Содержание

Введение

1. Теория научения

1.1 Понятие «научение»

1.2 Теория научения

2. Современные концепции научения

2.1 Теория планомерного (поэтапного) формирования знаний, умений и умственных действий

2.2 Теория формирования научных понятий у школьников

2.3 Теория проблемного научения

Заключение

Список литературы

Введение

Совершенно очевидно, что закономерности научения изучались задолго до появления современной науки. Необходимость успешно передавать свой опыт следующим поколениям заставляла эмпирически совершенствовать процедуру обучения. Именно поэтому к моменту начала экспериментальных исследований этой проблемы в психологии уже существовали определенные обыденные представления о том, как и чему, следует учить. Эти представления оказали сильное влияние на исходные теоретические подходы к научению.

В настоящее время теории научения посвящено множество работ отечественных психологов, таких как П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Знакова и многих других.

Цель данной контрольной работы рассмотреть современные концепции научения.

Задачи данной работы:

* Рассмотреть понятие «научения»;
* Рассмотреть теории научения;
* Рассмотреть современные концепции научения.

1. Теория научения

1.1 Понятие «научение»

Прежде чем перейти к теории научения, рассмотрим понятие «научение».

Имеется несколько понятий, относящихся к приобретению человеком жизненного опыта в виде знаний, умений, навыков, способностей. Это – учение, научение, обучение.

Наиболее общим понятием является научение. Интуитивно каждый из нас представляет, что такое научение. О научении говорят в том случае, когда человек стал знать или уметь то, чего не знал или не умел раньше. Эти новые знания, умения, навыки могут быть следствием деятельности направленной на их приобретение, или выступать как побочный эффект поведения реализующего цели, не связанные с данными знаниями и умениями.

Научение – это приобретение индивидуального опыта. Широкий класс психических процессов, обеспечивающих формирование новых, приспособительных реакций. [5, c. 55]

В зарубежной психологии понятие научение часто употребляется как эквивалент «учения». В отечественной психологии, по крайне мере в советский период ее развития, принято использовать его применительно к животным. Однако в последнее время ряд ученых И.А. Зимняя, В.Н. Дружинин, Ю.М. Орлов и другие используют этот термин и применительно к человеку.

Виды научения у человека:

* Импринтинг;
* Оперантное научение;
* Условно – рефлекторное научение;
* Викарное научение;
* Вербальное научение.

1.2 Теория научения

До сегодняшнего дня нет единой теории научения , хотя многие общие законы научения широко признаны и эмпирически подтверждены различными исследователями. В рамках теории научения выделяют три основных направления: Павловское учение, классический бихевиоризм, необихевиоризм.

Термин «теория научения применяется преимущественно к психологии поведения. В отличии от педагогических понятий обучения, образования и воспитания теория научения охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта, таких как привыкание, запечатление, образование простейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков, реакции сенсорного различия и т.д.

Исследование психики в плане избегания неблагоприятных воздействий наиболее детально приводились психологами поведенческого направления. Например, мотивацию бихевиоризма.

Бихевиоризм – ведущее направление американской психологии в соответствии с которым предметом психологии является не сознание, а поведение понимаемое как совокупность двигательных и сводимых к ним словесных и эмоциональных ответов – реакций на воздействие внешней среды. Среди способов научения можно назвать условный рефлекс, метод проб и ошибок.

Основой теории научения является «закон эффекта» Э. Торндайка. Согласно этому закону вероятность воспроизведения формы поведения возрастает, если ранее такое поведение приводило к полезному результату. [4, c. 219]

Рассмотрев данную главу можно сказать что на сегодняшний день в современной психологии выделяют три основных теории научения: Павловское учение, классический бихевиоризм, необихевиоризм.

2. Современные концепции научения

В предыдущей главе были рассмотрены некоторые вопросы теории научения, которые являются общими и так или иначе затрагиваются всеми специалистами в данной области знаний. Предложенные ими ответы объединяют ученых, и не создают между ними каких – либо, серьезных противоречий во взглядах. Но в их позициях есть и существенные различия, которые следует представить и обсудить отдельно. Более всего эти различия обнаруживаются тогда, когда происходит переход от теории к практике и на основе теории строятся конкретные методы научения, обучения или учения, определяются оптимальные способы строения учебной деятельности. Рассмотрим ряд наиболее известных теорий, в которых по-разному объясняется, как происходит научение, и предлагаются психолого-педагогические принципы построения методики обучения, рассчитанной на развивающий эффект. Эти теории, в свою очередь, затрагивают следующие основные проблемы:

1. источники знаний, учений и навыков человека, его способностей;
2. динамика процесса научения;
3. условия и факторы интеллектуального развития человека в процессе научения;
4. движущие силы и этапы познавательного развития ребенка.

Специальная психолого-педагогическая теория, обосновывающая такое построение учебной деятельности, при котором за сравнительно короткий срок на основе внешних, предметных действий, организуемых по определенным правилам, формируются знания и умения, была разработана П.Я. Гальпериным. Она получила название теория планомерного (поэтапного) формирования знаний, умений и умственных действий. [3, c. 303]

2.1 Теория планомерного (поэтапного) формирования знаний, умений и умственных действий

Согласно этой теории предметное действие и выражающая его мысль составляют конечные, исходно различные, но генетически связанные звенья единого процесса постепенного преобразования материального действия в идеальное, его интериоризации, т.е. перехода извне внутрь. Действие функционально связанно с предметом, над которым оно осуществляется, включает в себя продукт – цель преобразования данного предмета и средства такого преобразованию. Все это вместе взятое составляет исполнительскую часть формируемого действия. [7, c. 74]

Кроме нее, в состав действия входит ориентировочная основа действия (ООД). В результате правильного ООД субъекту представляется картина обстоятельств, в которых должно быть совершено действие, намечается адекватный этим обстоятельствам и цели действия план его выполнения, определяются параметры и формы контроля действия, а так же способы коррекции допускаемых при его исполнении ошибок. На ориентировочную часть выполняемого действия в теории планомерного формирования умственных действия обращается особое внимание. Она считается главной, так как в первую очередь от ООД зависят уровень и качество исполнения формируемого действия.

Процесс преобразования действия с целью его совершенствования реализуется в виде операций по созданию новой или актуализации старой ООД (это в теории называется ориентировочными операциями), включает осуществление самого преобразования (исполнительные операции), контроль и коррекции исполнения (контрольные операции). [3, c. 309]

Ориентировочные операции, входящие в состав ООД, могут быть активными, когда действие находится на этапе начальной ориентировки в нем и строится во всей своей изначальной полноте, и пассивными, когда наступает черед выполнения уже частично и полностью сложившегося действия. ООД представляет собой психологический механизм регулирования исполнительских и контрольных операций, которые включаются в действие в процессе его формирования и с помощью которых оценивается правильность процесса развития действия.

ООД может определяться по трем критериям:

* Степени ее полноты (полная – неполная);
* Мере обобщенности (обобщенная – необобщенная);
* Способу получения обучаемости (самостоятельно или в готовом виде).

Полная ООД предполагает наличие у учащегося точных и достаточных сведений о всех компонентов формируемого действия. Обобщенность ООД характеризуется широтой класса объектов, к которым применено данное действие на практике. Тип ООД создается сочетанием каждого из трех названных компонентов. Соответственно возможно восемь различных типов ООД.

Из этих восьми возможных можно выделить три основных типа ООД:

1. Первый – присутствует при выполнении действия по методу проб и ошибок. Им учащийся пользуется тогда, когда задача обучения определенному действия специально не ставится.
2. Второй – предполагает постановку такой задачи и разумное изучение внешних сторон действия прежде, чем оно начинает выполняться. При этом тип ООД учащемуся задает учитель, сам же ученик в состоянии сориентироваться во вновь выполняемом действии.
3. Третий – характеризуется тем, что учащийся, встретившись с новым для него действием, в состоянии сам составить и реализовать его ориентировочную основу.

Процесс усвоения знаний и формирования действий по П.Я. Гальперину, проходит шесть этапов:

* + Мотивация (привлечение внимания обучаемого, пробуждение его интереса и желания получить соответствующее знания);
  + Уяснения ООД;
  + Выполнение действия в материальной форме;
  + Выполнение действия в плане громкой речи;
  + Выполнения действия в плане речи про себя;
  + Выполнение действия в плане внутренней речи, или в уме.

В данной теории выделяются три типа учения соответственно трем типам ООД.

1. Первый тип учения – усвоение действия происходит с ошибками, с недостаточным пониманием материала, с неспособностью выделить существенные признаки.
2. Второй тип – усвоение знаний характеризуется более уверенным и полным понимание содержания материала с четким различием существенных и несущественных признаков.
3. Третий тип учение – обеспечивается быстрое, эффективное и безошибочное усвоение действия, предполагающее формирование всех его основных качеств.

Опыт применения в обучении положений теории планомерного формирования умственных действий показал, что вместе с такими действиями у учащихся формируются и другие психические процессы, такие, например, как восприятие, произвольное внимание и речь, а так же система понятий, связанных с выполняемым действием. Действие в результате его формирования на основе данной теории может быть перенесено в умственный план или целиком, или только в своей ориентировочной части (понимание действия). В этом случае исполнительная часть действия остается внешней, меняется вместе с внутренней ООД и в конечном счете превращается в сопровождающий умственное действие двигательный навык.

Проанализировав итоги применения на практике теории планомерного формирования знаний и умственных действий, П.Я. Гальперин, исходя полученных результатов, подверг критике ряд положений об этапах и закономерностях умственного развития ребенка, выявленных Ж. Пиаже. Он в частности заметил, что методом срезов, которым пользовался Пиаже, полноценную картину умственного развития ребенка, отражающую его возможности, построить нельзя. Срезы способны только констатировать уже достигнутый уровень развития, но не позволяет судить о его дальнейших возможностях. «Выстраивая последовательный ряд полученных таким образом статистических показателей, мы намечаем траекторию пути, который проходит интеллектуальное развитие, но его движущие силы и сама необходимость такого, а не иного пути развития остаются скрытыми». [6, c. 106]

Если на полноценной ООД формировать у детей математические понятия, то, как показал П.Я. Гальперин, они обнаруживают в опытах Пиаже более высокий уровень интеллектуального развития. Благодаря выделению из воспринимаемого объекта относительно независимых свойств и обучению измерению их с помощью заданной меры на хорошей ООД, ребенок на практике может убедиться в действии закона сохранения количества при изменении внешних параметров вещей, т.е. удостоверится в том, что изменение вещи по одному свойству (уровню воды в сосуде, форме куска пластилина и т.д.) не изменяет ее по другому свойству (количество воды, пластилина и т.д.). Но это происходит только при третьем типе учения о полной ООД. Вне его мышления ребенка остается на прежнем уровне.

2.2 Теория формирования научных понятий у школьников

Свою концепцию построения учебной деятельности, рассчитанную на усвоение учащимся младших классов научных понятий, предложил В.В. Давыдов. Система обучения, сложившаяся в 30 – 50 – е годы и в основном еще сохранившаяся в настоящее время, в противоположность, которой была выдвинута эта концепция, основывается на индуктивном способе мышления и приобретения учащимся знаний. Этот способ характеризуется тем, что человек сначала знакомится с конкретными фактами, а затем на основе их обобщения приходит к научным понятиям, законам, которые выражают наиболее существенное из того, что в этих фактах содержится.

Индуктивный способ изложения учебного материала, как показал В.В. Давыдов, рассчитан на формирование у учащихся только одной и не основной стороны мыслительного процесса, а именно – логических рассуждений по типу «восхождения от конкретного к абстрактному». В результате такой логики мышление ребенка развивается односторонне, а сами научные понятия и законы не усваиваются как следует. Это происходит потому, что в ходе обучения учащиеся не получают представление о всеобщем, которое содержится в демонстрируемых им фактах. В силу этого они не обращают внимание на главное, не в состоянии достаточно глубоко понять и осознать эти факты именно как выражающие некоторый общий закон. Этот, последний, в конечном счете не усваивается как следует, поскольку процесс обучения останавливается на формулировке правила, убедиться в справедливости которого учащиеся не имеют возможности.

Для того чтобы сформировать полноценное теоретическое мышление, а таким является индуктивно – дедуктивное мышление, способное переходит от частного к общему и обратно, анализировать и обобщать, необходимо обеспечить на занятиях учащемуся возможность способного мысленного движения в двух указанных взаимосвязанных направлениях: от абстрактного к конкретному и от конкретного к абстрактному, с приоритетом первого над вторым. «Одна из задач теоретического мышления, - пишет В.В. Давыдов, - состоит в выделении существенной связи (в ее абстрагировании), а затем и в мысленном сведении к ней всех проявлений объекта (в их обобщении). [6, c.204] Настоящее, глубокое понимание учащимся усваиваемого материала состоит в знании того общего, что содержится во включенных в него конкретных фактах, в умении на основе всеобщего находить и предсказывать частное.

Для того чтобы развить у учащегося подлинно теоретическое мышление, учебные предметы необходимо, по В.В. Давыдову, перестроить следующим образом. В первую очередь в процессе обучения учащимися должна быть усвоена система теоретических понятий, выражающих собой наиболее общие и существенные знания предмета. Эти понятия должны именно усваиваться учащимися, а не даваться им в готовом виде. Усвоение понятий должно предшествовать знакомству с конкретными фактами. Частные знания, в свою очередь, должны выводится из всеобщих и представляться как конкретное проявление всеобщего закона. При изучении (усвоении) понятий и законов на основе тех или иных материалов учащиеся в первую очередь должны обнаружить в них генетически исходную связь, определяющую объект, отраженный в соответствующем понятии. Эту связь, пишет В.В. Давыдов, необходимо воспроизвести в графических, предметных и знаковых моделях, позволяющих изучить ее в «чистом виде». Для этого у учащихся нужно сформировать специальные предметные действия, посредствам которых они смогут в учебном материале выявить и далее воспроизвести искомую существенную зависимость, изучая ее собственные свойства. Это предполагает постепенный переход учащихся от внешних предметных действий к их выполнению в умственном плане.

2.3 Теория проблемного научения

Ряд теорий научения относится к проблемному обучению – такому, которое рассчитано не столько на усвоение готовых знаний, умений, действий и понятий, сколько на непосредственное развитие мышления учащихся в процессе решения ими разнообразных проблем. Одним из первых свою психолого-педагогическую концепцию проблемного обучения у нас в стране разработал Л.В. Занков. Следуя известному положению о том, что правильно организованное обучение должно вести за собой развитие, Л.В. Занков сформировал и теоретически обосновал мысль, согласно которой обучение детей необходимо вести на основе принципа «высокого уровня трудности». Этот принцип «характеризуется не тем, что повышает некую абстракцию, среднюю норму трудности, но прежде всего тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет слабо и вяло».

Данный принцип органически вошел в содержание целого цикла психолого-педагогических исследований, связанных с проблемами обучения. А.М. Матюшкин определил два основных понятия, которыми пользуется психологическая теория проблемного обучения: понятие задачи и понятие проблемной ситуации. Считая, их различными, автор с помощью понятия задачи обозначает «такие интеллектуальные задания, в результате выполнения которых человек должен раскрыть некоторое искомое отношение, свойство, величину, действие». Задача как таковая не предполагает включение в нее субъекта действия. В отличие от нее проблемная ситуация характеризуется как «определенное психологическое состояние субъекта (ученика), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия». Для субъекта решения проблемной ситуации означает определенный шаг в своем развитие, в получении нового, обобщенного знания на основе решения содержащейся в ней проблеме.

Основные компоненты по которым выделяется и оценивается некоторая ситуация как проблемная, следующее:

* То неизвестное, что в этой ситуации содержится (отношение, способ или условие действия);
* Необходимость выполнения действия, направленного на решение поставленной задачи, вызванная потребностью в новом, подлежащим усвоению знании;
* Собственные возможности учащегося в анализе условий задания и усвоения открываемого в нем нового знания.

Ни слишком легкое, ни чрезмерно трудное задание не может само породить для учащегося проблемную ситуацию.

Обучение, построенное на создании и решении проблемных ситуаций, называется проблемным. Главной задачей в организации такого обучения является поиск соответствующих проблемных ситуаций, которые находились бы на достаточно высоком, но доступном для учащихся уровне трудности, порождали бы потребность и обеспечивали способность получения учащимся подлинно нового знания, которе по своему психологическому содержанию равноценно пусть небольшому, но интересному открытию. [1, c. 89]

Исходя из данной главы можно выделить три основных концепции научения:

* Теория планомерного формирования знаний, умений и умственных действий П.Я. Гальперина;
* Теория формирования научных понятий у школьников В.В. Давыдова;
* Теория проблемного обучения Л.В. Занкова и А.М. Матюшкина.

Во всех трех позициях есть и существенные различия, которые обнаруживаются тогда, когда теория переходит к практике и на основе теории строятся конкретные методы научения.

Заключение

В ходе выполнения данной работы, мы выяснили, что научение – это приобретение индивидуального опыта. Широкий класс психических процессов, обеспечивающих формирование новых, приспособительных реакций. Так же мы узнали, что до сегодняшнего дня нет единой теории научения. В современной психологии выделяют три основных направления теории научения: Павловское учение, классический бихевиоризм, необихевиоризм.

Так же можно выделить три основных концепции научения:

* Теория планомерного формирования знаний, умений и умственных действий П.Я. Гальперина;
* Теория формирования научных понятий у школьников В.В. Давыдова;
* Теория проблемного обучения Л.В. Занкова и А.М. Матюшкина.

Во всех трех позициях есть и существенные различия, которые обнаруживаются тогда, когда теория переходит к практике и на основе теории строятся конкретные методы научения.

Список литературы

1. Возрастная и педагогическая психология / под ред. М.В. Гамезо, М., 1984, с. 238
2. Возрастная психология / под ред. А.В. Петровского, М,,1986, с. 368
3. Немов Р.С. Психология //В трех томах, Т.2 Психология образования, М., 1998, ВЛАДОС, 436с.
4. Хегенкан Б., Олсон М. Теория научения, С.П., 2004, 474 с.
5. Хон Р.Л. Педагогическая психология: принципы обучения, Екатеринбург, 2002, Деловая книга, 736 с.
6. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Ч. 2, М,,1981.
7. Черевач Г. Педагогическая психология, М., 2001, Просвещение, 246 с.