Курсовая работа

по дисциплине: Организационная психология

на тему: «Психологический анализ целесообразного поведения учащихся»

Выполнила:

Ермакова Наталья Алексеевна

# Владимир

Содержание

Введение

Глава 1. Общее понятие о когнитивном подходе в педагогической психологии

.1 Понятие когнитивной теории учения

1.2 Когнитивные учения Дона Нормана

1.3 Представление когнитивных психологов к учению на примере Дж. Брунера

.4. Когнитивные учения Дэвида Озбела

Глава 2. Методика организации когнитивных теорий учения

.1 Методы когнитивных теорий учения

.2 Характеристика уровней познавательного интереса учащихся

Заключение

Список литература

Введение

Педагогическая психология как отрасль психологической науки возникла во второй половине XIX века. Ее развитие шло в неразрывной связи с развитием психологии в целом и определялось, прежде всего, теоретико-методологическими основами последней.

В настоящее время психологическая наука развивается по нескольким принципиально разным теоретическим направлениям. В области педагогической психологии следует остановиться на трех типах теорий учения: бихевиористском, когнитивном и деятельностном. Отличия между теориями определяются тем, как понимается природа процесса учения, что в нем выделяется в качестве предмета изучения, в каких единицах ведется анализ этого процесса.

Когнитивная педагогическая психология в своих исследованиях психологии человека широко пользуется категориями "знание" и "информация": человек понимается как активный преобразователь информации, главным аналогом которого в современной науке и технике является компьютер, компьютерная программа. Сходство функций компьютера и "человека познающего" позволило говорить о сходстве структур, реализующих эти функции.

Когнитивные теории учения являются наиболее признанными в современной зарубежной педагогической психологии. Они выступают в качестве психологического обоснования дидактических систем, реализующих ценности познания и развития познавательных способностей учащихся. Когнитивная психология составляет научную основу исследовательского подхода в учении в современной зарубежной педагогике. В рамках исследовательского подхода учение ведется с опорой на непосредственный опыт учащихся, его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира. Этот подход связан, прежде всего, с движениями европейского "нового воспитания" и "прогрессивного воспитания" в США, которые строили учение на основе собственного опыта ребенка, занимающего позицию исследователя, осваивающего окружающий мир.

В отличие от теорий учения, в которых люди считались пассивными машинами, действующими под влиянием внешней среды, когнитивные теории учения представляют людей рациональными, активными, знающими и умелыми. Люди по этим теориям не только получают, но и перерабатывают информацию. Каждый человек является мыслителем и творцом своей реальности. Люди не просто реагируют на стимулы, они структурно организуют их и придают им определенный смысл. Развитие состоит из эволюционирования ментальных структур, частью генетически запрограммированных и зависящих от степени зрелости индивидуума.

В нашей стране наиболее известен подход к проблемам учения и Дж. Брунера. В его работах постоянно делается акцент на то, что ученик, изучая тот или иной предмет, должен получить некие общие, исходные знания и умения, которые позволяли бы ему в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно полученных знаний.

Общее представление о подходе когнитивных психологов к процессу учения можно получить на примере анализа работ Дж. Брунера. Он исходит из постулата, согласно которому психическое развитие ребенка происходит в учении как процессе усвоения средств культуры. Учение в школе всегда оказывается тем фактором, который качественно изменяет направление познавательного развития. Учение не должно следовать за естественным ходом познавательного развития ребенка; оно может стать ведущим фактором этого развития, предоставляя ученику возможности самому формировать свое развитие [3].

Цель работы: рассмотреть основы теории и применение ее на практике.

Объектом: является исследования теорий и систем учения данной работы не только познавательные способности, но и последствия, к которым она приводит.

Предмет исследования - анализ понятия когнитивных теорий учения в педагогической психологии. Методов познания себя.

Исходя из объекта и предмета для достижения поставленной цели, нами были определены следующие задачи:

. Определить и проанализировать уровень интеллектуальной подготовки к учению в начальной школе

. Провести анализ психодиагностики объема кратковременной зрительной и слуховой памяти, а также динамических особенностей процесса запоминания.

. Выявить особенности состояния тревожности, агрессивного поведения детей младшего школьного возраста.

. Изучить и оценить уровень развития соответствующих способностей в обучении школьников.

. Проанализировать уровень общего интеллектуального развития.

При реализации задач исследования использовались следующие методы:

определение и анализ уровня интеллектуальной подготовки к учению в начальной школе;

изучение и обобщение оценки объема работы памяти учащихся;

анализ деятельности учителей по выявлению агрессии учеников;

изучение и оценка психодиагностику умственных действий: логики мышления и счета в уме с запоминанием промежуточных результатов;

анализ интеллектуального развития учащихся.

Глава 1. Общее понятие о когнитивном подходе в педагогической психологии

.1 Понятие когнитивной теории учения

Начиная со второй половины XVIII в. процесс образования становится объектом теоретического педагогического и психологического осмысления. Выделяют несколько психологических направлений, с помощью которых формулируются основные положения теории учения. Отличия между теориями определяются тем, как понимается природа процесса учения, что в нем выделяется в качестве предмета изучения, в каких единицах ведется анализ этого процесса.

Когнитивная теория возникла и развивалась за рубежом, деятельностная - в нашей стране. Названия когнитивные теории учения происходят от английского слова cognition (познание) [10].

Когнитивные теории учения направлены на исследование главной части учения - познавательного процесса. Габай Татьяна Васильевна сравнивая процесс учения с айсбергом пишет, что бихевиористы интересовались лишь надводной, видимой частью айсберга, в то время как главная его часть находится под водой. Когнитивисты обратились к этой невидимой части учения, к познавательному процессу, который и ведет к тому или иному ответу (реакции).

Когнитивное направление возникло на стыке необихевиоризма, гештальт-психологии и структурной лингвистики (работы Н. Хомского), под влиянием технологических достижений, нейропсихологии и в связи с разочарованием методологии бихевиоризма.

В процессе учения человек усваивает не только интеллектуальный опыт, но и другие виды опыта: нравственный, эстетический и т.д. Когда речь идет об усвоении этих видов опыта, то этот процесс называют воспитанием. Таким образом, объектом педагогической психологии всегда являются процессы учения и воспитания. Во всех теориях учения объект один и тот же. Однако то, что изучается в этом объекте, т.е. собственно предмет исследования, зависит уже от теории [11].

Когнитивные теории учения можно поделить на две группы. Первую группу составляют информационные теории. В них учение рассматривается как вид информационного процесса. Фактически познавательная деятельность человека отождествляется с процессами, происходящими в компьютерах, с чем нельзя согласиться. Вторая группа представителей когнитивного подхода к процессу учения остается в пределах психологии и стремится описывать этот процесс с помощью основных психических функций: восприятия, памяти, мышления и т.д.

Когнитивная теория рассматривает память как совокупность различных блоков и процессов переработки информации, каждый из которых выполняет четко установленную роль. Одни блоки выделяют и осуществляют распознавания характерных черт информации, другие строят когнитивную схему ориентирования в особенностях информации, третьи осуществляют временное содержание информации, а четвертые ее подачу в определенной форме. Однако эта теория имеет недостатки, она не учитывает активность субъекта в процессе запоминания.

В настоящее время когнитивный подход к учению еще не представляет собой целостной теории учения, но в то же время содержит целый ряд важных результатов.

В нашей стране наиболее известен подход к проблемам учения и обучения Дж. Брунера. В его работах постоянно делается акцент на то, что ученик, изучая тот или иной предмет, должен получить некие общие, исходные знания и умения, которые позволяли бы ему в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно полученных знаний. В своих исследованиях он обращает также внимание на связь знаний и умений. Характеризуя процесс овладения предметом, он выделяет три процесса, которые, по его мнению, протекают почти одновременно:

) получение новой информации;

) трансформация имеющихся знаний: их расширение, приспособление к решению новых задач и др.;

) проверка адекватности применяемых способов стоящей задаче [13].

Дж. Брунер возглавлял Всеамериканскую комиссию по пересмотру содержания и методов обучения в школе, добиваясь, чтобы учили не фактам, а структуре науки, заложенной в системе базовых понятий. Именно в обучении он видел причину развития интеллекта. В этом его концепция противостоит Ж. Пиаже и сближает с последователями Л.С. Выготского.

Многие психологи считают, что когнитивные теории развития выигрывают там, где заканчиваются теории научения, то есть в рассмотрении языка и мышления. Однако и они не раскрывают такие аспекты поведения человека, как социальное, эмоциональное, личностное развитие.

Помимо этого когнитивные теории учения представлены теорией осмысленного вербального обучения Д. Озбела, различными информационными моделями процессами обучения, а также мыслями когнитивных стилей учащихся.

1.2 Когнитивные учения Дона Нормана

В 1990 г. Дон Норман написал статью под названием «Когнитивные артефакты», целью которой было подчеркнуть ту роль, которую обработка информации играет в случае, когда вырабатывается когниция физических артефактов. Этот процесс переработки ин­формации был назван «когнитивным артефактом». Такой подход способствует интеграции теории арте­фактов в теорию человеческого познания.

Есть два пункта, по которым подход Дона Нор­мана отличается от моего собственного, пишет Майкл Коул. Во-первых, я привлекаю внимание к идее, что культурный артефакт, играет роль когниции для индивида. Норман настаивает на том, что мышление автономная человеческая деятельность, и артефакты являются чем-то внешним для человеческого мышления. Они воздействуют на него, но не конструируют его, не могут быть активны внутри его самого. Во-вторых, Дон Норман противопоставляет два вида артефактов, которые он называет личностным и системным. Я же полагаю, что артефакт действует внутри когнитивной системы. Когниция - это процесс, совершающийся в голове у индивида. Когнитивные артефакты устанавливают механизмы обработки информации, которые когнитивные науки рассматривают в качестве объекта своего исследования. Когнитивные артефакты всегда воплощены в широких социокультурных системах, которые организуют практическую деятельность людей, в которой эти артефакты используются, как об этом писал Эдвин Хатчинс, выработавший понятие «распределения когниции» (см. раздел «Культурная психология»).

Американский психолог Дональд Норман предложил теорию внимания, которую также относят к моделям поздней селекции. Он по-своему разрабатывает положение о решающей роли прошлого опыта, в оценке значимости всей поступающей информации и последующем отборе на стадию внимательной переработки. С другой стороны, он придает особое значение эффектам установки механизма селекции согласно данным текущей переработки в канале ограниченной емкости. В плане общей методологии Д. Норман неоднократно подчеркивал, что изучение внимания неразрывно связано с исследованием других когнитивных процессов. Так, уже с античных времен, особенно часто указывают на тесную связь внимания с памятью. Главной областью интересов Д. Нормана была память, и именно в ней он нашел основу объединения различных взглядов на природу селекции. Структура памяти занимает центральное положение в его модели селекции и внимания.

Согласно этой модели, вся стимуляция, попадающая в органы чувств, проходит стадию первичной автоматической переработки. Сначала физические сигналы переводятся (перекодируются) в физиологическую форму. На второй фазе путем различных операций и трансформаций извлекаются специальные, чисто сенсорные признаки всех сигналов. Эту часть первичного анализа Д. Норман называет физиологической.

Главное достоинство своей модели Д. Норман видел в гибкости настройки предполагаемого механизма селекции. По его мнению, модель уместности легко объясняет все, полученные к моменту ее создания данные лабораторных исследований селективного внимания, Кроме того, она согласуется с более широким кругом известных явлений внимания. Так, если при разговоре с кем-нибудь мы на какое-то время отвлеклись, но затем спохватываемся и спрашиваем: «Что вы сказали?», то, нередко, еще не получив ответа, ясно осознаем последние слова собеседника.

По Д. Норману, это можно объяснить кратковременной активацией единиц памяти сенсорными входами этих слов. Если такие единицы получат входы уместности до своего полного угасания, то они будут отобраны и переданы в систему осознания и ответа.

Д. Норман останавливается также на одном из наблюдений классической психологии внимания, к которому, заметим, современные когнитивные психологи обращаются редко. Речь идет о традиционном различении перцептивного и интеллектуального внимания, и о том, что произвольное сосредоточение при последнем происходит с гораздо большим трудом, чем при первом. По Д. Норману, основное различие между этими видами внимания заключается в отсутствии адекватных сенсорных входов в случае внимания интеллектуального. Длительное сосредоточение на какой-то линии мысли обеспечивают только соответствующие входы уместности, которые могут флуктуировать в силу особенностей организации долговременной памяти.

Теория Д. Нормана завершает второй этап на пути развития представлений о внимании в русле когнитивной психологии. На данном этапе царила атмосфера энтузиазма и радостного предвкушения близкого решения проблемы внимания.

В моделях ранней селекции представление о единственном механизме раннего отбора расширилось путем включения других, дополнительных и вышележащих механизмов селекции. В моделях же поздней селекции произошла переоценка места и роли прошлого опыта человека в процессах селекции. Д. Норман поставил систему памяти на выходе сенсорного анализа стимуляции, а ее содержания выступили в качестве объектов селекции. В результате его теория, хотя и допускает семантическую переработку нескольких сообщений, но при этом не утверждает, как это было в ранних моделях, что полностью, исчерпывающим образом перерабатывается вся поступающая стимуляция.

.3 Представление о подходе когнитивных психологов к процессу ученияпутем открытий на примере Дж. Брунера

Брунер Джером Сеймур (1915 г.р.), один из ведущих когнитивных психологов США.

Научение путем открытий можно определить как такое научение, когда материал излагается не в законченной форме, а от учащихся требуют, чтобы они сами организовывали его, сами выявляли взаимосвязи, существующие между элементами информации.

Выявление связей между понятиями Брунер называет системой кодирования. В теории Брунера открытие - это самостоятельное формирование систем кодирования (при обучении это происходит при посредничестве педагога).

Брунер выделяет четыре группы условий, облегчающих научение путем открытий:

. Настрой - это предрасположенность к тому, чтобы прореагировать определенным образом. Брунер имеет в виду следующее. Человек, настроенный на открытие обычно сам пытается найти взаимосвязи между разрозненными единицами информации. Поэтому учащихся необходимо постоянно побуждать к этому.

. Состояние потребности - это уровень возбуждения, взволнованности или готовности учащегося. Брунер (в соответствии с законом Йеркса-Додсона) полагает, что наиболее оптимальным является умеренный уровень возбуждения.

. Овладение конкретикой. Это означает то, в какой степени учащийся уже овладел конкретной, относящейся к предмету информацией. Открытия - это не дело случая, они происходят, когда человек хорошо подготовлен, утверждает Брунер. Чем шире спектр информации, которой владеет учащийся, тем вероятнее, что он сможет выявить отношения, внутри этой информации.

Джером Брунер как представитель одного из когнитивных подходов к учению. Работы Брунера во многом способствовали появлению нового направления, появившегося уже в 60-х годах XX в., когнитивной психологии.

Джером Брунер как подал новые идеи, так и принимал непосредственное участие в изучении некоторых вопросов совместно со своими коллегами, принадлежавшими к новому направлению.

В нашей стране один из наиболее известных подходов к проблемам учения и обучения являются работы ДжеромаБрунера. Джером Сеймур Брунер родился 1 октября 1915 года, американский психолог, который способствовал развитию когнитивной теории учения в образовательной психологии. Джером Брунер получил диплом бакалавра в 1937 году и степень доктора наук в 1941 году в Гарвардском

Университете под руководством Гордона Олпорта. В 1960 г. при Гарвардском университете Миллер и Брунер создали Центр когнитивных исследований. Противопоставляя свои работы бихевиоральным исследованиям, в Центре изучали разнообразные познавательные процессы: восприятие, память, мышление, понимание и порождение речи. Именно генетический аспект, познания, стал ведущим для Брунера. Его важнейшие работы «Психология познания», «За пределами непосредственной информации». По некоторым данные есть информация, что в настоящее время Дж. Брунер, старший научный сотрудник на юридическом факультете Нью-Йоркского Университета.

Согласно концепции Брунера (1966г.):

1. Наше познание мира носит, прежде всего, чувствительный и двигательный характер. Это значит, что ничто не может быть включено в мысль, не пройдя сначала наши чувства, особенно через двигательную активность. Поэтому можно сказать, что сенсомоторное отображение действительности имеет решающее значение в детские годы. К этому отображению мира быстро добавляется еще один способ и коническое отображение, термин был введен Дж. Брунером (когда ребенок интериоризует- переход извне внутрь и откладывает в памяти образы воспринятых им реальных объектов).

. Брунер обращает особое внимание на то, что язык представляет собой важнейшую ступень в развитии когнитивных процессов. Так как язык это не только средство передачи культурного наследия, но и является регулятором поведения, т.к. слово может вызывать или подавлять то или иноедействие.

. Брунер утверждает, что обучение ведет за собой развитие. «Обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования», Л.С. Выготский, Дж. Брунер, т.е., опережая развитие, обучение стимулирует его, опираясь, несмотря на это, на актуальное развитие, опираясь на будущее состояние развития ребенка. Противоречия между уже достигнутым уровнем становления способностей человека, его знаний и полученных навыков действий, а также мотивами и способами связи с внешней средой являются движущей силой его психического развития.

Дж. Брунер провел фундаментальное сравнительное исследование интеллектуального развития детей в условиях различных культур и сделал вывод, что его уровень и специфика зависят от культуры общества, в котором ребенок живет.

. По мнению Дж. Брунера, развитие предполагает последовательное овладение ребенком тремя сферами представлений и способами познания одновременно: действием, образом, символом. Эти виды представлений сохраняются и у взрослого человека, богатство интеллекта которого определяется наличием развитых представлений.

Джером Брунер, разрабатывая свою теорию, пересмотрел концепцию Ж. Пиаже под влиянием идей Л.С. Выготского о важности социальных влияний на когнитивное развитие ребенка.

Особенно сильное влияние идей о социальных взаимодействиях сказалось на представлениях Брунера о языковом развитии детей. Однако социальные взаимодействия не так прямо, как у Выготского опосредуют развитие познания.

Познавательное развитие, с точки зрения Брунера, складывается не просто из ряда стадий. Оно включает овладение ребенком тремя сферами представлений: действий, образов и символов, которые являются способами познания мира. Сначала ребенок познает мир благодаря привычным действиям. Затем мир представляется и в образах, и относительно свободных от действий. Постепенно появляется новый путь, перевод действия и образов в языковые средства. Каждый из трех способов по-разному отражает события, происходящие вокруг ребенка, и накладывает отпечаток на психическую жизнь ребенка на разных возрастных этапах.

Первая сфера представлений - это действие. Предмет и действие слиты, предмет становится как бы продолжением действия. Первоначально действия неразрывно связаны с восприятием, затем эти сферы дифференцируются и отделяются друг от друга. В переходный период ребенок устанавливает соответствие между миром образов и миром последовательных действий и позже освобождает образные представления из-под контроля действий.

Между первым и вторым годом ребенок ищет предметы под платком, поднимая другие платки, стремясь увидеть, куда переместился объект после того, как его спрятали, т.е. начинает понимать и интерпретировать скрытые перемещения объекта.

Вторая сфера представлений, которой овладевает ребенок, - это образ. В раннем детстве ребенок находится во власти ярких зрительных представлений, он сосредоточен на внешней стороне вещей.

Третья сфера представлений - символ. Символические представления сначала развиваются на образной основе. Словарный запас включает круг узких, наглядных, знакомых категорий и лишь постепенно увеличивается, охватывая все более широкие «не представленные» понятия. Речь ребенка перестраивает все когнитивное развитие, являясь его важнейшим орудием.

В теории Дж. Брунера нет жесткой периодизации когнитивного развития, где одна ступень выше другой и обесценивает предыдущую. Все трисферы представлений одинаково важны и не теряют своего значения и у взрослого человека. Высота развития интеллекта определяется степенью развития всех трех сфер представлений: действия, образа, слова.

Когнитивный психолог Дж. Брунер подчеркивает, что при изучении того или иного предмета обучаемые должны получить некие общие исходные знания и умения, которые позволяли бы им в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно полученных знаний.

Характеризуя процесс овладения предметом, он выделяет три процесса, которые, по его мнению, протекают почти одновременно:

) получение новой информации;

) трансформация имеющихся знаний, их расширение, приспособление к решению новых задач;

) проверка адекватности применяемых способов стоящей задаче.

Выдержки из книги «Психология познания» Дж. Брунера подчеркивает «... преподавание основ наук, даже на элементарном уровне, не должно слепо следовать естественному ходу познавательного развития ребенка. Преподавание может стать даже ведущим фактором этого развития, предоставляя ученику заманчивые и вполне осуществимые возможности самому форсировать свое развитие». Если мы учитываем способ мышления развивающегося ребенка, если мы даем себе труд переводить учебный материал на язык понятных ему логических формулировок и в достаточной мере побуждаем его к успеху, то мы приобретаем возможность уже в раннем возрасте приобщить ребенка к тем знаниям, которые в дальнейшем позволят ему стать образованным человеком. В качестве критерия для оценки преподавания любой темы учащимся начальной школы можно использовать следующий: достойна ли эта тема, если ее развить полностью, того, чтобы ее знал взрослый человек; способствует ли она повышению моральных качеств взрослого человека, будучи усвоенной с детства. В случае отрицательного или неопределенного ответа на оба эти вопроса материал лишь загромождает программу».

Исследования в области умственного развития ребенка с несомненностью показывают, что на каждой стадии развития ребенок отличается некоторым характерным способом видения мира и объяснения его самому себе. Задача обучения ребенка тому или иному предмету во всяком возрасте состоит в том, чтобы представить структуру данного предмета в терминах способа видения мира ребенком.

Эту задачу можно представить как задачу «перевода». Предпосылкой сформулированной нами гипотезы является положение о том, что всякая идея может быть адекватно и с пользой представлена в формах мышления детей школьного возраста и что эти первые представления ребенка можно впоследствии сделать более полными, точными и доступными в случае, если обучение начато достаточно рано. Для подтверждения и иллюстрации этой точки зрения мы представим здесь довольно детально ход умственного развития ребенка наряду с некоторыми соображениями по поводу особенностей каждой стадии обучения.

В процессе усвоения ребенком основных понятий самое важное, помочь ему в постепенном переходе от конкретного мышления к использованию абстрактно-понятийных способов мышления. Однако пытаться достичь этого путем формальных объяснений, основанных на логике, совершенно бесполезно, поскольку логика весьма далека от способа мышления ребенка и по своей внутренней структуре совершенно для него недоступна. К сожалению, в основном преподавание математики носит именно такой характер. Ребенка учат не пониманию математической закономерности, а, скорее, применению некоторых схем и приемов, не объясняя при этом их смысла и взаимной связи и не изменяя материала в соответствии со способом мышления ребенка.

На основе таких неадекватных приемов ребенок легко приходит к убеждению, что самое важное - это точность, хотя последняя имеет значительно больше общего с вычислением, чем с математикой. Самым поразительным примером такого положения в преподавании является, вероятно, первое знакомство школьников с евклидовой геометрией. Они знакомятся с ней впервые как с системой аксиом и теорем, не имея ни малейшего представления о простых геометрических фигурах и способах обращения с ними. Если бы на ранних стадиях обучения ребенок получил некоторые понятия и стратегии на доступном для него уровне в форме интуитивной геометрии, он был бы гораздо лучше подготовлен к пониманию глубокого смысла тех теорем и аксиом, которые будут ему преподаны впоследствии. Но ход умственного развития ребенка представляет собой не просто часовой механизм последовательности событий, он определяется также и различными влияниями среды, особенно школьной. Поэтому преподавание основ наук, даже на элементарном уровне, не должно слепо следовать естественному ходу познавательного развития ребенка.

Преподавание может стать даже ведущим фактором этого развития, предоставляя ученику заманчивые и вполне осуществимые возможности самому форсировать свое развитие. Опыт доказывает полезность постановки перед ребенком таких задач, которые поощряют его к переходу на следующие стадии развития. Вот что говорит об этом один из видных и опытных преподавателей элементарной математики Д. Пэйдж. «Имея самый разнообразный опыт преподавания, от детского сада до аспирантуры, я не раз поражался интеллектуальному сходству людей разных возрастов. И все же дети обнаруживают больше спонтанности, энергии и творчества, чем взрослые. Насколько я знаю, малыши почти любое явление усваивают быстрее взрослых, если оно объяснено в доступной для них форме.

Выяснилось, что для такого рода изложения материала учитель сам должен хорошо знать математику, и чем лучше он ее знает, тем выше результат преподавания. Не следует торопиться с установлением абсолютных пределов трудности той или иной темы. Когда я говорю математикам, что четвероклассники вполне способны усвоить «теорию множеств», лишь некоторые из них соглашаются с этим. Большинство же с возмущением отвергает такую возможность. Последние совершенно неправы, полагая, что «теория множеств» трудна по существу. Вполне возможно, что тем, трудных по существу, вообще не существует. Мы просто должны дождаться того момента, когда в сознании учащегося проявится надлежащая точка зрения и соответствующий для ее изложения язык. Что же касается определенного понятия или темы, всегда можно сформулировать просто некоторые исходные вопросы или подвести ученика к тому, чтобы он задал их сам. Нетрудно также поставить такие вопросы, которые он не в состоянии решить. Все дело в том, чтобы вопрос был средней степени трудности, посильным для решения. В этом и состоит задача учителя и учебных пособий».

С помощью умело сформулированных вопросов средней трудности учитель побуждает ребенка к ускоренному переходу от одной стадии умственного развития к другой, способствуя тем самым более глубокому пониманию принципов математики, физики или истории. Познакомимся поближе со способами, которые при этом применяются.

Ребенок часто сосредоточивает свое внимание одновременно лишь на одной стороне явления, что мешает ему понять последнее. Проведем небольшой дидактический эксперимент, при котором он будет вынужден обратить внимание и на другие стороны предмета. Так, в возрасте примерно семи лет при оценке скорости автомобиля дети исходят из убеждения, что автомобиль, который раньше пришел к цели или обошел другой, имеет большую скорость. Преодолеть эти заблуждения можно с помощью игрушечных автомобилей, наглядно показав, что скорости двух автомобилей, стартующих на разном расстоянии от финишной прямой, нельзя оценить по тому, который из них пришел первым; или же показав, что один автомобиль может обогнать другой и все-таки не прийти первым. Эти упражнения несложны, но они помогают приобретению способности следить сразу за несколькими аспектами проблемы.

При существующей системе образования обучение вероятностному мышлению, этой столь простой и важной особенности современной науки, вряд ли осуществимо до поступления учащегося в колледж. Причина этого, по-видимому, в катастрофическом отставании школьных программ от успехов науки почти во всех странах. Возможно, это объясняется также широко распространенным убеждением, что понимание случайных явлений учащимися зависит от того, воспринимает ли сам учитель те или иные события как редчайшие или как обыденные. Общепризнано, что подобные понятия трудно доходчиво изложить детям.

Наши исследования показывают, однако, что определенные конкретные логические операции, необходимые для понимания сущности случайных явлений, вполне доступны детям младшего возраста, при условии, что они изложены без помощи громоздкого математического аппарата. Главные из этих логических операций - это дизъюнкция (истинно либо А, либо В) и конъюнкция. Идеальный дидактический материал для усвоения ребенком логических операций, необходимых для выработки вероятностного мышления,- это игра: рулетка, вытягивание жребия, а также игры, в которых используется гауссова кривая распределения результатов случайного выбора. Участвуя в таких играх, дети, прежде всего, открывают для себя чисто качественное понятие случайности, определяемой как недостоверное событие, наступление которого нельзя с несомненностью вывести дедуктивно. Понятие вероятности, понимаемой как степень положительности, возникает позднее. Эти открытия ребенок способен сделать еще до того, как он овладеет техникой вычисления вероятностей, без которой обычно не обходится изложение теории вероятности. Интерес ребенка к проблемам вероятностного характера легко пробудить и развить задолго до систематического изложения статистических процессов и овладения соответствующими вычислительными приемами.

Статистические суждения и расчеты суть только инструменты, к использованию которых следует приступать лишь после того, как установлено их непосредственное понимание. Введение техники расчетов на первом этапе обучения способно, скорее всего, помешать развитию вероятностного мышления, а то и вовсе сделать его невозможным.

В свете сказанного небезынтересно было бы посвятить первые два года школьного обучения серии упражнений по манипулированию предметами, их классификации и упорядочению, с тем чтобы дети уяснили основные логические операции: сложения, умножения, включения, а также линейного упорядочения и т. п. Ибо не подлежит сомнению, что эти операции являются логической базой для более конкретных операций и понятий всех математических и естественнонаучных дисциплин. В действительности не исключено, что подобная физико-математическая «предпрограмма» значительно приблизит ребенка к построению такого рода непосредственного, более индуктивного понимания вещей, которое в дальнейшем войдет в систематические курсы математики и физики. Результатом подобного подхода, по нашему мнению, были бы большая продолжительность преподавания математики и естественных наук, а также более глубокое и прочное овладение понятиями. Поскольку, если в ребенке не заложен подобный фундамент, в дальнейшем он научится называть эти понятия, не умея, однако, эффективно их использовать»,

Существуют данные, указывающие на то, что подобная строгая и надлежащим образом поставленная ранняя тренировка облегчает последующее обучение. В самом деле, эксперименты по установке при обучении говорят о том, что человек не только усваивает конкретные факты, но и научается тому, как надо учиться. Это обучение настолько важно само по себе, что даже у обезьян, если их длительно тренировать в решении задач, объем забываемых операций будет гораздо меньше, а восстановление их пойдет гораздо быстрее даже в случаях искусственных поражений мозга, в то время как у здоровых особей; не прошедших подобной предварительной тренировки, этот процесс протекает значительно медленнее. Следует сказать, однако, что такая ранняя тренировка таит в себе и некоторую опасность. Оригинальные, но отклоняющиеся в сторону мысли она может подавлять. Экспериментальных данных по этому вопросу нет, хотя нужда в них велика. Акт обследования.

Представляется, что освоение некоторого предмета 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; или при изложении волновой механики, когда подрывается вера учащегося в то, что механический импульс - единственный источник передачи энергии в природе. 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 теле.

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 ее с целью экстраполяции, интерполяции или 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 опенке 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 иди 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. А между тем многие вопросы требуют ответа, основанного на тщательных исследованиях. Некоторые из них мы попытаемся сформулировать здесь.

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 детей к все более и более длительным этапам усвоения понятий в процессе обучения, то отсюда, по-моему, следует необходимость детальной разработки методических пособий, что усилит действие поощрений внутреннего типа, каковым является ускорение понимания и овладение предметом. Один из наименее обсуждавшихся способов побудить ученика к преодолению трудностей учебного материала - это бросить ему вызов испытать свои силы, заставить его выложиться полностью, открыть для него радость успешного совершения трудной работы. Хороший учитель знает силу этого соблазна. Ученик должен испытать чувство полного поглощения работой, в то время как в школе с ним это редко происходит. Испытав подобное чувство в классе, многие ученики, весьма вероятно, перенесут это состояние и на свою самостоятельную работу.

Существует множество 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 в 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, А какие еще существуют способы преподавания и почему одни из них более пригодны для определенного возраста и определенной темы, чем другие? 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 ученик 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. По 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.

Есть немало деталей, которые следует обсудить в связи с проблемой планирования подобных этапов овладения знаниями в процессе обучения детей, однако, я думаю, достаточно и упомянутых выше для того, чтобы уловить специфику поставленной проблемы. Поскольку эта тема является центральной в вопросе составления учебных программ, она, несомненно, открывает область исследований первостепенной важности.

.4 Когнитивные учения Дэвида Озбела

Теоретик преподавания Дэвид Озбел считал, что наиболее важным фактором, влияющим на осмысленное освоение любой новой идеи, является состояние когнитивной структуры личности в момент обучения. Учащимся легче учить специальным образом структурированный материал. Примерами средств организации информации могут быть конкретные модели, аналогии, примеры, обсуждение основных тем на знакомом языке и т.д.

Если соединить воедино все средства организации информации, то результатом окажется старая учительская поговорка: «Расскажи ученикам, что ты собираешься им рассказать, затем расскажи им это, а затем расскажи им, что ты им рассказал». Если говорить конкретнее, то нужно сделать следующее:

. Начать объяснение материала с предварительного его обзора.

. Определить и проиллюстрировать основные термины.

. Последовательно расположить новый материал, используя заголовки и сигналы («во-первых...», «основные идеи - это...», «например», «является более важным» и т.п.) таким образом, чтобы за ним можно было следить.

. Поддерживать максимальную активность учеников, используя различные методы.

. Заканчивать объяснение материала обзором основных идей.

. Вслед за объяснением задавать ученикам вопросы или давать им другие задания, требующие от них обработки той информации, которую они только что узнали.

. Гораздо эффективнее, если контроль осуществляет не только учитель, а сами учащиеся контролируют себя непрерывно, каждый раз, когда попадают в ситуацию обучения. Для этого они могут использовать метакогнитивные процессы- процессы сознательного внутреннего контроля за мыслительной деятельностью, позволяющие проверить, усвоен ли изучаемый материал; процессы, помогающие людям обучаться и узнать, учатся они или нет.

. Контроль включает в себя следующие виды деятельности: 8.1. Задавание вопросов самому себе: «Понимаю ли я это?», «Нужна ли мне помощь?»

.2. Определение целей.

.3. Самопроверку.

.4 Общение по этой теме со своим окружением, чтобы определить, достаточно ли хорошо вы понимаете этот материал.

.5. Использование обратной связи и изучение своих ошибок. Факторы, влияющие на успех обучения, - здоровые стратегии учебы:

. посещение занятий;

. внимательное отношение к уроку;

. конспектирование;

. выполнение домашнего задания;

. неигнорирование тем, которые не были поняты;

. исправление ошибок;

. ответы на вопросы в учебнике;

. подготовка к экзаменам;

. своевременное выполнение заданий;

. рациональное использование своего времени;

. обращение за помощью;

. совместная подготовка к занятиям с другими учащимися;

. выбор в качестве друзей учеников;

. использование всех ресурсов, имеющихся в распоряжении.

Глава 2. Методика организации когнитивных теорий учения

.1 Методы когнитивных теорий учения

В практике проведения психологического консультирования детей, связанного с развитием их общих интеллектуальных способностей, для психодиагностики интеллекта рекомендуется пользоваться частными методиками, предназначенными для определенной возрастной группы.

Для детей 3 -4лет подходят методики с названиями "Нелепицы", "Времена года", "Кому чего недостает?", "Обведи контур", "Воспроизведи рисунки".

С помощью методик "Времена года" и "Кому чего недостает?" оценивается уровень развития у детей наглядно - образного мышления, а при помощи методик "Обведи контур" и "Воспроизведи рисунки" можно оцепить уровень развития наглядно-действенного мышления.

Для психодиагностики уровня интеллектуального развития детей 4 - 5 лет рекомендуется использовать методики с названиями "Что здесь лишнее?", "Раздели на группы", "Пройди через лабиринт" и "Вырежи фигуры".

Методики "Что здесь лишнее?" и "Раздели на группы" оценивают уровень развития образно-логического мышления, а такие методики, как "Пройди через лабиринт" и "Вырежи фигуры" уровень развития наглядно-действенного мышления у детей.

Считается, что интеллектуальные способности ребенка нуждаются в дальнейшем развитии, если показатели интеллекта по указанным выше методикам меньше 7-8 баллов. При оценках 9-10 баллов делается вывод о том, что ребенок для своего возраста находится на очень высоком уровне интеллектуального развития и в специальном внимании в этой связи со стороны родителей и учителей не нуждается (речь в данном случае идет о возможном беспокойстве взрослых людей по поводу отставания ребенка в интеллектуальном развитии).

При средних показателях ниже 4-5 баллов с данным ребенком обязательно необходимо дополнительно заниматься, так как в этом случае его интеллектуальное развитие заметно отстает от среднего уровня (6-7 баллов).

Если кроме диагностики общего уровня интеллектуального развития ребенка необходимо провести отдельную психодиагностику уровня развитости у него основных когнитивных процессов (кроме памяти о ней особо речь пойдет дальше), то также рекомендуется воспользоваться следующими частными методиками:

) для диагностики восприятия пользуются методиками "Чего не хватает на этих рисунках?", "Узнай, кто это", "Какие предметы спрятаны в рисунках?", "Чем залатать коврик?";

) для диагностики внимания методиками "Найди и вычеркни", "Проставь значки", "Запомни и расставь точки";

) для диагностики воображения методиками "Придумай рассказ", "Нарисуй что-нибудь", "Придумай игру";

) для диагностики речи методиками "Назови слова", "Расскажи по картинке".

Психодиагностику уровня развития интеллектуальных способностей детей 6-7 летнего возраста, поступающих в школу и только начинающих обучаться в ней, рекомендуется проводить при помощи следующих методик: "Общая ориентация детей в окружающем мире и запас бытовых знаний" (вариант методики для поступающих в школу), "Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различия в объектах", "Формирование понятий", "Кубик Рубика", "Матрицы Равенна Д.

Методика "Кубик Рубика" оценивает уровень развития наглядно-действенного мышления. Методика "Матрицы Равенна" предназначается для диагностики образно-логического мышления, а методики "Общая ориентация детей в окружающем мире и запас бытовых знаний", "Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различия в объектах", "Формирование понятий" уровень развития словесно-логического мышления:

. Для оценки внимания "Кольца Ландольта" (с помощью этой методики оцениваются продуктивность, устойчивость, распределение и переключение внимания) и специальную методику для определения объема внимания'.

2. для психодиагностики памяти методику оценки объема кратковременной зрительной и слуховой памяти, оперативной зрительной и слуховой памяти, а также динамических особенностей процесса запоминания.

3. Для психодиагностики воображения методики под названиями "Вербальная фантазия" (речевое воображение), "Рисунок" (зрительное воображение) и "Скульптура".

. Для психодиагностики речи методики "Определение понятий" и "Определение пассивного и активного словарного запаса".

Общая психодиагностика уровня развития интеллекта у младших школьников производится при помощи методики "Общая ориентация детей в окружающем мире и запас бытовых знаний" (варианты для учащихся разных классов, с первого по четвертый-пятый), "Формирование понятий", "Умение считать в уме", "Кубик Рубика", "Матрицы Равена".

При проведении разносторонней психодиагностики интеллекта детей этого возраста такой, которая включает в себя оценивание всех когнитивных процессов, дополнительно можно воспользоваться теми методиками, которые уже были рекомендованы для изучения когнитивных процессов у детей 6 - 7лет.

Оценку уровня развития интеллектуальных способностей подростков, юношей (девушек) и взрослых людей можно производить при помощи одного комплекта психодиагностических методик, который включает в себя следующие тесты: "Формирование понятий", "Умение считать в уме", "Кубик Рубика", "Матрицы Ранена", "Логико-количественные отношения" и тест Айзенка (фрагменты).

Каждая из перечисленных методик практически оценивает различные стороны интеллекта, и их следует применять в зависимости от того, какую цель, проводя психодиагностику, ставит перед собой консультант-психолог.

Для того чтобы было легче сориентироваться в выборе психодиагностических методик при проведении психологического консультирования, поясню применительно к каждой из перечисленных методик, какую практическую задачу она решает.

Методика "Формирование понятий" позволяет достаточно быстро оценивать уровень общего интеллектуального развития человека, однако такая оценка является общей, недостаточно дифференцированной. Эта методика хорошо показывает, насколько у ребенка развит внутренний план сложных интеллектуальных действий, в том числе то, как данный человек может классифицировать, сравнивать, анализировать, абстрагировать, обобщать, создавать и реализовывать различные планы действий, а также менять их стратегию, тактику, учитывать допускаемые ошибки.

Эта методика хороша тем, что мало зависит от прошлого опыта данного человека и от имеющихся у него знаний, умений и навыков. Ее применение в первую очередь рекомендуется в тех случаях, когда важно точно определить перспективы дальнейшего интеллектуального развития клиента, зону его ближайшего развития. Чем выше будет показатель интеллектуального развития клиента по данной методике, тем большими являются возможности его дальнейшего интеллектуального развития, включая общие и ряд зависящих от них специальных интеллектуальных способностей.

Методика "Умение считать в уме" чем-то напоминает по своим возможностям предыдущую методику, но ее, в отличие от предыдущей, не рекомендуется применять отдельно, так как она в основном оценивает счет в уме, который не равнозначен интеллекту в целом. Па результатах этой методики в большей степени, чем на результатах психодиагностики, проводимой посредством методики "Формирование понятий", сказывается опыт человека, в частности его умение считать в уме. Лучше всего данную методику использовать для определения уровня актуального развития специальных, например математических, способностей.

Методика "Кубик Рубика" в целом также не позволяет адекватно оценивать уровень интеллектуального развития человека, но она неплохо диагностирует развитость у человека наглядно-действенного мышления, особенно в его начальных формах. Под ними мы имеем в виду такие формы, которые представляют собой не столько проявление уже более или менее развитых умственных способностей, сколько потенциально имеющиеся у человека задатки. Если, к примеру, ребенок успешно справляется с кубиком Рубика, то на этой основе можно сделать вывод о том, что у него неплохо представлены задатки к развитию практического мышления.

Методика "Матрицы Равена" хороша тем, что позволяет диагностировать образное мышление и может практически применяться для достижения тех же целей (в плане диагностики наглядно-образного мышления), для которых используется "Кубик Рубика".

Методика "Логико-количественные отношения" позволяет проводить психодиагностику двух аспектов внутреннего плана умственных действий: логики мышления и счета в уме с запоминанием промежуточных результатов.

Эта методика, правда, способна оценивать каждый из данных аспектов умственных действий не так хорошо, как, например, методика "Формирование понятий" или методика "Умение считать в уме", но зато в практическом применении гораздо проще этих методик. К ней следует обращаться тогда, когда необходимо быстро и хотя бы приблизительно оценить уровень развития соответствующих способностей у человека.

Тест Айзенка - это универсальный и один из лучших психологических тестов интеллекта. Он предназначен для оценки уровня общего интеллектуального развития человека, а также уровня развития у него некоторых специальных видов мышления, в частности математического и лингвистического.

Данный тест рекомендуется использовать в практике психологического консультирования не в целом, а по отдельным субтестам, выбирая их в зависимости от того, какова проблема клиента и цель проводимой психологической консультации. Если, к примеру, эта цель состоит в том, чтобы определить общий уровень интеллектуального развития человека, то можно воспользоваться одним или двумя субтестами общего назначения. Если же задача заключается в том, чтобы определить уровни развития у человека математического или лингвистического мышления соответственно, то рекомендуется воспользоваться специальными субтестам.

Заметим, что в полнокомплектном тесте Айзенка имеется восемь различных субтестов. Для практической психодиагностики, проводимой в рамках психологического консультирования, вполне достаточно воспользоваться только четырьмя названными выше субтестами. К тесту Айзенка рекомендуется, кроме того, обращаться тогда, когда целью психологического консультирования становится точное определение уровня интеллектуального развития человека в сравнении с другими людьми. Тест Айзенка в этом плане полезен при проведении консультирования по вопросам профессиональной ориентации и профессионального отбора.

психолог когнитивный интеллектуальный брунер

2.2 Характеристика уровней познавательного интереса учащихся

Когнитивные теории обучения являются наиболее признанными в современной зарубежной педагогической психологии. Они выступают в качестве психологического обоснования дидактических систем, реализующих ценности познания и развития познавательных способностей учащихся.

Когнитивное направление возникло на стыке необихевиоризма, гештальт-психологии и структурной лингвистики (работы Н. Хомского), под влиянием технологических достижений, нейропсихологии и в связи с разочарованием методологии бихевиоризма.

Авторы когнитивной теории учения, опираясь на концептуальные положения апперцептивной теории, предполагают, прежде всего, формирование у обучаемых интереса к процессу обучения и лишь затем дают материал для предварительного усвоения условий учебной задачи (проблемы). Далее следует этап формулирования гипотезы, отбор необходимых для решения идей (понятий), проверка правильности этих идей. Обучение ведет за собой интеллектуальное развитие. Педагогическая ситуация моделирует последовательность мыслительного акта как такового. По оценке Ж.Пиаже в этом случае содержание учебного процесса дает посильный для учащихся материал, на котором они тренируют и развивают собственные умственные способности.

Когнитивный подход к проблемам педагогической психологии оказался весьма успешным. К настоящему времени в его рамках рассмотрены практически все основные вопросы, относящиеся к психологии учения от представляющего чисто теоретический интерес микроанализа этого процесса до решения таких прикладных вопросов, как учет индивидуальных различий в обучении или способов формирования мотивации учения.

Подобная тотальность и всеохватность когнитивного подхода в педагогической психологии находит свое яркое выражение в том факте, что оппонентным кругом для большинства теорий, созданных в его рамках, служат не столько теории, принадлежащие к иным подходам, сколько другие когнитивные теории. Так, для понимания сути когнитивной теории Е.Ю. Савин, А.Е. Фомин Д. Озбела важно понять ее отличия не столько от позиции, к примеру, радикального бихевиориста Б.Ф. Скиннера, сколько от позиции когнитивиста Дж. Брунера. С другой стороны, современному психологу в образовании уже недостаточно просто определить свой подход, нужно дополнительное самоопределение как сторонника, например, «инструктивизма» или «конструктивизма».

Одна из задач теорий учения связана с проведением анализа трактовки структуры учения в зарубежных и отечественных подходах и теориях. Поскольку теории учения составляют центральное ядро области педагогической психологии, то ориентировка студентов в основных подходах к анализу и изучению процесса учения дает возможность для сопоставления разных точек зрения и выработки у них профессионального мировоззрения. В настоящее время теории учения, построенные на деятельностном подходе, представляются нам наиболее адекватными и перспективными. В силу этого изучение зарубежных теорий учения проводится в сопоставлении с ним.

Прежде всего, отметим, что, как фактически и любое другое теоретическое начинание в области общей психологии, когнитивный подход стал проникать в педагогическую психологию как некоторая попытка приложения теоретических принципов и данных, полученных в рамках общей психологии к педагогическим проблемам. Этот путь построения когнитивной психологии образования «из лаборатории в аудиторию» представляется нам несколько упрощенным и однобоким по нескольким причинам.

В его основе лежит представление о педагогической психологии как исключительно прикладной дисциплине, не имеющей своей логики развития и самостоятельной исследовательской методологии. Не вдаваясь в более детальный анализ этой проблемы, скажем лишь, что такое понимание педагогической психологии уже не соответствует ее современному состоянию и является несколько архаичным [12].

Таким образом, вместо двух проблем, передать знания и сформировать умения по их применению, перед обучением теперь стоит одна: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах.

Согласно принципу социальной природы психического развития человека, педагогическая психология должна исходить из того, что познавательные возможности обучаемых не являются врожденными. Они формируются в процессе учения. Задача науки - выявить условия, обеспечивающие формирование познавательных способностей.

Когнитивная теория учения, выдвигаемая Аусюблем, занимается почти исключительно тем, что он называет: осмысленным вербальным учением. Еще более важным с точки зрения педагогической психологии то, что работа Аусюбеля является поиском: законов осмысленного учения в классе [14].

Теория учения должна быть направлена на изучение законов перехода явлений общественного сознания в явления сознания индивидуального. В тех случаях, когда требуемые виды действий не описаны как компоненты социального опыта, а существуют лишь как факты индивидуального сознания, необходимо найти путь их выявления и фиксации, так как без этого они недоступны усвоению.

Педагогическая психология должна также выявить основные линии процесса преобразования внешней, материальной формы познавательной деятельности в форму внутреннюю, психическую.

С позиции гуманистической психологии каждому ребенку и человеку присуща потребность к саморазвитию, к самосовершенствованию. Поэтому неправомерно сводить учение лишь к внешним воздействиям. Обучение, воспитание и образование обозначают внешние силы, которые относятся к самому человеку. Эти факторы являются надличностными. Человек активен уже с самого рождения, с рождением появляется способность к развитию. Поэтому основными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что педагогическая психология - это наука о фактах, механизмах и закономерностях освоения социокультурного опыта человеком, закономерностях интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса.

Подход к процессу учения как к деятельности требует также принципиально другого рассмотрения соотношения знаний, умений. Знания должны не противопоставляться умениям, а рассматриваться как их составная часть. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого.

Критерий знания также неотделим от действий. Знать - это всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями. Знание - понятие относительное. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания могут функционировать.

Естественным образом, вместо двух проблем передать знания и сформировать умения по их применению, перед обучением, теперь стоит одна: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах.

Согласно принципу социальной природы психического развития человека, педагогическая психология должна исходить из того, что познавательные возможности обучаемых не являются врожденными. Они формируются в процессе обучения. Задача науки - выявить условия, обеспечивающие формирование познавательных способностей.

Теория учения должна быть направлена на изучение законов перехода явлений общественного сознания в явления сознания индивидуального. В тех случаях, когда требуемые виды действий не описаны как компоненты социального опыта, а существуют лишь как факты индивидуального сознания, необходимо найти путь их выявления и фиксации, так как без этого они недоступны усвоению.

Принцип единства психики и внешней деятельности указывает принципиальный путь формирования познавательной деятельности. Поскольку психическая деятельность вторична, новые виды познавательной деятельности надо вводить в учебный процесс во внешней материальной форме.

Педагогическая психология должна также выявить основные линии процесса преобразования внешней, материальной формы познавательной деятельности в форму внутреннюю, психическую.

Список литературы

Шульц Д., Шульц С.Э. История современной психологии. СПб., 1998.

Бессарабова И.С. Педагогические идеи Джерома Брунера в современном образовании. М., 2006.

Брунер Дж. Культура образования. М., 2006.

Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.

Такман Б. У. Педагогическая психология: от теории к практике. М.,2002.

Хон Р. С. Педагогическая психология. Принципы обучения. Екатеринбург, 2002.

Левин К. Гештальт-психология и социально-когнитивная теория личности. М., 2007.

Фрейджер Р. Радикальный бихевиоризм. Б. Скиннер. М., 2007.

Лефрансуа Ги. Психология для учителя. М., 2003.

Основы педагогики и психологии высшей школы. Под ред. А.В. Петровского. М., 1999.

Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. Учебное пособие, 1998.

Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Педагогическая психология. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2011.

Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.

Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология. М., 2003.