



РГППУ

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Основные психологические концепции обучения

Шаров А.А.



РГППУ

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Цели и задачи освоения дисциплины

Цель освоения дисциплины «Психология профессионального образования»: ознакомление студентов с концептуальными подходами профессионального образования; формирование у студентов представления о психологических особенностях и закономерностях профессионального обучения, воспитания и развития, а также возрастные особенности субъектов профессионального образования; формирование профессионального мировоззрения и психологической культуры, профессиональных ценностей и установок.



РГППУ
Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Цели и задачи освоения дисциплины

Задачи:

рассмотреть основные психологические закономерности знаний, умений, навыков и профессионально важных качеств личности;
показать особенности деятельности педагогов профессионального образования;
познакомиться с методами исследования профессионального образования и профессиональной психодиагностики;
заложить основы психологической культуры будущего педагога профессионального образования;
применить полученные знания и умения при проектировании технологий профессионального развития обучаемых;
использование научно обоснованных методов организации совместной деятельности и межличностного взаимодействия субъектов образовательной среды;
овладение основными принципами профессиональной этики при выполнении профессиональных задач;
сформировать готовность реализовывать профессиональные задачи образовательных, оздоровительных и коррекционно-развивающих программ, направленных на оказание помощи человеку в ситуации выбора профессии и профессионального становления личности.



Формируемые компетенции

Дисциплина направлена на формирование следующих компетенций:

ОПК-6 (Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями);

ОПК-7 (Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ);

ПКО-3 (Способен решать задачи воспитания, развития и мотивации обучающихся в учебной, учебно-профессиональной, проектной, научной и иной деятельности по программам СПО и (или) ДПП);

ПКО-5 (Способен осуществлять педагогическое сопровождение профессионального самоопределения, профессионального развития и профессиональной адаптации обучающихся).

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст] : учебник для вузов [Гриф УМО] / Э. Ф. Зеер. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Академия, 2013. - 411 с.
2. Зеер, Э. Ф. Дидактические конструкты психологии профессионального образования : учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Н. О. Садовникова ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2012. - 124 с. - Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/5557>.
3. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие для вузов [Гриф УМО] / Л. Регуш [и др.] ; под ред. Л. Регуш, А. Орловой. - Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2016. - 416 с. - Режим доступа: <http://ibooks.ru/reading.php?productid=350604>.
4. Столяренко А.М. Психология и педагогика (3-е издание) [Электронный ресурс] : учебник для студентов вузов / А.М. Столяренко. — Электрон. текстовые данные. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2017. — 543 с. — 978-5-238-01679-5. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/81550.html>. — ЭБС «IPRbooks».

Анализ концепций обучения позволяет проследить научные представления о психологии человека в контексте соответствующих теорий. Подробно общепсихологические основы формирования концепций и направлений обучения проанализированы И.А.Зимней. Несомненное достоинство ее анализа видится в осмыслении генезиса моделей обучения в зарубежной и отечественной педагогической психологии (Зимняя И.А. Педагогическая психология. — Ростов н/Д, 1997).

Кратко рассмотрим влияние психологических теорий на развитие концепций обучения.

1. С середины XVII в. до конца XIX в. широкое признание и развитие получила *ассоциативная психология*, которая глубоко исследовала механизмы ассоциаций как связи психических процессов — основы психики (Д.Гартли, Дж. Ст.Милль, Г.Эббингауз, В.Вунд).

Анализ основных законов образования ассоциаций (ассоциации по сходству, по смежности, причинно-следственные и др.) и вторичных законов их образования (длительность первоначальных впечатлений, их оживленность, частота, отсроченность по времени) привели ученых к выводу, что эти законы — не что иное, как перечень условий лучшего запоминания. Соответственно запоминание определялось действием механизмов образования ассоциаций. В рамках этой психологической теории была также разработана ассоциативная теория мышления, составной частью которой стал закон упрочения силы ассоциаций в зависимости от частоты их повторения. Данное утверждение теоретически обосновало требование многократного заучивания учебного материала путем его повторения. (Будилова Е.А. Вопросы мышления в ассоциативной психологии // Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах / под ред. Е.В.Шороховой. — М., 1966.)

Экспериментальные данные Г.Эббингауза показали особенности запоминания и заучивания учебного материала, что также легло в основу *концепции научения*, которая получила дальнейшее развитие в работах бихевиористов.

2. В конце XIX в. Э.Торндайк разработал концепцию научения, основанную на *теории «проб и ошибок»*. Суть ее заключается в том, что животное в результате многократных проб и ошибок случайно находит ту реакцию из имеющихся у него, которая соответствует раздражителю — стимулу. Совпадение вызывает удовлетворение, что подкрепляет реакцию и связывает ее со стимулом. Далее Э.Торндайк установил, что реакция на стимул обусловлена количеством повторений, силой и длительностью стимульного воздействия. Сама реакция зависит от подготовленности животного к данному действию. На основе теории «проб и ошибок» Э.Торндайк сформулировал основные законы научения: закон упражнения, закон эффекта и закон готовности. Основываясь на этих законах, он построил кривую научения и разработал тесты достижений. Работы Э.Торндайка основывались на ассоциативной теории, а методы реализации его концепции научения предвосхитили бихевиоризм. Они оказали большое влияние на развитие последующих концепций обучения.

3. Развитие в начале XX в. *бихевиоризма* (Дж. Уотсон) и *необихевиоризма* (Э. Толмен, К. Халл, А. Газри и Б. Скиннер) привело к разработке целостной концепции научения, включающей его факторы, закономерности и механизмы. В основе бихевиористского понимания обучения лежат положения Э. Торндайка о характере научения и данные Г. Эббингауза о вербальном запоминании. Вместе с тем бихевиористы и особенно необихевиористы придерживались учения И. П. Павлова об условных рефлексах. Главной посылкой раннего бихевиоризма стало утверждение Дж. Уотсона, что человек — животное и вся его психическая деятельность может быть описана терминами «научение», «навык». При этом полностью игнорировались сознание и мышление из-за невозможности их объективного непосредственного изучения. Необихевиористы ввели понятие промежуточных переменных: познавательной матрицы, карты ценностей, мотивации, антиципации, управления поведением. Введение этих понятий привело к развитию теории обучения, главной целью которой провозглашалось освоение определенной суммы знаний. Вместе с тем в концепции научения необихевиористов прослеживается продуктивная мысль о том, что ребенок развивается обучаясь и обучаясь — развивается.

4. Большой вклад в теорию и практику обучения внесла *гештальтпсихология* (М.Вертгаймер, В.Келер, К.Коффка), концепция динамической системы поведения (К. Левин). В контексте этой концепции были разработаны понятия «инсайт», «мотивация», стадии интеллектуального развития, интериоризации.

В отличие от ассоциативной психологии для гештальтпсихологии первичным, основным элементом психики выступает целое, структура, гештальт, а не отдельные составляющие. Основу геш-тальтпсихологии составляет постулат, который гласит, что в процессе восприятия или припоминания возникает спонтанная организация или, точнее, самоорганизация материала. Она осуществляется в соответствии с действующими независимо от субъекта принципами близости, сходства, «замкнутости», «хорошей формы» самого объекта восприятия или припоминания. В соответствии с этими положениями главной задачей становится обучение пониманию, охвату целого, общего соотношения всех частей целого. При этом подчеркивается, что такое понимание наступает в результате внезапного возникновения решения или озарения — инсайта.

5. Начиная с 20-х гг. прошлого столетия одной из основных мировых теорий развития интеллекта признается *генетическая эпистемология*, или концепция стадияльного развития, Ж.Пиаже. В контексте этой концепции разрабатываются понятия социализации, центрации — децентрации, специфичности адаптации, обратимости действий, стадий интеллектуального развития.

6. Особое место в становлении современных концепций обучения занимает *культурно-историческая теория* Л.С.Выготского. Его теория развития психики, понятийного мышления, речи, связи обучения и развития и многие другие фундаментальные положения легли в основу отечественных педагогических концепций последних десятилетий. В наибольшей степени ведущие положения этой теории нашли развитие в дидактической системе начального образования Л.В.Занкова и теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В.Давыдова.

В середине XX столетия формируются собственно психологические теории, концепции, основанные на исследованиях психолого-педагогических особенностей, закономерностей и механизмов умственной деятельности, обучения и учения, возрастного развития личности.

1. В 1960—80-е гг. большое влияние на становление концепций обучения оказала *когнитивная психология* (Г.У.Нейсер, М.Бродбент, Д.Норман, Дж. Брунер и др.), сделавшая акцент на знании, информированности, организации семантической памяти, прогнозировании, приеме и переработке информации, процессах понимания и когнитивных стилях. Дальнейшее развитие данная концепция получила в связи с широким внедрением в образование информационных средств: компьютеров, мультимедиа технологий, моделирующих виртуальную реальность.
2. В середине 1950-х гг. Б.Скиннер выдвинул идею *программированного обучения*, а в 1960-х гг. Л.Н.Ланда сформулировал теорию его *алгоритмизации*. Основу первой составляет обучающая программа, представляющая собой упорядоченную последовательность задач. Весь процесс обучения управляется этой программой

Различают три основные формы программирования: линейное, разветвленное и смешанное. Линейное программирование базируется на бихевиористском понимании научения как установлении связи между стимулом и реакцией. Правильный шаг обучающегося подкрепляется, что служит сигналом для дальнейшего выполнения программы. Характеризуя линейную программу, В. Оконь отмечает следующие ее особенности:

- дидактический материал разбивается на небольшие дозы, называемые шагами, которые учащиеся преодолевают относительно легко и последовательно;
- вопросы или пробелы, содержащиеся в программе, не должны быть очень трудными, чтобы учащиеся не потеряли интерес к учебе;
- учащиеся сами дают ответы на вопросы и заполняют пробелы, привлекая для этого необходимую информацию;

- в ходе обучения учащиеся сразу получают информацию о правильности данного ими ответа;
- значительное в начале программы число указаний, облегчающих получение правильного ответа, постепенно ограничивается¹;
- каждый обучающийся проходит все рамки программы, но делает это в удобном для него темпе.

Разветвленное программирование, предложенное Н.Кроудером, отличается от линейного множественностью выбора шага. Оно ориентировано на уяснение причины, которая может вызвать ошибку. Соответственно разветвленное программирование требует умственного усилия. Подтверждение правильности ответа служит в этой форме программирования обратной связью, а не только положительным подкреплением. Разветвленная программа может представлять собой большой текст, содержащий много ответов на вопрос к тексту.

Предлагаемые развернутые ответы либо здесь и оцениваются как правильные, либо отклоняются, но в любом случае они полностью аргументированы. Если ответ неправильный, то обучающемуся предлагается вернуться к исходному тексту, подумать и найти верное решение. Если ответ адекватный, то далее уже по тексту ответа возникают следующие вопросы и т.д.

Как отмечает В.Оконь, вопросы, в понимании Н.Кроу-дера, имеют цель:

- проверить, знает ли учащийся материал, содержащийся в данной рамке;
- в случае отрицательного ответа отсылать учащегося к координирующим и соответственно обосновывающим ответ рамкам;
- закреплять основную информацию с помощью рациональных упражнений;
- увеличивать усилия учащегося и одновременно исключить механическое обучение через многократное повторение информации;
- формировать требуемую мотивацию учащегося (Оконь В. Введение в общую дидактику. — М., 1990).

Несомненным достоинством разветвленного программирования по сравнению с линейным стало то, что включало в анализ особенности научения человека: мотивация, осмысленность, влияние темпа продвижения и др.

Смешанное программирование учитывало положительные дидактические моменты и линейного, и разветвленного программирования.

Л.Н.Ланда предложил алгоритмизировать программированное обучение.

Алгоритм — это правило, предписывающее последовательность элементарных действий (операций), которые благодаря своей простоте однозначно понимаются и исполняются всеми. Алгоритм — система указаний о том, в какой последовательности следует выполнять предложенные действия и как надо их производить.

(Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. — М., 1966)

3. Наиболее полно и теоретически обоснованно преимущества программирования и управления процессом обучения представлены в *теории поэтапного формирования умственных действий* П.Я. Гальперина и Н.Ф.Талызиной. Основные концептуальные положения этой теории базировались на следующих научных достижениях отечественной психологии:

- всякое внутреннее психическое есть превращенное, интериоризованное внешнее (Л.С.Выготский);
- психика и деятельность суть единство, а не тождество: психическое формируется в деятельности, деятельность регулируется психическим (С.Л.Рубинштейн);
- психическая внутренняя деятельность имеет такую же структуру, что и внешняя, предметная (А.Н.Леонтьев);
- психическое развитие имеет социальную природу, не детерминировано внутренне «наследственно заложенным видовым опытом», а реализуется путем усвоения внешнего общественного опыта, закрепленного в средствах производства и в языке (А.Н.Леонтьев);

– деятельностная природа психического образа позволяет рассматривать в качестве единицы психической деятельности действие. «Отсюда следует, что и управлять формированием образов можно только через посредство тех действий, с помощью которых они формируются». (Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. — М., 1969. — С. 63.)

П.Я.Гальперин поставил перед обучением принципиально новые задачи:

- описать любое формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих формированию;
- создать условия для формирования этих свойств;
- разработать систему ориентиров, необходимых и достаточных для управления правильностью формирования действия и избегания ошибок.

4. В середине 1970-х гг. В.Оконь, М.И.Махмутов построили целостную систему *проблемного обучения*, что в какой-то мере продолжило разработку системы Дж.Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем. Вместе с тем данная система обучения соотносилась с положениями К.Дункера, С.Л.Рубинштейна, А.М. Матюшкина и др. о проблемном характере мышления, начале возникновения каждой мысли в проблемной ситуации.

Проблемное обучение основано на получении новых знаний обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, проблемных задач в создающихся для этого проблемных ситуациях. Последняя возникает тогда, когда у человека есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу, при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями. Проблемные ситуации дифференцируются, согласно А.М.Матюшкину, по следующим критериям:

1. структуре действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (нахождение способа действия);
2. уровню развития этих действий у человека, решающего проблему;
3. трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуальных возможностей человека.

Проблемное обучение включает несколько этапов:

- осознание проблемной ситуации;
- формулировку проблемы на основе анализа ситуации;
- решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез;
- проверку решения.

Этот процесс разворачивается по аналогии с прохождением трех фаз мыслительного акта (согласно С.Л.Рубинштейну), который возникает в проблемной ситуации и включает осознание проблемы, ее решение и конечное умозаключение. Проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это эвристический тип обучения с большим развивающим потенциалом.

Проблемное обучение может быть разного уровня трудности для обучающегося в зависимости от характера и количества осуществляемых им действий по решению проблемы.

Данный тип обучения получил широкое признание в нашей стране в 1980-х гг. благодаря работам М.И.Махмутова, А.М.Ма-тюшкина, Т.В.Кудрявцева, И. Я.Лернера, но постепенно отошел на второй план в связи с «экспансией» теории развивающего обучения.

5. Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин и В.В.Давыдов в 1970-х гг. предложили концепцию *развивающего обучения*. Существуют разные точки зрения на соотношение обучения и развития. Подробно и основательно этот важный для педагогической психологии вопрос был рассмотрен В.В.Давыдовым. Важнейшие положения изложены в его статье «О понятии развивающего обучения». Основываясь на работах Л.С.Выготского, он пишет, что к началу 30-х гг. XX в. отчетливо оформились три теории о соотношении обучения и развития.

В основе первой лежит идея о независимости развития от обучения. Развитие служит предпосылкой обучения, идет впереди обучения. Обучение же должно приравниваться к естественному ходу развития ребенка, человека. Этой теории соответствует дидактический принцип доступности, согласно которому учить можно и нужно лишь тому, для чего у детей уже созрели познавательные способности.

Вторая теория основывается на том, что обучение и есть развитие, каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии. Согласно ей любое обучение становится развивающим.

Педагоги-практики часто придерживаются этой теории, не требующей дифференциации процессов обучения и развития, которые порой трудноразличимы.

В третьей теории сделана попытка преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. Развитие мыслится как процесс, независимый от обучения, а само обучение считается тождественным развитию. Развитие подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает развитие личности. Вопрос о соотношении обучения и развития Л.С.Выготский решал, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающегося в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения, в общении со взрослыми и товарищами. Нечто новое ребенок сможет самостоятельно сделать после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция возникает в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение.

Такая трактовка Л.С.Выготским взаимосвязи обучения и развития не находила опытно-экспериментального подтверждения. В конце 1950-х гг. научный коллектив под руководством Л.В.Зан-кова начал экспериментальный поиск путей реализации идей развивающего обучения на примере начального образования. Новая система основывалась на следующих взаимосвязанных дидактических принципах:

- обучение на высоком уровне трудности;
- ведущая роль теоретических знаний;
- быстрый темп изучения материала;
- осознание школьниками самого процесса учения;
- систематическая работа над развитием всех учащихся.

Опытно-экспериментальная работа показала эффективность разработанной дидактической системы в сфере таких психических процессов, как наблюдение, мышление.

Однако, по мнению В.В.Давыдова, дидактическая система Л.В.Занкова развивает лишь эмпирическое мышление, которое обнаруживают и дети дошкольного возраста, следовательно, кардинального развития познавательных способностей у школьников не происходит.

В начале 1960-х гг. Д.Б.Эльконин и В.В.Давыдов создали научный коллектив, который попытался с наибольшей точностью реализовать основные теоретические положения Л.С.Выготского, и тоже на примере начальной школы. Прежде всего были выявлены основные психологические новообразования в младшем школьном возрасте. Ведущие новообразования, которые могут и должны быть сформированы в этом возрасте — учебная деятельность, абстрактно-теоретическое мышление, произвольное управление поведением. В обобщенном виде суть развивающего обучения заключается в следующем: «В основе психического развития младших школьников лежит формирование учебной деятельности в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования, рефлексии»

Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. — М., 1995. — С. 36

Ведущим новообразованием становится учебная деятельность, которая включает соответствующие потребности, мотивы, задачи, действия и операции. В процессе становления учебной деятельности младший школьник превращается в ее субъекта, изменяющего и совершенствующего самого себя. Обеспечение условий превращающих ученика в субъекта учебной деятельности, способного к самоизменению, в учащегося — основная цель развивающего обучения, которая принципиально отличается от цели традиционной школы — подготовить ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни.

В.В.Давыдов подчеркивает, что речь идет не о развивающем обучении вообще, а лишь об обучении младших школьников: «Термин «развивающее обучение» остается пустым до тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий реализации по ряду существенных показателей».

Перечислим основные из них:

1. главные психологические новообразования младшего школьного возраста, которые возникают и развиваются в этот период;
 2. ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований;
 3. содержание и способы совместного осуществления этой деятельности; взаимосвязи с другими видами деятельности;
 4. система методик, позволяющая определять уровни развития новообразований;
 5. характер связи уровней с особенностями организации ведущей и смежных с нею других видов деятельности.
- Обобщая вышеизложенное, подчеркнем, что главная цель обучения — развитие учащегося, само обучение есть условие и основа развития.



РГППУ

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Все многообразие рассмотренных теорий, концепций обучения имело одно общее — психологическое обоснование предлагаемой системы обучения. Попытки согласовать теоретические конструкты с реальной педагогической практикой в чистом виде не удавались. Подтверждение эффективности концепции получали в опытно-экспериментальной работе. Педагогическая практика вбирала отдельные части, составляющие этих концепций, обогащалась, становилась действеннее, вплетаясь в индивидуальные стили педагогической деятельности.



РГППУ

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Спасибо за внимание!

www.rsvpu.ru