**Процесс обучения, его сущность и содержание**

ОБУЧЕНИЕ — процесс целена­правленной передачи общественно-исторического опыта; организация формирования знаний, умений, на­выков.

Проблема обучения рассматрива­ется не только в педагогической психологии (наряду с вопросами психологии воспитания), но и в об­щей, возрастной психологии, нейро­психологии, патопсихологии, психо­логии труда. Подход к проблеме обучения во многом определяется базо­выми общепсихологическими пози­циями. Сторонники теорий спонтан­ного развития, признавая боль­шую роль обучения в приобретении че­ловеком общественного опыта, счи­тают, что обучение есть процесс внеш­ний по отношению к психическому развитию, разворачивающемуся по собственным законам, не связанным с актуальным бытием субъекта. В советской психологии обучение и раз­витие не отождествлялось, но при этом подчеркивается ведущая роль обучения, создающего учащемуся *“зону ближайшего развития”,* способст­вующего выработке средств и спо­собов ориентации в действительно­сти.

Психологически проблема обучения может рассматриваться как со сто­роны механизмов усвоения нового материала, его этапов, так и со стороны организации оптимального хода усвоения в соответствии с по­ставленными целями и задачами. Промежуточными являются вопросы взаимоотношения между обучаемы­ми и обучающими.

Усвоение рас­сматривается как проходящий через определенные этапы процесс овла­дения субъектом действиями, поня­тиями, формами поведения, выра­ботанными обществом. В психологии выделено несколько проблем, решение которых определя­ет пути и возможности применения на практике знаний о психологи­ческих закономерностях обучения.

Поскольку всякое обучение предполагает целенаправленное изменение субъ­екта, то важной проблемой яв­ляется организация управляемого обучения., обеспечивающего планомерное формирование необходимых качеств*, а* также учет индивидуально-психо­логических особенностей учащихся, традиционно рассматриваемых в контексте вопросов обучаемости, дифференциального обучения.

Кроме того, необходимо установление гармонии между управлением процессом усво­ения и обеспечением оптимального развивающего эффекта. Специфика психологических особенностей ус­воения обусловила дифференциро­ванный подход к разработке ме­тодов обучения математике, родному и иностранному языкам, естествен­ным и гуманитарным дисципли­нам, профессиональному мастерст­ву. Особую ветвь современных ис­следований составляет обучение обще­нию — организации целенаправлен­ного овладения человеком сред­ствами и способами коммуникации с другими людьми.

**Процесс обучения.**

Представляется, что *освоение некоторого предмета ( или обучение чему-либо*) включает три процесса, протекающих почти одновремен­но. Первый из них — **получение новой информации—** часто противоречит или заменяет тот объем знаний, ко­торым субъект явно или неявно владел прежде. Как минимум, новая информация их уточняет. Это имеет место, например, когда учащимся объясняют ньютонов­ские законы движения, идущие вразрез с показаниями органов чувств;

То же случается при объяснении закона сохра­нения энергии, гласящего, что никакая энергия не утра­чивается: объяснение противоречит способам мышления учащихся, закрепленным в самом языке, который навя­зывает представление о постоянной трате энергии. Чаще, однако, ситуация бывает менее драматичной, как это имеет место при изложении темы “кровообращение”, когда разъясняются детали того, что ученику смутно уже известно, поскольку интуитивно он догадался, что кровь циркулирует в его тело.

Второй аспект обучения можно определить как **трансформацию знаний**. Это процесс перестройки налич­ного знания, приспосабливающий последнее к решению новых задач. Мы учим анализировать информацию, об­наруживать в ней скрытые стороны, упорядочивать с придания ей новой формы. К преобразованию относятся и такие способы обработки информации, которые позволяют вы­ходить за ее пределы.

Третья сторона обучения — это **проверка степени адекватности применяемых способов обращения с инфор­мацией, содержащейся в задаче**. Правильно ли мы действовали, целесообразно ли выведенное нами обобщение, применима ли допущенная экстраполяция — таковы во­просы на которые в данном случае приходится давать ответ. Как правило, роль учителя при оценке такого рода оказывается решающей, однако во многих случаях оценка осуществляется и на основе суждений о правдопо­добии, если отсутствует возможность строгой проверки правильности наших действий.

Изучение любой темы распадается обычно на ряд этапов, каждый из которых включает все три процесса. Тема “фотосинтез”, например, должна включать учебные примеры из биологии, которые в свою очередь целесообразно приспособить к последующему изложению более широкой концепции преобразования энергии из одного вида в другой. Оптимально построенный учебный процесс отражает предшествующий материал и позволяет учаще­муся делать обобщения, выходящие за пределы данной темы.

Процесс учебного овладения темой может быть крат­ким или длительным, содержать много понятий или мало, Длительность каждого этапа овладения понятием зависит от ожидаемого учащимся вознаграждения своих усилий как в смысле формального поощрения в баллах, так и в смысле приобретения определенного знания.

Обычно мы приспосабливаем материал к способностям и нуждам учащегося, изменяя приемы в нескольких отношениях: либо удлиняя или укорачивая их, либо выбирая в качестве поощрения внешний путь высоких оценок и наград, либо драматизируя момент проникно­вения в сущность изучаемого предмета.

Единицей изме­рения программы мы считаем тот этап усвоения понятия, важность которого признается самим учащимся, хотя нередко этот этап проходит без эмоционального подъема, связанного с овладением знанием. Исследований, посвя­щенных разумному построению учебных приемов такого рода применительно к разному возрасту и тематике, по­разительно мало. Между тем многие вопросы требуют ответа, основанного на тщательных исследованиях Прежде всего — вопрос равновесия между внешними и внутренними способами поощрения учащихся. О роли поощрения и наказания в процессе обучения написано много, но мало кто в действительности интересовался ролью таких факторов, как заинтересованность, любознательность, жажда открытия. Если, как преподаватели, мы намерены приучать обучающихся ко все более и более длитель­ным этапам усвоения понятий в процессе обучения,тоотсюда, по-моему, следует необходимость детальной раз­работки методических пособий, что усилит действие по­ощрений внутреннего типа, каковым является ускорение понимания и овладение предметом.

Существует множест о разнообразных проблем, свя­занных с относительной ролью, уделяемой каждому из трех основных процессов усвоения понятия: получение (познание фактов), преобразование (оперирование с ни­ми) и оценка (проверка выводов). Правда ли, например, что малышу лучше всего дать вначале минимальный набор фактов, а затем побудить его сделать максимум выводов из него? Другими словами, должен ли каждый этап обучения детей младшего возраста содержать незначи­тельное количество новой информации, с упором на само­стоятельные поиски путей выхода за ее пределы? Один преподаватель истории добился таким методом больших успехов в работе с четвероклассниками. Он начинает, например, с сообщения одного-единственного факта: боль­шинство цивилизаций зародилось и плодородных долинах больших рек. Затем класс побуждается к дискуссии на тему о том, почему это так и почему зарождение цивили­зации в горной местности было бы менее вероятно. Эффект этого подхода (по существу, это упражнение в технике научного открытия) состоит в том, что ребенок сам выдает информацию, которую он затем может проверить и оце­нить сравнением с источниками, получая при этом новые факты. Это, разумеется, лишь один из возможных спо­собов построения учебного этапа; ясно, что его примени­мость ограничена.

Все признают, что формула “учеба есть учеба” устарела, но тем не менее в научной литературе мало внимания уделяется вопросу о разнообразии учебных приемов ус­воения понятий.

В отношении оптимальной длительности приемов ус­воения понятий в процессе обучения можно высказать несколько общих суждений, достаточно важных, однако, для выбора направлений исследовательских работ, ко­торые могли бы оказаться плодотворными. Вполне оче­видным представляется, например, что чем больше дли­тельность и частота приемов такого усвоения, тем больше выигрыш в смысле понимания и владения предметом, в особенности если возбудить в человеке горячее желание перейти к следующему примеру. Существует опасность, что если вместо внутреннего поощрения пользоваться системой баллов, то по окончании школы человек не за­хочет продолжать образование, поскольку баллов больше не будет.

Естественно думать также, что чем выше понимание структуры предмета, тем больше частота и длительность каждого этапа учебного овладения понятием, которое обучающийся в состоянии усвоить без утомления. В самом деле, количество новой информации на любом учебном этапе таково, что мы не в состоянии переварить его сразу. Между тем мы уже отмечали, что существуют жесткие ограничения объема такой неусвоенной информации, ко­торую мы можем держать. в уме. Но приблизительным оценкам, взрослый человек способен оперировать одно­временно примерно семью независимыми единицами ин­формации. Для детей соответствующая норма не уста­новлена — и об этом пробеле в наших знаниях прихо­дится лишь сожалеть.