Тема: Место и роль педагогической психологии в системе современных научных знаний

Содержание

Введение

. Педагогическая психология как отрасль научного знания

.1 Научное знание и его строение

.2 Выделение объект-предметной области педагогической психологии в качестве самостоятельной сферы исследования

. Общенаучная характеристика педагогической психологии

.1 Педагогическая психология среди других человековедческих наук

.2 Общепсихологический контекст формирования педагогической психологии

. Педагогическая психология: основные характеристики

.1 Структура педагогической психологии

.2 Предмет педагогической психологии

.3 Задачи педагогической психологии

.4 Объект и задачи педагогической психологии

.5 Методы исследования

Заключение

Библиографический список

Приложение

# Введение

Еще 15-20 лет тому назад остро дискутировался вопрос о необходимости и целесообразности открытия специальных факультетов подготовки учителей начальных классов в пединститутах. Многие утверждали, что для этой работы вполне достаточно подготовки педучилища. И спор не был случайным. Довлела традиция, по которой считалось, что начальное обучение-это лишь обучение грамоте (чтению и письму), решению несложных арифметических задач, что это-де обучение, мало чем связанное с развитием современных наук. Научно-технический и социально-экономический прогресс коренным образом изменили положение дел. Среднее образование в нашей стране стало всеобщим и обязательным. Да и личность самого младшего школьника стала иной. Обнаружилась возможность и необходимость существенно изменить программу, продолжительность и возрастные границы начального обучения. Все это придало особое значение начальному обучению в общей системе народного образования, обучения и воспитания подрастающих поколений.

Термином педагогическая психология обозначаются две существенно разные науки. Одна из них является ветвью психологии. Это базовая наука, призванная изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания. Но под названием "педагогическая психология" развивается также и прикладная наука, цель которой - использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики.

В настоящее время в нашей стране постепенно растет штат практических психологов, которые и должны знакомить педагогов и родителей с достижениями психологической науки. (За рубежом эта прикладная область психологии часто называется школьной психологией.) Профессиональная педагогическая деятельность предполагает хорошее знание учителем современной психологии, умение использовать ее достижения в своей повседневной работе. Это означает, что подготовка преподавателя должна включать изучение прикладного курса педагогической психологии.

Педагогическая психология представляет собой междисциплинарную самостоятельную отрасль знания, основывающегося на знании общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности, теоретической и практической педагогики. Она имеет собственную историю становления и развития, анализ которой позволяет понять сущность и специфику предмета ее исследования.

Цель исследования данной курсовой работы - отобразить место и роль педагогической психологии в системе современных научных знаний.

Для достижения поставленной цели предстоит решить ряд поставленных задач:

1. Рассмотреть научное знание и его строение;

2. 2. Выделить объект-предметную областьпедагогической психологии в качестве самостоятельной сферы исследования;

. Дать общенаучную характеристику педагогической психологии;

. Раскрыть основные характеристики педагогической психологии.

Объектом исследования в нашей курсовой работе выступает педагогическая психология.

Предметом - место педагогической психологии в системе современных научных знаний.

# 1. Педагогическая психология как отрасль научного знания

# 1.1 Научное знание и его строение

Педагогическая психология - это одна из отраслей научного знания. Поэтому к ней применимы те логические средства анализа, которые используются в методологии науки.

Наука представляет собой сферу деятельности, направленной на выработку и систематизацию объективных знаний о действительности. В силу этого любое научное знание может быть рассмотрено как средство установления взаимосвязи между "явлением" и "сущностью" (рис. 1 Приложение 1).

Явления, как известно, - это то или иное обнаружение окружающих нас вещей, их внешней формы и признаков. Отличительная особенность явления - способность человека воспринимать его свойства с помощью органов чувств. В этом плане сущность представляет собой полную противоположность явлению - это скрытые от внешнего наблюдения связи и отношения. Она выражает внутреннее содержание явления как результат его познания. Сущность и явления внутренне взаимосвязаны: любое явление несет в себе определенную сущность, любая сущность проявляет себя в том или ином явлении.[1, с. 8]

Вместе с тем переход от явлений к сущности не осуществляется "автоматически", путем лишь количественного накопления определенных представлений о каком-либо объекте. Для этого используется специальный механизм научного познания - теоретическое отражение действительности.

Каждый ученый, стараясь проникнуть в сущность, всегда имеет дело с определенным кругом явлений. Совокупность явлений, изучаемых той или иной наукой, образует "объект исследования", который определяется как часть объективной реальности, противостоящая исследователю в процессе познания.

Любой объект многогранен и практически бесконечен в своих проявлениях и свойствах. Ученый, начиная изучать какой-либо объект, всегда выделяет в нем какую-то одну сторону рассмотрения, которая становится "заместителем" или "представителем" всего многостороннего объекта и, в свою очередь, фиксируется в знаковой форме. Выделение и закрепление данной "предметной" стороны исследования происходит посредством введения специальных средств - категорий.[23, с. 192]

Согласно философской традиции, категории - это наиболее общие, предельные понятия, не выводимые из других и в сводимые к другим. Такие, например, как "количество", "качество", "форма", "содержание" и т. д. Они действительны для любых проявлений исследовательской активности, к каким бы объектам она не устремлялась.

Когда же объектом этой активности становится отдельный момент бытия, аппарат философских категорий, продолжая определять движение исследовательской мысли в целом, становится недостаточным. В этом случае предмет научного знания выстраивается благодаря функционированию специальных научных категорий. Именно они, развиваясь исторически, позволяют осмыслить изучаемое явление не только глобально, на философском уровне, но и в его специфических характеристиках, отличающих определенную область знания от всех остальных. В итоге любая отрасль науки отличается от другой своим предметом, т. е. той системой основных категорий и понятий, которые она использует для раскрытия сущности объекта.

Предмет исследования выступает как определенная сторона объекта, выделение и закрепление которой происходит посредством введения специальных исследовательских средств - категорий и понятий. В итоге проникновение в сущность явлений обеспечивается за счет согласованного взаимодействия двух типов реальности: объектной - представленной многообразием выбранных для исследования явлений, и предметной - представленной совокупностью некоторых понятийно-категориальных средств.[1, с. 11]

Эти две реальности взаимозависимы. С одной стороны, сам выбор объекта исследования во многом определяется предметом изучения. С другой стороны, вовлечение новых объектов в сферу анализа само по себе способно существенно изменить представления о содержании категорий и понятий. Итогом взаимодействия этих двух сфер и служит научное знание - иерархизированная система замещений объекта знаками, включенными в определенные системы оперирования, в которых эти системы замещения существуют реально, как объекты особого рода.

Как видим, соотношение между "объектом", "предметом" и "научным знанием" представляет собой достаточно сложно организованную связь. Такая связь может быть названа функциональной.

Функция - отношение двух (группы) объектов, в котором изменению одного из них сопутствует изменение другого.

Для более наглядного представления данного типа связи можно воспользоваться широко известной из школьного курса математики схемой функциональной зависимости. Ее структуру образуют три достаточно самостоятельных элемента:

· совокупность независимых переменных (X);

· область зависимых переменных (Y);

· характер связи между этими переменными (Y = f(x)).

Графически это может быть представлено следующим образом (рис. 2, Приложение 2).

Аналогичным образом в структуре науки можно выделить:

· объект изучения;

· предмет исследования;

· совокупность научных представлений.

Характер отношений между "объектом", "предметом" и "научным знанием" позволяет предположить, что и соотношение между этими элементами можно уподобить функциональным связям в математике.

Допустимость данной аналогии становится еще очевиднее, если мы вспомним тот факт, что в самом языке науки имеются такие термины, как "независимая переменная" и "зависимая переменная". С помощью данных терминов описывается структура эксперимента как метода научного исследования. Там "независимая переменная" - это тот фактор объекта исследования, которым исследователь планомерно манипулирует. "Зависимая переменная" - те предметные характеристики объекта, изменения которых регистрируются, обрабатываются и обобщаются.[1, с. 14]

Тем самым в ходе эксперимента как одного из методов получения научного знания выявляются причинно-следственные и другие связи и отношения между "независимой" и "зависимой" переменными. По сути дела, имеет место следующая форма отношений:

Зависимая переменная = ПСС (независимая переменная),

где ПСС - причинно-следственная связь.

В этом случае строение научного знания можно графически изобразить следующим образом (рис. 3, Приложение 2).

Системы предметных представлений об объекте систематизируются в виде научных теорий, выражаемых посредством определенного языка. Основу любого научного представления образуют знаковые средства, которые в совокупности формируют так называемый "язык науки". Термин "язык" не имеет точно установившегося значения. Как правило, под языком понимают систему общественно фиксированных знаков, служащую для общения людей между собой и для отражения объективной реальности. К языку, таким образом, наряду со словами обычного разговорного языка относятся математические символы и формулы, языки программирования и др.[1, с. 14]

Подобно любому другому языковому средству, любая наука имеет свой тончайше устроенный аппарат, в формах которого постигается содержание исследуемой действительности. Одной из особенностей языка науки является наличие в нем терминов и понятий.

Термин - слово или словосочетание, выражающее название определенного объекта или понятия в рамках какой-либо специальной области науки, техники, искусства. Термин указывает на то или иное качество, выделяющее данный объект из общего разряда явлений. Термины чаще всего используются для описания объекта исследования, т. е. они призваны указывать на то, о чем говорится в том или ином теоретическом положении.

Понятие - это мысль, отражающая в обобщенной форме связи и отношения между явлениями посредством фиксации общих и специфических признаков и свойств. Понятие призвано зафиксировать то, что говорится об объекте.

Например, одно из положений педагогической психологии гласит: обучаемость - это индивидуальные показатели скорости и качества усвоения школьником знаний, умений и навыков в процессе обучения. Здесь "школьник в процессе обучения" - это педагогический термин, указывающий на принадлежность субъекта рассмотрения к образовательной системе. "Индивидуальные показатели усвоения знаний, умений и навыков" - это психологическое понятие.

Аналогичную структуру имеет практически любое теоретическое положение научного знания.

# 1.2 Выделение объект-предметной области педагогической психологии в качестве самостоятельной сферы исследования

Проделанный анализ показывает, что в самом объекте исследования никакого предмета не содержится. Но он может быть выделен как особое содержание посредством познавательных действий с объектом, опосредованных категориальным подходом. Это содержание может быть зафиксировано в знаках. В итоге возникает предмет науки, который предстает перед человеком в объективированном виде как существующий помимо тех объектов, от которых был абстрагирован. Основанием для выделения предмета служат определенные категории науки.

Применительно к педагогической психологии это означает, что ее изучение предполагает четкое выделение объекта, предмета исследования и особенностей самого научного знания. Вопрос этот далеко не простой, о чем говорит хотя бы тот факт, что исторически педагогическая психология оформилась в тесном сотрудничестве и напряженной борьбе с еще двумя отраслями научного знания: психологической педагогикой и экспериментальной педагогикой.

Для более точного различения этих трех направлений в развитии науки полезно обратиться к мнениям тех авторитетов, которые стояли у их истоков. Как самостоятельная отрасль научного знания педагогическая психология обязана своим рождением, прежде всего, отечественному ученому Петру Федоровичу Каптереву. Общепризнанно, что именно им впервые была написана и, начиная с 1874 г., публиковалась в журнале "Народная школа" работа под таким названием. В 1877 г. книга "Педагогическая психология" вышла отдельным изданием.

Есть все основания считать, что тем самым автор - известный теоретик педагогики - пытался найти пути к разрешению кризиса в развитии самой педагогической науки.

П. Ф. Каптерев в одной из своих работ отмечал: "Не только у нас, но и у западных европейских народов сочинения по педагогике по большей части лишены научного характера, в них весьма слаб выяснительный, рациональный элемент… Педагогика… должна применять к воспитанию законы науки о человеке…" [13, с. 60-61].

В качестве одной из таких "наук о человеке" автор и предлагал рассматривать психологию.

По его мнению, применение психологических теорий к воспитанию составляет одно из самых широких и важных применений, какие допускает наука о душе. Вместе с тем сочетание психологических теорий с педагогическими может быть достигнуто различными путями.

Первый путь - это когда дается полная система психологических изысканий и указывается возможность и способ приложения этих изысканий к области воспитания. Центр тяжести подобных сочинений лежит в психологии, и педагогические рассуждения являются простыми выводами из психологических данных. Эти выводы, излагаемые по мере развития психологических анализов, дать системы педагогики не могут. Сочинения, принадлежащие к данной группе, можно, по мнению П. Ф. Каптерева, назвать педагогической психологией.

Следуя данной традиции, в современных условиях педагогическая психология рассматривается как отрасль психологии, изучающая психологические аспекты образования. Из этого можно сделать вывод, что строение педагогической психологии как науки должно выглядеть следующим образом:

· объект науки - образование как процесс педагогического взаимодействия преподавателей и учеников;

· предмет науки - психологические аспекты функционирования в образовании учеников, преподавателей и их взаимодействия;

· научное знание - закономерности, принципы и тенденции влияния факторов образовательного процесса на психические аспекты учеников, преподавателей и их взаимодействия.

Графическая модель данной структуры может быть представлена следующим образом (рис. 4, Приложение 2).

Другой вариант соотнесения психологического и педагогического знания - это когда центр исследовательского внимания находится в педагогике, а психологические данные играют роль неизбежных предпосылок. В этом случае психологические данные приводятся сравнительно коротко и заключают пространные рассуждения об их приложении в воспитании. Подобные рассуждения специально-педагогического характера могут развиваться систематически и дать в результате целую систему воспитания.

Сочинения, принадлежащие к данной группе, П. Ф. Каптерев предлагает называть психологической педагогикой. Данный термин впервые ввел известный немецкий педагог И. Ф. Гербарт для характеристики психологически ориентированных сочинений, в отличие от тех педагогических трактатов и статей, которые совсем не связаны с психологическим анализом.

В отечественной научной литературе ярким примером такого подхода может служить изданная в 1915 г. работа А. П. Нечаева "Курс педагогической психологии для народных учителей". По его собственной оценке, в данной книге предлагался обзор психологического материала, могущего осветить главнейшие педагогические вопросы.

# 2. Общенаучная характеристика педагогической психологии

# 2.1 Педагогическая психология среди других человековедческих наук

В современной науке все нагляднее просматривается взаимодействие двух основных тенденций ее развития: интеграции и дифференциации научных отраслей, дисциплин, проблемных областей (наряду с такими тенденциями, как систематизация, иерархизация, кумулятивность). Анализируя интегративность науки, Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьев, Б.М. Кедров отмечали, что в центре научного знания находится психология - наука о человеке. Интерпретация представленного Б.М. Кедровым треугольника научного знания (вершина его - естественные науки, углы основания - философия и общественные науки, а в центре соединенная с этими науками психология) соотносится с утверждением Ж. Пиаже, что "...психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формирования и развития" [7, с. 155].

Еще четче определяет роль проблемы человека в развитии науки Б.Г. Ананьев [5], по мнению которого дифференциация, углубление изучения человека и в то же время интеграция всех исследований в этой области способствуют тому, что проблема человека становится общенаучной. Эта же тенденция глобализации проблемы человека была намечена и в области педагогического знания еще К.Д. Ушинским в 1868-1869 гг. в труде "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии", где на основе определения иерархии наук, вносящих свой вклад в воспитание человека, отмечалась ведущая роль психологии.

В свою очередь психология также есть сложное интегрированное знание, основанием структурного представления которого, согласно А.В. Петровскому, служат психологические аспекты: "1) конкретной деятельности, 2) развития, 3) отношения человека (как субъекта развития и деятельности) к обществу (в котором осуществляется его деятельность и развитие)" [20, с. 80]. Педагогическая психология рассматривается как самостоятельная отрасль общепсихологического знания, выделенная преимущественно по основанию "конкретная деятельность", в которой находят отражение и два других его аспекта. Это утверждение означает, что в фундаменте педагогической психологии находятся общепсихологические закономерности и механизмы самой образовательной деятельности, или, по определению одного из родоначальников педагогической психологии П.Ф. Каптерева, образовательного процесса.

Педагогическая психология связана со многими другими науками в силу целого ряда причин. Во-первых, она является конкретной отраслью общепсихологического знания, которая находится в центре треугольника научного знания. Во-вторых, она связана с другими науками в силу того, что образовательный процесс по своим целям и содержанию есть передача социокультурного опыта, в котором аккумулировано самое разноплановое цивилизационное знание в знаковой, языковой форме. В-третьих, предметом ее изучения является сам познающий и обучающийся этому познанию человек, что изучается многими другими человековедческими науками. Очевидно, что педагогическая психология неразрывно связана с такими науками, как, например, педагогика, физиология, философия, лингвистика, социология и др. В то же время утверждение, что педагогическая психология есть отрасль общепсихологического знания, означает, что она формируется на его основе, т.е. знаниях о психическом развитии, его движущих силах, индивидуальных и половозрастных особенностях человека, его личностном становлении и развитии и т.д. В силу этого педагогическая психология связана с другими отраслями психологического знания (социальной, дифференциальной психологией и т.д.) и прежде всего с возрастной психологией.[11, с. 8]

Педагогическая и возрастная психология наиболее тесно связаны между собой общностью объекта этих наук, которым является развивающийся человек. Но если возрастная психология изучает "возрастную динамику психики человека, онтогенез психических процессов и психологических качеств развивающегося человека" [43, с. 5], то педагогическая - условия и факторы формирования психических новообразований под воздействием образования. В связи с этим все проблемы педагогической психологии рассматриваются на основе учета возрастных особенностей человека, находящегося в образовательном процессе. В то же время (еще раз подчеркнем это положение) и педагогическая, и возрастная психология основываются на знании общей психологии, которая "... вскрывает общие психологические закономерности, изучает психические процессы, психические состояния и индивидуально-психологические особенности личности уже сложившегося человека".

Данная трактовка, с одной стороны, междисциплинарности, а с другой - самостоятельности педагогической психологии как отрасли научного знания может соотноситься с позицией Б.Г. Ананьева. По его мнению, педагогическая психология - пограничная, комплексная область знания, которая "... заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений" [5, с. 14].

Однако такая трактовка не во всем совпадает с определениями статуса педагогической психологии, приводимыми другими авторами, что может свидетельствовать о неоднозначности решения данного вопроса. Например, в "Курсе общей, возрастной и педагогической психологии" отмечается, что "... если на первом этапе развития возрастной и педагогической психологии наблюдалась тенденция их обособления, то в наше время, наоборот, - сближения, а в какой-то мере даже и слияния" [16, с. 4]. С другой стороны, в "Основах педагогики и психологии высшей школы" подчеркивается комплексность, единство педагогики и психологии, формирующих одну комплексную научную дисциплину [20, с. 5-6]. Можно полагать, что комплексной по сути является педагогическая психология. Педагогика в ее теоретическом, по В.И. Гинецинскому [7], и практическом аспектах есть тесно связанная с ней самостоятельная наука, тогда как общая и возрастная психология суть внутренне неразрывно связанные с ней отрасли общепсихологического знания.

# 2.2 Общепсихологический контекст формирования педагогической психологии

Педагогическая психология развивается в общем контексте научных представлений о человеке, которые были зафиксированы в основных психологических течениях (теориях), оказавших и оказывающих большое влияние на педагогическую мысль в каждый конкретный исторический период. Это связано с тем, что процесс обучения всегда выступал в качестве естественного исследовательского "полигона" для психологических теорий. Рассмотрим подробнее психологические течения и теории, которые могли повлиять на осмысление педагогического процесса.[11, с. 9]

Ассоциативная психология (начиная с середины XVIII в.- Д. Гартли и до конца XIX в.- В. Вундт), в недрах которой были определены типы, механизмы ассоциаций как связи психических процессов и ассоциации как основы психики. На материале исследования ассоциаций изучались особенности памяти, научения. Здесь же отметим, что основы ассоциативной трактовки психики были заложены Аристотелем (384-322 гг. до н.э.), которому принадлежит заслуга введения понятия "ассоциация", ее типов, разграничения двух видов разума (нуса) на теоретический и практический, определения чувства удовлетворения как фактора научения.

Эмпирические данные экспериментов Г. Эббингауза (1885) по исследованию процесса забывания и полученная им кривая забывания, характер которой учитывается всеми последующими исследователями памяти выработки навыков, организации упражнений.

Прагматическая функциональная психология У. Джемса (конец XIX - начало XX в.) и Дж. Дьюи (практически вся первая половина нашего столетия) с акцентом на приспособительных реакциях, адаптации к среде, активности организма, выработке навыков.[11, с. 10]

Теория проб и ошибок Э. Торндайка (конец XIX - начало XX в.), сформулировавшего основные законы научения - законы упражнения, эффекта и готовности; описавшего кривую научения и основанные на этих данных тесты достижений (1904).

Бихевиоризм Дж. Уотсона (1912-1920) и необихевиоризм Э. Толмена, К. Халла, А. Газри и Б. Скиннера (первая половина нашего столетия). Б.Скиннер уже в середине нашего столетия разработал концепцию оперантного поведения и практику программированного обучения. Заслугой предваряющих бихевиоризм работ Э. Торндайка, ортодоксального бихевиоризма Дж. Уотсона и всего необихевиористского направления является разработка целостной концепции научения (learning), включающей его закономерности, факты, механизмы.

Исследования Ф. Гальтона (конец XIX в.) в области измерения сенсомоторных функций, положившего начало тестированию (Ф. Гальтон первым применил анкетирование, оценочные шкалы); использование математической статистики; "умственные тесты" Дж. Кэттелла, считавшиеся, как отмечает А. Анастази, типичным методом исследования того времени. Интеллектуальные тесты А. Бине и Т. Симона (1904-1911) с вариацией индивидуального и группового тестирования, в которых впервые был использован коэффициент интеллектуального развития как отношение умственного возраста к фактическому (Л. Термен в Америке в 1916 г.). Существенно, что Ф. Гальтон начинал свои первые (1884) измерения в системе образования, Дж. Кэттелл (1890) в Америке тестировал студентов колледжей, первая шкала Бине-Симона (1905) была создана во Франции по инициативе министерства образования. Это свидетельствует о достаточно давней тесной связи психологических исследований и образования.

Психоанализ 3. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Э. Фромма, Э. Эриксона (с конца XIX в. и на протяжении всего XX в.), разрабатывающий категории бессознательного, психологической защиты, комплексов, стадиальности развития "Я", свободы, экстраверсии-интроверсии. (Последнее находит самое широкое применение и распространение во множестве педагогических исследований благодаря тесту Г. Айзенка.)

Гештальтпсихология (М. Вертгаймер, В. Кёлер, К. Кофф-ка - начало XIX в.), концепция динамической системы поведения или теория поля К. Левина, генетическая эпистемология или концепция стадиального развития интеллекта Ж. Пиаже, которые внесли вклад в формирование понятий инсайта, мотивации, стадий интеллектуального развития, интериоризации (что разрабатывалось также французскими психологами социологического направления А. Валлоном, П. Жане).[11, с. 11]

Операциональная концепция Ж. Пиаже начиная с 20-х годов нашего столетия становится одной из основных мировых теорий развития интеллекта, мышления. В контексте этой концепции разрабатываются понятия социализации, центрации-децентрации, специфичности адаптации, обратимости действий, стадии интеллектуального развития. Следует отметить, что в науку XX в. Ж. Пиаже вошел прежде всего как один из наиболее ярких представителей "синтетического подхода к исследованию психики" [16, с. 26].

Когнитивная психология 60-80-х годов нашего столетия Г.У. Найссера, М. Бродбента, Д. Нормана, Дж. Брунера и других, сделавшая акцент на знании, информированности, организации семантической памяти, прогнозировании, приеме и переработке информации, процессах чтения и понимания, когнитивных стилях.

Гуманистическая психология 60-90-х годов нашего столетия А. Маслоу, К. Роджерса, выдвинувшая концепцию "центрированной на клиенте" терапии, категорию самоактуализации, пирамиды (иерархии) человеческих потребностей, фасилитации (облегчения и активизации), сформировавшая центрированный на учащемся гуманистический подход в обучении.

Большое влияние на развитие педагогической психологии оказали работы отечественных мыслителей, педагогов, естествоиспытателей - И.М.Сеченова, И.П.Павлова, К.Д.Ушинского, А.Ф.Лазурского, П.Ф.Лесгафта, Л.С.Выготского, П.П.Блонско-го и др. Основой практически всех отечественных педагогических концепций послужила педагогическая антропология К.Д. Ушинского (1824-1870). В ней утверждался воспитывающий характер обучения, деятельностная (деятельная) природа человека. К.Д. Ушинскому принадлежит разработка категорий содержания и методов обучения.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского (1896- 1934) - теория развития психики, понятийного мышления, речи, связи обучения и развития, где первое должно опережать и вести за собой второе, понятие уровней развития, "зоны ближайшего развития" и многие другие фундаментальные положения с той или иной степенью полноты легли в основу психолого-педагогических концепций последних десятилетий. Концепция деятельности М.Я. Басова, теория деятельности А.Н. Леонтьева, общеметодологическая разработка самой категории деятельности (особенно в плане субъектности) С.Л. Рубинштейном, обще-интегративный подход к психике, определение специфики ее развития в период взрослости, выделение особого возрастного периода - студенческого возраста Б.Г. Ананьевым и другими оказали несомненное влияние на психолого-педагогическое осмысление образовательного процесса, развитие педагогической психологии.[11, с. 12]

Сформировавшиеся в отечественной психологии в середине текущего столетия теории, концепции, трактовки учения, учебной деятельности (Д.Н. Богоявленский, Г.С. Костюк, Н.А. Мен-чинская, П.А. Шеварев, З.И. Калмыкова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.И. Айдарова, Л.В. Занков, Л.Н. Ланда, Г.Г. Гранин, А.А. Люблинская, Н.В. Кузьмина и др.) внесли неоценимый вклад не только в осмысление педагогической практики, но и в педагогическую психологию как науку, развиваемую как в нашем государстве, так и в других странах (И. Лингарт, Й. Ломпшер и др.). Большое влияние на развитие педагогической психологии оказали выявление конкретных механизмов усвоения учебного материала обучающимися (С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Кабанова-Мел-лер, Л.Б. Ительсон); исследования памяти (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис), мышления (Ф.Н. Шемякин, A.M. Матюшкин, В.Н. Пушкин, Л.Л. Гурова), восприятия (В.П. Зинченко, Ю.Б. Гиппенрейтер), развития ребенка и, в частности, речевого развития (М.И. Лисина, Л.А. Венгер, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова), развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, М.С. Неймарк, B.C. Мухина), речевого общения и обучения речи (В.А. Артемов, Н.И. Жин-кин, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик); определение стадий (эр, эпох, фаз, периодов) возрастного развития (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский), особенностей умственной деятельности школьников и их умственной одаренности (А.А. Бодалев, Н.С. Лейтес, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий). Большое значение для педагогической психологии имели работы по психологии обучения взрослых (Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина) и др. Безусловную положительную роль в процессе научной рефлексии достижений педагогической психологии сыграли учебники по педагогической и возрастной психологии, психологии учения М.Н. Шардакова, В.А. Крутецкого, А.В. Петровского и др.[11, с. 15]

# 3. Педагогическая психология: основные характеристики

# 3.1 Структура педагогической психологии

Образовательный, педагогический процесс, являющийся объектом изучения многих наук (педагогики, социологии, физиологии, медицины, теории управления, общей, социальной, возрастной, педагогической психологии и др.), представляет собой сложное, многофункциональное, многокомпонентное явление. Сложность, многокомпонентность процесса обучения были отмечены еще великими дидактами - Я. Коменским, Г. Песталоц-ци, А. Дистервейгом. Так, А. Дистервейг подчеркивал необходимость "... принимать во внимание различные моменты или предметы, определяющие преподавательскую деятельность. А именно:

) человека, подлежащего обучению, ученика-субъекта;

) предмет учения и обучения - учебный предмет - объект;

) внешние условия, в которых находится ученик, время, место и т. д.;

) обучающего учителя".

Например, одной из педагогических проблем является осознание того, что учебный материал усваивается не так и не столько, как хотелось бы. В связи с этой проблемой складывается предмет педагогической психологии, исследующей закономерности, усвоения учения. На основе сложившихся научных представлений формируются техники, практики учебно-педагогической деятельности, обоснованные со стороны психологии закономерностей процессов усвоения. Вторая педагогическая проблема возникает, когда осознается различие обучения и развития в системе обучения. Можно часто встретить ситуацию, когда человек учится, но очень слабо развивается. Предмет исследования в этом случае - закономерности развития интеллекта, личности, способностей, вообще человека. Данное направление педагогической психологии разрабатывает практики не обучения, а организации развития.

В современной педагогической практике уже невозможно грамотно, эффективно и на уровне современных культурных требований строить свою деятельность без интенсивного внедрения научных психологических знаний. Например, поскольку педагогическая деятельность состоит в общении ученика и учителя, в установлении между ними контакта, то существует запрос на исследование, построение научных знаний о способах общения между людьми и эффективном использовании их в построении педагогических процессов. Профессия педагога, вероятно, наиболее чувствительна к психологии, поскольку деятельность педагога непосредственно направлена на человека, на его развитие. Педагог в своей деятельности встречает "живую" психологию, сопротивление индивида педагогическим воздействиям и т. п. Поэтому хороший, заинтересованный в эффективности своей работы педагог поневоле обязан быть психологом, и он в своей деятельности получает психологический опыт. Важно то, что психологический опыт является именно обслуживающим основную практическую задачу педагога, имеющего определенные педагогические принципы и способы педагогической деятельности. Над этой педагогической деятельностью и надстраиваются психологические знания, как обслуживающие ее.

По мнению Б.Г. Ананьева, педагогическая психология - пограничная, комплексная область знания, которая "... заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений".

Однако эта трактовка не во всем совпадает с определением статуса педагогической психологии другими авторами, что может свидетельствовать о неоднозначности решения данного вопроса.

Традиционно педагогическая психология рассматривается в составе трех разделов: психологии обучения, психологии воспитания, психологии учителя.

Н.Ф. Талызина подчеркивает, что "педагогическая психология изучает прежде всего процесс учения, его структуру, характеристики, закономерности протекания, возрастные\* и индивидуальные особенности учения, условия, дающие наибольший эффект развития. Объектом педагогической деятельности всегда являются процессы учения и воспитания, а предметом выступает ориентировочная часть деятельности учащихся".[26, с. 8]

Педагогическая психология "изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах... закономерности формирования у школьников творческого активного мышления... изменения в психике, т. е. формирование психических новообразований (В.А. Крутецкий).

Структура педагогической психологии включает (И.А. Зимняя):

) психологию образовательной деятельности (как единства учебной и педагогической деятельности);

) психологию учебной деятельности и ее субъекта- обучающегося (ученика, студента);

) психологию педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (учителя, преподавателя);

) психологию учебно-педагогического сотрудничества и общения. Очевидно, что данная структура расширяет область исследования педагогической психологии и в то же время, по сути, остается традиционной (обучение, воспитание, учитель).

На современном этапе педагогическая психология все более дифференцируется на психологию высшей школы (высшего образования) (Н.В. Кузьмина (1972), М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович (1978,1981), А.В. Петровский (1986), С.Д. Смирнов (1995)), педагогическую психологию школьного обучения, к чему традиционно относятся все предшествующие работы в этой области, и психологию профессионального образования.

Выступая отраслью педагогической психологии, психология профессионального образования исследует психологические механизмы обучения и воспитания в системе профессионального образования.

# .2 Предмет педагогической психологии

Предметом педагогической психологии является изучение психологических закономерностей обучения и воспитания, причем как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто организует это обучение и воспитание, т. е. со стороны педагога, воспитателя. .В том и другом случае обучение и воспитание выступают как специфические виды. деятельности конкретного субъекта (ученика, учителя). Но они рассматриваются (и должны рассматриваться) и как совместная деятельность учителя и ученика, т. е. деятельность в ситуации организованного общения. В первом случае речь идет об учебной деятельности, или учении (ученика, воспитуемого). Во втором-о педагогической деятельности учителя (воспитателя), о выполнении им функций организации, стимуляции и управления (регулирования) учебной деятельности ученика. В третьем - о процессе обучения и воспитания в целом.[5 , с. 12]

По мере изменения задач, развития практики обучения и воспитания, организационных форм и средств обучения и воспитания существенно менялся и предмет педагогической психологии как науки. В условиях всеобщего обязательного среднего образования особую важность приобрела проблема индивидуальных различий, включающая вопросы выявления природы этих различий, учета их, коррекции (при необходимости) и т. д. Существенно меняется предмет педагогической психологии в зависимости от того, где, в каких условиях и на решение каких задач направлено обучение. Условия обучения и воспитания различны в массовой средней школе, профессионально-техническом училище, техникуме или высшем учебном заведения.

Наряду с дифференциацией предмета и задач возрастной и педагогической психологии, о которой говорилось выше,нельзя не отметить, что в их развитии наблюдается и обратная тенденция - сближения, интеграции. Это обусловлено тем, что в нашей стране практически все дети если не с ясельного, то с дошкольного и уж в крайнем случае с младшего школьного возраста включаются в систему организованного общественного обучения и воспитания. А это значит, что их психическое развитие непосредственно связано с системой обучения и воспитания, которые, в свою очередь, строятся с учетом не только реального, но и потенциально возможного развития ребенка.. Именно эта неразрывная взаимосвязь самой реальности, выступающей как объект психологического исследования (дети, условия их жизни, система обучения и воспитания), обусловила переход к комплексным исследованиям возрастной и педагогической психологии, и их интеграции.

# 3.3 Задачи педагогической психологии

Задача формирования нового человека является важнейшей на современном этапе. В психологии и педагогике давно известно, что обучение и воспитание - процесс единый и неделимый. Вместе с тем вопрос о том, как оптимизировать процесс гармонического развития личности, как и на каком этапе можно и нужно достигать максимального расцвета умственных способностей и нравственных качеств, развития эмоциональной и волевой сфер человека, остается пока далеко не решенным. Поиски решения этого вопроса-одна из важнейших задач современной возрастной и педагогической психологии.[5, с. 14]

Условия научно-технической революции породили необходимость овладения учащимися не только системой глубоких и прочных знаний, но и приемами самостоятельного приобретения знаний. Да, современный человек может быть воистину образованным и отвечать' требованиям бурного развития науки и производства, если он непрерывно пополняет свои знания.

А это возможно при овладении приемами самоорганизации познавательной деятельности, переработки знаковой (текстовой) информации. Вопросы, вытекающие из необходимости решения этих задач, входят в содержание современных психолого-педагогических исследований.

Отмечая несомненные успехи и достижения возрастной и педагогической психологии, хотелось бы сразу обратить внимание и на некоторые негативные явления в практике обучения и воспитания. Так, например, бихевиористский (чисто поведенческий) подход к процессу обучения, как отмечает известный советский психолог А. К. Маркова, приводит к попытке напрямую связать методы учебной работы учителя и знания учащихся без учета промежуточного звена-деятельности самих учащихся. Именно это не однажды приводило к дискредитации весьма ценного практического опыта учителей при бездумном, механическом перенесении их опыта в другие условия без учета личностных факторов самих учащихся, а в какой-то мере и стиля учебной работы других учителей.

Недооценка активной роли учащегося приводит порой к фетишизации информационного подхода, к пониманию процесса обучения как простой передачи знаний от учителя к ученику. На самом деле нет и быть не может такой передачи. Учащийся должен добывать знания сам; учитель лишь организует и стимулирует, как отмечалось уже выше, эту работу учащихся на уроке.

Наблюдается порой стремление к излишней формализации живого процесса обучения и воспитания, что порождает недоучет специфически человеческих качеств, которые существенно влияют на освоение каждым человеком общественно-исторического опыта. Нечто подобное наблюдается в том случае, когда процесс обучения подлаживают к возможностям технических средств обучения, а не наоборот.

Все приведенные факты (а их перечень можно было бы продолжить) свидетельствуют о забвении (или просто незнании) порой еще не до конца раскрытых, но в большинстве своем хорошо известных истин возрастной и педагогической психологии.

Выявление этих истин и закономерностей достигается с помощью системы методов психологического исследования, к рассмотрению которых мы и переходим. А завершить этот параграф о предмете и задачах возрастной и педагогической психологии мы бы хотели словами выдающегося русского педагога К. Д. Ушинского: "Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях"[19, с. 142].

# 3.4 Объект и задачи педагогической психологии

Как говорилось выше в данной курсовой работе - предметом педагогической психологии являются факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса (И.А. Зимняя).

Отметим что, предметом педагогики является исследование сущности формирования и развития человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса.

Педагогика исследует следующие проблемы: - изучение сущности и закономерностей развития и формирования личности и их влияние на воспитание; - определение целей воспитания;

разработка содержания воспитания;

исследование и разработка методов воспитания.

Из вышесказанного можно выделить ОБЪЕКТ познания в педагогике - человек, развивающийся в результате воспитательных отношений. Предмет педагогики - воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека.

Педагогика исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития, разрабатывает теории и технологии воспитания, определяет его принципы, содержание, формы и методы.

Психология выявляет индивидуальные, возрастные особенности и закономерности развития и поведения людей, что служит важнейшей предпосылкой для определения способов и средств воспитания.

Отечественная педагогическая психология изучает психологические механизмы управления обучением (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда и др.) образовательным процессом в целом (В.С. Лазарев и др.), управление процессом освоения обобщенных способов действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.) учебную мотивацию (А.К. Маркова, Ю.М. Орлов и др.), индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса, сотрудничество (Г.А. Цукерман и др.), личностные особенности обучаемых и учителей (В.С. Мерлин, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, В.А. Кан-Калик и др.). В целом, можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления, исследует процессы обучения, формирования познавательных процессов, теоретического мышления, способностей.

Задачами педагогической психологии являются (И.А. Зимняя):

Ш раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;

Ш определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, его структурирования, сохранения (упрочивания) и индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях;

Ш определение снязи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего .и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);

Ш определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучаемых и влияние этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;

Ш изучение психологических основ деятельности педагога;

Ш определение фактов, механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности, развития научного, теоретического мышления;

Ш определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на основе процесса решения разнообразных задач;

Ш определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и соотнесения с образовательными стандартами;

Ш разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

# 3.5 Методы исследования

Анализируя методы исследования, Б.Г. Ананьев выделяет четыре их группы: 1) организационные методы (сравнительный, лонгитюдный (прослеживает становление, развитие исследуемого явления в течение нескольких лет), комплексный);

) эмпирические, куда входят: а) обсервационные методы (наблюдение и самонаблюдение); б) экспериментальные методы (лабораторный, полевой, естественный, формирующий или, по Б.Г. Ананьеву, психолого-педагогический); в) психодиагностические методы (тесты стандартизованные и проективные, анкеты, социометрия, интервью и беседа); г) праксиметрические методы, по Б.Г. Ананьеву, приемы анализа процессов и продуктов деятельности (хронометрия, циклография, профессиографи-ческое описание, оценка работ); д) метод моделирования (математическое, кибернетическое и др.) и е) биографические методы (анализ фактов, дат, событий, свидетельств жизни человека);

) обработка данных, куда входят методы количественного (ма-тематико-статистические) и качественного анализа;

) интерпретационные методы, включающие генетический и структурный метод.

В практической деятельности каждого отдельного преподавателя основными выступают наблюдение и беседа с последующим анализом продуктов учебной деятельности обучаемых. Наблюдение - основной эмпирический метод целенаправленного систематического изучения человека. Наблюдаемый не знает, что он является объектом наблюдения. Наблюдение реализуется с помощью специальной методики, которая содержит описание всей процедуры наблюдения:

а) выбор объекта наблюдения и ситуации, в которой он будет наблюдаться; б) программа наблюдений: перечень тех сторон, свойств, признаков объекта, которые будут фиксироваться; в) способ фиксации получаемой информации. При наблюдении должны соблюдаться ряд требований: наличие плана наблюдений, набор признаков, показателей, которые должны фиксироваться и оцениваться наблюдателем, желательно несколько наблюдателей-экспертов, оценки которых можно будет сравнить, построение гипотезы, объясняющей наблюдаемые явления, проверка гипотезы в последующих наблюдениях. На основе наблюдения может быть дана экспертная оценка. Результаты наблюдений фиксируются в специальных протоколах, выделяются определенные показатели, признаки, которые следует выявить при наблюдении в поведении испытуемых согласно плану наблюдения. Протокольные данные подвергаются качественной и количественной обработке.[26, с. 11]

Беседа - широко распространенный в педагогической психологии и в педагогической практике эмпирический метод получения информации о человеке в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы. Ответы фиксируются либо магнитофонной записью, либо стенографированием. Беседа является субъективным психодиагностическим методом, поскольку педагог либо исследователь субъективно оценивает ответы, поведение учащегося, при этом своим поведением, мимикой, жестами, вопросами воздействует на учащегося, обусловливая ту или иную степень открытости и доверия-недоверия обследуемого.

Анкетирование - эмпирический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные вопросы, составляющие анкету. Подготовка анкеты требует профессионализма. Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным, групповым. Материал анкетирования подвергается количественной и качественной обработке.

В педагогической психологии используется метод анализа продуктов деятельности. Это наиболее распространенный метод исследования в педагогической практике. Целенаправленный, систематический анализ сочинений, изложений, текстов устных и письменных сообщений (ответов) учащихся, т. е. содержания, формы этих сообщений, способствует пониманию педагогом личностной и учебной направленности обучающихся, глубины и точности освоения ими учебного предмета, их отношения к учебе, школе, институту, самому учебному предмету и педагогам. Применительно к изучению личностных, индивидуальных психологических особенностей обучаемых или их деятельности используется метод обобщения независимых переменных, который требует обобщения данных одного обучаемого, полученных от разных преподавателей. Обобщать можно и должно только данные, полученные в разных условиях, при изучении личности в различных видах деятельности. "Цель любого экспериментального исследования - сделать так, чтобы выводы, основанные на ограниченном количестве данных, оставались достоверными за пределами эксперимента. Это называется обобщением".[26, с. 13]

Тестирование - психодиагностические методы использования стандартизированных тестовых методик выявления и количественной оценки уровня развития познавательных, интеллектуальных, типологических и ЛИЧНОСТНЫХ особенностей учащихся и педагогов, структуры межличностных взаимоотношений и взаимодействия в коллективах. Разработка тестов производится психологами-профессионалами. Апробированные тесты, обладающие высокой надежностью и валидностью, включающие стандартизированные правила проведения тестирования и обработки, интерпретации полученных данных, могут применяться педагогами, школьными психологами после предварительного обучения и овладения тестовыми методиками. Надежность теста показывает, что тест способен выявить устойчивые психологические характеристики человека и устойчив по отношению к воздействию случайных факторов, поэтому сохраняется в основном неизменность результатов теста и при повторном тестировании одного и того же человека в разных условиях, через длительные промежутки времени. Валидность теста показывает, что тест способен выявлять именно те параметры, на которые претендует, способен обладать прогностической ценностью.

В педагогической практике также используются специальные тесты учебных и профессиональных достижений, которые измеряют уровень знаний, умений, эффективность программ и процесса обучения. Тесты достижения представляют собой тестовые батареи, охватывают учебные программы для целостных образовательных систем, все задания даются в форме вопросов с множественным выбором ответов. Их рассматривают как средство объективной оценки и инструмент корригирования учебных программ.

Эксперимент - основной эмпирический метод научного исследования, получил широкое применение в педагогической психологии. В ходе эксперимента экспериментатор воздействует на исследуемый объект в соответствии с гипотезой исследования.[26, с. 13]

Любой вид эксперимента включает следующие этапы: 1) постановка цели: конкретизация гипотезы в определенной задаче; 2) планирование хода эксперимента; 3) проведение эксперимента: сбор данных; 4) анализ полученных экспериментальных данных; 5) выводы, которые позволяют сделать экспериментальные данные.

Различается лабораторный и естественный эксперимент. В лабораторном эксперименте испытуемые знают, что над ними проводят некое испытание, а естественный эксперимент проходит в обычных условиях работы, учебы, жизнедеятельности людей, и люди не подозревают, что являются участниками эксперимента. Как лабораторный, так и естественный эксперименты подразделяются на констатирующий и психолого-педагогический формирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент используется в тех случаях, когда надо установить наличное состояние уже имеющихся явлений. В ходе формирующего эксперимента изучаются изменения в уровне знаний, умений, отношений, ценностей, способностей и личностного развития обучающихся под целенаправленным обучающим и воспитывающим воздействием. Экспериментатор определяет цель исследования, выдвигает гипотезу, меняет условия и формы воздействия, строго фиксирует результаты эксперимента в специальных протоколах. Данные эксперимента обрабатываются методами математической статистики (корреляционный, ранговый, факторный анализ и т. д.).

Формирующий эксперимент при бихевиористском подходе к обучению сосредоточен на выявлении условий, позволяющих получить требуемую заданную реакцию обучаемого. Формирующий эксперимент при деятельностном подходе предполагает, что экспериментатор должен выявить объективный состав той деятельности, которую собирается формировать, разработать методы формирования ориентировочной, исполнительной и контрольной части деятельности.

Основные методы, которые используются для выделения объективного состава деятельности, делятся на два вида: - теоретическое моделирование этой деятельности с последующей экспериментальной проверкой; - метод изучения этой деятельности у людей, как хорошо владеющих ею, так и у людей, делающих ошибки при ее выполнении.

Среди методов, направленных на изучение трудовой деятельности человека, широко используется метод профессиографии - описательно-технической и психофизиологической характеристики профессиональной деятельности человека. Этот метод ориентирован на сбор, описание, анализ, систематизацию материала о профессиональной деятельности и ее организации с разных сторон. В результате профессиограммирования составляются профессиограммы или сводки данных (технических, санитарно-гигиенических, технологических, психологических, психофизиологических) о конкретном процессе труда и его организации, а также психограммы профессий. Психограммы представляют собой "портрет" профессии, составленный на основе психологического анализа конкретной трудовой деятельности, в состав которого входят профессионально важные качества (ПВК) и психологические и психофизиологические составляющие, актуализируемые данной деятельностью и обеспечивающие ее исполнение. Важность метода профессиографии в психологии профессионального образования объясняется тем, что он позволяет моделировать содержание и методы формирования профессионально важных качеств личности, заданных той или иной профессией, и строить процесс их развития исходя из данных науки.[26, с. 14]

Основываясь на таких методологических принципах психологии, как системность, комплексность, принцип развития, а также принцип единства сознания и деятельности, педагогическая психология в каждом конкретном исследовании применяет комплекс методов (частных методик и процедур исследования). Однако один из методов всегда выступает в качестве основного, а другие - дополнительных. Чаще всего при целенаправленном исследовании в качестве основного в педагогической психологии выступает, как уже отмечалось, формирующий (обучающий) эксперимент, а дополнительными к нему являются наблюдение, самонаблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, тестирование.

Существенно также отметить, что всякое психолого-педагогическое исследование включает как минимум четыре основные этапа: 1) подготовительный (знакомство с литературой, постановка целей, выдвижение гипотез на основе изучения литературы по проблеме исследования, планирование), 2) собственно исследовательский (например, экспериментальный и социометрический), 3) этап качественного и количественного анализа (обработки) полученных данных и 4) этап интерпретации, собственно обобщения, установления причин, факторов, обусловливающих характеристик протекания исследуемого явления.[26, с. 15]

# Заключение

Педагогическая психология - отрасль психологии, изучающая закономерности процесса усвоения индивидом социального опыта в условиях специально организованной учебно-воспитательной деятельности, а также взаимосвязи между обучением и развитием личности, и, наконец, само развитие личности в процессе учебной деятельности.

Процессы онтогенетического усвоения индивидом (в первую очередь подрастающим) интеллектуального, нравственного, эстетического, производственного и др. видов накопленного человечеством опыта во все исторические времена были чрезвычайно важны для социогенеза. Развитие личности невозможно без участия других людей, исторически приобретших формы обучения и воспитания. Далеко не случайно, что педагогическая психология (в сравнении со многими другими отраслями психологической науки) имеет достаточно длинную историю: ее научные основы были заложены во второй половине XIX века, практически одновременно с оформлением общей психологии, с которой ее связывают "взаимовыгодное" сотрудничество. Л.С.Выготский рассматривал педагогическую психологию как самостоятельную науку, особую ветвь прикладной психологии, которая изучает законы изменения человеческого поведения и средства овладения этими законами (вкладывая в "законы изменения поведения" не бихевиористический, а социо-культурный смысл). Центральным вопросом педагогической психологии являются условия воспроизведения учениками формы осмысления мира и самих себя, выработанных в истории человечества, и создание условий для открытия новых форм.

Две стороны процесса усвоения (присвоения) социального опыта определяют две основные ветви педагогической психологии - психологию учения и психологию воспитания. При этом фундаментальное направление психологии учения акцентирует усилия на самом процессе усвоения как системе особым образом организованных действий, пытаясь постичь его природу, динамику, закономерности, разработать средства диагностики качества усвоения в рамках существование систем обучения. Прикладные исследования в этой области связаны с разработкой, апробацией и оценкой новых систем организации учебной деятельности - проблемного обучения, развивающего обучения, программированного обучения, эвристической педагогики и т.п. Многие психологи активно участвуют в разработке концептуальных моделей общего образования, являются авторами и соавторами новых программ и учебников, руководителями инновационных школ. Усилия психология воспитания сфокусированы на изучении процесса усвоения нравственных норм и принципов, формировании мировоззрения, убеждений и ценностей, происходящего в процессе учения.

Специфичность предмета педагогической психологии предъявляет особые требования к соблюдению норм профессиональной этики и требует разработки и особо взвешенного применения методов исследования. В психолого-педагогических исследованиях широко применяются как общепсихологические методы - различные типы наблюдения, психологическое и педагогическое тестирование, естественный, констатирующий, формирующий эксперимент, моделирование, а также такие специфические для педагогической психологии методы, как генетический метод исследования психического развития и экспериментальное обучение.

Большой вклад в развитие отечественной педагогической психологии внесли К.Д.Ушинский, П.Ф.Каптерев, А.П.Нечаев, А.Ф.Лазурский, Л.С.Выготский, П.П.Блонский, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов. Наиболее выдающимся достижением следует считать создание теоретической концепции развивающего обучения в школе Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова и ее масштабную экспериментальную проверку, что привело к коренному изменению образовательной ситуации в стране - фактическому введению поливариантности и модификации "традиционной" системы.

Своеобразие современного этапа педагогической психологии заключается еще и в возрастающей массовости профессии психолога в системе общего образования. Наиболее актуальной проблемой является разработка практического обеспечения психологического анализа учебной деятельности и планирования индивидуальной траектории развития ученика, овладение которым позволит педагогическому психологу стать полноправным и ценным участником педагогического коллектива. Помимо этого, требуется активизация усилий в изучении особенностей процесса обучения не только школьников и студентов, но и других групп учащихся, в том числе в рамках непрерывного, корпоративного образования, а также профессиональной подготовки и переподготовке (что особенно актуально в связи с темпами роста безработицы). Наконец, не теряет своей актуальности необходимость разработки психологии учителя как одного из субъектов учебной деятельности.

# Библиографический список

. Бархаев Б.П., Педагогическая психология: Учебное пособие / Авт.-сост. Б.П. Бархаев. - СПб.: издательский дом "Питер", 2006. - 448 с.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. -М,.1968.-С. 247-292.

3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.

4. Возрастная и педагогическая психология. Учеб. пособие для студентов пед. Ин-тов. Под ред. Проф. А.В. Петровского. М., "Просвещение", 1973. - 288 с., с ил.

5. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 "Педагогика и методика нач. обучения"/М. В. Матюхина, Т. С. Михальчнк, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В.Гамезо и др. - М.: Просвещение, 1984. - 256с.

. Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах. М., 1981. Березовик Н. Я; Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. Минск, 1975.

7. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.

8. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Теория развивающего обучения.- М.,1996.- С.366-394.

9. Залесский Т.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. - М., 1994.

. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. - М., 1978. - С. 253.

. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. Второе, доп., испр. и перераб. - М.: Логос, 2002. - 384 с.

. Ильин Е. Н. Искусство общения (Педагогический опыт: поиск, проблемы, находки). М.,1982.

13. Каптеров П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. М., 1982.

14. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., 1972.

15. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. ЛГУ, 1967. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение. М., 1979 ("Педагогика и психология", № 12).

16. Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Вып. 3 / Под ред. М.В. Гамезо. М., 1982. Гл. XX.

17. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя. М., 1980. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.

18. Минияров В.М. Педагогическая психология. Учебник / Отв. Ред. Д. п. н., проф. Б.С. Тетерин. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО "Модек", 2005. 316 с.

19. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. М., 1995.

20. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. М., 1996. Т. 1.

21. Петровский В.А. Психология воспитания. - М., 1995.

22. Репкин В.В. Что такое развивающее обучение? (Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе). - Харьков; Томск., 1992.

. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1989. -Т. 1.- С. 192-193.

. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. - М., 1995 -С.332-342.

25. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.

26. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия "Учебники и учебные пособия". Ростов н/Д: "Феникс", 2000. - 544 с.

27. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 1998. - 288 с.

28. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998.

29. Талызина Н.Ф., Карпов Ю.В. Педагогическая психология // Психология интеллекта. - М., 1987.

30. Щербаков А. И. Совершенствование системы психологического образования будущего учителя. - Вопр. психологии, 1981, № 5.

. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Избранные психологические труды. - М., 1989. -С. 177-199.

Приложение 1



Рис. 1. Соотношение "явлений" и "сущности" в процессе познания

Приложение 2



Рис. 2. Строение функциональной зависимости в математике



Рис. 3. Модель строения научного знания

педагогический психология познание научный



Рис. 4. Объект-предметное строение педагогической психологии