**Обучение**

**Введение**

По данным американских психологов, умение, питаться результатами чужой интеллектуальной деятельности - «стандартными таблетками школьных знаний» - без ущерба для собственного интеллектуального пищеварения дается далеко не каждому, а только 2% из нас. Остальные же 98% теряют творческие потенции в ходе жесткой сортировки всех детских идей на «правильные» и « неправильные».

На другую сторону этого явления обращал внимание известный исследователь психологии мышления

М. Вертгеймер: «Таким образом (при механическом обучении) можно воспитать детей, которые будут вести себя рабски подобно автоматам, решая не только арифметические, но и любые другие жизненные задачи, и будут слепо руководствоваться соображениями прести-жа, следовать моде, нормам, политическим или музыкаль-ным мнениям, во всем полагаясь на то, что сказал учитель, на моду или авторитет». На прямую опасность механичес-кого, фактологического обучения для общества обращает-ся внимание и в современной книге американского психо-лога: автор усматривает прямую зависимость между спо-собом обучения и уровнем противообщественных поступ-ков.

К сожалению, используемые в нашем образовании (до-школьном, школьном, вузовском) технологии в целом ближе к знаниясумирующим, чем к иетеллектразвивающим. И перенос центра тяжести с первых технологий на вторые – насущная задача образования на всех уровнях. Кроме про-чего, это будет вкладом и в оздоровление общества.

В плане сказанного выше, разработка развивающих технологий обучения требует прежде всего ответа на два вопроса: Какова та система, которая должна быть «пос-троена» в процессе обучения?

Как должно вестись само «строительство»?

Ответы на первый вопрос составляют структурные основы развивающего обучения и в конечном итоге сводят-ся к построению некой, будем называть ее рациональной, модели интеллекта. Они определяют цели, конечный образ, того, что должно быть создано.

Ответы на второй вопрос – технологические основы обучения, определяющие то, как должен быть организован учебный процесс для наиболее эффективного получения нужного результата.

**2. Обучение категория педагогики**

Обучение – это специально организованный, целепола-гаемый и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навы-ков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепле-ние навыков самообразования в соответствии с поставлен-ными целями. Основу обучения составляют знания, умение, навыки, выступающие со стороны преподавателя в качес-тве исходных компонентов содержания, а со стороны уче-ников – в качестве продуктов усвоения.

Знания – это отражение человеком объективной дей-ствительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки. Они представляют собой коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности.

Умение – это готовность сознательно и самостоя-тельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков.

Навыки – это компоненты практической деятель-ности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократ-ного упражнения.

Сообщая обучаемым те или иные знания, педагоги всегда придают им необходимую направленность, форми-руя как бы попутно, а на самом деле весьма обстоятельно важнейшие мировоззренческие, социальные, идеологичес-кие, нравственные и многие другие установки. Поэтому обучение имеет воспитывающий характер. Как и воспити- ние всегда содержит элементы обучения.

**3. Процесс обучения:**

а) Понятие процесса обучения;

б) Дидактика;

в) Развивающее обучение.

а) Одним из двух главных процессов, составляющих целостный педагогический процесс, является процесс обу-чения (учебный процесс).

Это очень сложный процесс объективной действии-тельности, уступаюший, быть может, только процессам воспитания и развития, составной частью которых он яв-ляется. Вот почему дать полное и всестороннее определе-ние этого процесса очень трудно. Он включает большое ко-личество разнообразных связей и отношений множества факторов различного порядка и различной природы. Отсю-да и множество определений процесса.

В сочинениях древних и средневековых мыслителей под понятиями «обучение», «процесс обучения» понимается главным образом преподавание. В начале нашего века в понятие обучения стали включать уже два составляющих этот процесс компонента – преподавание и учение. Препо-давание понимается как деятельность учителей по органи-зации усвоения учебного материала, а учение – как деятельность учащихся по усвоению предлагаемых им знаний. Несколько позже в понятии обучения нашли отра-жение и управляющая деятельность учителя по формиро-ванию у учащихся способов познавательной деятельности, и совместная деятельность учителя и учащихся.

Но зачем же необходимо постоянно уточнять опреде-ление? Так ли они важны для практической деятельности? Эти вопросы постоянно возникают не только у студентов, но и у учителей. Отвечать на них нужно так – постоянное совершенствование понятий не самоцель, а жизненная необходимость. Определим мы обучение только как пере-дачу и усвоение знаний, значит в центре внимания падагога окажутся именно эти моменты; выразим обучение через совместную деятельность учителей и учащихся, значит учитель должен обращать главное внимание на деятель-ность, искать пути и способы ее совершенствования.

Современные требования таковы, что школа должна учить мыслить, развивать учащихся во всех отношениях.

В современном понимании для обучения характерны следующие признаки:

1) двусторонний характер;

2) совместная деятельность учителей и учащихся;

3) руководство со стороны учителя;

4) специальная, планомерная организация и управление;

5) целостность и единство;

6) соответствие закономерностям возрастного разви-тия учащихся;

7) управление развитием и воспитанием учащихся.

б) Дидактика (от греч.didaktikos – получающий и

didasko – изучающий) – часть педагогики, разрабатыва-ющая проблемы обучения и образования. Впервые, нас-колько известно это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (Ратихия) (1571 – 1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как «универсальное искусство обучения всех все-му», трактовал дидактику и Я. А. Каменский. В начале немецкий педагог И. Ф. Гербарт придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. Неизменным со времен Ратихия остаются и основные задачи дидактики - разработка проблем: чему учить, и как учить; современная наука интенсивно ис-следует также проблемы: когда, где, кого и зачем учить.

Основными категориями дидактики являются: преподавание, учение, обучение, образование, знание, умение, навыки, а также цель, содержание, организация, виды, формы, методы, средства, результаты (продукты) обучения. В последнее время статус основных дидактичес-ких категорий предлагается присвоить понятиям дидак-тической системы и технологии обучения.

Отсюда получаем краткое и емкое определение дидак-тика – наука об обучении и образовании, их целях, содер-жании, методах, средствах, организации, достигаемых ре-зультатах.

Дидактика как наука изучает закономерности, Дей-ствующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обусловливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач. Благодаря этому она выполняет две основные функ-ции: 1) теоретическую (главным образом, диагностическую и прогностическую); 2) практическую (нормативную, инструментальную).

Дидактика охватывает систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. По ширине охвата изучаемой действительности выделяют общую и частную дидактики. «Предметом исследования общей дидактики является процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к кото-рым он приводит».\* Частные (конкретные) дидактики называются методиками преподавания. Они изучают закономерности протекания процесса, содержание, фор-мы и методы преподавания различных учебных предметов. Каждый учебный предмет имеет свою методику.

в) Среди большого числа новаций, захлестывающих сегодня школу, развивающее обучение (РО) занимает дос-таточно стабильное положение и стоит на одном из первых мест по значимости и связываемых с ним ожиданий по повышению качества образования. Вместе с тем, тео-рия и технология развивающего обучения далеки от завер-шения , особенно для среднего и старшего звена. Более того, понятие «развивающее обучение» существует на уровне довольно расплывчатого образа и трактуется дале-ко не однозначно даже специалистами.

Одно из первых определений этого понятия связано с работами пионеров в области развивающего обучения, прежде всего с работами В.В. Давыдова: «…развитие представляет собой воспроизведение индивидом истории-чески сложившихся типов деятельности и соответству-ющих им способностей, которое реализуется в процессе их присвоения. Тем самым присвоение (его можно предста-вить как процесс воспитания и обучения в широком смысле) является всеобщей формой психического развития человека».

Другая трактовка понятия развивающее обучение базируется на структурных представлениях о знаниях человека.

Так, Н.И. Чуприкова утверждает, «… что дифферен-циация познавательных структур и процессов составляет ведущее содержание умственного развития (Вернер, Уиткин), что разделение в суждениях разных свойств и отношений составляет ключевой момент перехода от непосредственно чувственного познания к абстрактному мышлению, …». И далее: «Центральный вопрос проблемы умственного развития состоит в выделении субстрата развития, в определении того, что же именно развивается с возрастом и в процессе обучения. Современная психология позволяет считать таким субстратом развития внутренние когнитивные структуры субъекта».

В ряде работ степень сформированности когнити-вных структур прямо связывается с одаренностью и инте-ллектом человека. Так, М.А. Холодная утверждает: «…было показано, что одаренные дети и взрослые имеют более богатую базу знаний, она у них в большей мере струк-турирована и легкодоступна в плане возможной актуализа-ции».

В своей более поздней работе М.А. Холодная утвер-ждает, что отличительными способностями базы знаний интеллектуально-одаренной личности (эксперта или мастера) является высокая степень их разнообразия и структурированности, высокая гибкость и быстрая актуализация в нужный момент в любой новой ситуации, их представленность в обобщенном виде…».

Если взять за основу приведенные выше высказывания, то можно утверждать, что процесс развития – это процесс формирования определенного набора когнитивных структур и операций (правда неясно, каким должен быть такой набор?). В соответствии с этим, обучение должно быть направленно на формирование таких структур и операций. Подобное стремление достаточно четко просматривается у Л.В. Занкова, особенно явно прослежи-вается в работах Н.Ф. Талызиной и в ряде других работ. Технология этого направления в развивающем обучении предусматривает отработку операций выделения признаков обьекта, операций с понятиями и классами и тому подобное. При этом упор делается на элементарные структуры и операции, отрабатываемые на уровне началь-ной школы.

Отмеченные выше трактовки не исключают, а допол-няют друг друга: конечно же в процессе обучения должна создаваться определенная система знаний, должен отрабатываться определенный стиль мышления, должна отрабатываться прогрессивная технология деятельности по получению и использованию знаний. Опираясь на такое, самое общее представление о развивающем обучении, обра-тим внимание на некоторые, особенности традиционного и развивающего обучения.

Известно внешне шутливое, но имеющее глубокий смысл определение: образование – то, что остается у человека после того, как он забывает все то, чему его учили. Действительно, большинство сохраняет в памяти немногое из того, чему нас учили, но вряд ли кто-то возь-мется отрицать полезность образования в достижении жизненных целей. Хорошее образование помогает человеку ориентироваться в новой для него ситуации и находить в ней эффективные варианты деятельности; способность действовать подобным образом обычно связывают с интеллектом.

Исходя из этого, было бы логичным считать, наряду с усвоением определенного обьема фактов и алгоритмов, важнейшей задачей образования развитие интеллектуаль-ных возможностей человека.

Как уже отмечалось, накопленные на сегодня знания позволяют утверждать, что уровень интеллекта опреде-ляется совершенством, прежде всего степенью структу-рированности и обобщенности, модели мира человека и степенью отработанности операций на этой модели. Ин-ными словами, знания человека – это не сумма, а система. Создание такой системы и отработки на ее базе когнити-вных операций, обеспечивающих успешную деятельность в нестандартных ситуациях – основная задача образования.

По этому признаку (знания как сумма, знания как сис-тема) можно выделить два крайних типа технологий обучения, между которыми расположен весь спектр реали-зуемых практически: знаниясуммирующие и интеллектраз-вивающие технологии (в дальнейшем просто суммирующие и развивающие технологии).

Первый тип ориентирован на накопление суммы зна-ний, во вторых конкретные знания являются в первую очередь средством формирования системы знаний (модели мира) и отработки на ней когнитивных операций.

В рамках суммирующих технологий конкретные знаний является целью обучения. Для развивающих технологий кон-кретные знания являются прежде всего средством дости-жения главной цели – развитие интеллектуальных возмож-ностей человека. Ни в коей мере не отрицая нужности и полезности конкретных знаний, мы лишь подчеркиваем, что процесс их получения должен быть построен так, что-бы при этом целенаправленно развивались и совершенство-вались интеллектуальные возможности человека. Именно такую технологию обучения мы и называем развивающей технологией.

В суммирующих технологиях процесс формирования интеллекта не отслеживается. Лозунг, доктрину суммиру-ющих технологий можно сформулировать так: мы дадим знания, а интеллект, Бог даст, и сам при этом сформи- руется. Но, к сожалению, бог дает далеко не всем. Более

Того,конкретные знания в большом объеме тормозят ин-теллектуальное развитие человека. Наиболее четко эта мысль сформулирована в работах известного философа и педагога Э.В. Ильенкова.

Э.В. Ильенков утверждает: «Человек не может пере-дать человеку идеальное как таковое, как чистую форму деятельности… Идеальное как форма субъективной де-ятельности усваивается лишь посредством активной же деятельности с предметом и продуктом этой деятель-ности…» И далее: «…если идеальный образ усвоен лишь формально, как жесткая схема и порядок операций, без по-нимания его происхождения и связи с реальной (не идеали-зированой) действительностью, индивид оказывается не-способным относится к тому образу критически, то есть как к особому, отличному от себя предмету. И тогда он как бы сливается с ним, не может поставить его перед со-бой как предмет, сопоставимый с действительностью, и изменить его в согласии с ней».

Другими словами, знания становятся догмой, непри-годной для практического использования. Так знания «в луч-шем случае не задерживаются в голове человека, в худшем – засоряют мозг и уродуют интеллект».

По словам того же Ильенкова: «Зубрежка, подкреп-ляемая бесконечным повторением … калечит интеллект тем вернее, как это ни парадоксально, чем «умнее» усваи-ваемые истины». При этом, деградирует, надо полагать, не только ученик, но и учитель.

**4. Обучение как многомерное явление.**

Наглядной моделью процесса обучения, представлен-ного через совокупность образующих его признаков, явля-ется многогранник. Кроме уже известных нам признаков процесса (двусторонний характер, организованность и т.д.) в данной модели, созданной для уточнения понятия процесса обучения, фиксируются и другие признаки. Дина-мичность как признак выражает изменение обучения во времени, его постоянное движение, развитие, продолжи-тельность. Целенаправленность подчеркивает нацелен-ность на результат, а целесообразность понимается как решение обучением задачи применения приобретенных зна-ний, умений, навыков, способов деятельности, убеждений и т.д. в жизни, практической деятельности. Исследователь-ский характер и проблемность процесса направленного на развитие продуктивного мышления, проявляются в широ-ком использовании учебных задач, при решении которых и преодолении вызываемых ими трудностей формируются знания, умение, способы мышления. Перманентность вы-ражает то, что процесс обучения в современных условиях – это процесс непрерывный; указывает также на единство всех ступеней обучения, преемственность навыков учебной работы. Контролируемость его, как и в любом другом трудовом процессе, направлена на определение достигну-тых результатов, их оценку, диагностику и прогнозиро-вание. Продуктивность раскрывает интенсивность про-цесса, характеризует количество и качество производимо-го в нем продукта, его себестоимость, рентабельность. Осуществимость процесса характеризует наличие прин-ципиальных условий для его возникновения и развития: а) мотивов; б) информации; в) времени; г) возможностей. Наконец, комплексность как интегративная характери-стика процесса подчеркивает: направленность на одно-временное решение многих проблем и достижение ряда вза-имосвязанных задач; осуществление одновременных вза-имосвязанных воздействий на все сферы личности; рассмо-трение продуктов обучения как комплексных образований.

**5. Заключение**

Таким образом, в процессе обучения возводится здание (сравнение К.Д. Ушинского), фундаментом которого являя-ется знания, умение, навыки, другие из выделенных компо-нентов основываются на них, а венчает все развитие и воспитание личности.

Образование – часть процесса формирования лично-сти. При помощи этого процесса общество передает знания, навыки от одного человека другим. В процессе обу-чения ученику навязываются определенные культурные цен-ности; процесс обучения направлен на социализацию лично-сти, но иногда обучение конфликтует с истинными инте-ресами ученика.

**Список литературы**

Подласый И.П. «Педагогика» Новый курс: Учебник для студентов пед.вузов. Книга 1.

Куписевич Ч. Основы общей дидактики. – М., 1986. – С.19.