

## Содержание

### Введение

#### 1. Психологическая педагогика как наука

##### 1.1 Исторические аспекты педагогической психологии

##### 1.2 Предмет и структура педагогической психологии

#### 2 Место и роль «психологической педагогики» в системе современного научного знания

##### 2.1 Проблемы и основные задачи педагогической психологии

##### 2.2 Взаимосвязь методологии, методов и методик психолого-педагогических исследований. Уровни методологических знаний

##### 2.3 Взаимосвязь педагогической психологии с другими науками

### Заключение

### Глоссарий

### Список использованных источников

### Приложения

### Введение

Психология - это сложное интегрированное знание, основанием структурного представления которого, согласно А.В. Петровскому, служат психологические аспекты конкретной деятельности, развития, отношения человека (как субъекта развития и деятельности) к обществу (в котором осуществляется его деятельность и развитие). 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 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.

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.

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.

Актуальность выбранной темы объясняется тем, что 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.

Целью данной курсовой работы является раскрытие роли и значения педагогической психологии в системе современного научного знания. Исходя из поставленной цели, были сформулированы задачи работы:

1. Изучение теоретических аспектов формирования и функционирования психологической педагогики как науки;
2. Проанализировать место и роль психологической педагогики в системе современного научного знания.

При решении поставленных задач использовались монографический, абстрактно-логический, графический и исторический методы.

Теоретической основой работы стали труды ведущих отечественных и зарубежных специалистов, раскрывающие закономерности развития педагогической психологии.

В ходе исследования использовались труды ученых психологов и педагогов - И. А. Зимней, Л.Ф. Обухова, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, И.М. Щелованова, М.П. Денисовой и др.

Информационной базой при выполнении работы являлись монографии и статьи в научных журналах, научная литература по данной теме.

1. Психологическая педагогика как наука

### 1.1 Исторические аспекты педагогической психологии

В развитии и становлении психологической педагогики как науки можно выделить три этапа. Первый этап - с середины XVII в. и до конца XIX в. может быть назван общедидактическим. Второй - 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. и до настоящего времени. Основанием для выделения

этого этапа служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Рассмотрим более подробно каждый из этапов развития педагогической психологии. И.А. Зимняя назвала первый этап общедидактическим с явно ощущаемой необходимостью "психологизировать педагогику". Роль психологии в практике обучения и воспитания была осознана задолго до оформления педагогической психологии в самостоятельную научную отрасль. Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцц и, Ф.А. Дистервег и др. подчеркивали необходимость построения педагогического процесса на основе психологических знаний о ребенке. Анализируя вклад Г. Песталоцци, можно отметить, что "Песталоцци понимал все обучение как дело творчества самого учащегося, все знания как развитие деятельности изнутри, как акты самодеятельности, саморазвития". Указывая на различия в становлении умственных, физических и нравственных способностей ребенка, Песталоцци подчеркивал важность их связи и тесного взаимодействия в обучении, которое движется от простого к более сложному, чтобы в итоге обеспечить гармоническое развитие человека. Идею о развивающем обучении К.Д. Ушинский назвал "великим открытием Песталоцци". Основной целью обучения Песталоцци считал возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие познавательных способностей, выработку умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий, разработав систему упражнений, расположенных в определенной последовательности и имеющих целью привести в движение умственное восприятие предметов и явлений окружающего мира [6].

Последователем И.Г. Песталоцци был Ф.А. Дистервег, который основными принципами воспитания считал природосообразность, культуросообразность, самодеятельность. Дистервег подчеркивал, что только зная психологию и физиологию, педагог может обеспечить гармоническое развитие детей. В психологии он видел "основу науки о воспитании", и полагал, что человек обладает врожденными задатками, которым свойственно стремление к развитию. Задача воспитания - обеспечить такое самостоятельное развитие. Самодеятельность ученый понимал как активность, инициативу и считал ее важнейшей чертой личности. В развитии детской самодеятельности он видел и конечную цель, и непереносимое условие всякого образования. Ф.А. Дистервег определял ценность отдельных учебных предметов исходя из того, насколько они стимулируют умственную активность учащегося; противопоставлял развивающий метод обучения научному. Основы дидактики развивающего обучения он сформулировал в четких правилах. Особое значение для становления педагогической психологии имело творчество К.Д. Ушинского. Его работы, прежде всего книга "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии" (1868-1869), создали предпосылки для возникновения педагогической психологии в России. Воспитание ученый рассматривал как "создание истории". Предметом воспитания является человек, и если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях. Это означало изучение физических и психических особенностей человека, влияний "непреднамеренного воспитания" -

общественной среды, культуры и общественных отношений. К.Д. Ушинский дал свою трактовку сложнейших и актуальных вопросов: о психологической природе воспитания; пределах и возможностях воспитания, соотношении воспитания и обучения; пределах и возможностях обучения; соотношении воспитания и развития; сочетании внешних воспитательных воздействий и процесса самовоспитания.

Второй этап связан с периодом, когда педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий. Как самостоятельная область знания педагогическая психология начала складываться в середине XIX в., а интенсивно развиваться - с 80-х гг. XIX в. На Западе педологией занимались С. Холл, Ж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др. Значение первоначального периода развития педагогической психологии определяется в первую очередь тем, что в 60-е гг. XIX в. были сформулированы принципиальные положения, определяющие становление педагогической психологии как самостоятельной научной дисциплины. В то время были поставлены задачи, на которых должны быть сосредоточены усилия ученых, обозначены проблемы, которые необходимо было исследовать, чтобы поставить педагогический процесс на научную основу [6].

Руководствуясь потребностями воспитания и обучения, задачей формирования всесторонней личности, ученые того периода подняли вопрос о широком комплексном изучении ребенка и научных основах руководства его развитием. Идея целостного разностороннего исследования ребенка прозвучала с большой убедительностью. Сознательно не желая ограничивать теоретическое обоснование педагогики одной психологией, они стимулировали развитие исследований на стыке разных наук. Рассмотрение в единстве и взаимосвязи трех основных источников педагогики - психологии, физиологии, логики - послужило основой контактов между психологией, физиологией и медициной, между психологией и дидактикой. Этот период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления - педологии (Дж.М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э.Мейман, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития. Педология (от греч. pais - дитя и logos - слово, наука) - 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. Основателем педологии признан американский психолог С. Холл, который создал в 1889 г. первую педологическую лабораторию; сам термин придумал его ученик - О. Крисмент. Но еще в 1867 г. Ушинский в труде "Человек как предмет воспитания" предвосхитил появление педологии [6]

Основоположником российской педологии является блестящий ученый и организатор А.П. Нечаев. Большой вклад в науку внес и замечательный ученый В.М. Бехтерев. Первые 15 послереволюционных лет были благоприятными: шла нормальная научная жизнь с бурными дискуссиями, в которых вырабатывались

подходы и преодолевались неизбежные для молодой науки трудности в развитии. Педология стремилась изучать ребенка, при этом изучать комплексно, во всех его проявлениях и с учетом всех влияющих факторов. П.П. Блонский (1884-1941) определял педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды. Педологи работали в школах, детских садах, различных подростковых объединениях. Активно осуществлялось психолого-педологическое консультирование; проводилась работа с родителями; разрабатывалась теория и практика психодиагностики. В Ленинграде и Москве действовали институты педологии, где представители разных наук пытались проследить развитие ребенка от рождения до юности. Педологов готовили весьма основательно: они получали знания по педагогике, психологии, физиологии, детской психиатрии, невропатологии, антропометрии, антропологии, социологии, причем теоретические занятия сочетались с повседневной практической работой.

В 30-е гг. XX в. началась критика многих положений педологии (проблем предмета педологии, био- и социогенеза, тестов и др.), результатом чего явились два постановления ЦК ВКП(б). Педология была разгромлена, многие ученые репрессированы, судьбы других искалечены. Закрылись все педологические институты и лаборатории. Педологию вымарали из учебных программ всех вузов. Щедро наклеивались ярлыки: Л.С. Выготский объявлен "эклектиком", М.Я. Басов и П.П. Блонский - "пропагандистами фашистских идей". К счастью, многие смогли избежать подобной участи, сумев переквалифицироваться. Более полувека тщательно скрывалось, что цвет советской психологии - Басов, Блонский, Выготский, Лурия, Эльконин и другие, а также педагоги Занков и Соколянский были педологами. Еще совсем недавно при издании сочинений Выготского его лекции по педологии пришлось переименовывать в лекции по психологии. Ряд работ П.П. Блонского, работы Л.С. Выготского и его сотрудников по детской психологии заложили фундамент современных научных знаний о психическом развитии ребенка. Труды И.М. Щелованова, М.П. Денисовой, создававшиеся в педологических по названию учреждениях, содержали ценный фактический материал, вошедший в фонд современных знаний о ребенке и его развитии. Эти труды были положены в основу ныне действующей системы воспитания в младенческом возрасте и раннем детстве, а психологические исследования П.П. Блонского, Л.С. Выготского обеспечили возможность разработки теоретических и прикладных проблем возрастной и педагогической психологии в нашей стране [6].

Связь психологии с педагогикой дала мощный толчок изучению возрастных особенностей детей, выявлению условий и факторов, обуславливающих детское развитие. Стремление сделать педагогику психологической, внедрить психологию в педагогический процесс стало тем базисом, на котором была построена система педагогической психологии (но сам термин "педагогическая психология" в тот период не употреблялся), обусловило участие ученых разных специальностей в разработке ее проблем. К концу XIX в. в русской психолого-педагогической науке не только сформировались основные области научной деятельности, но были накоплены значительные данные, позволявшие сформулировать практические

проблемы. Идея психофизиологического исследования ребенка и использования его результатов в педагогической практике получила подкрепление в обосновании возможности изучения психических явлений экспериментальным путем.

Использование эксперимента в условиях обучения, предпринятое И.А. Сикорским в 1879 г., вначале не получило широкого отклика в науке. Но с образованием психологических лабораторий, начиная с середины 80-х гг., эксперимент стал входить в жизнь, возникло активное стремление связать с ним педагогический процесс, т.е. создать качественно новую науку о воспитании и обучении.

Успехи психолого-педагогической науки вызывали интерес, с одной стороны, у педагогов-практиков, и с другой стороны, у философов и психологов, ранее не занимавшихся вопросами школьного образования. Педагоги почувствовали явную необходимость в прочных психологических знаниях, а психологи поняли, как много интересного и поучительного содержится в школьной жизни. Состояние науки и практики ясно показало, что школа и наука должны пойти навстречу друг другу. Но весь вопрос состоял в том, как это сделать, как организовать психологические исследования так, чтобы они прямо направлялись на решение педагогических задач. Столь же неизбежно встал вопрос о том, кто должен проводить такие исследования. Решение сложных теоретических и методологических проблем педпсихологии становилось невозможным без их обсуждения и всестороннего анализа. Этого требовало и дальнейшее развитие конкретных исследований, определение главных направлений движения исследовательской мысли. Иными словами, необходимо было значительное расширение научно-организационной деятельности. Развитие педагогической психологии в России с начала XX в. прочно стало на научные основы. Утвердился статус этой науки как самостоятельной отрасли знания, имеющей важную теоретическую и практическую значимость. Исследования в этой области заняли ведущее место в отечественной психологической и педагогической науке. Это было связано с успехами в изучении возрастного развития, обеспечивающими авторитет возрастной и педагогической психологии не только в научной сфере, но и в решении практических задач воспитания и обучения [6].

Не только в науке, но и в общественном мнении утвердилась точка зрения, согласно которой познание законов детского развития является основой для правильного построения системы образования. Поэтому в разработку этих проблем включились ученые разных специальностей, лучшие русские умы, выдающиеся теоретики и организаторы науки, пользовавшиеся большим авторитетом, в частности: В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, И.П. Павлов. Сформировалась целая плеяда отечественных психологов, активно занявшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения. В эту плеяду входили прежде всего П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др. Благодаря усилиям этих ученых развернулась интенсивная теоретическая, методологическая и научно-организационная деятельность, направленная на углубление и расширение научной работы, на пропаганду психолого-педагогических знаний среди практических работников системы просвещения, на повышение их квалификации.

По их инициативе стали создаваться специализированные научные центры, обеспечивающие научно-исследовательскую и просветительскую деятельность и подготовку кадров. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению развития детей при некоторых учебных заведениях, создавались психолого-педагогические общества, научно-педагогические кружки желающих направить свои усилия на совершенствование воспитания и обучения. Педагогическая психология стала составной частью содержания образования в педагогических учебных заведениях. Был поставлен вопрос об изучении основ психологии в старших классах средней школы, разработаны учебные курсы по психологии.

В отечественной педагогической психологии с 30-х гг. были развернуты исследования процессуальных аспектов обучения и развития: взаимосвязи восприятия и мышления в познавательной деятельности (С.Л. Рубинштейн, С.Н. Шабалин); соотношения памяти и мышления (А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, А.А. Смирнов, П.И. Зинченко и др.); развития мышления и речи дошкольников и школьников (А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.); механизмов и этапов овладения понятиями (Ж.И. Шиф, Н.А. Менчинская, Г.С. Костюк и др.); возникновения и развития познавательных интересов у детей (Н.Г. Морозова и др.).

В 40-х гг. появилось много исследований, посвященных психологическим вопросам усвоения учебного материала различных предметов: а) арифметики (Н.А. Менчинская); б) родного языка и литературы (Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, О.И. Никифорова) и др. Ряд работ связаны с задачами обучения чтению и письму (Н.А. Рыбников, Л.М. Шварц, Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин и др.). Основные результаты исследований получили отражение в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя и других, в которых исследуются особенности запоминания, развития речи, интеллекта, механизм выработки навыков и т.д., а также в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи; в экспериментальном изучении особенностей научения (Дж. Уотсона, Эд. Толмена, Т. Халла, Б. Скиннера); в изучении развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.П. Блонского Ш. В.Штерна и др.); в развитии специальных педагогических систем - Вальдорфской школы (Р. Штейнер), школы М. Монтессори [6].

Основанием для выделения 3 этапа служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения - разработка теоретических основ педагогической психологии. Так, в 1954 г. Б.Ф. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-е гг. Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации; в 70-е-80-е гг. В. Оконь, М.И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения, что, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, с другой - соотносилось с положениями О. Зельца, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина и других о проблемном характере мышления, его фазности, начале возникновения мысли в проблемной ситуации (П.П.Блонский, С.Л.Рубинштейн).

В 1957-1958 гг. появились первые публикации П.Я. Гальперина и затем в начале 70-х годов - Н.Ф. Талызиной, в которых излагались основные позиции теории поэтапного

формирования умственных действий, впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии. В то же время в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова разрабатывалась теория развивающего обучения, возникшая в 70-х гг. на основе общей теории учебной деятельности (развиваемой А.К. Марковой, И.И. Ильясовым, Л.И. Айдаровой, В.В. Рубцовым и др.), а также в экспериментальной системе Л.В. Занкова.

В период 40-50-х гг. С.Л. Рубинштейн в "Основах психологии" дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний, которая с разных позиций детально разрабатывалась Л.Б. Ительсоном, Е.Н. Кабановой-Меллер и другими, а также Н.А. Менчинской и Д.Н. Богоявленским в концепции экстерниоризации знаний.

Появившаяся в середине 70-х гг. книга И. Лингарта "Процесс и структура человеческого учения" (1970) и книга И.И. Ильясова "Структура процесса учения" (1986) позволили сделать широкие обобщения в этой области. Заслуживает внимания возникновение принципиально нового направления в педагогической психологии - суггестопедии, суггестологии Г.К. Лозанова (60-70-е гг. прошлого столетия), основой которого является управление педагогом неосознаваемыми учащимся его психическими процессами восприятия, памяти с использованием эффекта гипермнезии и суггестии. На этой основе разработаны методы активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), группового сплочения, групповой динамики в процессе такого обучения (А.В. Петровский, Л.А. Карпенко). В 50-70-х гг. на стыке социальной и педагогической психологии проводилось множество исследований структуры детского коллектива, статуса ребенка в среде сверстников (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский и др.). Особая сфера исследования относится к вопросам обучения и воспитания трудных детей, формирования автономной морали у подростков в некоторых неформальных объединениях (Д.И. Фельдштейн) [6].

В этот же период наметились тенденции к постановке комплексных проблем - воспитывающего обучения и обучающего воспитания. Активно изучаются:

- психолого-педагогические факторы готовности детей к школьному обучению;
- содержание и организация начального образования (Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.);
- психологические причины неуспеваемости школьников (Н.А. Менчинская);
- психолого-педагогические критерии эффективности обучения (И.С. Якиманская) (Приложение А).

С конца 70-х гг. XX в. активизировалась работа в научно-практическом направлении - создании психологической службы в школе (И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин). В этом аспекте выявились новые задачи педагогической психологии: разработка концептуальных подходов к деятельности психологической службы, оснащение ее диагностическими средствами, подготовка практических психологов. Все многообразие этих теорий, однако, имело один общий момент - теоретическое обоснование наиболее адекватной, с точки зрения авторов, требованиям общества системы обучения - учебной деятельности. Соответственно формировались определенные направления обучения. В их рамках выявились и общие его проблемы:

активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающихся как цель обучения и др. Так, например, 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, А.Б.Орлов и др.);
- индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса;
- сотрудничество (Г.А. Цукерман и др.) и др.;
- личностные особенности обучаемых и учителей (В.С.Мерлин, Н.С.Лейтес, А.Н.Леонтьев и др.) и др.

Таким образом, на этом этапе развития педагогическая психология становится все более объемной [6].

Итак, 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. В целом можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления педагогическим процессом, исследует процессы обучения, формирования познавательных процессов и т.п.

В педагогической психологии имеется ряд проблем. Среди самых главных можно выделить: соотношение обучения и развития, соотношение обучения и воспитания, учет сенситивных периодов развития в обучении; работа с одаренными детьми, проблема готовности детей к школьному обучению и др. Следовательно, 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. Этим обусловлена и структура этой отрасли психологии: психология обучения, психология воспитания, психология учителя.

## 1.2 Предмет и структура педагогической психологии

Термином "педагогическая психология" обозначаются две разные науки. Одна из них - это базовая наука, которая является первой ветвью психологии. Она призвана изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания. Под таким же термином - "педагогическая психология" развивается и прикладная наука, цель которой - использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики. За рубежом эту прикладную часть психологии часто называют школьной психологией [14].

Термин "педагогическая психология" был предложен П. Каптеревым в 1874 г. Первоначально он существовал наряду с другими терминами, принятыми для обозначения дисциплин, занимающих пограничное положение между педагогикой и

психологией: "педология" (О. Хрисман, 1892), "экспериментальная педагогика" (Э. Мейман, 1907). Экспериментальная педагогика и педагогическая психология сначала трактовались как разные названия одной и той же области знания (Л.С. Выготский, П.П. Блонский). На протяжении первой трети XX в. их значения были дифференцированы. Экспериментальная педагогика стала пониматься как область исследований, направленных на приложение данных экспериментальной психологии к педагогической реальности; педагогическая психология - как область знания и психологическая основа теоретической и практической педагогики. Педагогическая психология - отрасль психологии, изучающая закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания. Она тесно связана с педагогикой, детской и дифференциальной психологией, психофизиологией. При рассмотрении педагогической психологии, необходимо, прежде всего, разграничить понятия ее объекта и предмета. В общенаучной трактовке под объектом науки понимается та область действительности, на изучение которой направлена данная наука. Часто объект изучения фиксируется в самом названии науки. Предмет науки - это та сторона или стороны объекта науки, которыми он в ней представлен. Если объект существует независимо от науки, то предмет формируется вместе с ней и закрепляется в ее понятийной системе. Предмет не фиксирует всех сторон объекта, хотя может при этом включать то, что в объекте отсутствует. В определенном смысле развитие науки есть развитие ее предмета. Каждый объект может изучаться множеством наук. Так, человек изучается физиологией, социологией, биологией, антропологией и т.д. Но каждая наука имеет в основе свой предмет, т.е. то, что именно она изучает в объекте. Как показывает анализ точек зрения различных авторов, многие ученые по-разному определяют статус педагогической психологии, что может свидетельствовать о неоднозначности решения вопроса о предмете педагогической психологии. Например, В.А. Крутецкий считает, что 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". Совершенно другой точки зрения придерживается В.В. Давыдов, предлагая считать педагогическую психологию частью возрастной психологии. Ученый аргументирует это тем, что специфика каждого возраста определяет характер проявления законов усвоения знаний учащимися, поэтому и преподавание той или иной дисциплины должно строиться по-разному. Более того, некоторые дисциплины в определенных возрастах вообще являются недоступными учащимся. Такая позиция Давыдова обусловлена акцентированием им роли развития, его влияния на ход обучения. Обучение рассматривается им как форма, а развитие - содержание, которое в ней реализуется [14]. Существует и общепринятая трактовка, согласно которой 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.

Структуру педагогической психологии составляют три раздела:

- психология обучения;
- психология воспитания;
- психология учителя.

1. Предмет психологии обучения - развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения. Таким образом, раскрывается психологическая сущность учебного процесса. Исследования в этой области направлены на выявление: взаимосвязей внешних и внутренних факторов, обуславливающих различия познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем; соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения; возможностей управления процессами учения и развития ребенка; психолого-педагогических критериев эффективности обучения и др.

Психология обучения исследует прежде всего, процесс усвоения знаний и адекватных им умений и навыков. Ее задача - в выявлении природы этого процесса, его характеристик и качественно своеобразных этапов, условий и критериев успешного протекания. Особую задачу педагогической психологии составляет разработка методов, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения. Исследования непосредственно самого процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что процесс усвоения - это выполнение человеком определенных действий или деятельности. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при доведении усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик. Учение - система специальных действий, необходимых учащимся для прохождения основных этапов процесса усвоения. Действия, составляющие деятельность учения, усваиваются по тем же законам, что и любые другие. Большинство исследований по психологии учения направлено на выявление закономерностей формирования и функционирования познавательной деятельности в условиях сложившейся системы обучения. В частности, накоплен богатый экспериментальный материал, вскрывающий типичные недостатки в усвоении различных научных понятий учащимися средней школы. Изучена также роль жизненного опыта учащихся, характера предъявляемого учебного материала в усвоении знаний. В 70-х гг. XX в. в педагогической психологии все чаще стали использовать изучение закономерностей становления знаний и познавательной деятельности в целом в условиях специально организованного обучения. Исследования показали, что управление процессом учения существенно меняет ход усвоения знаний и умений. Проведенные исследования имеют важное значение для нахождения наиболее оптимальных путей обучения и выявления условий для эффективного умственного развития учащихся. Педагогическая психология изучает также зависимость усвоения знаний, умений, навыков, формирования различных свойств личности от индивидуальных особенностей учащихся. В отечественной педагогической психологии созданы такие теории учения, как ассоциативно-рефлекторная теория, теория поэтапного формирования умственных действий и др.

Среди западных наибольшее распространение получила бихевиористская теория.

2. Предмет психологии воспитания - развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка, детского коллектива.

Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений и т.п. в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе. Исследования в этой области направлены на изучение: содержания мотивационной сферы личности учащегося, ее направленности, ценностных ориентацией, нравственных установок; различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в разных условиях; структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности; условий и последствий психической депривации и др. [14].

3. Предмет психологии учителя - психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности.

Важнейшими задачами этого раздела педагогической психологии являются: определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов; изучение эмоциональной устойчивости учителя; выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося и ряд других. Результаты психолого-педагогических исследований используются при конструировании содержания и методов обучения, создании учебных пособий, разработке средств диагностики и коррекции психического развития.

2. Место и роль «психологической педагогики» в системе современного научного знания

### 2.1 Проблемы и основные задачи педагогической психологии

В педагогической психологии имеется ряд проблем, теоретическое и практическое значение которых оправдывает выделение и существование этой области знаний. Рассмотрим и обсудим некоторые из них.

1. Проблема соотношения обучения и развития. Одной из важнейших проблем педагогической психологии является проблема соотношения обучения и психического развития. Рассматриваемая проблема является производной от общенаучной проблемы - проблемы соотношения биологического и социального в человеке или как проблемы генотипической и средовой обусловленности психики и поведения человека. Проблема генетических источников психологии и поведения человека является одной из важнейших в психологической и педагогической науках. Ведь от ее правильного решения зависит принципиальное решение вопроса о возможностях обучения и воспитания детей, человека вообще [15].

Как считает современная наука, напрямую воздействовать через обучение и воспитание на генетический аппарат практически невозможно и, следовательно, то, что дано генетически, перевоспитанию не подлежит. С другой стороны, обучение и воспитание сами по себе обладают огромными возможностями в плане психического

развития индивида, даже если они не затрагивают собственно генотипа и не воздействуют на органические процессы. В отечественной психологии эта проблема впервые была сформулирована Л.С. Выготским в начале 30-х гг. XX в. Он обосновал ведущую роль обучения в развитии, отметив, что обучение должно идти впереди развития, быть источником нового развития. Однако в связи с этим возникает ряд вопросов: Каким образом обучение и воспитание ведут за собой развитие? Всякое ли обучение способствует развитию или только проблемное и так называемое развивающее? Как связаны между собой биологическое созревание организма, обучение и развитие? Влияет ли обучение на созревание, и если да, то до каких пределов, затрагивает ли это влияние принципиальное решение вопроса о соотношении обучения и развития?

2. Проблема соотношения обучения и воспитания. Другая проблема, которая теснейшим образом связана с предыдущей, - это проблема соотношения обучения и воспитания. Процессы обучения и воспитания в единстве своем представляют педагогический процесс, цель которого - образование, развитие и формирование личности. По сути своей, и тот и другой протекают при взаимодействии учителя и ученика, воспитателя и воспитанника, взрослого и ребенка, находящихся в определенных условиях жизни, в определенной среде. В круг рассматриваемой проблемы входит ряд вопросов: Как эти процессы взаимообуславливают и взаимопроникают друг в друга? Как влияют различные виды деятельности на обучение и воспитание? Каковы психологические механизмы усвоения знаний, формирования умений, навыков и усвоения социальных норм, норм поведения? В чем заключаются различия педагогического влияния в обучении и воспитании? Как протекает непосредственно сам процесс обучения и процесс воспитания? Эти и многие другие вопросы составляют суть рассматриваемой проблемы [15].

3. Проблема учета сенситивных периодов развития в обучении. Одной из важнейших в изучении развития детей является проблема нахождения и максимально возможного использования для развития каждого ребенка сенситивного периода в его жизни. Под сенситивными периодами в психологии понимаются периоды онтогенетического развития, когда развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному рода влияниям окружающей действительности. Так, например, в возрасте около пяти лет дети особенно чувствительны к развитию феноменального слуха, а по прошествии этого периода эта чувствительность несколько падает. Сенситивные периоды - периоды оптимальных сроков развития определенных сторон психики: процессов и свойств. Чрезмерно раннее начало обучения чему-либо может неблагоприятно сказаться на психическом развитии, точно так же как и очень позднее начало обучения может оказаться малоэффективным. Трудность рассматриваемой проблемы состоит в том, что не известны все сенситивные периоды развития интеллекта и личности ребенка, их начало, длительность и завершение. Подходя к изучению детей индивидуально, необходимо научиться прогнозировать наступление различных сенситивных периодов развития каждого ребенка.

4. Проблема одаренности детей. Проблема одаренности в отечественной психологии

более пристально стала изучаться только в последнее десятилетие. Под общей одаренностью понимается развитие общих способностей, определяющих диапазон деятельности, в котором человек может достичь больших успехов. Одаренные дети - "это дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность". В связи с этим возникает ряд вопросов, связанных с выявлением и обучением одаренных детей: Что характерно для возрастной последовательности проявления одаренности? По каким критериям и признакам можно судить об одаренности учащихся? Как устанавливать и изучать одаренность детей в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения учащимися содержательной деятельности? Как содействовать развитию одаренности учащихся в учебном процессе? Как сочетать развитие специальных способностей с широкой общеобразовательной подготовкой и всесторонним развитием личности учащегося?

5. Проблема готовности детей к обучению в школе. Готовность детей к обучению в школе - это "совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению" [15].

В педагогической и психологической литературе наряду с термином "готовность к школьному обучению" употребляется термин "школьная зрелость". Эти термины почти синонимичны, хотя второй в большей мере отражает психофизиологический аспект органического созревания. Проблема готовности детей к школьному обучению раскрывается через поиск ответов на ряд вопросов: Как влияют условия жизнедеятельности ребенка, усвоение им социального опыта в ходе общения со сверстниками и взрослыми на формирование школьной готовности? Какой системой требований, предъявляемых к ребенку школой, определяется психологическая готовность к школьному обучению? Что понимается под психологической готовностью к школьному обучению? По каким критериям и показателям можно судить о психологической готовности к школьному обучению? Как построить коррекционно-развивающие программы для достижения готовности к школьному обучению?

Решение перечисленных и других психолого-педагогических проблем требует от учителя или воспитателя высокой профессиональной квалификации, немалую часть которой составляют психологические знания, умения и навыки.

Общая задача педагогической психологии состоит в выявлении, изучении и описании психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. Задачами педагогической психологии являются:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;
- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта (социализация), его структурирования, сохранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития

обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);

- 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 факторов, механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;
- определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование на их основе операционального состава деятельности в процессе решения разнообразных задач;
- разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы и др. [15].

## 2.2 Взаимосвязь методологии, методов и методик психолого-педагогических исследований. Уровни методологических знаний

В педагогической психологии используются все те методы, которые есть в общей, возрастной и многих других отраслях психологии: наблюдение, устный и письменный опрос, метод анализа продуктов деятельности, контент-анализ, эксперимент и др., но только здесь они применяются с учетом возраста детей и тех психолого-педагогических проблем, в контексте которых возникает необходимость обращения к ним. Вносимые в эти методы изменения, когда они используются в педагогической психологии, касаются возможности оценки с их помощью наличного уровня воспитанности и обученности ребенка или тех изменений, которые происходят в его психике и поведении под влиянием обучения и воспитания. Для определения специфики применения общенаучных методов исследования в педагогической психологии необходимо рассмотреть некоторые особенности взаимосвязи методологии, методов и методик психолого-педагогических исследований, а также уровни методологических знаний [1].

Каждая наука, в том числе и педагогическая психология, для того чтобы продуктивно развиваться, должна опираться на определенные исходные положения, дающие правильные представления о феноменах, которые она изучает. В роли таких положений выступают методология и теория. Деятельность людей в любой ее форме (научная, практическая и т.д.) определяется целым рядом факторов. Конечный ее результат зависит не только от того, кто действует (субъект) или на что она направлена (объект), но и от того, как совершается данный процесс, какие способы, приемы, средства при этом применяются. Это и есть проблемы метода.

История и современное состояние познания и практики убедительно показывают, что далеко не всякий метод, не любая система принципов и других средств деятельности обеспечивают успешное решение теоретических и практических проблем. Не только результат исследования, но и ведущий к нему путь должен быть истинным. Методология - система принципов и способов организации, построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Понятие "методология" имеет два основных значения: а) система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности (в науке, политике, искусстве и т.п.); б) учение об этой системе, общая теория метода, теория в действии. Методология: учит, как надо действовать ученому или практику, чтобы получить истинный результат; исследует внутренние механизмы, логику движения и организации знания; выявляет законы функционирования и изменения знания; изучает объяснительные схемы науки и т.п. В свою очередь, теория - это совокупность взглядов, суждений, умозаключений, представляющих собой результат познания и осмысления изучаемых явлений и процессов объективной действительности (Приложение В).

Тот или иной научный подход и методологические принципы реализуются в конкретно-исследовательских методах. В общенаучном плане, метод (от греч. *methodos* - путь исследования, теория, учение) - "способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического и теоретического освоения (познания) действительности" [1]. Основная функция метода - внутренняя организация и регулирование процесса познания и практического преобразования того или иного объекта. Поэтому метод (в той или иной своей форме) сводится к совокупности определенных правил, приемов, способов, норм познания и действия. Он есть система предписаний, принципов, требований, которые должны ориентировать в решении конкретной задачи, достижении определенного результата в той или иной сфере деятельности. Он дисциплинирует поиск истины, позволяет (если он правильный) экономить силы и время, двигаться к цели кратчайшим путем.

Истинный метод служит своеобразным компасом, по которому субъект познания и действия прокладывает свой путь, избегает ошибок. В свою очередь, методы педагогической психологии конкретизируются в исследовательских методиках, которые отвечают конкретным целям и задачам психолого-педагогического исследования, содержат описание объекта и процедур изучения, способов фиксации и обработки полученных данных. На основе определенного метода может быть создано множество методик. Например, экспериментальный метод в педагогической психологии воплощен в методиках изучения интеллекта, воли, личности учащегося и других сторон психической реальности.

Рассмотрим "треугольник" взаимосвязи методологии, методов и методик психолого-педагогических исследований на примере отечественной психологии и гуманистической психологии. В советский период развития отечественной педагогической психологии, как и психологии в целом, был обусловлен превалированием диалектико-материалистического подхода к пониманию сущности явлений действительности. Суть его выражалась в: представлении о первичности материи и вторичности сознания; представлении о движущих силах развития окружающей действительности и психики; понимании единства внешней, материальной деятельности и внутренней, психической; осознании социальной обусловленности развития психики человека. Следовательно, одним из важнейших методов исследования в области психологии, в частности педагогической

психологии, был метод эксперимента. С помощью этого метода проверяются гипотезы каузального (причинно-следственного, характера). Особую популярность получила в то время такая разновидность эксперимента как формирующий эксперимент. Поэтому активно разрабатывались различные программы формирующего эксперимента, коррекционно-развивающие учебные программы [1]. Основу гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.) составляет гуманитарная парадигма, предполагающая познание природы, общества, самого человека с антропологической, человековедческой позиции; вносит "человеческое измерение" во все сферы общественной жизни. Здесь характерно использование общих принципов при интерпретации индивидуальных, общественных или исторических событий, но единичный случай не рассматривается как частный случай общей закономерности, а берется в своей самоценности и автономности. Для гуманитарного познания важно постичь единичные факты как таковые. Поэтому одним из основных способов познания человека и его "второй природы" является понимание - не только знание, но и соучастие, сопереживание, сочувствие другому. Поэтому среди основных методов познания превалируют методы практической психологии (психологическая консультация, психотерапия, психотренинг). В современной методологии и логике науки выделяется следующая общая схема уровней методологии:

- уровень философской методологии;
- уровень методологии общенаучных принципов исследования;
- уровень конкретно-научной методологии;
- уровень методик и техник исследования [1].

Методология философская - это та основа, на которой базируется исследовательская деятельность. В роли методологической основы конкретных научных направлений выступают крупные философские учения. Она существует не как система жестких норм или указаний на необходимость неопределенных технических приемов, а только предлагает основные ориентиры. К этому же уровню методологии относится рассмотрение общих форм научного мышления.

К общенаучной методологии относятся попытки разработки универсальных принципов, средств и форм научного познания, соотносимые, хотя бы потенциально, не с какой-то конкретной наукой, но применимые к широкому кругу наук. Однако этот уровень методологии остается все же, в отличие от методологии философской, в рамках собственно научного познания, не расширяясь до общемировоззренческого уровня. Сюда относятся, например, концепции системного научного анализа, структурно-уровневый подход, кибернетические принципы описания сложных систем и др. На этом уровне разрабатываются и общие проблемы построения научного исследования, способы осуществления теоретической и эмпирической деятельности, в частности - общие проблемы построения эксперимента, наблюдения и моделирования.

\* Функции педагогической психологии // 2dip - студенческий справочник. URL: [https://2dip.su/теория/психология\\_педагогика/функции\\_педагогической\\_психологии/](https://2dip.su/теория/психология_педагогика/функции_педагогической_психологии/)