

Задание к 27.10.:

Тема: Функции и движущие силы процесса обучения.

Прочитайте параграф, заполните таблицу, выполните письменно задание.

Функции процесса обучения

образовательная	Предполагает:..... Знания – это..... Умения – это..... Навыки – это.....
воспитательная	Предполагает:.....
развивающая	Предполагает:.....

Назовите движущие силы (основные противоречия) процесса обучения.

§ 2. Функции и движущие силы процесса обучения

Необходимость комплексной реализации целей обучения обуславливает его функции: образовательную, воспитывающую и развивающую. При этом образовательная функция связана с расширением объема, развивающая — со структурным усложнением, а воспитывающая — с формированием отношений.

Основной смысл **образовательной функции** состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений и навыков с целью их использования на практике.

Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность. Это требует такой организации процесса обучения, чтобы из содержания учебного предмета, отражающего соответствующую область научного знания, не выпадали элементы, важные для понимания основных идей и существенных причинно-следственных связей, чтобы в общей системе знаний не образовывались незаполненные пустоты. Знания должны особым образом упорядочиваться, приобретая все большую стройность и логическую соподчиненность, чтобы новое знание вытекало из ранее усвоенного и пролагало бы путь к освоению последующего.

Конечным результатом реализации образовательной функции является действенность знаний, выражающаяся в сознательном оперировании ими, в способности мобилизовать прежние знания для получения новых, а также сформированность важнейших как специальных (по предмету), так и общеучебных умений и навыков.

Умение как умелое действие направляется четко осознаваемой целью, а в основе *навыка*, т. е. автоматизированного действия, лежит система упрочившихся связей. Умения образуются в результате упражнений, которые варьируют условия учебной деятельности и предусматривают ее постепенное усложнение. Для выработки навыков необходимы многократные упражнения в одних и тех же условиях.

Осуществление образовательной функции неразрывно связано с формированием навыков учебной работы с книгой, справочной литературой, библиографическим аппаратом, организацией самостоятельной работы, конспектирования и др.

Воспитывающий характер обучения — отчетливо проявляющаяся закономерность, действующая непреложно в любые эпохи и

в любых условиях. **Воспитывающая функция** обучения органически вытекает из самого содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Формирование личности вообще невозможно без усвоения системы нравственных и других понятий, норм и требований.

Обучение воспитывает всегда, но не автоматически и не всегда в нужном направлении, поэтому реализация воспитывающей функции требует при организации учебного процесса, отборе содержания, выборе форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания на том или ином этапе развития общества. В современных условиях она предполагает формирование научного мировоззрения, материалистического понимания законов природы, общества и мышления; формирование отношений воспитанников к науке (учению), природе, искусству, труду, обществу, коллективу, самому себе и другим, в конечном итоге выражающихся во взглядах, идеалах, убеждениях; воспитание моральных качеств личности, волевых черт характера и соответствующих социально приемлемых форм поведения.

Важнейшим аспектом осуществления воспитывающей функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность.

Развивающий характер обучения объективно вытекает из самой природы этого процесса. Правильно организованное обучение всегда развивает, однако **развивающая функция** осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителей и учащихся на гармоничное развитие личности. Эта специальная направленность обучения на развитие личности ученика получила закрепление в понятии «развивающее обучение».

В контексте традиционных подходов к организации обучения осуществление развивающей функции, как правило, сводится к развитию речи и мышления, поскольку именно развитие вербальных процессов нагляднее других выражает общее развитие ученика. Однако это сужающее развивающую функцию понимание направленности обучения упускает из виду, что и речь, и связанное с нею мышление эффективнее развиваются при соответствующем развитии сенсорной, эмоционально-волевой, двигательной и мотивационно-потребностной сфер личности. Таким образом, развивающий характер обучения предполагает ориентацию на развитие личности как целостной психической системы.

Начиная с 1960-х гг. в педагогической науке разрабатываются различные подходы к построению развивающего обучения.

Л. В. Занков обосновал совокупность принципов развития мышления в процессе обучения: увеличение удельного веса теоретического материала; обучение в быстром темпе и на высоком уровне трудности; обеспечение осознания учащимися процесса учения. А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и другие разрабатывали основы проблемного обучения. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили систему развивающих методов обучения. В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин разработали концепцию содержательного обобщения в обучении. П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и другие обосновали теорию поэтапного формирования умственных действий. Объединяющей идеей ведущихся научных поисков и педагогической практики развивающего обучения является мысль о необходимости существенного расширения сферы развивающего влияния обучения. Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие личности — это результат реализуемых в единстве образовательной и воспитывающей функций обучения.

Процесс обучения как специфический процесс познания надо рассматривать в его противоречивости — как процесс постоянного движения и развития. В связи с этим учитель должен исходить из того, что процесс познания ученика нельзя сводить к заучиванию готовых знаний, что в нем нет раз и навсегда данной прямолинейности, постоянного механического движения на пути к истине, что в нем есть большие и маленькие скачки, спады, неожиданные повороты мысли, возможные озарения. Познание, образно выражаясь, соткано из противоречий. В нем сосуществуют: эмпирический набор фактов и строгое логическое рассуждение; индукция и дедукция; содержательное и формализованное.

Отечественными дидактами М. А. Даниловым, В. И. Загвязинским и другими установлено, что определяющее влияние на историческое развитие обучения оказывают объективные требования общества, прогресс производства, техники, науки, культуры, социальных отношений. Основным противоречием, выступающим движущей силой процесса обучения, является противоречие между постоянно усложняющимися требованиями обучения и возможностями учащихся (уровнем их знаний, развития; мотивами, способами деятельности, которыми они владеют). Это противоречие находит свое выражение и конкретизируется в противоречиях между содержательной (знания, умения, навыки), мотивационной (побуждения) и операциональной (способы познания) сторонами обучения. К ним относятся противоречия между личным житейским опытом ученика и научными знаниями; между прежним уровнем знаний и новыми знаниями; между знаниями и умением их использовать; между требуемым и достигнутым уровнем отношений учащихся к учению и обучению в целом;

между более сложной познавательной задачей и прежних, недостаточных для ее решения способов.

Основное противоречие является движущей силой процесса обучения потому, что оно неисчерпаемо, как неисчерпаем процесс познания. М. А. Данилов формулирует его как *противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, их умственного развития и отношений*. Он считает, что определение степени и характера трудностей в учебном процессе составляет главный способ в руках учителя вызывать движущую силу учения и развивать умственные и нравственно-волевые силы школьников. Однако важна не всякая отдельно взятая трудность, а та система трудностей, которая сочетается с условиями, благоприятствующими преодолению этих трудностей школьниками, и ведут к овладению научными знаниями и развитию познавательных сил учащихся.

Противоречие становится движущей силой обучения, если оно содержательно, т. е. имеет смысл в глазах учащихся, а разрешение противоречия явно осознается ими как необходимость. Условием становления противоречия в качестве движущей силы обучения является соразмерность его познавательным потенциалам учащихся. Не менее важна и подготовленность противоречия самим ходом учебного процесса, его логикой, чтобы учащиеся не только «схватили», «заострили» его, но и самостоятельно нашли способ решения. Выдвинутая однажды и принятая учащимися познавательная задача превращается в цепь внутренне связанных задач, которые вызывают собственное стремление школьников к познанию нового, неизвестного и к применению этого познанного в жизни. В способности видеть познавательную задачу и стремлении найти ее решение кроется тайна успешного обучения и умственного развития учащихся¹.