Беседы с воспитателем о развитии ребенка» (1963).

Проблемы психологической подготовки учителя становятся центральными в исследовательской работе сотрудников кафедры в 1964–1987 гг., когда кафедрой возглавлял профессор А. И. Щербаков. Исследуются вопросы психологии труда и личности учителя: влияние личности учителя на эмоциональное состояние учащихся, роль профессиональной педагогической направленности в успешности педагогической деятельности, мотивы выбора профессии учителя и т. п. Результаты этих исследований послужили обоснованием к введению непрерывной психологической практики студентов — будущих педагогов, которая проводилась с I по V курсы.

Методическая работа кафедры была направлена на совершенствование учебного

процесса по психологии, его научно-методическое обеспечение, совершенствование психологической подготовки будущего учителя. Сотрудники кафедры становятся авторами учебника по психологии, учебных пособий «Практикум по психологии» (1970, 1972, ред. А. И. Щербаков), «Практикум по общей психологии» (1979, 1982, ред. А. И. Щербаков), «Практикум по возрастной и педагогической психологии» (1987, ред. А. И. Щербаков), «Психология воспитания школьника» (1974, В. В. Богословский), «Развитие способности прогнозирования в познавательной деятельности» (1983, Л. А. Регущ), «Прогностические способности учителя и их диагностика» (1989, Л. А. Регущ), методических разработок и рекомендаций.

При изучении развития школьников в процессе обучения реализуются те принципы и теоретические установки, которые были выработаны ещё в школе С. Л. Рубинштейна. Сотрудники проводят цикл интересных исследований, которые имели как теоретическое, так и практическое значение в области психологии обучения: развитие школьников в условиях управления процессом обучения, при использовании различных технических средств обучения.

Можно утверждать, что кафедра психологии в 1970–1980-е гг. внесла весомый вклад в решение актуальных проблем педагогической психологии. Она давала ответы на насущные вопросы о механизме реализации лозунга «учить учиться». Она стала одной из ведущих в стране кафедр, активно развивающих психологию в высшем педагогическом образовании.

В начале 1990-х гг. возрождается отечественная практическая психология. В это время кафедрой заведуют профессор В. Н. Парфенов (с 1987 по 1991 г.), а затем (в 1991–2009 гг.) профессор Л. А. Регущ.

Влияние развивающейся практической психологии проявилось, прежде всего, в изменении технологий подготовки будущих учителей.

Развитие самой психологии как прикладной, перестройка преподавания психологии в педвузах определили основное направление работы кафедры в этот период.

Она активно включилась в процесс преобразования содержания и технологий обучения, предложила концепцию базового психологического образования учителя, отражающую уровневость педагогического образования. Выпущены учебно-методические комплексы для базовой психологической подготовки учителя. Каждый из сотрудников кафедры в этот период овладел новыми областями психологии, смог создать собственные курсы и разработать их как учебную дисциплину. Традиционная психология, которая ограничивалась только коротким курсом по общей, возрастной и педагогической психологии, перестала существовать в педагогическом образовании. Современный преподаватель психологии стал принципиально иным, он — специалист в определенных областях психологии, ориентированных на профессиональную подготовку в области образования, владеющих различными технологиями передачи психологических знаний и умений.

Традиционное для кафедры психологии направление исследований — психическое развитие человека — претерпело определенные изменения. Произошло смещение исследовательских интересов: с развития отдельных психических функций к целостному развитию человека, причем с учетом его индивидуальности. В связи с этим ведутся исследования мотивации (Е. П. Ильин), индивидуального самосознания (А. А. Алексеев), проблем подростков (Л. А. Регущ, Е. В. Алексеева), психологической безопасности в образовании и социальном взаимодействии (И. А. Баева), духовно-нравственного развития в современных условиях (М. Я. Дворецкая) и др.

С 1997 г., следуя общеуниверситетской концепции уровневого образования, кафедра психологии разрабатывает и реализует магистерские программы: педагогическая психология, психология развития, психологическая безопасность в образовательной среде и социальном взаимодействии, управление проблемами психического развития (диагностика и консультирование).

Таким образом, в каждый из периодов герценовская кафедра психологии остава-

лась центром исследования проблем, актуальных для развития психологии как науки и для развития психологической подготовки учителя.

Оценивая вклад кафедры психологии в отечественную педагогическую психологию, следует обратить внимание на проблемы, без решения которых затруднительно совершенствование качества психологической подготовки учителя.

Одна из таких проблем — оценка качества психологической подготовки при уровневой модели обучения. Именно для подготовки учителя эта проблема является актуальной, поскольку принципиально по-иному идет становление личности профессионала: прежде педагогическая направленность проявлялась уже при выборе профессии в самом начале обучения, а при уровневой подготовке — на последнем этапе обучения, после окончания бакалавриата. В зависимости от результатов таких оценочных исследований нужно переходить к корректировке содержания учебных программ по психологии для подготовки специалистов.

За последнее десятилетие психологическая подготовка учителя существенно изменилась. Увеличился перечень дисциплин, их содержание вбирает в себя достижения мировой психологии и психологической практики, однако проблема «работы» психологических знаний для решения профессиональных педагогических задач остается. Введенные изменения сами по себе не способствуют решению этой проблемы. Вероятно, для психологического знания, имеющего, бесспорно, специфику по сравнению с другими видами гуманитарного знания, существенное значение приобретают способы передачи знаний. Хорошо известно, что знания, переданные только на уровне трансляции понятий, в практике учителей не работают. Сейчас в вузовской практике активно внедряются альтернативные технологии (например, диалогическое обучение, тренинги активного научения и др.). Однако проблема использования психологического знания в практике работы учителя, особенно в

## **СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ**

---

период профессиональной адаптации, остается актуальной.

Еще одна проблема, к которой хотелось бы привлечь внимание, состоит в следующем. Профессиональный рост учителя является составляющей его личностного роста, возможности которого связываются с психологическим сопровождением профессиональной деятельности учителя. Содержа-

тельная и организационная готовность психологов не соответствует запросам, связанным с удовлетворением этой потребности. Система психологического сопровождения не сложилась. Учителя (аудитория весьма отзывчивая, охотно откликающаяся на различные психологические семинары, тренинги) не получают в этом отношении необходимую помощь.