# Сластенин В., Исаев И. и др. Педагогика: Учебное пособие

### [ОГЛАВЛЕНИЕ](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/index.php)

# ****Глава 12. Обучение в целостном  педагогическом процессе****

**§ 7. Современные теории обучения (дидактические концепции)**

К настоящему времени сложились две основные теории обучения:  ассоциативная (ассоциативно-рефлекторная) и деятельностная. Ассоциативная теория обучения оформилась в XVII в.  Ее методологические  основания  были  разработаны Дж. Локком,  который и предложил термин "ассоциация".  Окончательное оформление ассоциативная теория обучения получила в классно-урочной системе Я. А. Коменского.   
Основными принципами этой теории являются следующие:  механизмом  любого  акта учения является ассоциация;  всякое обучение своим основанием имеет наглядность, т.е. опирается на чувственное познание,  поэтому  обогащение  сознания  обучающегося образами и представлениями - основная задача учебной деятельности; наглядные образы важны не сами по себе: они необходимы постольку, поскольку обеспечивают продвижение сознания к обобщениям на основе  сравнения; основной метод ассоциативного обучения - упражнение.  
Ассоциативные теории лежат в основе  объяснительно-иллюстративного обучения, господствующего в современной традиционной школе. Во многом это является причиной того, что выпускники школы не получают полноценного образования, а именно: у них не формируется опыт творческой деятельности,  умение самостоятельного  добывания знаний,  готовность  свободно  включаться  в любую управленческую сферу деятельности.  
Осознавая ограниченность  объяснительно-иллюстративного обучения, современная педагогическая наука ориентирует не на пассивное  приспособление  к имеющемуся уровню развития учащихся,  а на формирование психических функций,  создание условий для их развития  в процессе обучения.  Непреходящее методологическое значение имеет идея такого построения обучения, которое учитывало бы "зону ближайшего развития" личности,  т.е.  ориентировалось не на имеющийся сегодня уровень развития,  а на  тот  завтрашний,  которого ученик  может  достичь  под  руководством  и  с  помощью  учителя (Л. С. Выготский).  
Для умственного  развития,  как  установлено  исследованиями Д. Н. Богоявленского и Н. А. Менчинской,  недостаточно даже сложной и подвижной  системы  знаний.  Учащиеся должны овладеть теми мыслительными операциями, с помощью которых происходит усвоение знаний и оперирование ими.  Н. А. Менчинская большое внимание уделяет развитию обучаемости, для которой характерны обобщенность мыслительной  деятельности,  экономичность,  самостоятельность  и гибкость мышления,  смысловая память,  связь наглядно-образных  и  словесно-логических  компонентов  мышления;  развитие  обучаемости,  по Н. А Менчинской,  - надежный путь повышения эффективности процесса усвоения знаний и обучения в целом.  
Достаточно эффективную концепцию повышения развивающей функции традиционного обучения предложил Л. В. Занков.  Его дидактическая система, ориентированная на младших школьников, дает развивающий эффект и при работе с подростками и старшими школьниками при соблюдении следующих принципов:  построение обучения  на  высоком уровне  трудности  (при соблюдении ясно различаемой меры трудности); быстрый темп изучения материала (разумеется, в разумных пределах); принцип ведущей роли теоретических знаний; осознание обучающимися процесса учения.  Поиск путей совершенствования  обучения,  в основе которого лежат ассоциативные теории,  направлен на выявление путей и условий развития  познавательной  самостоятельности, активности и творческого мышления учащихся. В этом отношении показателен опыт педагогов-новаторов:  укрупнение дидактических единиц усвоения (П. М. Эрдниев,  Б. П.  Эрдниев), интенсификация обучения на основе Принципа наглядности (В. Ф. Шаталов,  С. Д.  Шевченко и др.),  опережающее обучение и комментирование (С. Н. Лысенкова),  повышение  воспитывающего  потенциала  урока  (Е. Н. Ильин, Т. И. Гончарова и др.), совершенствование форм организации обучения и взаимодействия педагогов  и  учащихся  на  уроке  (И. М. Чередов, С. Ю. Курганов,  В. К. Дьяченко, А. Б. Резник Н. П. Гузик и др.), индивидуализация обучения (И. П. Волков  и  др.).  Ассоциативным  теориям обучения,  которые  изначально не ориентированы на развитие творческого потенциала учащихся,  противостоят теории, опирающиеся на деятельностный подход.  К ним относятся теория проблемного обучения (А. М. Матюшкин,  М. И. Махмутов и др.), теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин.  Н. Ф. Талызина и др.), теория учебной деятельности (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.).   
Теория проблемного  обучения опирается на понятия "задача" и "действие",  т.е. на то, что в полной мере характеризует деятельностный подход.  Проблемная ситуация - это познавательная задача, которая характеризуется противоречием между имеющимися у учащихся знаниями, умениями, отношениями и предъявляемым требованием. Значение познавательной задачи состоит в том,  что  она  вызывает  у учащихся  стремление  к  самостоятельным поискам ее решения путем анализа условий и мобилизации имеющихся у  них  знаний.  Познавательная задача вызывает активность,  когда она опирается на предшествующий опыт и является следующим шагом  в  изучении  предмета или в применении усвоенного закона, понятия, приема, способа деятельности.  
Проблемные ситуации могут быть классифицированы в рамках любого учебного предмета по направленности на  приобретение  нового (знания, способы действия, возможности применения знаний и умений в новых условиях,  изменения отношений);  по степени трудности  и остроте (зависит от подготовленности учащихся); по характеру противоречий (между житейским и научным знанием). В проблемной ситуации  важен сам факт ее видения учащимися,  поэтому ее надо отличать от проблемных вопросов, например: почему гвоздь тонет, а корабль, сделанный из металла, нет?   
Деятельность учащихся при проблемном  обучении  предполагает прохождение следующих этапов:  
усмотрение проблемы,  ее формулировка (например, 2+5 х3= 17; 2+5х3= 21);  
анализ условий, отделение известного от неизвестного; выдвижение  гипотез  (вариантов)  и выбор плана решения (или на основе известных способов, или поиск принципиально нового подхода);   
реализация плана решения;  
поиск способов проверки правильности действий и результатов. В зависимости  от  меры участия учителя в самостоятельном по  
иске ученика различают несколько уровней проблемности в обучении. Для  первого  уровня  характерно  участие педагога на первых трех этапах;  для второго - на первом и частично на втором; для третьего,  который  приближается к деятельности ученого,  педагог лишь направляет исследовательский поиск.  
Деятельность учителя  при проблемном обучении состоит в следующем:  
нахождение (обдумывание)  способа создания проблемной ситуации, перебор возможных вариантов ее решения учеником;  
руководство усмотрением проблемы учащимися;  
уточнение формулировки проблемы;  
оказание помощи учащимся в анализе условий;  
помощь в выборе плана решения;  
консультирование в процессе решения;  
помощь в нахождении способов самоконтроля;  
разбор индивидуальных  ошибок  или  общее обсуждение решения проблемы.  
Проблемное обучение способствует развитию умственных способностей,  самостоятельности и творческого мышления  учащихся,  оно обеспечивает прочность и действенность знаний,  поскольку эмоционально по своей природе,  вызывает чувство удовлетворения от познания.  В  то  же время оно имеет ограничения в своем применении, поскольку неэкономично,  хотя и может использоваться на всех этапах  объяснительно-иллюстративного обучения.  В чистом виде проблемное обучение в школе не организуется,  и это объяснимо: значительная  часть знаний должна быть усвоена с опорой на методы традиционного обучения (фактологические сведения, аксиомы, иллюстрации тех или иных явлений и т.п.).  
Теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная  П. Я. Гальпериным и развиваемая Н. Ф. Талызиной,  в основном касается структуры процесса усвоения знаний.  Успешность усвоения в  соответствии с этой теорией определяется созданием и уяснением учеником ориентировочной основы действий, тщательным ознакомлением с самой процедурой выполнения действий. Авторы концепции в условиях эксперимента установили,  что возможности управления  процессом научения значительно повышаются,  если учащиеся последовательно проводятся через пять  взаимосвязанных  этапов:  предварительное  ознакомление  с  действием,  с условиями его выполнения; формирование действия в материальном (или материализованном с помощью  моделей) виде с развертыванием всех входящих в него операций;  формирование действия во внешнем плане как  внешнеречевого; формирование действия по внутренней речи; переход действия в глубокие свернутые процессы мышления.  Этот механизм перехода  действий  из внешнего плана во внутренний называется интериоризацией. Эта теория дает хорошие результаты,  если при  обучении  действительно  есть возможность начинать с материальных или материализованных действий. Она с лучшей стороны зарекомендовала себя в подготовке спортсменов,  операторов, музыкантов, водителей и специалистов других профессий,  ее применение в школе  ограничено  тем, что обучение не всегда начинается с предметного восприятия.   
Теория учебной деятельности исходит из учения Л. С. Выготского о  соотношении  обучения  и развития,  согласно которому обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых знаний.  Авторы теории особо отмечают,  что развивающий характер учебной деятельности связан с  тем, что ее содержанием являются теоретические знания.  Однако учебная деятельность школьников должна строиться не как познание ученого, которое начинается с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия частных видов движения объекта и ведет к выявлению их  всеобщей  внутренней основы,  а в соответствии со способом изложения научных знаний,  со способом восхождения от абстрактного к  конкретному (В. В. Давыдов).  
В соответствии с теорией  учебной  деятельности  у  учащихся должны формироваться не знания, а определенные виды деятельности, в которые знания входят как определенный элемент. "Знания человека находятся в единстве с его мыслительными действиями (абстрагированием, обобщением и т.д.), - пишет В. В. Давыдов, - следовательно,  вполне допустимо термином "знание" одновременно обозначать и результат мышления (отражение действительности),  и  процесс  его получения (т.е. мыслительные действия)"'.  
Из теории  учебной деятельности вытекает дедуктивно-синтетическая логика построения учебного процесса,  которая реализуется, когда в ней учитываются следующие моменты:  
все понятия,  конституирующие данный учебный предмет или его основные  разделы,  должны  усваиваться детьми путем рассмотрения условий их происхождения,  благодаря которым они становятся необходимыми (т.е. понятия не даются как готовые знания);  
усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству  с  более  частными и конкретными знаниями,  последние должны быть выведены из абстрактного как из своей основы;  
это вытекает из установки на выяснение происхождения понятий и соответствует требованию восхождения от абстрактного к конкретному;  
при изучении предметно-материальных источников тех или  иных понятий ученики прежде всего должны обнаружить генетически исходную,  всеобщую связь,  определяющую содержание и структуру  всего объекта данных понятий. Например, для объекта всех понятий школьной математики такой всеобщей связью  выступает  общее  отношение величин;  для  школьной грамматики - отношение формы и значения в слове;  
эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать ее свойства в "чистом виде". Например, общие отношения величин дети могут изобразить в виде буквенных формул,  удобных для дальнейшего изучения свойств этих отношений; строение слова можно изобразить с помощью особых графических схем;  
у школьников  нужно специально сформировать такие предметные действия,  посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта,  а затем изучать ее свойства. Например, для выявления связи, лежащей в основе понятий целых, дробных и действительных чисел, у детей необходимо сформировать особые действия по определению краткого отношения величин;  
учащиеся должны  постепенно  и  своевременно  переходить  от предметных  действий  к  их  выполнению  в  умственном  плане (по В. В. Давыдову).  
Реализация этих  условий,  как  утверждают сторонники теории учебной деятельности, - важнейший путь формирования теоретического мышления учащихся как важной способности творческой личности.   
Оппоненты авторов теории учебной деятельности  указывают  на абсолютизацию дедуктивно-синтетического пути познания и соответственно умаление роли логики учебного процесса от частного к общему. Современная дидактика не принимает также узкой трактовки знаний,  т.е.  только как элемента  деятельности,  поскольку  теория учебной деятельности не учитывает общей логики построения целей и содержания образования,  где формирование знаний  выделяется  как особо важная цель. Кроме того, не учитывается, что знания существуют объективно не только в сознании личности, но и в виде информации,  хранящейся в книгах,  "банках ЭВМ" и пр., которая становится достоянием личности в процессе познавательной деятельности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ  
1. Как связаны между собой процессы познания и обучения? В чем  
их сходство и различие?  
2. Дайте характеристику основных функций процесса обучения.  
3. Раскройте особенности структуры деятельности учителя и деятельности учащихся.  
4. Какова логика учебного процесса и каков механизм процесса усвоения знаний?  
5. Назовите основные виды обучения и их характерные черты.  
6. В чем состоит принципиальное отличие ассоциативных от деятельностных теорий обучения?

7. Что означает оптимизация процесса обучения?

# Принципы профессионального воспитания

**Профессиональная культура**

Профессиональное воспитание тесно связано со *структурой и составляющими учебной и профессиональной деятельности*.

Для приобретения профессиональной культуры будущему специалисту необходимы:

*1. Профессиональные знания*, поэтому очень важной составляющей профессиональной воспитанности выступает когнитивная сфера личности специалиста(познание)*,*которую формируют: кругозор, эрудиция, профессиональные убеждения, представления о должном, стиль и глубина мышления, опыт восприятия, самооценка.

*2. Профессионально-важные качества личности* - деловые и творческие качества: компетентность, профессиональное мастерство, потребность работать качественно, чувство ответственности за порученное дело, самостоятельность суждений и поступков, умение оперативно овладевать новыми технологиями, умение видеть перспективу, потребность в обновлении знаний, росте профессионального уровня, неудовлетворенность достигнутым, терпимость к непривычному, способность к поиску, умение поддержать талант.

*3. Практические умения и навыки:* проектировочные, адаптационные, организационные, мотивационные, коммуникационные, познавательные, контроля и самоконтроля.

Важной составляющей профессионального воспитания является психологическая подготовка к *вхождению в профессиональный коллектив*, для которого характерны свои нормы и стандарты поведения, межличностные отношения. Вхождение в профессиональное сообщество требует эмоциональной и нравственной устойчивости, способности сознательно противостоять негативным тенденциям, искаженным нормам и стереотипам, умения переживать эмоциональные и физические перегрузки, восстанавливать после них свои силы (рекреационные процессы).

Цели профессионального воспитания не могут быть достигнуты, если они не опираются на принципы*,*которые отражают требования к организации педагогической деятельности. Принципы выражают главные идеи, на основе которых взаимодействуют все субъекты воспитательного процесса и строится всё профессиональное воспитание — его содержание, формы, методы, технологии.