**Раздел 2. Содержание психологического образования**

**Лекции 5-7**

**План:**

1. Цели преподавания психологии. Стандарты психологического образования.

2. Учебные планы и программы.

3. Базовые парадигмы и модели университетского образования.

**1. Цели преподавания психологии. Стандарты психологического образования.**

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

Изучение студентами любой науки подчинено одной цели — научиться подходить к жизненным явлениям, к практическим задачам с научных позиций, т. е. со знанием дела, изученного всесторонне. Применительно к *психологии* это означает, что студенту ее нужно изучать с целью получения *научной ориентировки в психологии человека,* чтобы понимать и объяснять особенности ее проявлений в действиях, поступках, поведении реальных людей, и на этой основе научиться правильно взаимодействовать с ними в повседневной практике.

Эта цель хотя и общая и относится к изучению любой дисциплины, но касается она деятельности только студента: именно он должен стремиться к ее достижению. Что касается преподавателя, то его деятельность имеет свою специфическую, отличную от студенческой, цель. У студента цель — изучение науки, а у преподавателя — ее внедрение. Эти цели в конечном счете смыкаются. Но в момент их постановки они выглядят по-разному: студент нацелен на то, чтобы «взять знания» у преподавателя, а преподаватель нацелен «дать» ему эти необходимые знания и научить его пользоваться ими.

Изучая психологию, каждый студент независимо от его будущей профессии должен *научиться мыслить психологически* при анализе и оценке человеческих действий и поступков, при выявлении особенностей характера и способностей, темперамента и других свойств личности, социально-психологических яв­лений в обществе, коллективе, личном общении с другими людьми и т. д.

Таким образом, цель изучения студентом психологии и цель преподавания сходятся в конце обучения студента в его результате: в формировании у него умения практически руководствоваться научными психологическими знаниями при реальном взаимодействии с другими людьми, что, в свою очередь, как раз и предполагает формирование умения мыслить психологически.

Ставя перед собой цель преподавания тех или иных тем и разделов, необходимо учитывать особенности различных отраслей науки.

Так, теоретическую (общую) психологию принято называть – объяснительной, а прикладную психологию – практическим приложением этой теории к различным сторонам живой действительности: к фактам, событиям и явлениям психики. Однако прикладная психология тоже объясняет, но конкретные факты реальной психической жизни; социальная психология – явления общественной жизни, факты группового поведения; инженерная психология – особенности взаимодействия человека с техникой; педагогическая психология – факты, связанные с условиями эффективности обучения и воспитания; медицинская психология – психологические причины улучшения или ухудшения здоровья; военная психология – особенности поведения человека в опасных ситуациях боя и т. д. Так, задача у прикладной психологии тоже является объяснительной, как и у общей, теоретической психологии, но объяснительной по отношению к фактам своей сферы интересов, которые относятся к компетен­ции каждой прикладной отрасли психологии.

Что касается практического применения психологических знаний, то как для теоретической, так и прикладной психологии оно сводится к объяснению фактов, в одном случае — с точки зрения более общей теории психологии, а в другом – с позиции более узкой области знаний, конкретной теории прикладной психологии. Так, например, мотивы поведения человека вообще, т. е. любого человека, можно объяснить на основе общепсихологической теории о производности мотивов от потребностей, а мотивы постоянных рискованных действий летчика-испытателя нужно уже объяснять с точки зрения авиационной психологии, так как сами потребности здесь конкретные и специфические. И так во всем.

Важен вопрос: можно ли считать практическим применением психологической теории, когда она служит прикладным отраслям психологии? От ответа на этот вопрос зависит цель преподавания этих прикладных наук.

Ответ на него должен быть положительным: да, можно считать это практическим применением теории, но к разрешению не практических, а теоретических вопросов. Распространяя, например, общую психологическую теорию деятельности на познание психологии развития и обучения (т. е. на сферу педагоги­ческой психологии) или на выявление закономерностей формирования личности ребенка в игровой деятельности (т. е. на сферу возрастной психологии), мы поступаем по сути дела так же, как и при применении законов биологии к объяснению явлений, изучаемых медициной или зоологией, законов математики к исследованию в области физики твердого тела и т. п. Общая теория психологии может найти применение в теоретическом объяснении фактов не только в прикладных психологических науках, но и в других («чужих») науках, как, например, в педагогике или социологии.

Практическое применение психологической теории, общей или прикладной, к задачам теоретического исследования в других, смежных или несмежных, науках является одной из двух разновидностей применения теории психологии на практике. Одну можно назвать – *применение для объяснения психических явлений, д*ругую – *применение для преобразования* психологических фактов, для изменения их, для коррекции, которое относится к компетенции практической психологии, научное название которой *психотехника.*

Как мы только что выяснили, положения *прикладной психологии,* наравне с положениями *теоретической психологии,* применяются для объяснения психических явлений. Но оказывается, что объяснение относится к фактам и явлениями уже существующим, но не к тем, которые наступят после соответствующих преобразований: обучения, воспитания, психокоррекции, психотерапии и т. п. Когда *прикладная психология* применяется для позитивного изменения фактов или для формирования необходимых новообразований, то такое ее применение является уже не только объяснением, а становится применением.

Таким образом, *прикладная психология* находит практиче­ское применение двояким образом: *для объяснения* конкретных психологических явлений (теоретическая часть прикладной психологии) и *для преобразования* тех или иных сторон психики (практическая часть *прикладной психологии,* или *психотехника).*

Если преподаватель психологии в вузе озабочен развитием творческого мышления студентов и всячески способствует этому специальными интеллектуальными упражнениями, то это значит, что он занят не только теоретической психологией – обоснованием истинности теории, разъяснением ее постулатов, но и практической психологией, психотехникой, так как прикладывает свои усилия к реальному формированию навыков мышления, развитию способности решать мыслительные (аналитико-синтетические) задачи при опоре на материал теоретической психологии. Таким образом, общей целью изучения психологии является формирование у учащихся (студентов) *умения психологически мыслить,* применяя свои психологические знания для *научно­го объяснения фактов* и *явлений психики,* а также *для преобразования психики человека* в интересах развития его личности (обучения и воспитания, формирования коллектива, психологи­ческой коррекции отклоняющегося поведения или психотера­певтического лечения нервно-психических расстройств и т. п.).

Данная общая цель, как мы указывали выше, должна подразделяться на ряд *конкретных целей.* Одним из принципов выделения конкретных целей изучения психологии является принцип профессиональной ориентации студентов как будущих специалистов. С этой точки зрения всех студентов можно разделить на две большие группы: 1) большинство — это студенты непсихологических специальностей и 2) меньшая группа — это студенты-психологии. И для той, и для другой группы общая цель изучения психологии одна и та же, а что касается конкретных целей, то они разные.

Начнем рассмотрение цели изучения психологии большинством студентов, не собирающихся стать специалистами-пси­хологами.

Если общая цель одна, т. е. формирование умения психологически мыслить, применяя теоретические знания к решению практических задач, то возникает вопрос: в каких действиях, входящих в профессиональную деятельность специалиста-непсихолога, потребуются эти знания и умение их применять? По мнению известного психолога Е. А. Климова, психологические знания нужны любому специалисту-непсихологу для «психологиче­ской грамотности», поскольку ему «приходится доводить идеи, замыслы, настроения до сознания других (искать взаимопонимание, обучать, руководить)». Не менее важно, считает он, также «хорошее регулирование собственного внутреннего мира и само­совершенствование на научной основе». Поскольку последнее можно отнести не только к непсихологам, но в одинаковой мере и к специалистам-психологам, то целью изучения психологии студентами-непсихологами остается признать «психологическую грамотность для взаимопонимания, обучения, руководства», чем может быть занят любой специалист.

С этим можно согласиться, но следует уточнить, по какому признаку отнести человека к категории психологически гра­мотных в достаточной мере или к числу людей, недостаточно грамотных.

Границы достаточной грамотности в вопросах психологии могут быть лишь специфическими для каждой сферы профессиональной деятельности. Так, например, психологическая грамотность директора шахты, несомненно, отличается от пси­хологической грамотности бригадира шахтеров. И не потому вовсе, что они по служебной иерархии стоят на разных ступе­нях, а в силу различия характера их деятельности: они решают разные задачи, в зависимости от которых анализируют и оценивают взаимоотношения людей, обучают и руководят ими. В самом деле, если директору шахты нужно найти взаимопони­мание с экономистом и юрисконсультом при принятии хозяйственного решения, то у бригадира такая необходимость едва ли когда-нибудь возникнет, и для него быть психологически компетентным в этих вопросах нет особой нужды. Так обстоит дело с вопросом о границах психологической грамотности для любых других специалистов-руководителей разного профиля и разных сфер деятельности.

Теперь рассмотрим конкретные цели изучения психологии студентами психологической специальности. Общая цель – научиться психологически мыслить, естественно, относится к ним в еще большей степени, чем к специалистам-непсихологам. Без умения психологически мыслить психолог не состоится как специалист, тогда как для специалиста-маркшейдера или биолога-орнитолога такой недостаток не будет столь ущербным, если они отличные специалисты в своей области, хотя психологические знания и умение мыслить психологически, несомненно, прибавили бы им достоинств. Однако наряду с общей целью изучения психологии у будущих психологов-специалистов разного направления (теоретического, прикладного, практического) тоже есть свои конкретные цели.

Так, психолог-теоретик, обучающийся, к примеру, на психологическом факультете МГУ, должен не только вооружиться академическим знанием психологии, но практически быть готовым вести научные исследования по фундаментальным пробле­мам психологии, тем самым расширяя горизонты самой науки. При этом он может позволить себе не быть специалистом в при­кладной отрасли психологии и не уметь ничего выполнять с вы­соким мастерством в сфере практической психологии. Пусть такое допущение является крайностью (реально психолог-теоре­тик, конечно, многое умеет делать и практически), но оно явственнее демонстрирует специфическую цель обучения психолога-теоретика. Его задача – развивать науку дальше, владеть методологией и методикой научных исследований, уверенно ориентироваться в современном состоянии отечественной и зарубежной теоретической психологии, знать проблемы, исследования которых требуют интересы дальнейшего развития науки.

Какова конкретная цель обучения такого специалиста? Она, по существу, совпадает с общей целью изучения психологии как науки – научиться практически применять научные знания, уметь психологически мыслить, но для решения не столько практических, сколько теоретических задач. Ему надо научиться применять психологическую теорию не для преобразования, а для объяснения психических явлений, ранее не объясненных.

По-другому выглядит конкретная цель подготовки психоло­га, специализирующегося на прикладной психологии – педа­гогической, возрастной, правовой (юридической), инженерной, медицинской (клинической) и т. д., которая находит примене­ние для объяснения явлений психики в узких, конкретных областях исследования, а в своей практической части *(в психотехнике)* – применение для преобразования психики. Такая двойственная роль прикладной психологии заставляет нас по-особому ставить перед собой и цель преподавания, и цель изучения ее студентом.

Представляется оптимальной такая постановка цели: формирование у обучаемых психологического склада мышления для анализа, оценки и объяснения психических явлений в избранной отрасли психологии, а также освоения ими психотех­нических приемов и способов применения научных положений данной отрасли психологии к позитивному изменению психического в человеке. Так, студент-медик, готовясь стать врачом, изучает клиническую психологию для овладения ме­тодами психотерапевтического, психокоррекционного, психопрофилактического воздействия на больного с целью его исце­ления; студент-юрист (будущий следователь, судья, прокурор и др.) применяет положения психологии для выявления причин и мотивов преступления или преступного поведения обви­няемого с целью правильного выбора исправительно-профилактических мер; будущий учитель любого школьного предме­та овладевает умением анализировать психологические причи­ны отставания ученика или, наоборот, успешной учебы по сво­ему предмету, изучая каждого индивидуально.

При этом преподаватель психологии может строить свою работу так, чтобы общая цель преподавания – формирование психологического мышления – достигалась главным образом на лекционных и семинарских занятиях; практические умения – на лабораторных и практических занятиях, а также во время учебной практики в школах, детских садах, на предприятиях и фирмах, в юридических консультациях, судах и прокуратурах, в медицинских клиниках.

Итак, действенность методики преподавания зависит в первую очередь от ясной осознанности цели преподавания и подчи­нения ей всей совокупности методических приемов.

К **государственному стандарту** относится прежде всего содержание образования.

*Содержание образования* – это специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере. Под содержанием образования понимают также систему знаний, умений и навыков. Кроме того, понятие «образованный человек» включает в себя такие компоненты, как развитие и воспитание.

При отборе критериев содержания образования следует учитывать не только потребности общества по отношению к высшей школе, но и нужды индивида, т. е. потребности человека в образовании. С учетом этих потребностей в соответствии с п. 1 ст. 10 Закона об образовании образовательные программы могут быть в следующих формах: в очной, очно-заочной (вечерней), заочной – в образовательном учреждении; в форме семейного образования, самообразования, экстерната. Допускается сочетание различных форм получения образования.

Статья 14 Закона об образовании содержит общие требования к содержанию образования.

1. Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства.

2. Содержание образования должно обеспечивать: а) адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; б) формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; в) интеграцию личности в национальную и мировую культуру; г) формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; д) воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

3. Профессиональное образование любого уровня должно обеспечивать получение обучающимся профессии и соответствующей квалификации.

4. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

5. Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно.

Государственные органы управления образованием обеспечивают разработку на основе государственных образовательных стандартов примерных образовательных программ.

6. Образовательное учреждение в соответствии со своими уставными целями и задачами может реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать дополнительные образовательные услуги (на договорной основе) за пределами определяющих его статус образовательных программ.

7. Образовательное учреждение при реализации образовательных программ использует возможности учреждений культуры.

Содержание образования должно обеспечить освоение учащимися социального опыта старших поколений. Выделяют четыре элемента, которые включает в себя этот опыт: а) знания о природе, обществе, технике, мышлении; б) опыт осуществления известных способов деятельности; в) опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, формирование новых способов деятельности на основе уже известных; г) опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру. Кроме того, содержание образования призвано обеспечить индивидуальный способ существования человека и должно включать систему педагогических средств, во-первых, способствующих развитию интеллектуальной сферы студента и, во-вторых, содействующих адаптации студента, его свободе и интеграции с обществом.

Каждая учебная дисциплина должна способствовать овладению названными выше элементами. Выделяют следующие критерии отбора содержания образования: 1) научная и практическая значимость; 2) соответствие содержания возрастным возможностям; 3) соответствие объема содержания объему имеющегося времени; 4) соответствие содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе.

В Российской Федерации установлены *государственные образовательные стандарты*, включающие в себя федеральный и региональный (национально-региональный) компоненты, а также компонент образовательного учреждения (п. 1 ст. 7 Закона об образовании). Стандарт является нормативным документом, который в обязательном порядке содержит: а) минимум содержания основных образовательных программ; б) максимальный объем учебной нагрузки обучающихся; в) требования к уровню подготовки выпускников.

Можно выделить следующие **функции образовательного стандарта**. С одной стороны, стандарт позволяет оценить уровень образованности учащегося. С другой стороны, он призван обеспечить равные возможности для получения образования, а также стимулировать достижение каждым более высокого результата при получении образования.

Государственный образовательный стандарт отражает общественные цели и учитывает потребности каждого гражданина в образовании. В связи с этим стандартом образования предусмотрены следующие аспекты: а) выделение ядра образования, обязательного для всех образовательных учреждений; б) усиление значимости гуманитарных аспектов содержания образования; в) сохранение внимания к естественно-математическому циклу предметов; г) ориентация содержания образования на общечеловеческие ценности. Помимо этого, в образовательные стандарты вузов введены требования общего развития студентов, сформированности их учебной деятельности, коммуникативных умений, культуры поведения, усвоения этических норм.

Таким образом, содержание образования, которое определяется государственным стандартом, позволяет формировать не только предметные знания и умения, но и качества, обусловливающие развитие индивидуальности. Выполнение требований образовательных стандартов свидетельствует о формировании у студентов необходимых знаний, умений и навыков, а также ценностных ориентаций, обеспечивающих овладение разными видами деятельности, адаптацию к окружающей природной и социальной среде, уровень общей эрудиции, сформированность личностного отношения к окружающему миру и усвоение этических норм.

**Государственный образовательный стандарт представлен *базисным учебным планом*.** В структуре базисного учебного плана общеобразовательных учреждений выделяются: а) инвариантная часть (ядро), обеспечивающая приобщение к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам; б) вариативная часть, обеспечивающая также индивидуальный характер развития учащихся, учитывающая их индивидуальные и личностные особенности. В результате в **учебном плане** выделяют три вида учебных занятий: 1) обязательные занятия, составляющие ядро образования; 2) обязательные занятия по выбору учащихся; 3) факультативные занятия.

План не сводится к описанию отдельных учебных предметов, а представляет собой набор образовательных областей. Это открывает возможности для создания разнообразных учебных планов с альтернативным набором учебных дисциплин, а также обеспечивает внутри- и межпредметные связи.

**В соответствии с государственным образовательным стандартом в учебном плане высшего учебного заведения выделяется федеральный, национально-региональный и собственно вузовский компоненты.** Федеральный компонент обеспечивает единство образования и включает в себя учебные дисциплины общекультурного и общегосударственного значения. Национально-региональный компонент обеспечивает потребности и интересы народов страны в лице субъектов Российской Федерации в области образования. Этот компонент включает в себя учебные дисциплины, в которых отражено национальное и региональное своеобразие культуры. Вузовский компонент, предполагающий как обязательные занятия по выбору, так и факультативные занятия, отражает специфику конкретного образовательного учреждения и позволяет ему самостоятельно разрабатывать и реализовывать образовательные программы и учебные планы. Выделяют следующие характеристики учебных планов:

1) *гибкость* – она предполагает включение в учебный план нескольких самостоятельных, независимых курсов учебных дисциплин;

2) *дифференциация*, т. е. варьирование состава дисциплин и времени на их изучение, введение свободно выбираемых предметов, факультативов;

3) *интеграция*, предполагающая объединение смежных предметов (например, психологии, педагогики и истории развития наук; математики и информатики и т. д.);

4) *унификация*, когда содержание и объем учебных дисциплин разрабатываются в зависимости от их функционального назначения для определенных профилей;

5) *гуманизация*, предполагающая разные уровни усвоения студентом отдельных предметов, а также ориентацию на знания как на условия развития учащегося.

В образовательный стандарт входит перечень сведений и умений по каждой учебной дисциплине, обязательный для усвоения студентами. При необходимости этот перечень пересматривается и изменяется.

Общий объем (количество часов) учебного времени, отводимого студентам дневной формы обучения на выполнение учебного плана, рассчитывается на 54-часовую учебную неделю (девять часов в день за исключением воскресных и праздничных дней). В среднем на работу студентов с преподавателем в форме обязательных аудиторных занятий отводится не более 50 % времени учебной недели. Остальное время предназначено для самостоятельной работы, встреч с преподавателями (индивидуальные занятия), консультаций по самостоятельному изучению учебного материала.

Высшему учебному заведению разрешено самостоятельно определять форму учебного плана, устанавливать график учебного процесса, наличие и продолжительность экзаменационных сессий, сроки начала и окончания семестров; переносить при необходимости изучение отдельных дисциплин с одного периода обучения на другой, а также изменять их объем (при условии, что будет охвачен весь диапазон научных знаний, предусмотренных программой) и соотношение аудиторных, индивидуальных занятий, самостоятельной работы студентов; распределять объемы отдельных видов учебных занятий (лекции, лабораторные работы, практические и семинарские занятия) в пределах объема аудиторных занятий, предусмотренных типовым учебным планом; устанавливать формы итогового контроля для дисциплин, вводимых вузом, а также вводить дополнительные занятия для повышения культурно-образовательного уровня студентов. Единая основа учебных планов представляет собой реализацию принципа преемственности, в силу которого основные изучаемые единицы содержания получают в дальнейшем свое развитие и обогащение.

Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 Психология для бакалавриата утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «07» августа 2014 г. №946и представляет собой совокупность требований, обязательных  
при реализации основных профессиональных образовательных программ высшегообразования - программ бакалавриата по направлению подготовки37.03.01 Психология. Обучение по программе бакалавриата в организациях осуществляетсяв очной, очно-заочной и заочной формах обучения.Объем программы бакалавриата составляет 240 зачетных единиц (з.е.),вне зависимости от формы обучения, применяемых образовательных технологий,реализации программы бакалавриата с использованием сетевой формы, реализации программы бакалавриата по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренному обучению. Срок получения образования по программе бакалавриата:в очной форме обучения, включая каникулы, предоставляемые послепрохождения государственной итоговой аттестации, вне зависимости  
от применяемых образовательных технологий, составляет 4 года. Объем программы  
бакалавриата в очной форме обучения, реализуемый за один учебный год,  
составляет 60 з.е.;в очно-заочной или заочной формах обучения, вне зависимости от  
применяемых образовательных технологий, увеличивается не менее чем на 6  
месяцев и не более чем на 1 год по сравнению со сроком получения образования по  
очной форме обучения; при обучении по индивидуальному учебному плану, вне зависимости  
от формы обучения, составляет не более срока получения образования,  
установленного для соответствующей формы обучения. При реализации программы бакалавриата организация вправе применятьэлектронное обучение и дистанционные образовательные технологии.

При обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья электронное  
обучение и дистанционные образовательные технологии должны предусматривать  
возможность приема-передачи информации в доступных для них формах.

**Область профессиональной деятельности** выпускников, освоивших  
программу бакалавриата, включает решение профессиональных задач в сфере  
образования, здравоохранения, культуры, спорта, обороноспособности страны,  
юриспруденции, управления, социальной помощи населению.**Объектами профессиональной деятельности** выпускников, освоившихпрограмму бакалавриата, являются:психические процессы, свойства и состояния человека, их проявленияв различных областях человеческой деятельности, в межличностных и социальных  
взаимодействиях на уровне индивида, группы, сообщества, а также способы  
и формы их организации, изменения, воздействия.

**Виды профессиональной деятельности,** к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата:

**практическая;**

**научно-исследовательская;**

**педагогическая;**

**организационно-управленческая.**

При разработке и реализации программы бакалавриата организация  
ориентируется на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности,  
к которому (которым) готовится бакалавр, исходя из потребностей рынка труда,  
научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации.

Программа бакалавриата формируется организацией в зависимости от видов  
учебной деятельности и требований к результатам освоения образовательной  
программы:

ориентированной на научно-исследовательский и (или) педагогический вид  
(виды) профессиональной деятельности как основной (основные) (далее - программа  
академического бакалавриата);

ориентированной на практико-ориентированный, прикладной вид (виды)  
профессиональной деятельности как основной (основные) (далее - программа  
прикладного бакалавриата).

Выпускник, освоивший программу бакалавриата, в соответствии с видом(видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентированапрограмма бакалавриата, должен быть готов решать следующие профессиональныезадачи:

**практическая деятельность:**

анализ психологических свойств и состояний, характеристик психических  
процессов, различных видов деятельности индивидов и групп;

предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии,  
в функционировании людей с ограниченными возможностями, а также  
профессиональных рисков в различных видах деятельности;

выявление трудностей в обучении, нарушений и отклонений в психическом  
развитии, риска асоциального поведения, диагностика психических состояний,  
возникающих в процессе учебной и внеучебной деятельности;

распространение информации о роли психологических факторов в поддержании  
и сохранении психического и физического здоровья, в процессах воспитания  
и образования, трудовой и организационной деятельности, коммуникации;

формирование установок, направленных на гармоничное развитие,  
продуктивное преодоление жизненных трудностей, толерантности во взаимодействии  
с окружающим миром;

**научно-исследовательская деятельность:**

участие в проведении психологических исследований на основе  
профессиональных знаний и применения психологических технологий, позволяющих  
осуществлять решение типовых задач в различных научных и научно-практических  
областях психологии;

изучение научной информации, российского и зарубежного опыта  
по тематике исследования;

применение стандартизованных методик;

обработка данных с использованием стандартных пакетов программного  
обеспечения;

**педагогическая деятельность:**

преподавание психологии как общеобразовательной дисциплины;  
участие в проведении тестирования по итогам обучения;

участие в подготовке учебно-методических материалов для обучающихся в  
общеобразовательных организациях;

пропаганда психологических знаний для работников различных сфер жизни  
общества;

**организационно-управленческая деятельность:**

анализ форм организации взаимодействий с персоналом в трудовых  
коллективах;

выявление проблем, затрудняющих функционирование организации;

использование нормативно-правовых и этических знаний при осуществлении  
профессиональной деятельности.

В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны  
быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные  
компетенции, которые указываются в каждой образовательной программе.

Программа бакалавриата состоит из следующих блоков:

**Блок 1 «Дисциплины (модули)»,** который включает дисциплины (модули),  
относящиеся к базовой части программы и дисциплины (модули), относящиеся  
к ее вариативной части.

**Блок 2 «Практики»,** который в полном объеме относится к вариативной  
части программы.

**Блок 3 «Государственная итоговая аттестация»,** который в полном объеме  
относится к базовой части программы и завершается присвоением квалификации,указанной в перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования, утверждаемом Министерством образования и науки Российской Федерации.

**2. Учебные планы и программы.**

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

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

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

На теоретическом уровне содержание образования представлено в учебных планах, свое конкретное воплощение оно получает в учебных дисциплинах (курсах). *Учебная дисциплина*  – это система научных знаний, умений и навыков, которые позволяют студенту усвоить основные положения науки, культуры, труда и производства. Содержание научной дисциплины должно изучаться в последовательности его исторического возникновения. Ее изложение должно быть основано на структуре современного состояния научной дисциплины и соответствовать познавательным возможностям студентов. Содержание учебной дисциплины реализуется и фиксируется в учебных программах.

*Учебная программа*  – это нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков по учебной дисциплине. Она представляет собой логическую структуру изучения материала с указанием последовательности изучаемых тем и вопросов. Критерий успешности и эффективности процесса обучения – усвоение знаний, предусмотренных программой учебной дисциплины.

Исследователи выделяют функции учебной программы: *описательную*(программа описывает содержание учебной дисциплины); *идейно-мировоззренческую*(знания, предусмотренные программой, направлены на формирование научного мировоззрения и духовности студента); *регулирующую*, или *организационно-методическую*(учебная программа организует деятельность и преподавателя по подготовке к занятиям, и студента по самостоятельному изучению дисциплины). Последнюю функцию учебная программа выполняет во взаимодействии с программами других дисциплин, что позволяет создать общее мировоззрение студента и сформировать у него духовно-ценностное отношение к явлениям действительности.

Учебные программы могут быть типовыми, рабочими и авторскими. *Типовые*учебные программы разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта в той или иной области образования. Они утверждаются Министерством образования и науки Российской Федерации и носят рекомендательный характер.

По мере социального, научно-технического прогресса, развития науки и практики периодически возникает необходимость пересмотра учебных программ. На основе типовой программы разрабатываются и утверждаются ***рабочие***учебные программы, которые должны соответствовать требованиям государственного стандарта. В рабочей программе очерчивается национально-региональный компонент, учитываются возможности методического, информационного, технического обеспечения учебного процесса.

*Авторские*учебные программы также учитывают требования государственного стандарта, но могут иметь иную логическую структуру построения учебной дисциплины, авторскую точку зрения на изучаемые явления и процессы, собственные подходы к изучению тех или иных теорий. Подобного рода программы должны иметь внешние рецензии (от специалистов в данной области, педагогов, психологов, методистов). Такие программы в основном используются в преподавании курсов по выбору.

**Существует два способа построения учебных программ: концентрический и линейный.** Если одни и те же разделы, темы учебной программы изучаются на разных ступенях обучения либо происходит возвращение к уже пройденному учебному материалу на разных этапах изучения одной и той же дисциплины, имеет место *концентрический*способ развертывания содержания учебного материала. При *линейном*способе не происходит возвращения к изучавшимся разделам, темам дисциплины; учебный материал излагается последовательно, с постепенным усложнением, новое знание излагается на основе уже изученного материала. Эти два способа построения учебных программ взаимно дополняют друг друга.

Структура учебной программы содержит три элемента: 1) объяснительную записку, в которой определены основные задачи учебной дисциплины; 2) содержание дисциплины, т. е. тематический план, содержание тем, задачи их изучения, основные понятия, умения и навыки, виды занятий; 3) некоторые методические указания, касающиеся оценки знаний, умений, навыков.

Содержание учебных программ находит свое отражение в учебной литературе, к которой относятся учебники и учебные пособия.

*Расписание учебных занятий* – это документ, обеспечивающий организацию учебно-воспитательного процесса, определенный режим работы вуза. Его составляют на семестр. Задача разработки расписания состоит в том, чтобы обеспечить методически правильный порядок изучения дисциплин в семестре, их взаимную увязку, педагогически обоснованную последовательность и чередование всех видов занятий с учетом психологических возможностей обучающихся. Составление расписания – сложный процесс, требующий большой подготовительной работы, глубокого знания и понимания учебных планов и графиков, педагогических кадров и всей учебно-лабораторной базы вуза.

Исходными данными для планирования расписания являются: а) время, отводимое учебным планом на изучение предмета, и распределение часов по видам занятий; б) количество лекционных аудиторий (количество лекционных потоков); в) количество учебных групп в потоке; г) распределение преподавателей по формам учебной работы, перечень лекций и практических занятий, планируемых в специализированных классах (лабораториях); д) педагогические требования (чередование технических и гуманитарных предметов, необходимость соблюдения определенных интервалов между лекционными и практическими занятиями и т. д.).

Расписание занятий на семестр должно отвечать трем основным группам требований: методическим, организационным и требованиям, обеспечивающим самостоятельную и научно-исследовательскую работу студентов.

К *методическим требованиям*относятся соблюдение последовательности проведения занятий в соответствии с программой; равномерность учебной нагрузки студентов по неделям в семестре; планирование лекций только на первые два-четыре часа занятий (так как после четырех часов работоспособность студента падает на 30–35 % и лекционная форма обучения становится малоэффективной); чередование проведения двухчасовых лекций в одном и том же потоке для некоторой психофизиологической разрядки в работе студентов; планирование занятий, требующих большого нервного либо физического напряжения, вызывающих сильные эмоции (физкультура, работа в некоторых типах лабораторий), на последние часы; проведение практических занятий по каждой теме не раньше, чем на следующий день после теоретических (лекций); планирование занятий по одному и тому же предмету не более чем на два часа в день (за исключением лабораторных работ).

Требования по обеспечению *самостоятельной*и *научно-исследовательской работы*студентов имеют в виду разнесение лекций по одному и тому же предмету не менее чем на один-два дня, обеспечение между семинарами по одному и тому же предмету интервалов не менее чем в одну неделю (для равномерности нагрузки студентов), планирование на один день не более двух практических занятий с трудоемкой подготовкой.

**Базовое психологическое образование**

Традиционные типы базового психологического образования, развивавшиеся в течение XX в., существуют в ряде европейских стран, таких, как Великобритания, Германия, Франция, Швейцария, Австрия, Бельгия, Нидерланды, Россия, а такжев США и Канаде. В этих странах имеется длительный опыт научной и преподавательской деятельности психологов, исторически сложившиеся системы высшего образования. В других европейских странах, в Австралии, в странах Азии, Африки, Южной Америки за образец обычно берется какая-либо из уже существующих моделей высшего психологического образования, которая кажется наиболее при­емлемой. Ее статус и структура в отдельных странах в значительной степени определяются национальными традициями высшего образования, а содержание изучаемых учебных дисциплин – достижениями психологии как науки и практической деятельности.

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

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

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

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

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

В настоящее время уже накоплен определенный опыт сравнительных исследований систем базового психологического образования в разных странах (New-stead, Makinen, 1997; Karandashev, 2000; Карандашев, 2001; InternationalConfe­renceonPsychologyEducation, 2002).

Психология существует в российском высшем образовании в качестве **направления подготовки бакалавров и магистров.**

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

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

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

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

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

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

Психология становится типичной учебной дисциплиной во многих образовательных программах подготовки бакалавров, специалистов, магистров **гумани­тарного и экономического направлений.**

Учебный курс «Психология и педагогика" является обязательным для большинства университетских специальностей, а также преподается в технических вузах. Таким образом, можно видеть, что масштабы преподавания психологии студентам других специальностей в последние годы значительно расширяются. Это происходит как в силу возрастающего интереса студентов к психологическим знаниям, так и по причине необходимости получения студентами таких знаний. Однако небольшой объем учебного времени, отводимого на изучение курсов психологии, затрудняет реализацию целей обучения. Другой проблемой обучения психологии в таких образовательных программах является то, что преподавателям далеко не всегда удается учитывать профессиональную специфику обучаемых студентов.

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

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

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

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

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

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

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

Степень магистра присуждается обычно специалисту со степенью бакалавра после 2-3 лет обучения в исследовательской школе. Для получения этой степени помимо изучения целого ряда специальных дисциплин необходим также практи­ческий опыт в области прикладной психологии или написание диссертации на ос­нове проведенного исследования. Данный уровень образования дает специалисту возможность работать в каче­стве исследователя или практического психолога в различных областях: зани­маться тестированием, исследовательской работой в лаборатории, консультирова­нием пациентов, выполнять административную работу.

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

**3. Базовые парадигмы и модели университетского образования.**

Термин «парадигма» (*от греческого*paradigma – пример, образец) означает строго научную теорию, воплощенную в системе понятий, выражающих наиболее существенные черты действительности. Второе его значение используется для характеристики общепризнанных научных достижений, дающих сообществу специалистов модель постановки проблем и их решений в течение определенного периода времени. Именно в подобном смысле он употребляется в педагогической теории для обозначения концептуальных моделей образования.

В ходе исторического развития общества и образования как его важнейшего института сложились различные парадигмы образования. Поэтому сегодня можно говорить о том, что существует определенное множество парадигм образования, среди которых наиболее распространены следующие:

1) традиционалистско-консервативная (знаниевая парадигма);

2) рационалистическая (бихевиористская, поведенческая);

3) феноменологическая (гуманистическая парадигма);

4) технократическая;

5) неинституциональная парадигма;

6) гуманитарная парадигма;

7) обучение “через совершение открытий”;

8) эзотерическая парадигма.

Эти парадигмы различаются своими подходами к выбору главной цели образования, к пониманию роли и предназначения образования в системе общественных институтов, к его видению в системе подготовки человека к жизни, формирования общей и профессиональной культуры подрастающих поколений.

В дословном переводе с латинского слово «парадигма» означает «пример». В современной педагогике оно употребляется как концептуальная модель образования. Существует великое множество образовательных парадигм. И.А.Колесникова их многообразие увязывает с педагогическими цивилизациями; по ее мнению, человечество прошло стадии природной педагогики и репродуктивно-педагогической цивилизации и вступает в креативно-педагогическую цивилизацию.

Если считать, что образование должно быть вне политики и брать за основу только контекст культуры, то в соответствии с тремя подходами к культуре можно выделить и три концептуальные модели образования.

Подходы к культуре:

* ценностный (аксиологический);
* деятельностный: культура трактуется как апробированные способы деятельности по созданию материальных и духовных ценностей;
* личностный: культура воплощается в определенном типе личности, ее свойствах.

Соответствующие им парадигмы образования:

* традиционалистско-консервативная. Слово «консервативный» употребляется здесь в позитивном смысле (сохранение, стабилизация культуры с помощью образования);
* рационалистическая, которая соответствует деятельному подходу в культуре и используется для адаптации человека к культуре. Здесь уже в центре внимания не знания, а умения, способы действия;
* феноменологическая (гуманистическая), относящаяся к человеку как к главному феномену культуры, как к субъекту образования.

То есть, во-первых, парадигмы различаются по целям, которые ставятся перед образованием; во-вторых, по пониманию функций школы/вуза; по способам достижения целей; по характеру педагогического взаимодействия, особенно по позиции ученика/студента в образовании. Каждая из этих парадигм ставит свои вопросы перед образованием:

* о функциях школы/вуза как социального института;
* об эффективности системы образования;
* о приоритетах школы/вуза;
* в чем состоят общественно значимые цели образования;
* какие знания, умения, навыки являются ценными и для кого, или каким должно быть образование в современном мире.

Рассмотрим более подробно характерные особенности каждой из приведенных парадигм образования.

***1. Знаниевая традиционалистская парадигма*.** Главная цель знаниевой парадигмы заключается в передаче молодому поколению наиболее существенных элементов культурного наследия человеческой цивилизации и ее опыта. Эта передача осуществляется на основе выдержавшей испытание временем совокупности знаний, умений и навыков, а также нравственных идеалов и жизненных ценностей, способствующих как индивидуальному развитию, так и сохранению социального порядка, позволяющих обеспечить функциональную грамотность и социализацию обучающихся.

***2. Бихевиористская рационалистическая парадигма*** образования предполагает, прежде всего, обеспечение усвоения знаний, умений и навыков и практического приспособления молодого поколения к конкретным условиям существующего общества. Образовательная программа полностью переводится на язык конкретных поведенческих терминов, на язык «измеряемых единиц поведения» (Р. Мейджер). Главный термин этой парадигмы: «Школа – это фабрика, для которой учащийся представляет собой «сырье». В основу парадигмы положена концепция социальной инженерии Б. Скиннера, согласно которой цель школы состоит в том, чтобы сформировать у обучающихся адаптивный «поведенческий репертуар», соответствующий социальным нормам, требованиям и ожиданиям западной культуры. Основными методами такого обучения выступают научение, тренинг, тестовый контроль, индивидуальное обучение, корректировка.

Недостатком как традиционалистской, так и рационалистической модели обучения является их слабая гуманистическая направленность. В соответствии с ними обучающийся рассматривается только как объект педагогического воздействия, а не как субъект жизни, свободная самодостаточная личность, способная к саморазвитию и самосовершенствованию. В рационалистической модели образования отсутствует творчество, самостоятельность, ответственность, индивидуальность.

***3. Гуманистическая (феноменологическая) парадигма*** образования рассматривает и педагога, и обучающегося как равноправных субъектов образовательного процесса. Его главной целью выступает при этом персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, создание условий для развития и саморазвития обучаемого, предоставление ему свободы выбора для возможности максимальной реализации своих природных потенциалов и для самореализации. Гуманистическая парадигма предполагает свободу и творческий поиск как обучающихся, так и педагогов. Она ориентирована на творческое, духовное развитие личности, на межличностное общение, диалог, помощь и поддержку в самообразовании человека и его самосовершенствовании.

***4. Технократическая парадигма образования*** провозглашает основной своей целью передачу подрастающим поколениям и усвоение ими «точного» научного знания, необходимого для дальнейшего совершенствования практики. «Знание – сила», поэтому ценность человека определяется его познавательными возможностями. Человек ценен не сам по себе, как уникальная индивидуальность, а лишь как специалист, носитель определенного эталонного (усредненного, стандартизированного) знания или поведения. Определенные элементы этой парадигмы присущи, к сожалению, и нашей системе инженерного образования, которая направлена преимущественно на профессиональную подготовку специалиста, а не на личностное его формирование.

***5. Неинституциональная парадигма образования*** ориентирована на организацию образования вне традиционных социальных институтов, в частности школ и вузов. Она предполагает получение образования человеком с помощью сети Internet, в условиях так называемых «открытых школ», дистанционного обучения и т.п. При наличии определенных преимуществ такого образования (выбор удобного времени, индивидуализация режима обучения и его содержания) эта парадигма, вместе с тем, лишает учащегося или студента главного условия успешного образования и личностного развития – непосредственного контакта с учителем или преподавателем. А как совершенно справедливо подчеркивает В.Г. Кремень, «если даже использовать самые совершенные компьютерные системы, высокие коммуникационные технологии, которые, вне всякого сомнения, стимулируют динамику и эффективность учебного процесса, повышают интерактивность образовательной среды, никто и ничто не сможет полностью вытеснить и заменить искусство непосредственного педагогического диалога «учитель – ученик», поэтому особенно важной становится подготовка высокопрофессиональных педагогических и научно-педагогических работников».

***6. Гуманитарная образовательная парадигма*** (по И.А. Колесниковой), центром которой становится не обучающийся, усваивающий готовые знания, а человек, познающий исти­ну. Но поскольку однозначной истины не существует, то важна не сама истина, а отношение к ней. При этом субъект-субъектные взаимодействия и отношения участников педагогического процесса строятся на принципах сотрудничества, сотворчества, диалога, обмена мнениями и взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции, познание мира путем обмена духовными ценностями.

***7. Парадигма обучения*** «***через совершение открытий***» (Джером Бруннер). В соответствии с этой парадигмой, обучающиеся должны познавать мир, приобретать знания через собственные открытия, требующие напряжения всех познавательных сил и одновременно плодотворно влияющие на развитие продуктивного мышления. Творческое обучение, по Бруннеру, отличается как от усвоения «готовых знаний», так и от обучения путем преодоления трудностей тем, что обучающиеся на основе накопления и оценки данных по определенной проблеме формируют соответствующие обобщения и даже выявляют закономерности, выходящие за рамки изучаемого материала.

***8. Эзотерическая парадигма образования***, по мнению И.А. Колесниковой, отражает самый высокий уровень взаимодействия человека с внешним миром. Сущность этой парадигмы состоит в отношении к истине как вечной и неизменной, которую человеку нельзя понять, но к ней можно приобщиться в состоянии особого озарения.

Высший смысл педагогической деятельности, по утверждению сторонников этой парадигмы, заключается в освобождении природных, сущностных сил человека для общения с космосом, для развития познавательных способностей, смыслотворчества, духовности и нравственного самосовершенствования.

Однако эта парадигма основывается только на одной сфере взаимодействия людей – ноосфере. Но для того, чтобы гармонизировать отношения человека с миром планеты Земля и космосом, с обществом и самим собой, очевидно, необходимо учитывать также всю совокупность его взаимодействий с социосферой и психосферой.