

Е.Ю. Савин, А.Е. Фомин

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ПОНИМАНИИ ПРЕДМЕТА И ПОСТРОЕНИИ УЧЕБНОГО КУРСА

Курс «Педагогическая психология» достаточно давно входит в структуру профессиональной подготовки учителей-предметников, психологов, специалистов в области социальной работы и ряда других специальностей. Тем не менее содержание и структура этого курса, в сравнении с другими базовыми психологическими дисциплинами, пока менее определены. У преподавателей этой дисциплины часто не совпадают самые общие ориентиры в понимании задач и логики построения учебной программы по педагогической психологии. Наш опыт показывает, что даже в пределах одной кафедры курс под названием «Педагогическая психология» может скрывать самое разное содержание. И это при том, что сотрудники кафедры регулярно обмениваются опытом преподавания различных дисциплин, обсуждают рабочие программы психологических курсов, пытаются координировать собственные взгляды относительно методики обучения психологии. Почему же педагогическая психология оказалась в таком незавидном положении? Для ответа на этот вопрос обратимся к анализу образовательных стандартов, а также существующих учебных пособий по этой дисциплине.

Мы проанализировали содержание нескольких образовательных стандартов по разным специальностям, которые разрабатывались с 2000 по 2005 г. [3]. В поле нашего зрения попали Государственные образовательные стандарты (ГОС ВПО) по педагогическим специальностям (учитель средней школы по разным дисциплинам), по специальностям педагога-психолога, преподавателя дошкольной педагогики и психологии, психолога, социального педагога. Этот анализ позволяет сформулировать некоторые общие тенденции в их содержании. Первая из них состоит в том, что отдельные позиции стандарта явно дублируют друг друга.

Рассмотрим, к примеру, стандарт для специальности «педагог-психолог» от 2005 г.¹: *Предмет и задачи педагогической психологии, концепции*

¹ Мы приводим пример только одного стандарта, но эта тенденция свойственна в той или иной степени и стандартам других специальностей.

педагогического процесса и их психологические основания. Профессиональная подготовка и личностное развитие учителя. Педагогическая деятельность: мотивы, структура, стили, способности. Психология педагогического коллектива. Психологические основы организации педагогической деятельности. Психология педагогического воздействия. Приемы и техника управления учащимися на уроке. Психология воспитания. Психология обучения. Концепции обучения и их психологические основания. Учебная деятельность. Мотивы учения. Соотношение обучения и воспитания.

Нетрудно заметить, что в этом стандарте пересекаются как минимум три позиции: «концепции педагогического процесса и их психологические основания», «психология обучения», «концепции обучения и их психологические основания». Очевидно, что во всех трех случаях речь может идти о моделях организации обучения и воспитания, выработанных в рамках психологической науки. Конкретизируя указанные положения стандарта, мы могли бы включить в учебную программу такие темы, как теория поэтапного формирования умственных действий, концепция развивающего обучения, проблемное обучение, а также другие темы, раскрывающие современные психологические теории учения и обучения. В чем же разница между названными позициями, входящими в ГОС? Это остается неясным.

Следующая тенденция — это явная недифференцированность фундаментальных и прикладных проблем педагогической психологии в содержании ГОС. Ярким примером являются стандарты для учителей средней школы, где буквально друг за другом следуют сначала фундаментальная проблема соотношения обучения и психического развития, а затем совершенно частные проблемы школьной отметки и оценки, школьной успеваемости, мотивации учения и, наконец, готовности к обучению. Преподаватель, ориентирующийся на этот стандарт, невольно начинает рассматривать эти проблемы как рядоположенные. Отметим также, что стандарты по педагогической психологии вообще перегружены прикладными проблемами. Этим неявно задается видение педагогической психологии как чисто прикладной области знания. К чему это приводит в подготовке будущих специалистов? Особенность прикладных проблем в том, что они довольно быстро теряют свою актуальность. Рассматривая в курсе педагогической психологии проблемы, значимые сегодня, мы тем самым ориентируемся, так сказать, на «зону актуального развития» будущего

профессионала. Не исключено, что в своей профессиональной деятельности он встретится с совсем другими проблемами, к решению которых его не готовили. Только сделав центром внимания курса педагогической психологии фундаментальную проблематику, можно создать условия для того, чтобы молодой специалист мог самостоятельно обнаруживать и решать текущие профессиональные задачи.

На фоне сказанного особенно остро проявляет себя третья тенденция, которая наиболее присуща стандартам для учителей и социальных педагогов, — исчезновение из их содержания позиций, предписывающих изучение психологических теорий организации обучения и воспитания. Сравнение учительских стандартов от 2000 и 2005 гг. показало, что «модернизация» их содержания произошла в основном путем удаления указанных теорий. Из стандарта исчезли такие важные позиции, как актуальные вопросы и трудности развивающего обучения, проблема содержательного обобщения в обучении, психологическая сущность и организация проблемного обучения, этапы его протекания, поэтапное формирование умственных действий, психологическая сущность программированного обучения. Конечно, сокращение содержания стандарта обусловлено объективной причиной — общим сокращением учебных часов на преподавание психологических дисциплин для учителей, т.е. специалистов в области обучения людей. Но возникает вопрос: почему следовало сокращать именно теоретический материал, а не совершенно частные вопросы? С нашей точки зрения, это опять-таки указывает на определенные приоритеты в понимании педагогической психологии как чисто прикладной дисциплины.

Как это ни странно, но наименее определенным по содержанию выглядит стандарт по педагогической психологии для студентов-психологов (специальность 020400). Он содержит, к примеру, такие маловразумительные позиции, как «структура, функционирование и условия развития деятельности учения и взаимодействий между участниками образовательного процесса на разных этапах онтогенеза» или «характеристика и сравнительные особенности развития познавательных процессов и процесса развития личности в ситуациях обучения и воспитания». Данные позиции столь неопределенны, что под них можно подвести какое угодно содержание, поэтому они никак не могут выступать в качестве ориентиров для разработки учебных программ. Завершая обсуждение ГОС, укажем на любопытный факт.

Наиболее определенным, логичным и содержательным, с нашей точки зрения, является стандарт по педагогической психологии для специальности 020500. Это такая весьма экзотическая специальность, как... теология.

Перейдем теперь к анализу существующих учебных пособий по педагогической психологии. Прежде всего стоит отметить их немногочисленность, по сравнению с учебниками и методическими пособиями по другим базовым психологическим дисциплинам. Например, по общей психологии мы можем обнаружить учебники, адресованные и школьникам, и студентам разных специализаций (гуманитарных, естественно-научных, технических). Кроме того, данный курс хорошо методически обеспечен практикумами, хрестоматиями, сборниками задач. То же самое можно сказать о возрастной и социальной психологии. На этом фоне учебные пособия по педагогической психологии выглядят тонким ручейком в мощном потоке отечественных и зарубежных изданий, выходящих по психологии.

Все выпущенные к настоящему времени учебные пособия по педагогической психологии можно условно разделить на три типа. Первый тип — «концептуальные учебники». Основное содержание учебников этого типа — это теоретико-методологические проблемы педагогической психологии. Они абстрагированы от вопросов практики организации обучения и воспитания, конкретных задач, возникающих в деятельности учителя или воспитателя. Иными словами, они ориентированы на теоретический тип знания. Стиль изложения напоминает текст научной монографии и выстроен не совсем удачно с точки зрения дидактических требований. Методический аппарат (вопросы для самопроверки, задачи, практические упражнения, иллюстративный материал) в них практически отсутствует. Мы полагаем, что адресат таких учебников — это не студенты, впервые приступающие к изучению педагогической психологии, а специалисты (аспиранты и преподаватели), в достаточной мере овладевшие базовым содержанием этого курса. Наиболее яркий пример учебных пособий такого типа — учебник Т.В. Габай [2].

Второй тип — «практико-ориентированные учебники». В основном этот тип представлен переводными учебниками. Главное содержание таких учебников — изложение практических следствий психологических теорий обучения и воспитания. Методологическая рефлексия присутствует (например, в виде сравнения различных

теорий), но исключительно как факультативная задача. Авторы сознательно реализуют эклектический и прагматический подходы к отбору содержания. «В настоящее время не существует какого-то наилучшего описания процесса научения, равно как нет и “лучшего” способа преподавания. Учителям могут быть полезны различные теории познания, поскольку каждая точка зрения дополняет их взгляды на то, как протекает этот чрезвычайно сложный процесс» [14, с. 13–14]. Содержание организуется вокруг прикладных проблем обучения и воспитания. Стиль изложения доступен для самой широкой аудитории, включая неспециалистов. Такие учебники существенно лучше оформлены методически и адресованы в основном практикам в сфере образования: методистам, учителям, воспитателям. Примерами можно считать книги Р.Л. Хона [14]¹, Г. Лефрансуа [8], а также вышедшую ранее книгу Э. Стоунса [12].

Третий тип можно условно обозначить как «промежуточный». К этому типу принадлежит большинство вышедших учебников. Содержание таких учебников организуется вокруг некоторой общей схемы. Эта схема не является теоретическим обобщением, а выбирается авторами с тем расчетом, чтобы изложить как можно больше различного содержания. Иными словами, это не логика роста и развития научного знания, а логика решения конкретной задачи по написанию учебника. Наиболее удачным примером такого типа учебника является книга И.А. Зимней [5]. В центре ее изложения лежат две основные категории — «личность» и «деятельность». К этим категориям «привязываются» разные аспекты обучения и воспитания. Так, автор рассматривает вопросы деятельности ученика и учителя, обсуждает ее структуру, анализирует проблемы совместной учебной деятельности. Сходным образом конкретизируется категория личности: вводится понятие субъекта деятельности, сопоставляются понятия личности и субъекта, дается характеристика субъектов педагогической и учебной деятельности. Заметим, что большинство учебников этого типа с той или иной степенью успешности ориентируются на подобную схему [4, 11]. Достаточно сложно определить адресата таких учебников. Наиболее точным будет определение «студент, желающий хорошо сдать

¹ Книга Р.Л. Хона в оригинале имеет название, не содержащее указания на педагогическую психологию. Но, поскольку в русском переводе она вышла под названием «Педагогическая психология», мы включили ее в обсуждение.

экзамен по педагогической психологии»¹. Такой адресат обуславливает и стиль (в меру доступный), и содержание учебника. С одной стороны, в нем присутствует «методологический блок» (основные понятия, проблемы, структура, задачи, методы, история педагогической психологии), а с другой — последовательно рассматриваются частные вопросы обучения и воспитания (педагогический конфликт, неуспеваемость, управление учащимся на уроке, мотивация учебной деятельности). Такая логика изложения действительно позволяет совместить в одном тексте самое разнообразное содержание. Однако это «пиррова победа». Ради внешней выгоды от объединения самых разнородных элементов курса под «крышей» одной категории автор жертвует предметной спецификой психолого-педагогических понятий. Например, в разделе «Структура учебной деятельности» И.А. Зимняя попутно рассматривает достижения проблемного обучения и теории развивающего обучения Эльконина–Давыдова. Безусловно, человек, который владеет предметной спецификой, сможет легко дифференцировать две эти теории. Но у студента, неискушенного в педагогической психологии, может сложиться убеждение, что проблемное обучение и теория развивающего обучения — это составляющие одной и той же теории обучения.

К каким последствиям приводит описанное «разнообразие» в стандартах и учебных пособиях? Обычно, как известно, преподаватели поощряют стремление студентов использовать при подготовке к занятиям и экзаменам несколько учебников по курсу. Однако в случае педагогической психологии это имеет скорее негативные последствия. Вместо того, чтобы способствовать формированию «панорамного» видения данной дисциплины, изучение разных учебников дезориентирует студента. Целостный взгляд подменяется диссоциированными образами педагогической психологии, между которыми студент не обнаруживает никакой связи. Другими словами, у студента возникает впечатление, что педагогическая психология состоит из плохо организуемой в учебный гештальт мозаики теоретических и прикладных проблем. В трудном положении оказывается и преподаватель. Принимая экзамен по педагогической психологии, мы постоянно сталкиваемся с тем, что, прежде чем оценить уровень

¹ В этом смысле наиболее искренне поступает Л.Д. Столяренко, когда обозначает «жанр» своего пособия по педагогической психологии как «шпаргалку».

знаний студента, надо решить специальную задачу – опознать источник, из которого они исходят. Причем вторая задача едва ли не более сложная.

В чем причина такого печального положения дел с преподаванием педагогической психологии? Конечно, несформированность общих дидактических принципов в построении курса педагогической психологии имеет определенное значение. Но, на наш взгляд, главная причина лежит отнюдь не в области дидактики и методики. Это проблема не методическая, а методологическая. Основная причина – это нечеткое понимание самого предмета педагогической психологии. Выработка такого понимания есть необходимое условие не только для ее развития как отрасли научного знания, но и как учебной дисциплины.

Все существующие определения предмета педагогической психологии можно свести к двум принципиальным позициям, отражающим различное отношение педагогической психологии к общей. Первая была заявлена еще на заре становления педагогической психологии, в частности в работе Э. Торндайка. Он отмечал, что «подобно тому, как наука и искусство сельского хозяйства зависят от химии и ботаники, искусство образования зависит от физиологии и психологии» [16, с. 6]. В отечественной психологии подобную точку зрения высказывал П.П. Блонский. Он писал: «Педагогическая психология есть та ветвь прикладной психологии, которая занимается приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения» [1, с. 11]. Таким образом, эту позицию можно выразить в виде следующей «формулы»: педагогическая психология : общая психология = сельскохозяйственная практика : общая биология.

Отчасти такой взгляд был оправдан, поскольку педагогическая психология как самостоятельная отрасль психологического знания в начале XX в. только оформлялась. Однако такое понимание предмета оказалось на удивление живучим. Даже в современных учебных пособиях педагогическая психология нередко рассматривается как прикладная отрасль психологии. Например, в учебнике В.В. Нурковой и Н.Б. Березанской педагогическая психология упоминается в числе других прикладных психологических дисциплин, таких, как психология спорта, психология торговли, авиационная психология, психология пропаганды и т.п. [9]. Следствием такого понимания предмета педагогической психологии являются попытки, минуя

ее собственный категориальный аппарат, напрямую «внедрить» общепсихологические закономерности в решение задач обучения и воспитания¹. В учебных пособиях обычно это выглядит следующим образом. Сначала дается общепсихологическая характеристика какого-либо явления (памяти, внимания, мышления, эмоций, воли), а затем предлагаются рекомендации практикам в сфере образования о том, как нужно учитывать эти закономерности в работе педагога. Ярким примером могут служить вышедшие с пятнадцатилетним интервалом пособия [10, 11]. Аналогичную картину можно наблюдать и в отношении возрастно-психологических закономерностей и их учета в обучении и воспитании, тем более что соответствующая позиция присутствует в ряде ГОС. С нашей точки зрения, прямое внедрение общепсихологической теории в педагогическую практику – заведомо ложный путь, поскольку он является слаботехнологичным. Поясним сказанное следующей аналогией. Когда в химическом исследовании открываются условия синтеза нового вещества, то полученное знание не может быть сразу использовано для его производства. Поначалу химики и технологи отрабатывают «детали» его промышленного получения на установках еще не промышленного, но уже не лабораторного масштаба. Эта полутехнологическая модель позволяет определить многие важные параметры производственного цикла. И только затем синтез вещества начинается в больших объемах. Сходного-педагогического знания. Другими словами, стремиться прямо использовать общепсихологическое знание в практике обучения и воспитания – это все равно, что пытаться в лабораторных условиях получать химические соединения в промышленных масштабах. Общепсихологическое знание должно «обрасти» поясом собственно психолого-педагогических теоретических понятий, которые затем уже должны быть операционализированы в конкретные воспитательные технологии. При таком понимании предмета педагогическая психология лишается своей специфики как фундаментальная специальная дисциплина и становится смесью различных общепсихологических, возрастно-психологических, социально-психологических

¹ Такие попытки сродни известной методологической ошибке, когда общепсихологические принципы применяются непосредственно для анализа психических явлений, минуя уровни общенаучной и конкретно-научной методологии [6].

закономерностей, рассмотренных под углом их применения в педагогической практике.

Вторая позиция, раскрывающая соотношение педагогической психологии и других психологических отраслей (прежде всего общей психологии), была сформулирована А.Н. Леонтьевым [7]. Он справедливо отмечает, что «педагогическая психология не есть общая или возрастная психология, «приложенная» к педагогическим вопросам, но она есть особая область или особый раздел психологии, подобно тому, как, например, органическая химия есть особый раздел химии» [7, с. 327]. Таким образом, в виде «формулы» это можно выразить как: педагогическая психология : общая психология = органическая химия : химия.

Такое понимание предмета кардинальным образом меняет статус педагогической психологии и превращает ее в фундаментальную специальную дисциплину, которая изучает общие закономерности психики, но в особых условиях — условиях обучения и воспитания. К сожалению, даже несмотря на авторитет А.Н. Леонтьева, подобное понимание предмета является практически не востребовавшимся современным научным и в особенности педагогическим сообществами¹. Учебников и учебных пособий, опирающихся на второе понимание предмета педагогической психологии, фактически нет. Исключение составляют пособия Т.В. Габай [2] и Н.Ф. Талызиной [13]. Однако они выполнены в русле деятельностного подхода к организации обучения и воспитания, и тем самым в них очень ограниченно и упрощенно представлены другие теоретические ориентации, прежде всего зарубежные. Так, Т.В. Габай посвящает «альтернативным» подходам к анализу обучения несколько страниц, называя их «в целом исчерпавшими себя». Такая точка зрения затрудняет вписывание достижений отечественной педагогической психологии в общемировой контекст развития науки.

С учетом раскрытых выше положений нами была разработана альтернативная программа курса «Педагогическая психология». В рамках этого курса находит отражение предмет данной дисциплины как фундаментальной специальной отрасли психологической науки, а также основные теории обучения и воспитания. Представим эту программу.

¹ Используя терминологию А.В. Юревича, данное положение А.Н. Леонтьева оказалось «несоциализированным», т.е. мало востребованным научной общественностью [15]. Первоначально его социализации препятствовало то, что цитируемая статья не была опубликована вплоть до 1980 г. Но и будучи опубликованной, она не принадлежит к числу широко цитируемых работ А.Н. Леонтьева.

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА КУРСА «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Пояснительная записка

Предлагаемая программа состоит из двух основных смысловых блоков, раскрывающих содержание курса «Педагогическая психология» как фундаментальной специальной дисциплины.

Первый раздел посвящен подробному обсуждению методологических проблем педагогической психологии. Формулируются основные («родовые») характеристики воспитания как глобального объекта педагогической психологии. Раскрываются взгляды на предмет дисциплины, как прикладной и как фундаментальной специальной области психологической науки. Показан генезис психолого-педагогических идей, его основные этапы. Вводится представление об уровнях психолого-педагогического знания, дифференцируются теоретические и эмпирические понятия педагогической психологии. В качестве фундаментальной проблемы педагогической психологии рассматривается вопрос о соотношении внешних и внутренних условий в овладении общественно-историческим опытом. Дается системная классификация ситуаций воспитания с точки зрения сотрудничества и противодействия в развитии и показываются виды ассимиляции этих воздействий на основе активности субъекта.

Второй раздел посвящен изложению основных подходов к обучению и воспитанию: бихевиористического, психоаналитического, гуманистического, деятельностного и когнитивного. Каждый из этих подходов анализируется в единой логике, что облегчает их сопоставление: сначала излагаются общие основания подхода, включающие его краткую историю и методологические основы, затем эти основания конкретизируются в рамках более частных психолого-педагогических теорий и психодидактических моделей. В заключение дается оценка достижений и проблем каждого из подходов.

РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА: ПРЕДМЕТ, ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ПРОБЛЕМЫ

Тема 1. Предмет педагогической психологии

Воспитание и обучение как эмпирическая область педагогической психологии. Общие характеристики воспитания: социокультурная

природа, активность со стороны воспитуемого как необходимое условие воспитания. Время как фактор воспитания: воспитание как «медленный» процесс усвоения опыта. Основные эмпирические понятия педагогической психологии: обучение, учение, воспитание, научение. Научная теория и ее функции в педагогической психологии. Педагогическая психология в системе психологической науки и человекознания. Соотношение педагогики и педагогической психологии. Структура педагогической психологии. История становления педагогической психологии: философский этап, «психологизация педагогики», педагогическая психология как экспериментальная педагогика, педагогическая психология как самостоятельная отрасль научного знания. Задачи педагогической психологии на современном этапе развития. Уровни психолого-педагогического знания: теоретический подход, теории, психодидактические модели. Исследовательские методы педагогической психологии.

Рекомендуемая литература

- Краевский В.В.* О соотношении педагогики и психологии // Психологическая наука и образование. 1999. № 3–4. С. 36–45.
- Леонтьев А.Н.* Об историческом подходе в изучении психики человека. Человек и культура // Проблемы развития психики. М., 1972.
- Леонтьев А.Н.* Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 324–347.
- Якиманская И.С.* Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. 1989. № 6.

Тема 2. Внешние и внутренние условия обучения и воспитания

Соотношение внешних и внутренних условий обучения и воспитания как основная проблема педагогической психологии. Понятие о внешних и внутренних условиях обучения и воспитания. Принцип «внешнее через внутреннее» (С.Л. Рубинштейн) как центральный методологический принцип педагогической психологии. Типология внешних условий: сотрудничество и противодействие (А.Н. Поддьяков). Внутренние условия: ситуативные и константные характеристики воспитуемого. Проблема их типологии. Воспитание и психическое развитие. Результат воспитания как взаимодействие внешних и внутренних условий. Позитивная и негативная ассимиляция воспитательных воздействий (Б.И. Додонов). Типология

ситуаций воспитания по параметрам «цель–средство–результат» (А.Н. Поддьяков).

Рекомендуемая литература

- Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. М., 1991.
- Додонов Б.И.* Здравый смысл и наука о воспитании // Советская педагогика. 1969. № 12.
- Поддьяков А.Н.* Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 3.
- Рубинштейн С.Л.* Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии. М., 1973.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Тема 3. Бихевиористические теории в педагогической психологии

История бихевиористического подхода (Э. Торндайк, И.П. Павлов). Основания подхода: научение как классическое обусловливание (Дж. Уотсон), научение как оперантное обусловливание (Б.Ф. Скиннер), развитие как накопление поведенческих реакций. Модели обучения в бихевиоризме, программированное обучение, его разновидности: линейное, разветвленное, гибкое программирование, адаптивные обучающие системы. Воспитание как модификация поведения: модификация поведения на основе классического обусловливания, модификация поведения на основе оперантного обусловливания. Психологическая оценка бихевиористического подхода в педагогической психологии: достижения и проблемы.

Рекомендуемая литература

- Лефрансуа Г.* Прикладная педагогическая психология. СПб., 2003.
- Программированное обучение за рубежом. Сборник статей / Под ред. И.И. Тихонова. М., 1968.
- Стоунс Э.* Психопедагогика. М., 1984.
- Хегенхан Б., Олсон М.* Теории научения. СПб., 2004.

Тема 4. Психоаналитический подход в педагогической психологии

История подхода. Основания психоаналитической педагогики: представление о роли бессознательного в поведении человека,

представление о первичности аффективно-потребностной сферы по отношению к познавательной, представление о структуре личности и внутриличностной динамике, понятие о стадиях психосексуального развития. Детский психоанализ и его место в процессе воспитания: этапы детского психологического консультирования в процессе воспитания (А. Фрейд, М. Кляйн). Приемы детского психоанализа. Психоаналитическо-педагогическая консультация: «воспитание» воспитателей (Г. Фигдор). Этапы консультационной работы с родителями и учителями. Психоанализ о психологических особенностях педагогов. Оценка психоаналитической педагогики: достижения и проблемы.

Рекомендуемая литература

- Благовещенский Н.А.* Учитель и ученик: между Эросом и Танатосом. Психоанализ педагогического процесса. СПб., 2000.
Видра Д. Новая жизнь психоаналитической педагогики // Вопросы философии. 1999. № 8.
Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. М., 2000.
Фрейд А. Детский психоанализ. СПб., 2004.

Тема 5. Гуманистический подход в педагогической психологии

История подхода: гуманистические идеи в педагогике (Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, А. Нилл, М. Монтессори). Основания гуманистического подхода в психологии: целостность личности (холизм), представление о ключевой роли внутреннего опыта в понимании поведения человека, позитивная природа человеческой личности, развитие самоактуализирующейся личности (А. Маслоу, К. Роджерс). Психодидактические модели в гуманистической теории: «свободный класс», принципы его организации, организация времени, учебного пространства, активности учащихся и учителя (К. Роджерс, А. Комбс, Р. Барт). Модель «слитного обучения» (Дж. Браун). Подготовка учителей в рамках гуманистической теории (Т. Гордон). Психологическая оценка гуманистического подхода: достижения и проблемы.

Рекомендуемая литература

- Карне М., Кемп П., Уильямс М.* Модель «Свободный класс» // Одаренные дети. М., 1991.
Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб., 2003.
Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М., 2002.

Тема 6. Деятельностный подход в педагогической психологии

История подхода. Основания деятельностных теорий учения и воспитания: деятельность как определяющий фактор развития человека (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), анализ общей структуры деятельности (А.Н. Леонтьев), понятие о ведущей деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), представление, согласно которому человек воспроизводит в своем развитии этапы развития человеческого общества (Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов), развитие деятельности как переход от ее внешних форм к внутренним (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин). Деятельностные теории и модели обучения и воспитания. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Ориентировочная основа действия и ее типы, этапы формирования действий и понятия, свойства действия. Теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Общая характеристика учебной деятельности, строение учебной деятельности, формирование учебной деятельности. Школьник как субъект учебной деятельности. Психологическая оценка деятельностного подхода: достижения и проблемы.

Рекомендуемая литература

- Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1.
Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. Рига, 1997.
Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 2003.

Тема 7. Когнитивный подход в педагогической психологии

История подхода. Основания когнитивных теорий учения: развитие познавательной сферы как основной аспект развития, понятие о когнитивной структуре, развитие как изменение когнитивных структур, развитие метапознания. Конструктивистские и инструктористские когнитивные теории учения. Учение как процесс переработки информации. Интеллектуальные обучающие системы (Д. Андерсон). Теория значимого вербального учения (Д. Озбел). Обучение на основе использования понятийных карт (Д. Новак). Учение через открытие (Дж. Брунер). Психологическая сущность и организация проблемного обучения (А.М. Матюшкин). Обучение как обогащение индивидуального ментального опыта (М.А. Холодная). Стили учения и обучения

(Д. Колб, Н. Энтвистл, М.А. Холодная). Психологическая оценка когнитивного подхода в обучении: достижения и проблемы.

Рекомендуемая литература

- Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб., 2003.
 Лоарер Э., Юто М. Когнитивное обучение: история и методы // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера. М.: ИП РАН, 1997.
 Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
 Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004.

Вопросы для подготовки к экзамену (зачету)

1. Предмет педагогической психологии. Соотношение педагогики и педагогической психологии. Структура педагогической психологии.
2. Основные эмпирические понятия педагогической психологии: обучение, воспитание, учение, научение, усвоение.
3. Научная теория в педагогической психологии. Ее функции и структура. Различие эмпирических и теоретических понятий.
4. История педагогической психологии: «философский» этап и этап «психологизации педагогики».
5. История педагогической психологии: «педагогическая психология как экспериментальная психология», «педагогическая психология как самостоятельная наука».
6. Задачи педагогической психологии на современном этапе развития.
7. Уровни психолого-педагогического знания: теоретический подход, теории, психодидактические модели.
8. Понятие «опыт», его виды: видовой, индивидуальный, социальный (А.Н. Леонтьев). Формы передачи опыта. Специфика воспитания и обучения как формы передачи опыта.
9. Социокультурная природа воспитания. Воспитание в постфигуративных, кофигуративных и префигуративных культурах (М. Мид).
10. Активность воспитуемого как необходимое условие усвоения опыта в воспитании. «Внутренние» условия обучения и воспитания. Позитивная и негативная ассимиляция (Б.И. Додонов).
11. Фактор времени в усвоении опыта. Скачкообразное и плавное научение. Импринтинг, аверсивное научение как разновидности

- скачкообразного научения. Воспитание как разновидность плавного научения. Модель Дж. Кэрролла и ее следствия.
12. Сотрудничество и противодействие как основные формы воспитательных воздействий (А.Н. Поддьяков).
 13. Типология ситуаций содействия /противодействия учению и развитию по основанию «цель—средство—результат» (А.Н. Поддьяков).
 14. Соотношение обучения и психического развития как проблема. Варианты ее решения в рамках разных теорий. Понятие о зоне актуального развития и зоне ближайшего развития.
 15. Метод наблюдения в педагогической психологии. Виды наблюдения. Ошибки наблюдения. Способы совершенствования качества наблюдения.
 16. Эксперимент в педагогической психологии. Специфика формирующего эксперимента как основного метода педагогической психологии.
 17. Общие основания бихевиористического подхода к усвоению социального опыта.
 18. Обучение в контексте бихевиоризма: программированное обучение. Разновидности обучающих программ: линейная, разветвленная, гибкая, адаптивная.
 19. Воспитание в контексте бихевиоризма. Модификация поведения на основе классического обусловливания: систематическая десенсибилизация, погружение, аверсивное контробоусловливание.
 20. Воспитание в контексте бихевиоризма. Модификация на основе оперантного обусловливания. Разновидности подкрепления и наказания. Режимы подкрепления и их сравнительная эффективность в формировании поведения. «Символьная экономика».
 21. Общие основания психоаналитического подхода к усвоению социального опыта.
 22. Детский психоанализ: специфика, подготовка ребенка к анализу, приемы изучения и воздействия на личность ребенка.
 23. Психоаналитическая педагогическая консультация (Г. Фигдор).
 24. Общие основания гуманистического подхода к усвоению социального опыта.
 25. Психодидактические модели в гуманистической теории: «свободный класс», принципы его организации, организация времени, учебного пространства, активности учащихся и учителя (К. Роджерс, А. Комбс, Р. Барт).

26. Психодидактические модели в гуманистической теории: модель «слитного обучения» (Дж. Браун). Подготовка учителей в рамках гуманистической теории (Т. Гордон).
27. Общие основания когнитивного подхода к обучению.
28. Учение как переработка информации. Теория АСТ (Дж. Андерсон) и ее применение к анализу процесса учения. Интеллектуальные обучающие системы, принципы их конструирования.
29. Учение как открытие (проблемное обучение). Общие положения проблемного обучения.
30. Технология проблемного обучения: создание проблемных ситуаций, управление поисковой активностью в проблемном обучении.
31. Теория значимого вербального учения (Д. Озбел). Обучение на основе использования понятийных карт (Д. Новак).
32. Обучение как обогащение индивидуального ментального опыта (М.А. Холодная). Принципы конструирования учебника как интеллектуального самоучителя.
33. Стили учения и обучения (Д. Колб, Н. Энтвистл, М.А. Холодная).
34. Общие основания деятельностного подхода к обучению и воспитанию.
35. Теория поэтапного формирования умственных действий: понятие об ориентировочной основе действия. Типы ориентировочной основы действия и соответствующие им типы учения. Сравнительная эффективность учения на основе различных типов ориентировочной основы действия.
36. Теория поэтапного формирования умственных действий: этапы формирования действия. Первичные и вторичные свойства действия.
37. Теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: общая характеристика учебной деятельности.
38. Теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: строение учебной деятельности. Учебная мотивация, ее типы. Учебные действия и их разновидности. Учебные операции.
39. Теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: формирование учебной деятельности. Направления развития учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Совместная учебная деятельность в развивающем обучении. Новообразования учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Литература

1. Блонский П.П. Педагогика. М.: Работник просвещения, 1924.
2. Габай Т.В. Педагогическая психология. М.: ИЦ «Академия», 2003.
3. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) // <http://www.edu.ru/db/portal/spe>
4. Демидова И.Ф. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 1999.
6. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. СПб.: Питер, 2006.
7. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 324–347.
8. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
9. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология. М.: Юрайт, 2003.
10. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред В.Д. Шадрикова. М.: Просвещение, 1990.
11. Сарычев С.В., Логвинов И.Н. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2006.
12. Стоунс Э. Психопедагогика. М.: Педагогика, 1984.
13. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: ИЦ «Академия», 2003.
14. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. М.: Деловая книга, 2002.
15. Юревич А.В. Типология психологических фактов // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 3–13.
16. Thorndike E.L. The contribution of psychology to education // The J. of Educational Psychology. 1910. Vol. 1. P. 5–12. (<http://psychclassics.yorku.ca/Thorndike/education.htm>).