МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Экономический факультет

КУРСОВАЯ РАБОТА

По дисциплине: Педагогическая психология

На тему: Место и роль "психологической педагогики" в системе современного научного знания

Выполнила: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Преподаватель: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Подпись \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ВОРОНЕЖ 2008

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение

1. Сущностная характеристика педагогической психологии как самостоятельной науки

* 1. Предмет и задачи педагогической психологии
  2. Педагогическая психология в системе психологических наук

2. Значение, структура и принципы педагогической психологии

2.1. Значение и структура педагогической психологии

2.2. Принципы педагогической психологии

Заключение

Список литературы

**ВВЕДЕНИЕ**

Психология – это 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).

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[11].

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. Этим и объясняется актуальность выбранной темы.

Целью данной курсовой работы является раскрытие роли и значения педагогической психологии в системе современного научного знания.

Педагогическая психология как отрасль психологической науки возникла во второй половине XIX века. Ее развитие шло в неразрывной связи с развитием психологии в целом и определялось прежде всего теоретико-методологическими основами последней.

Педагогическая психология призвана изучать строение, свойства и закономерности процесса учения. Ее центральной проблемой является выявление условий, обеспечивающих успешное усвоение знаний и умений, дающих высокий развивающий и воспитывающий эффект обучения. В педагогической психологии важное место занимает также задача изучения возрастных возможностей детей, особенно дошкольного и младшего школьного возраста. Педагогическая психология является одной из базовых наук педагогики и частных методик.

Профессиональная подготовка учителя невозможна без изучения педагогической психологии. Она позволяет учителю корректно разрабатывать циклы обучения, анализировать трудности учащихся, возникающие в ходе усвоения; проводить необходимую коррекционную работу и решать многие другие профессиональные задачи.

В настоящее время психологическая наука развивается по нескольким принципиально разным теоретическим направлениям. В области педагогической психологии следует остановиться на трех типах теорий учения: бихевиористском, когнитивном и деятельностном. Отличия между теориями определяются тем, как понимается природа процесса учения, что в нем выделяется в качестве предмета изучения, в каких единицах ведется анализ этого процесса.

**1. Сущностная характеристика педагогической психологии как самостоятельной науки**

**1.1 Предмет и задачи педагогической психологии**

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. За рубежом эта прикладная часть психологии часто называется школьной психологией[8].

Образовательный, педагогический процесс, являющийся объектом изучения многих наук (педагогики, социологии, физиологии, медицины, теории управления, общей, социальной, возрастной, педагогической психологии и других), представляет собой сложное, многофункциональное, многокомпонентное явление. Сложность, многокомпонентность процесса обучения были отмечены еще великими дидактами — Я. Коменским, Г. Песталоцци, А. Дистервейгом. Так, А. Дистервейг подчеркивал необходимость «... принимать во внимание различные моменты или предметы, определяющие преподавательскую деятельность. А именно: 1) человека, подлежащего обучению, ученика-субъекта; 2) предмет учения и обучения — учебный предмет — объект; 3) внешние условия, в которых находится ученик, время, место и т.д.; 4) обучающего учителя»[11].

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. Часто можно 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. Он 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 в своей деятельности приобретать 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[1].

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 знания и воспитания, а предметом выступает ориентировочная часть деятельности учащихся».

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

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

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

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

4) 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 г.), М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович (1978 г., 1981 г.), А.В. Петровский (1986 г.), С.Д, Смирнов (1995 г.)), педагогическую психологию школьного обучения, к чему традиционно относятся все предшествующие работы в этой области, и психологию профессионального образования[4].

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

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).

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. 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[11].

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

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

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

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

— изучение психологических основ деятельности педагога;

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

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

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

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

**1.2 Педагогическая психология в системе психологических наук**

В 19 в. Павел Блонский, занимавшийся детской психологией, проблемами развития памяти и мышления, так определял педагогическую психологию: «Педагогическая психология – та ветвь прикладной психологии, которая занимается приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения».

Лев Семенович Выготский в 1910 г. дал такое определение: «Педагогическая психология – продукт последних нескольких лет, это новая наука, которая является частью прикладной психологии вместе с юридической, медицинской, экономической, эстетической и промышленной психологией. Она делает только первые шаги, и всё же она должна полагаться на собственные силы. Просто заимствовать материал у общей психологии было бы бесполезно. Однако начало положено, и без сомнения, из скромных зачатков вскоре возникнет истинная педагогическая психология».

Психология – это 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).

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[11].

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 (по Б.М. Кедрову). 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].

Единство возрастной и педагогической психологии объясняется общим объектом изучения – ребенком подростком, юношей, которые являются объектами изучения возрастной психологии, если изучаются в плане динамики возрастного развития, и объектами изучения педагогической психологии, если рассматриваются как обучающийся и воспитуемый в процессе целенаправленных воздействий педагога. Психология дошкольника, психология младшего школьника, подростка, психология юности – разделы возрастной психологии. Психология обучения, психология воспитания, психология учителя – разделы педагогической психологии. Раздел, посвященный проблемам обучения и развития, равно принадлежит возрастной и педагогической психологии (А.В. Петровский).

Уточнение предмета педагогической психологии требует также определения ее места среди других наук, прежде всего установления ее отношений к педагогическим дисциплинам, к общей и возрастной психологии.

По мнению Б.Г. Ананьева, педагогическая психология - пограничная, комплексная отрасль знания, которая "заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений" (Ананьев Б.Г., 2001; аннотация).

В связи с такой "пограничностью" педагогики и психологии считаем необходимым, прежде всего, уточнить взаимосвязи между этими двумя науками.

Психология органично связана с педагогикой (см. рис. 1).

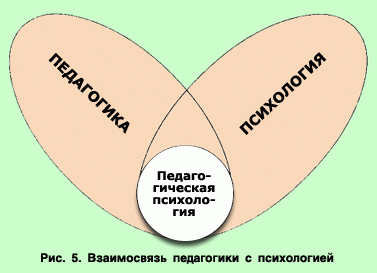


Рис. 1

Главный узел связи - предмет этих наук. Психология изучает законы развития психики человека. Педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Воспитание, образование детей и взрослых есть не что иное, как целенаправленное изменение этой психики (например, мышления, деятельности). Следовательно, они не могут осуществляться специалистами, не владеющими психологическими знаниями[7].

Второй узел связи двух наук - показатели и критерии обученности и воспитанности личности. Степень продвинутости знаний школьников регистрируется по изменениям памяти, запасов знаний, способностям использовать знания в практических целях, владению приемами когнитивной деятельности, скорости воспроизведения знаний, владению терминологией, навыками переноса знаний в нестандартные ситуации и т.п. Воспитанность же фиксируется в мотивированных поступках, системе сознательного и импульсивного поведения, стереотипах, навыках деятельности и суждений. Все это означает, что симптомами достижений в образовательно-воспитательной работе взрослых с детьми выступают сдвиги в психике, в мышлении и поведении учащихся. Иначе говоря, результаты педагогической деятельности диагностируются по изменениям психологических характеристик воспитуемых.

Третий узел связи - это методы исследования. Межнаучные коммуникации двух отраслей знания имеют место и в методах исследований педагогики и психологии. Многие инструменты психологического научного поиска с успехом служат решению педагогических исследовательских задач (например, психометрия, парное сравнение, рейтинг, психологические тесты и др.)[7].

Взаимосвязь педагогической психологии с отраслями психологии

Связь педагогической психологии со смежными науками, в том числе возрастной психологией, является двухсторонней (см. рис.7). Она руководствуется методологией исследования, представляющей собой "проекцию" общепсихологической науки; использует данные, поставляемые возрастной психологией и другими науками. Одновременно педагогическая психология сама поставляет данные не только для педагогической науки, но и для общей и возрастной психологии, психологии труда, нейропсихологии, патопсихологии и др.

В последнее время возрастная психология приобретает все большее значение как фундамент для педагогической психологии. Возрастная психология - это теория развития психики в онтогенезе. Она изучает закономерности перехода от одного периода к другому на основе смены типов ведущей деятельности, изменения социальной ситуации развития, характера взаимодействия человека с другими людьми (Обухова Л.Ф., 1996; аннотация).

Возраст характеризуется не соотношением отдельных психических функций, а теми специфическими задачами освоения сторон действительности, которые приняты и решаются человеком, а также возрастными новообразованиями.

Каждый возрастной период должен изучаться не изолированно, а с точки зрения общих тенденций развития, с учетом предыдущего и последующего возраста.

Каждый возраст имеет свои резервы развития, которые могут быть мобилизованы в ходе развития особым образом организованной активности ребенка по отношению к окружающей действительности и к своей деятельности.

Особенности возраста не являются статичными, а определены общественно-историческими факторами, так называемым социальным заказом общества и др.

Все эти и другие принципы возрастной психологии имеют огромное значение при создании психологической теории усвоения социокультурного опыта в рамках педагогической психологии. Например, на их основе можно выделить следующие принципы педагогической психологии (на примере ее раздела - психологии обучения):

Обучение строится на основе данных возрастной психологии о резервах возраста, ориентируясь на "завтрашний день" развития.

Обучение организуется с учетом наличных индивидуальных особенностей учащихся, но не на основе приспособления к ним, а как проектирование новых видов деятельности, новых уровней развития учащихся.

Обучение не может быть сведено только к передаче знаний, к отработке определенных действий и операций, а есть главным образом формирование личности учащегося, развитие сферы детерминации его поведения (ценности, мотивы, цели) и др.

**2. Значение, структура и принципы педагогической психологии**

**2.1 Значение и структура педагогической психологии**

Объект педагогической психологии – человек.

Предмет – механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком в образовательном процессе.

Педагогическая психология изучает процесс учения: его структуру, характеристики, закономерности протекания. Педагогическая психология исследует также возрастные и индивидуальные особенности учения. Центральное место занимает изучение условий, дающих наибольший эффект развития.

В процессе учения человек усваивает не только интеллектуальный опыт, но и другие виды опыта: нравственный, эстетический и т.д. Когда речь идет об усвоении этих видов опыта, то этот процесс называют воспитанием. Таким образом, объектом педагогической психологии всегда являются процессы учения и воспитания. Во всех теориях учения объект один и тот же. Однако то, что изучается в этом объекте, т.е. собственно предмет исследования, зависит уже от теории. Так, бихевиоризм ограничивает предмет изучения стимулами и реакциями, т.е. отдельными элементами деятельности учения. При деятельностном подходе предметом исследования является ориентировочная часть деятельности учащегося[8].

Образовательный, педагогический процесс является объектом изучения многих наук (педагогики, социологии, физиологии, медицины, теории управления) и представляет собой сложное, многофункциональное и многокомпонентное явление.

«Педагогическая психология изучает психологические вопросы управления, исследует процессы обучения, формирования познавательных процессов, отыскивает надежные критерии умственного развития, определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между учащимися» (А.В. Петровский).

«Педагогическая психология изучает механизмы, закономерности овладения знаниями, умениями, навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, закономерности формирования творческого активного мышления, определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимися, взаимоотношения между учащимися» (В.А. Крутецкий).

Педагогическая психология заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений (Б.Г. Ананьев). Например, одной из педагогических проблем является осознание того, что учебный материал усваивается не так и не настолько, как хотелось бы. В связи с этой проблемой складывается предмет педагогической психологии, исследующей закономерности усвоения, учения. На основе сложившихся научных представлений формируются техника, практика 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 практику не обучения, а организации развития[8].

Таким образом, «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).

Задачи педагогической психологии. Общей, главной задачей является выявление, изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях учебно-воспитательной деятельности и образовательного процесса.

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

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

Структура педагогической психологии включает 4 раздела:

I – психология образовательной деятельности (единство учебной и педагогической деятельности);

II – психология учебной деятельности и её субъекта – обучающегося (ученик, студент);

III – психология педагогической деятельности и её субъекта (педагога);

IV – психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Методы педагогической психологии

В педагогической психологии используются те же методы, что и в других ветвях психологической науки. Главными методами являются наблюдение и эксперимент.

Наблюдение - один из методов сбора данных путем прямого зрительного и слухового контакта с объектом изучения. Специфическая особенность этого метода состоит в том, что при его использовании исследователь не воздействует на предмет изучения, не вызывает интересующие его явления, а ждет их естественного проявления[11].

Основные характеристики метода наблюдения - целенаправленность, планомерность. Наблюдение реализуется с помощью специальной методики, которая содержит описание всей процедуры наблюдения. Главные ее моменты следующие:

а) выбор объекта наблюдения и ситуации, в которой он будет наблюдаться;

б) программа наблюдений: перечень тех сторон, свойств объекта, которые будут фиксироваться.

В принципе можно выделить два вида целей. В поисковых исследованиях ставится цель получить как можно больше сведений об интересующем объекте. Например, фиксация поведения шестилеток, поступивших в школу, на уроках, в перемену, дома; в общении с учителями, родителями, с учениками класса и т.д. Сбор широкой информации дает возможность выделить проблемы, требующие специального исследования.

В других случаях наблюдение ведется очень избирательно. Так, известный швейцарский исследователь Ж. Пиаже при изучении детского мышления наблюдал только такие игры, в которых дети из двух предметов получали как бы один (один предмет находился внутри другого). Это формировало у ребенка понимание определенного отношения между предметами.

в) способ фиксации получаемой информации.

Особую проблему составляет сам наблюдатель: его присутствие может менять поведение интересующего его человека. Эта проблема решается двумя путями: наблюдатель должен стать привычным членом коллектива, где он намеревается вести наблюдение. Другой путь - наблюдать, оставаясь невидимым для объекта наблюдения. Этот путь имеет ограничения, прежде всего - нравственные.

Содержание психологического наблюдения зависит от понимания предмета психологии. Так, если этот метод используется бихевиористом, то в программу наблюдения войдут особенности внешних реакций; бихевиорист наблюдает свой предмет непосредственно.

При деятельностном подходе к предмету психологии, которым является ориентировочная часть деятельности, такое непосредственное наблюдение далеко не всегда возможно: ориентировочная часть деятельности, как правило, протекает во внутренней, психической форме. Следовательно, непосредственное наблюдение за ней исключено'. В этом случае наблюдение направлено на важные компоненты данной деятельности, которые позволяют судить об интересующей нас части опосредованно. Это означает, что корректное использование этого метода требует профессиональной подготовки.

Основные методы, которые используются для выделения объективного состава деятельности, делятся на два вида[11].

1. Теоретическое моделирование этой деятельности с последующей экспериментальной проверкой.

Всякая деятельность адекватна какому-то классу задач. Нет такой деятельности, которая была бы не адекватна никакой задаче или адекватна всем видам задач. Задача состоит из условий (данных) и искомого. Значит, уже анализ задачи дает возможность выделить некоторые элементы деятельности. Искомое это продукт, который должен получить человек в результате решения задачи. Так, в задаче на доказательство в качестве искомого надо получить, например, что углы равны. Здесь продукт заключается в том, что у объекта, который дан (например, вертикальные углы), устанавливаются признаки равенства. Значит, в деятельность доказательства включается действие подведения под понятие. В самом деле, нужно установить, что данные в условии углы относятся к классу равных, а это и есть действие подведения под понятие.

Таким образом, анализируя задачу, мы получаем возможность вскрыть те элементы, которые объективно включены в состав деятельности, необходимой для решения данной задачи.

Второй путь выявления содержания деятельности - использование знания психологии о структуре деятельности, о ее функциональных частях. Используя инвариантные знания об этих аспектах деятельности, мы получаем возможность постепенно построить модель интересующей нас деятельности, т.е. выделить систему действий, которые, следуя одно за другим, и составляют процесс решения данной задачи. Но поскольку эта модель получена теоретическим путем, то у исследователя нет полной уверенности, что он построил эту модель правильно. Необходима экспериментальная проверка этой модели. Так, Г.А. Буткин выделил в деятельности доказательства вначале три действия. Выделенные действия считал достаточными для доказательства теорем. Приступил к экспериментальной проверке. В качестве испытуемых он взял людей, которые не умели выполнять данную деятельность.

Оказалось, что испытуемые научились доказывать теоремы, но не рациональным методом: они шли путем перебора вариантов, т.е. использовали машинный способ. Поэтому исследователь должен был продолжить работу. В случае доказательства было обнаружено еще одно действие - действие по определению зоны поиска. Доработанная модель еще раз проходит экспериментальную проверку. В нашем случае она удовлетворила тем требованиям, которые предъявляются к рациональной человеческой деятельности по доказательству теорем. Таким образом, прежде чем формировать ту или иную деятельность, часто необходимо провести предварительную работу, которая тоже связана с использованием определенных методов.

2. Для выявления объективного состава деятельности используется также метод изучения этой деятельности у людей, как хорошо владеющих ею, так и у людей, делающих ошибки при ее выполнении. Для примера возьмем задачу: «Построить четыре равносторонних треугольника из шести спичек». При ее решении обычно делают две ошибки: или начинают ломать спички и получать таким образом треугольники не из спичек, а из полуспичек (условие требует построить треугольник из спичек, а не из полуспичек). Другая ошибка: решающий старается построить треугольники на плоскости. А на плоскости сделать это невозможно. Таким образом, анализ ошибок позволяет также получить некоторые сведения о необходимой для решения задачи деятельности.

Итак, теоретический анализ, опирающийся на задачу и на знание психологии о структуре, о функциональном строе деятельности, позволяет шаг за шагом построить интересующую исследователя человеческую деятельность. Она и подлежит затем формированию в основном эксперименте.

Другие методы исследования. Кроме наблюдения и эксперимента педагогическая психология использует также такие методы, как метод беседы, метод изучения продуктов деятельности, анкетирование и др.

Беседа используется в разных вариантах. В одних случаях исследователь создает условия для ее естественного возникновения. В этом случае собеседник не подозревает, что он является предметом изучения. В других случаях человек соглашается на беседу, зная, что он является испытуемым. При изучении продуктов деятельности (сочинений, контрольных работ по математике и др.) исследователь по их особенностям, по допущенным ошибкам может получить информацию о процессе усвоения; в частности, об условиях, мешающих или способствующих этому процессу.

Анкетирование применяется также довольно широко. В частности, этот метод особенно часто используется при изучении мотивов учения. Главная трудность его применения - разработка корректного перечня вопросов, включаемых в анкету. Обычно этот метод используется в качестве вспомогательного метода исследования.

**2.2. Принципы педагогической психологии**

Психологическая педагогика — самостоятельная дисциплина, отличная от педагогической психологии, собственно педагогики или дидактики. Сфера психологической педагогики — теоретическое обоснование и разработка методов причинно-генетического исследования психических функций и сознания; целенаправленное и поэтапное формирование умственных действий и понятий; проектирование учебных действий и учебной деятельности, учебного взаимодействия; теория и практика развивающего образования; личностно ориентированное обучение. Поэтому психологическая педагогика имеет не столько проектировочный, психотехнический характер, сколько характер диалогический, размышляющий, понимающий[5].

Исследуя психику сознания, деятельности, поведения, психологическая педагогика, во-первых, опирается на методологическую и методическую базу общей психологии: описательный, причинно-генетический, разъясняющий, формирующий, проектирующий и трансформирующий методы.

Во-вторых, она использует содержательные достижения культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности — экспериментальные исследования развития функциональных органов индивида, становления превращенных форм действия, их экстериоризации и объективации.

Психологическая педагогика — это существенный шаг в развитии культурно-исторической теории и практики образования, подлинная философия которого состоит в том, что оно ориентируется не на ответное, а на ответственное действие, действие педагогики, понимающей, что не нужно формировать человека по своим меркам, а нужно помочь ему (хотя бы не мешать) стать самим собой. Как это ни удивительно, но в наше смутное время педагоги и психологи начинают думать не только о «зоне ближайшего развития», но и о перспективе бесконечного развития человека.

Ниже рассмотрим принципы психологической педагогики, разработанные и сформулированные учеными, относящими себя к школе культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Школа Л. С. Выготского сегодня — это своеобразный культурно-генетический код, поскольку многие ее последователи сами создали свои научные школы в психологии и в образовании. Полезно упомянуть их, чтобы напомнить о работах ряда психологов, оказавшихся незаслуженно забытыми[11].

1. Главным является неудержимость и творческий характер развития.

Наиболее демонстративно порождение младенцем знаков, понятных взрослому (плач, улыбка, движение). Речь идет именно о порождении, а не об усвоении, хотя, конечно, этот процесс невозможен вне ситуации взаимодействия со взрослыми. Как писал О. Мандельштам о младенце, «он опыт из лепета лепит и лепет из опыта пьет». Исследования А. В. Запорожца и А. Р. Лурия показали, что дети порождают не только знаки, но и символы. И те и другие являются элементами языка. В этом смысле уже младенец если и не творец культуры, то, несомненно, ее субъект. И нужно очень постараться, чтобы суметь подавить творческий потенциал ребенка, а вместе с ним и ростки культуры. Неслучайно П. А. Флоренский писал, что секрет творчества — в сохранении юности, а секрет гениальности — в сохранении детства на всю жизнь. «Он награжден каким-то вечным детством»,— сказала А. Ахматова о Б. Пастернаке.

Творческий характер развития и обучения подчеркнут в известном тезисе Н. А. Бернштейна о том, что упражнение — это повторение без повторения. Ни ребенок, ни взрослый не могут дважды совершенно одинаково осуществить одно и то же движение, произнести одно и то же слово. Каждая реализация своеобразна, как отпечаток пальца. Возникает вопрос о природе эталонов для усвоения, о соотношении консервативных и динамических, творческих сил развития. При совершенствовании процесса обучения этот принцип может реализовываться как с помощью подбора и составления разнообразных упражнений, так и в проблематизации обучающих курсов.

2. Ведущая роль социокультурного контекста или социальной ситуации развития. Она обнаруживается уже в младенческом возрасте при восприятии родного языка, когда у ребенка развивается глухота к фонематическому строю чужого языка, хотя сразу после рождения слух младенца открыт к усвоению любого из почти семи тысяч языков, существующих на Земле.

В преддошкольном и дошкольном детстве социокультурный контекст оказывает решающее влияние на овладение простейшими орудиями и предметами. Очень рано он обнаруживается в жестах, мимике. В более позднем возрасте социокультурный контекст оказывает влияние на процессы формирования образа мира, на характер сенсорных эталонов, перцептивных единиц восприятия, схем памяти — вплоть до общего стиля поведения и деятельности. Программы обучения должны быть наполнены культурными и историческими контекстами и параллелями.

3. Ориентация обучения на сензитивные периоды развития, т. е. периоды, наиболее чувствительные к усвоению языка, способов общения, предметных и умственных действий (счет, чтение, оперирование образами, знаками, символами, эстетическое восприятие и т. д.). Наличие этих периодов ставит проблему поиска соответствующего им предметного, знакового, символического содержания, а также соответствующих этим периодам методов обучения. Не меньшее значение имеет установление соотношения между теми или иными сензитивными периодами и анатомо-морфологическим созреванием соответствующих систем и структур организма. Это важно для определения связей между социокультурным и физиологическим контекстом развития, для поиска соответствий и противоречий между ними.

4. Совместная деятельность и общение как движущая сила развития, средство обучения и воспитания. Ограничусь лишь одним примером. Первые представления младенца о таких пространственных категориях, как величина и удаленность предметов, производят впечатление априорных, так как они складываются до формирования его локомоций и предметных действий. Согласно Д. Б. Эльконину, это вполне объяснимо, поскольку ребенок на самом деле открывает их не с помощью исключительно собственных действий, а с помощью действий взрослого. Общение необходимо для усвоения достижений исторического развития человечества. Младенец в силу необходимости является гением общения, его лидером, он властно вынуждает к общению окружающих его взрослых. Иное дело, что эта его способность, как, впрочем, и многие другие, утрачивается с возрастом.

5. Ведущая деятельность, законы ее смены как важнейшее основание периодизации детского развития. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов на большом материале показали, что психологические новообразования каждого периода в жизни ребенка определяются осуществляемой им ведущей деятельностью. Поэтому-то связь типов этой деятельности является внутренним основанием генетической преемственности периодов возрастного психического развития ребенка. Исходной, как это ни удивительно, является деятельность ребенка по управлению поведением взрослого, которая достаточно эффективно осуществляется с помощью порожденных самим ребенком знаковых средств. (Некоторые умудряются дожить до седых волос и не овладеть никакой другой деятельностью, кроме управленческой.) Д. Б. Эльконин говорил (правда, с долей иронии), что не столько семья социализирует ребенка, сколько он сам социализирует окружающих его близких, подчиняет их себе, пытается сконструировать удобный и приятный для себя мир, что, правда, далеко не всегда ему удается. Отсюда и драма понимания или, скорее, непонимания при переходе ребенка в новое для него социальное окружение.

6. Определение зоны ближайшего развития — метод диагностики способностей, понимаемых как способы деятельности.

«Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами» (Выготский Л. С, 1991, с. 399-400).

Необходимы дальнейшие исследования диагностической ценности этого метода определения способностей, равно как и поиск путей практической организации деятельности детей (со взрослыми, со сверстниками, с компьютером) в зоне ближайшего развития. Необходимо создание условий преодоления ребенком зоны ближайшего развития, выхода за ее пределы. Особую проблему составляет определение «размеров» индивидуальной зоны ближайшего развития обучаемого, поскольку негативные последствия может иметь как их преувеличение, так и преуменьшение.

7. Амплификация (обогащение, усиление, углубление) детского развития как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка. Особенно велико значение богатства возможностей на ранних ступенях детского развития (А. В. Запорожец) как средства преодоления его односторонности, средства выявления задатков и способностей. Обучаемому, насколько это возможно, должен быть предоставлен широкий выбор разнообразных дея-тельностей, в которых у него появляется шанс отыскать наиболее близкие его способностям и задаткам. Амплификация — это условие свободного развития, поиска и нахождения ребенком себя в материале, затем преодоления материала и преодоления себя в той или иной форме деятельности или общения.

8. Непреходящая ценность всех этапов детского развития. А. В. Запорожец предупреждал о неразумности (иногда пагубности) торопливости в переводе детей с одной ступени развития на другую, например от образа к слову, от игры к учению, от предметного действия к умственному и т. д.

Каждый этап должен исчерпать себя, тогда он обеспечит благоприятные условия для перехода к новому, а его достижения останутся на всю жизнь. Классическая тупость чиновника объясняется игровой дистрофией в детстве. Выло бы полезно разработать систему показателей, способных демонстрировать психологическую готовность ребенка к переходу на новую ступень обучения. Здесь, конечно, очень существенна проблема динамической нормы развития.

9. Принцип единства аффекта и интеллекта или близкий к нему принцип активного деятеля. Первая часть указанного принципа получила развитие в работах Л. С. Выготского, вторую часть развивал М. Я. Басов. Объединение обеих частей означает рассмотрение всех психических явлений сквозь призму их возникновения и становления в деятельности человека. Значительный вклад в развитие такого подхода внес С. Л. Рубинштейн, провозгласивший единство сознания и деятельности человека. Это единство должно пониматься не как цель, не как итог или результат, а в качестве непрерывного становления, имеющего циклический, спиральный, противоречивый характер. Оно выражается в становлении сознания в результате взаимодействия его образующих, обладающих гетерогенной (разнородной) деятельностью, эффективной, личностной природой.

10. Опосредствующая роль знаково-символических структур, слова и мифа в формировании предметных действий, знаний, становления личности. Л. С. Выготский придавал этим структурам статус осознаваемости и сознательности (в подлинном смысле слова), вводил материю сознания в ткань психического. Символизация играла при этом роль средства осмысления. Игнорирование этого хода мысли является одной из причин сведения психики и сознания к мозгу. В результате ученые ищут в мозге не физиологические системы и структуры, обеспечивающие функционирование сознания, а само сознание или порождающие его причины. Опосредованный характер развития требует выяснения адекватных возрастным особенностям детей внешних средств (предметов, знаков, слов, символов, мифов) и внутренних способов предметной и умственной деятельности. Важнейшую проблему составляет выявление условий перехода от опосредованного действия к действию непосредственному, к поступку, совершаемому мгновенно, как бы без размышления, но остающемуся тем не менее в высшей степени сознательным, свободным, нравственным. Не меньшее значение имеет установление цикличности и спиральности переходов от непосредственного к опосредованному и обратно.

11. Интериоризация и экстериоризация как механизмы развития и обучения. Здесь важны переходы от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему. Например, переходы от внешнего предметного действия к предметному и операциональному значениям, к образам, концептам, наконец, к мыслям. Эта последовательность достаточно хорошо изучена. Менее изучены переходы от мысли к образу, где нужен максимум умственного усилия, от мысли к действию, где нужны эмоциональная (и нравственная) оценка и волевое усилие. Перечисленное находится в сфере исполнительной и познавательной деятельности. Механизмы интериоризации и эксте-риоризации имеются в эффективно-эмоциональной и личностной сфере, где наблюдаются переходы от содействия к сочувствию, сопереживанию, порождению новых жизненных смыслов и замыслов, а от них — к самостоятельным, свободным и ответственным действиям — поступкам. Наличие указанных механизмов и переходов позволяет рассматривать развитие как образование цепи превращенных (и извращенных) форм поведения, деятельности и сознания.

12. Неравномерность (гетерохронность) развития и формирования психических действий. Например, по данным П. И. Зинченко, действие и понимание, дающие эффект непроизвольного запоминания, опережают по своей эффективности произвольное запоминание, выступая средством последнего. При всей полезности подчеркивания неравномерности развития, выделения его этапов, необходимо представлять себе, так сказать, весь «фронт» развития, т. е. не столько изолированные уровни развития исполнительных когнитивных, эмоционально-оценочных, личностных компонентов поведения и деятельности, сколько их чередование, выравнивание, затем вновь конкуренцию в темпах становления. Это же характеризует и процесс формирования бытийного, рефлексивного и духовного слоев сознания. Указанная неравномерность сильно затрудняет установление нормы развития и диагностику его уровня.

Перечисление принципов, сформулированных в культурно-исторической теории развития психики и сознания, в психологической теории деятельности, в психологии действия, может быть продолжено. Именно их я называю принципами психологической педагогики. Все они заслуживают более развернутого описания и должны лежать в основе любой современной разумной и человечной системы образования и воспитания. Главное состоит в том, что этой системе или совокупности принципов пока не выдвинуто никакой разумной альтернативы. Задача состоит в их версификации, развитии и операционализации, т. е. в создании соответствующих методик, психотехник, культурных педагогических технологий, предназначенных для реализации в педагогической деятельности.

В таком же восстановлении нуждаются концепции, имеющиеся в педагогике, в возрастной физиологии, в гигиене детей и подростков, в профтехобразовании, в эстетическом воспитании, в общей дидактике, в частных методах. Можно предположить, что при их сравнительном анализе выявится наличие многих общих принципов, выраженных на разных языках.

Выполнение работы по реконструкции, дополнению, сравнительному анализу, проверке, операционализации принципов детского развития требует комплексного изучения детства. Это будет существенным шагом в развитии культурно-исторической теории и практики образования.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Таким образом, можно сделать вывод, что педагогическая психология - это наука о фактах, механизмах и закономерностях освоения социокультурного опыта человеком, закономерностях интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса.

Педагогическая психология - пограничная, комплексная отрасль знания, которая заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений.

В педагогической психологии имеется ряд проблем. Среди самых главных можно выделить следующие: соотношение обучения и развития; соотношение обучения и воспитания; учет сенситивных периодов развития в обучении; работа с одаренными детьми; готовность детей к школьному обучению и др.

Общей задачей педагогической психологии является выявление, изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса.

Структуру педагогической психологии составляют три раздела: психология обучения; психология воспитания; психология учителя.

Выделяются три этапа становления и развития педагогической психологии (Зимняя И.А.):

Первый этап - с середины XVII в. и до конца XIX в. может быть назван общедидактическим с явно ощущаемой необходимостью "психологизировать педагогику" (по Песталоцци).

Второй этап - с конца XIX в. до начала 50-х годов XX в., когда педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий.

Третий этап - с середины XX в. до настоящего времени. Основанием для выделения этого этапа служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии.

Педология (от греч. pais - дитя и logos - слово, наука; букв. - наука о детях) - течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX-XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику и психологию и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

**Список использованной литературы**

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. — М., 2001.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., 2006.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — Ростов н/Д, 1999.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2005.
5. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. — М., 2002.
6. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. — М., 2002.
7. Маигбиц Е.И. Психологический анализ учебной задачи // Сов. педагогика.
8. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1999.
9. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. Т.1. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000.
10. Рван А.А. Психология педагогической деятельности. — Ижевск, 2004.
11. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Изд. 5-е., испр. – Ростов н/Д: Фениск, 2008. – 541 c.
12. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
13. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. — М., 1998.