**Тема №1: Основные характеристики педагогической психологии**

1 История становления педагогической психологии

2 Предмет и задачи педагогической психологии

3 Принципы педагогической психологии

4 Структура педагогической психологии

5 Методы исследования в педагогической психологии

**1 История становления педагогической психологии**

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

Педагогическая психология развивается в общем контексте научных представлений о человеке, которые были зафиксированы в основных психологических течениях (теориях), оказавших и оказывающих большое влияние на педагогическую мысль в каждый конкретный исторический период.

**Этапы становления педагогической психологии.** *Первый этап –* с середины XVII в. и до конца XIX в. ‒ может быть назван общедидактическим с явно «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику», согласно Песталоцци. Этот период, прежде всего, представлен именами самого Яна Амоса Коменского (1592-1670), Жан-Жака Руссо (1712-1778), Иоганна Песталоцци (1746-1827), Иоганна Гербарта (1776-1841), Адольфа Дистервега (1790-1866), К.Д. Ушинского (1824-1870), П.Ф. Каптерева (1849-1922).

Огромен вклад в разработку основ педагогической психологии П.Ф. Каптерева *–* одного из основателей педагогической психологии. Его стремлением было провести в жизнь завет Песталоцци *–* психологизировать педагогику. Само понятие «педагогическая психология», по свидетельству исследователей, вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. книги Каптерева «Педагогическая психология». Действительно, книга Э. Торндайка с аналогичным названием была опубликована только четверть века спустя (в 1903 г.). Более тоги, именно П.Ф. Каптерев ввел в научный обиход современное научное понятие «образование» как совокупности обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников. Там же были рассмотрены педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя, проблемы эстетического развития и воспитания и многие другие. Существенно, что сам образовательный процесс рассматривался П.Ф. Каптеревым с психологической позиции, о чем непосредственно свидетельствует название второй части книги «Дидактические очерки. Теория образования» *–* «Образовательный процесс *–* его психология». Существенен вклад в становление педагогической психологии представителя зарождавшейся в то время социальной педагогики С.Т. Шацкого (1878-1934), разработавшего целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека. С.Т. Шацкому принадлежит одна из моделей педагога, в которой соединены обобщенные требования к его личности и профессиональной компетентности как к субъекту социально-педагогической деятельности. Педагогический опыт С.Т. Шацкого высоко оценивался зарубежными исследователями, в частности Дж. Дьюи, отметившего систематичность, организованность подготовки российских школьников, ее демократичность в сравнении с современной ему американской школой.

Первый этап характеризовался, с одной стороны, доминированием механистических представлений И. Ньютона, эволюционных идей Ч. Дарвина, ассоциативным представлением психической жизни, сенсуализмом Дж. Локка, *–* развиваемым с древних времен учением о том, что основу психической жизни составляют чувственные впечатления. С другой стороны, это этап преимущественно умозрительных, логических построений, основанных на наблюдении, анализе и оценке педагогической действительности.

*Второй этап* длился с конца XIX в. до середины XX в. В этот период педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий, ориентируясь и используя результаты психологических, психофизических экспериментальных исследований. Педагогическая психология развивается и оформляется одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии, созданием и разработкой конкретных педагогических систем, например системы М. Монтессори.

Начало этого этапа развития педагогической психологии, фиксируемое, как уже отмечалось, в самих названиях книг П.Ф. Каптерева, Э. Торндайка, Л.С. Выготского, знаменуется появлением первых экспериментальных работ в этой области. Л.С. Выготский (в 20-е годы) подчеркивал, соглашаясь с Г. Мюнстербергом, что педагогическая психология *–* продукт последних нескольких лет; что это новая наука, которая вместе с медициной, юриспруденцией и др. является частью прикладной психологии. Вместе с тем это самостоятельная наука. Собственно психологические проблемы, особенности запоминания, развития речи, развития интеллекта, особенности выработки навыков и т.д. были представлены в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя, в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Фрэне, Э. Клапереда. Экспериментальное изучение особенностей поведения научения (Дж. Уотсон, Э. Толмен, Э. Газри, К. Халл, Б. Скиннер), развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Ш. и К. Бюлер, В. Штерн и др.), развитие специальных педагогических систем Вальдорфской школы, школы М. Монтессори также оказали большое влияние на формирование этой отрасли психологической науки.

Особое значение имеет развитие, начиная с работ Ф. Гальтона, тестовой психологии, психодиагностики. Благодаря исследованиям А. Бине, Б. Анри, Т. Симона во Франции и Дж. Кэттелла в Америке это позволило найти действенный механизм (при взаимодействии тестов достижения и тестов способностей) не только контроля знаний и умений обучающихся, но и управления подготовкой учебных программ, учебным процессом в целом. В этот период в Европе образовался ряд лабораторий при школах. Так, в Германии возникла лаборатория Э. Меймана, в которой для решения учебных и воспитательных задач использовались приборы и методики, созданные в лабораториях университетов. В 1907 г. Мейман публикует книгу «Лекции по экспериментальной психологии», где дает обзор работ по экспериментальной дидактике. В Англии вопросами экспериментального изучения типологических особенностей школьников занимался известный детский психолог Дж. Селли, который в 1898 г. опубликовал работу «Очерки по психологии детства». Во Франции А. Бине основал при одной из школ Парижа экспериментальную детскую лабораторию. В лаборатории изучались физические и душевные способности ребенка, а также методы преподавания учебных дисциплин. Совместно с Т. Симоном А. Бине создал методику отбора детей в специальные школы для умственно отсталых, основой которой стал метод тестов.

Данный этап характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления *–* *педологии* (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М.Я. Басов, 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. Другими словами, в педагогическую психологию как бы с двух сторон входили объективные методы измерения, сближая ее с естественными науками.

Основные принципы педологии: комплексное изучение ребенка, связь теории с практикой, учет влияния среды на развитие ребенка при его изучении, непрерывность развития.

О самостоятельности педагогической психологии как науки, формирующейся в этот основной для ее становления период, свидетельствует не только использование тестовой психодиагностики, широкое распространение школьных лабораторий, экспериментально-педагогических систем и программ, возникновение педологии, но и попытки научной рефлексии образовательного процесса, его строгого теоретического осмысления, реализация чего началась *на третьем этапе развития педагогической психологии –* с 50-х годов 20 века.

Основанием для выделения третьего этапа развития педагогической психологии служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Так, в 1954 г. Б. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-х годах Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем В. Оконь, М.И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. Это, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой *–* соотносилось с положениями О. Зельца, К. Дункера, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина и др. о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения каждой мысли в проблемной ситуации (П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн). В 50-е годы появились первые публикации П.Я. Гальперина и затем Н.Ф. Талызиной, в которых излагались исходные позиции теории поэтапного формирования умственных действий, впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии. В это же время разрабатывается теория развивающего обучения, описанная в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развиваемой А.К. Марковой, И.И. Ильясовым, Л.И. Айдаровой, В.В. Рубцовым и др.). Развивающее обучение нашло свое отражение и в экспериментальной системе Л.В. Занкова.

В этот же период С.Л. Рубинштейн в «Основах психологии» дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний. Усвоение с разных позиций детально разрабатывалось далее Л.Б. Ительсоном, Е.Н. Кабановой-Меллер и др., а также в работах Н.А. Менчинской и Д.Н. Богоявленского (в рамках концепции экстериоризапии знаний). Появившаяся в 1970 г. книга И. Лингарта «Процесс и структура человеческого учения» и в 1986 г. книга И.И. Ильясова «Структура процесса учения» позволили сделать широкие теоретические обобщения в этой области.

Заслуживает внимания возникновение принципиально нового направления в педагогической психологии *–* суггестопедии, суггестологии Г.К. Лозанова (60-70-е годы). Его основой является управление педагогом неосознаваемыми обучающимися психическими процессами восприятия, памяти с использованием эффекта гипермнезии и суггестии. В дальнейшем был разработан метод активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), группового сплочения, групповой динамики в процессе такого обучения (А.В. Петровский, Л.А. Карпенко).

Все многообразие этих теорий, однако, имело один общий момент *–* решение задачи теоретического обоснования теории, наиболее адекватной, с точки зрения их авторов, требованиям общества к системе обучения (или учения, учебной деятельности). Соответственно формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений выявились и общие проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающегося как цель и др.

**2Предмет и задачи педагогической психологии**

Педагогическая психология не только ис­следует психологические механизмы и закономерности процес­сов, происходящих в образовании, но и стремится интегриро­вать их в современную образовательную практику. В связи с этим предметом педагогической психологии являются механизмы, закономерности и условия, обеспечивающие процесс формирования личности в образовательном процес­се. Педагогическая психология как прикладная дисциплина ориентирована на психологическое обеспечение образова­тельного процесса, что предполагает выявление и конст­руирование эффективных методов работы психолога и пе­дагога с образовательной практикой.

***Подходы к определению предмета педагогической психологии***

В.В. Давыдов предлагает считать педагогическую психологию частью возрастной психологии, т.к. специфика возраста определяет характер проявления законов усвоения у учащегося, поэтому преподавание той или иной дисциплины должно строиться по-разному.

Л.И. Божович: педагогическая психология изучает закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания.

И.А. Зимняя считает, что предметом педагогической психологии «являются факты, закономерности и механизмы освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессом освоения изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека (ребенка) как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса».

В.А. Крутецкий: 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.В. Габай: педагогическая психология «исследует закономерности присвоения общественно выработанных способов действий и используемых в них знаний той или иной стадии развития. Она также устанавливает связь процессов учения с процессами развития, т.е. выясняет, при каких условиях первые обеспечивают возможность последних».

Основными **задачами педагогической психологии** явля­ются:

* исследование механизмов и обеспечение условий, необхо­димых для полноценного психического развития учащихся и формирования их личности на каждом возрастном этапе;
* выявление и проектирование социально-педагогических условий, максимально содействующих личностному развитию, самоопределению и саморазвитию субъектов образовательно­го процесса;
* создание методического инструментария, позволяющего выявить и спрогнозировать особенности интеллектуального и личностного развития ребенка;
* изучение психологических особенностей участников об­разовательного процесса (родители, учителя, администрация образовательного учреждения) и механизмов их влияния на ребенка.

В целом педагогическая психология выявляет, изучает и описывает психологические особенности и закономерности интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. Конкретными задачами педагогической психологии (по И.А. Зимней) являются:

* 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 обучающегося и использования в различных ситуациях;
* определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);
* определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияние этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
* изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных качеств;
* определение механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;
* определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на их основе в процессе решения разнообразных задач;
* определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и их соотнесения с образовательными стандартами;
* разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

**3 Принципы педагогической психологии**

***Принцип социальной целесообразности.*** Развитие педагогической психологии обусловлено системой социальных ценностей и ожиданий, принятых в рамках образовательной системы и в обществе в целом, которые определяют социальную целесообразность тех или иных действий теории и практики. Так, на настоящем этапе социально целесообразным становится создание таких образовательных систем, которые способствуют воспитанию самостоятельной, автономной личности, способной к определению и реализации целей собственного развития и дальнейшего развития общества.

Любое психическое явление или система, ставшие предме­том изучения педагогической психологии, анализируется с точ­ки зрения социальной целесообразности *на двух уровнях:*

* *уровень адаптации* (непротиворечив индивидуальных норм субъекта общественным требованиям при обеспечении своей жизнедеятельности);
* *уровень преобразования* себя и общества (создание новых общественно-исторических форм, способствующих развитию данного человека (системы) и прогрессу общества в целом).

***Принцип единства теории и практики*.** Образовательная практика является основным источником проблем для теоре­тических и экспериментальных исследований педагогической психологии, а также критерием оценки их результативности. Психолого-педагогическая теория и практика взаимно влияют друг на друга.

Выделяются три ключевых вопроса при организации взаи­модействия теории и практики педагогической психологии:

1. *Зачем?* Поиск смысловых оснований применения новых психологических знаний человеком (вовлечение человека в со­бытийную общность с новым знанием и с психологом, приоб­ретение личностного смысла в новом знании, приобретение по­тенциала для совершения дальнейших преобразований).
2. *Что?* Определение целей психологического воздействия (в зависимости от понимания природы человека и его развития);
3. *Как?* Оценка эффективности применяемых психотехник (целесообразность применения, характер влияния психолога, краткосрочные и долгосрочные результаты влияния психоло­га и т.д.).

***Принцип развития.*** Целью любого воздействия теории и практики педагогической психологии является становление, развитие участников образовательного процесса и системы об­разования в целом. Любое явление и процесс изучается в раз­витии и становлении, а не в качестве завершенной системы. Эффективная система образования и воспитания гармонично сочетает в себе развитие трех типов:

1. *рост и созревание –* приобретение психических новообра­зований путем их биологического вызревания в процессе онто­генеза без активного вмешательства со стороны участников об­разовательного процесса. Примерами образовательных систем, основанных на данном типе развития, являются системы свободного воспитания личности (Вальдорфская школа, школа М. Монтессори и др.);
2. *формирование –* приобретение психических новообразова­ний за счет интериоризации общественного опыта и норм, актив­но транслируемых взрослыми участниками образовательного про­цесса. Образовательные подходы, основанные на данном типе развития, *–* бихевиористический и деятельностный;
3. *преобразование* *–* приобретение психических новообразо­ваний через самостоятельный поиск средств собственного пси­хического развития. Данный тип развития осуществляется при содействии взрослых участников образовательного процесса, основная задача которых состоит в создании возможностей для самосовершенствования ребенка. Гуманистическая педагоги­ка, экзистенциально-гуманистический и субъектный подходы к образованию реализуют данный принцип развития на прак­тике.

Принцип детерминации позволяет устанавливать взаимосвязь предмета исследования с предыдущими или последующими событиями и отношениями его жизни, прогнозировать его дальнейшее поведение в зависимости от определенных воздействий среды. Выделяется два типа детерминации: каузальная и целевая.

*Каузальная детерминация* устанавливает такие отношения между психическими явлениями, когда событие/отношение прошлого опыта неизбежно приводит к формированию определенного психического качества человека. Например, девиантное поведение подростка позволяет предположить наличие неблагоприятных факторов семейного воспитания данного ребенка и выработать программу их оптимизации. Недостатками интерпретации, построенной на каузальной детерминации, являются влияние стереотипов, а также жёсткая привязанность к прошлому опыту субъекта, невозможность рассмотрения уникальных возможностей субъекта в преодолении каких-либо трудностей.

*Целевая детерминация* устанавливает такие отношения между психическими явлениями, когда цели и ценности субъекта направляют и определяют его жизнедеятельность. Психологическая помощь девиантному подростку в Данном случае будет строиться на основе выявления его жизненных целей и ценностей, а также формирования самостоятельных навыков достижения данных целей.

*Принцип системности.* Предмет исследования рассматри­вается как компонент системы, имеющей самостоятельную цель функционирования. В педагогической психологии целью любой системы является развитие ее участников, осуществля­емое на различных уровнях:

* *индивидуальном,* который включает генотипические, когнитивные, эмоционально-волевые, потребностно-мотивационные, личностные особенности и т.д.;
* *социальном,* в котором содержатся коммуникативные навы­ки участников, выполнение социальных ролей, принципы су­ществования социальной общности и т.д.;
* *духовном,* имеющем ценностно-смысловые основания суще­ствования человека, субъектность человека *–* баланс между индивидуальными и социальными детерминантами поведения, отраженную субъектность *–* вклад в культуру и жизнь других людей.

После того как установлен состав уровней системы, анали­зируются взаимоотношения между ними, выявляются законо­мерности их функционирования, изучается генезис системы и системные качества изучаемого предмета.

**3 Структура педагогической психологии**

Структура педагогической психологии включает три раздела: психология педагогической деятельности, психо­логия обучения и психология воспитания.

***Психология педагогической деятельности*** исследует структуру деятельности педагога, особенности его личности и общения, этапы и закономерности его профессионализации. Осо­бое внимание уделяется взаимоотношениям внутри педагогичес­кого коллектива, причинам и способам снятия конфликтных ситуаций. В последнее время внимание ученых и практиков об­ращено к разработке технологий, позволяющих обеспечить про­фессиональное и личностное развитие педагогов, создать опти­мальные условия для их взаимодействия с управленцами образовательного учреждения.

***Психология обучения*** изучает закономерности протекания процесса обучения, особенности формирования учебной дея­тельности, вопросы ее мотивации, особенности формирования познавательных процессов на уроке, роль педагога в развитии творческого потенциала и позитивной «Я-концепции» ребен­ка. В рамках психологии обучения дается психологический анализ форм и методов обучения, направленных на формиро­вание знаний, умений, навыков и обеспечивающих развитие психологически здоровой личности.

***Психология воспитания*** изучает закономерности формиро­вания личности на разных возрастных этапах, рассматривает влияние ближнего и дальнего социального окружения на разви­тие ребенка, выявляет и проектирует оптимальные способы взаимодействия участников образовательного процесса.

**Структура педагогической психологии по И.А. Зимней:** психология образовательной деятельности, психология учебной деятельности и ее субъекта, психология педагогической деятельности и ее субъекта, психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Ряд исследователей выделяют психологию высшей школы (высшего образования), педагогическую психологию школьного обучения (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.В. Петровский, С.Д. Смирнов), социальную педагогическую психологию (Я.Л. Коломинский, А.А. Реан).

**5 Методы исследования в педагогической психологии**

**Наблюдение** – целенаправленное, организованное восприятие и регистрация поведения объекта.

Наблюдаемый не знает о том, что он является объектом наблюдения. Наблюдение может быть сплошным или выборочным (с фиксацией, например, всего хода урока или поведения только одного или нескольких учеников). На основе наблюдения может быть дана экспертная оценка. При организации наблюдения должен быть заранее намечен его объект, поставлена цель, составлен план. Объектом наблюдения служит процесс деятельности педагогов и учащихся, о ходе и результате которого судят не только по действиям, поступкам, результатам выполнения заданий, но и по отношению, эмоциональным реакциям, волевым усилиям участников. Цель наблюдения определяет преимущественное сосредоточение на той или иной стороне деятельности, на тех или иных связях и отношениях; уровень и динамику интереса к предмету, способы взаимопомощи в коллективной работе, соотношение информационной и развивающей функций преподавания и т. д. Заранее планируется последовательность наблюдения, порядок и способ фиксирования его результатов. Наблюдение позволяет изучить предмет в его целостности, в его естественном функционировании, в его живых многогранных связях и проявлениях. Результаты наблюдения необходимо сопоставлять с данными, полученными другими методами.

**Беседа** – это исследовательский метод, позволяющий глубже познать психологические особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков путём анализа данных, полученных в ответах на предварительно продуманные вопросы. Беседа отличается сравнительно свободным построением плана, взаимным обменом мнениями, оценками, предложениями и предположениями. С помощью беседы можно собрать достаточное количество фактов, касающихся убеждений, стремлений, отношений к окружающей действительности и происходящим событиям, условий жизнедеятельности учащегося, класса, группы, коллектива. Беседа происходит в форме личного общения по специально составленной программе. В беседе помимо выявления опыта и точек зрения возможны обсуждения, споры, элементы дискуссии. Её проведение требует располагающего к открытости контакта исследователя с испытуемым, раскрепощённости эмоциональных реакций, доверия и взаимопонимания. Например, необходимо выбрать место, которое позволило бы собеседнику чувствовать себя свободнее и раскованнее. Беседу целесообразнее начинать с интересных собеседнику тем. Беседа может планироваться с целью подтвердить или опровергнуть данные, полученные с помощью других методов.

**Опрос**. Метод опроса используется в двух основных формах: устной (интервью) и письменной (анкетирование).

*Интервью* – это разновидность опроса, в котором ставится цель выявить опыт, оценки, точку зрения испытуемого по его ответам на заранее сформулированные вопросы. В отличие от беседы, в которой собеседники равноправны и все должны высказать свои мнения, здесь исследователя интересует мнение только одного лица. Интервью определяется как «псевдобеседа»: интервьюер всё время должен помнить, что он – исследователь, не упускать из внимания план и вести разговор в нужном ему русле. При проведении интервью необходим доверительный контакт, однако, исследователю следует сохранять нейтральную позицию и стараться не демонстрировать своё отношение ни к содержанию вопросов и ответов, ни к собеседнику. Интервью может использоваться для получения сведений не только о самом опрашиваемом, который знает об этом, но и о других людях и событиях.

*Анкетирование* – это разновидность опроса, в котором ставятся и достигаются те же цели на основе анализа письменных ответов респондентов.

Каждая из этих форм имеет свои сильные и слабые стороны. Сильные стороны устного опроса – в живом контакте исследователя и испытуемых, в возможности индивидуализации вопросов, их варьирования, дополнительных уточнений, быстром определении достоверности и полноты ответов. Сильные стороны письменного опроса – в возможности охватить большое количество опрашиваемых, выявить массовые явления. Слабой стороной интервью и беседы оказываются возможность внушения респондентам позиции исследователя и трудность охвата опросом широкого круга лиц. Слабой стороной анкет является их стандартный характер, отсутствие живого контакта с респондентами, что не всегда обеспечивает исчерпывающие и откровенные ответы. Во всех формах опроса целевая установка исследователя выражается в виде гипотезы; выделяются признаки, позволяющие сделать вывод об искренности и достоверности ответов. К числу таких признаков в интервью относят поведение опрашиваемых (например, заинтересованные, активные ответы, или, напротив, желание уйти от ответа, невольные паузы), особенности мимики и жестикуляции, эмоциональные реакции человека.

При использовании опроса очень важна однозначная, ясная и чёткая постановка вопросов. Более результативными являются косвенные вопросы (например, «Назови более авторитетных людей, к которым можно обратиться за советом»).

Исследовательская цель и непосредственная тема опроса могут не совпадать. Об интересе к определённой сфере деятельности можно судить, выяснив названия прочитанных школьниками книг, их осведомлённость о новейших достижениях науки и техники, установив, какие факультативы, кружки, секции, студии они посещают, как используют свободное время.

Вопросы и анкеты могут быть открытого типа (ответ формулируется самим опрашиваемым), полузакрытого типа (ответ выбирается из предложенных вариантов или предлагается собственный), закрытого типа (выбирается один из предложенных готовых ответов). Вопросы анкеты должны быть взаимосвязаны и частично по содержанию перекрывать друг друга, что позволяет проверить достоверность ответов. Опрашиваемые должны быть уверены, что их откровенность не будет использована против них.

**Анализ продуктов деятельности** («архивный метод», праксиметрический метод) – это исследовательский метод, который позволяет опосредованно изучать сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа продуктов его деятельности. Исследователь анализирует дневниковые записи, архивные материалы, заметки, продукты трудовой, учебной или творческой деятельности (сочинения, контрольные и проверочные работы, рисунки, поделки, модели и др.).

Метод позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и самом процессе выполнения поставленных задач. При этом важно иметь представление об уровне готовности учащегося к определённым видам деятельности, о характере заданий и условиях, в которых они выполнялись. Эти сведения позволяют исследователю сделать вывод о добросовестности, целеустремлённости, инициативности и творческом потенциале испытуемого, то есть о сдвигах в развитии его личности.

**Метод экспертных оценок** (экспертное оценивание) – это исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют объективно охарактеризовать окружающее.

Совпадение оценок даёт основание предполагать, что они близки к истинным. Несовпадающие или дополняющие друг друга оценки дают повод к выявлению качеств объекта, может быть, скрытых и проявляющихся только в определённых условиях, видах деятельности, отношениях. Такие подходы позволяют обнаружить скрытые резервы развивающейся личности, найти выход из непростых педагогических ситуаций. Если, например, у равнодушного, неорганизованного, недисциплинированного в школе и семье ученика вдруг в спорте или в игре обнаруживается инициатива, настойчивость и организованность, то возникает предположение, что эти качества при надлежащих условиях могут проявиться и развиваться в учебной работе, в отношениях в семье и школе.

В качестве экспертов могут выступать учителя, родители, классный руководитель, представители администрации, психолог, социальный педагог, руководители секций и кружков.

Объектом оценивания могут быть личность ребёнка, отношения со сверстниками и взрослыми, отношение к деятельности (учёбе, труду, спорту и т. д.).

**Метод тестов** (тестирование) – это исследовательский метод, который позволяет выявить уровень знаний, умений, навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определённым нормам путём анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий.

*Тест* – это стандартизированное задание или особым образом связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности исследуемого свойства у испытуемого, его психологические характеристики, а также отношение к тем или иным объектам. В результате тестирования обычно получают некоторую количественную характеристику. Она показывает меру выраженности исследуемой особенности у личности. Проведение тестирования и интерпретация полученных результатов должны осуществляться в соответствии со следующими правилами:

1) информирование испытуемого о целях проведения тестирования;

2) ознакомление испытуемых с инструкцией по выполнению тестовых заданий и достижение уверенности исследователя в том, что инструкция понята правильно;

3) обеспечение ситуации спокойного и самостоятельного выполнения заданий испытуемыми;

4) сохранение нейтрального отношения к тестируемым, уход от подсказок и помощи;

5) соблюдение исследователем методических указаний по обработке полученных данных и интерпретации их результатов, которыми сопровождается каждый тест или соответствующее задание;

6) предупреждение распространения полученной в результате тестирования психодиагностической информации, обеспечение её конфиденциальности;

7) ознакомление испытуемого с результатами тестирования, сообщение ему или ответственному лицу информации с учётом принципа «Не навреди!».

Выделяют несколько типов тестов, каждому из которых соответствует специальная процедура:

а) тесты способностей позволяют выявить и измерить уровень развития тех или иных психических функций, познавательных процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи и др.);

б) тесты достижений ориентированы на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений, навыков (например, зачётные и экзаменационные задания);

в) личностные тесты предназначены для выявления свойств личности испытуемых (уровня тревожности, самооценки, темперамента, черт характера);

г) проективные тесты направлены на выявление установок, неосознаваемых потребностей и побуждений, страхов и т. п. (рисуночные тесты, интерпретация изображений, фигур и др.). В основе таких тестов лежит механизм «проектирования» человеком своего внутреннего мира на внешний. Применение этих тестов требует от исследователя специальной профессиональной психологической подготовки, психодиагностического опыта.

Анализируя тестирование в образовании, А. Анастази отме­чает, что в этом процессе используются все типы существующих тестов, однако среди всех стандартизованных тестов больше все­го тестов достижения. Они создавались для определения эффек­тивности программ и процесса обучения. Они «обычно дают конечную оценку достижений индивида по завершении обучения, в них основной интерес сосредоточен на том, что индивид может делать к настоящему времени».

Содержание этих тестов может быть соотнесено в определен­ных своих частях с образовательными стандартами. Их рассма­тривают как средство объективной оценки и инструмент корри­гирования учебных программ. Как правило, тесты достижения представляют собой тестовые «батареи», охватывают все учеб­ные программы для целостных образовательных систем. При­водя примеры используемых в Америке с 1923 г. батарей тестов достижений, например Стенфордского теста достижений (наря­ду с Национальным тестом достижений 1970 г., Калифорний­ским тестом достижений 1970 г. и др.), А. Анастази называет входящие в него субтесты: словарный; понимание: а) прочитан­ного и б) прослушанного; анализ слов; математический: а) по­нятия, б) вычисления; применение математики; язык; знание социальных и естественных наук. Одновремен­но она подчеркивает, что все задания по тестам даются в фор­ме вопросов с множественным выбором ответов, и приводит показатели, инструкции их интерпретации, стандартизации. А. Анастази указывает на возможность разработки на этих ос­новах тестовых заданий, контрольных самим учителем по его конкретному предмету работ. Отмечается также, что по целому ряду предметов разработаны процентные нормы для разных групп обучающихся, а также отработаны тесты готовности к школе.

Еще одним важным методом исследования в педагогической психологии является **социометрия**– эмпирический метод изу­чения внутригрупповых межличностных связей, разработанный Я. Морено. Этот метод, использующий ответы на вопросы пред­почитаемого выбора членов группы, позволяет определить ее спло­ченность, лидера группы и т.д. Он широко используется в педа­гогической практике для формирования и перегруппирования учеб­ных коллективов, определения внутригруппового взаимодейст­вия.

**Эксперимент** – метод исследования, предполагающий активное вмешательство в ситуацию со стороны исследователя, который осуществляет планомерное манипулирование одной или несколькими переменными (факторами) и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта.

Наибольшее распространение получил в педагогической психологии естественный эксперимент. Он осуществляется в условиях учебно-воспитательного процесса и позволяет изучать познавательную деятельность учащихся, особенности их личности и межличностные отношения в специально организованных и преднамеренно изменяемых экспериментатором условиях, близких к естественной обстановке. Разновидностью естественного эксперимента является формирующий эксперимент (преобразующий, созидательный, обучающий, генетико-моделирующий эксперимент, метод активного формирования психики). При его проведении изменения психической деятельности испытуемых прослеживаются в результате активного воздействия исследователя-педагога на испытуемого-ученика. Формирующий эксперимент позволяет через создание специальных ситуаций раскрывать закономерности, механизмы, динамику, тенденции психического развития, становления личности, определяя возможности оптимизации этого процесса. Данный вид эксперимента активно используется при изучении условий, принципов, путей формирования личности ребенка, обеспечивая соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательного процесса. Формирующий экспери­мент позволяет понять, какой параметр оказывает наи­большее воздействие на становление того или иного психического процесса или психологического качества. При этом испытуемых все­гда разделяют на контрольную и экспериментальную группы, а ра­бота проводится только с экспериментальной группой. Уровень развития изучаемого параметра замеряется в обеих группах до на­чала эксперимента и в конце, а потом анализируется разница меж­ду ними. На основании этого анализа и делается вывод об эффек­тивности формирующего воздействия.

Все методы, используемые в педагогической психологии можно разделить на:

* **организационные** (они касаются целей, содержания, структуры, организации проводимых исследований, их состава и подготовки).
* **процедурные** (касаются форм реализации проводимого исследования в целом и его отдельных частей).
* **оценочные** (включают в себя способы психолого-педагогического оценивания результатов исследования).
* **методы сбора данных и обработки** (методы, с помощью которых собираются необходимая информация о испытуемом; методы, служащие для преобразования первичных качественных и количественных результатов исследования в теоретические и практические психолого-педагогические выводы и рекомендации).

Основываясь на методологических принципах психологии, педагогическая психология в каждом конкретном исследовании применяет ком­плекс методов (частных методик и процедур исследования). Од­нако один из методов всегда выступает в качестве основного, а дру­гие – дополнительных. Чаще всего при целенаправленном ис­следовании в педагогической психологии в качестве основного выступает, как уже отмечалось, формирующий (обучающий) эксперимент, а дополнительными к нему являются наблюде­ние, самонаблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, те­стирование. В практической деятельности каждого отдельного пре­подавателя в качестве основных выступают наблюдение и бесе­да с последующим анализом продуктов учебной деятельности обу­чаемых.

Используемые в педагогической психо­логии методы исследования характеризуются комплексностью и не­посредственной включенностью в педагогический процесс.