

Психология учения (синоним: психология обучения) — один из двух основных разделов педагогической психологии, посвященный изучению процесса учения как познавательного процесса, сознательно направленного на приобретение знаний и умений (опыта деятельности) в различных предметных областях в ситуации организованного обучения. П. у., таким образом, выявляет специфику функционирования всех познавательных процессов у учащихся в ходе приобретения знаний и умений в обучении как компонентов процесса учения. Главной задачей в исследовании учения является выявление состава и факторов учения, определяющих его основные свойства (результативность, длительность, напряженность и др.). Кроме исследования общих вопросов состава, свойств и факторов учения, проводится также изучение особенностей функционирования учения применительно к усвоению знаний и умений в конкретных учебных предметах. Это осуществляется в рамках прикладных отраслей П. у. — П. у. математике, естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам, литературе и искусству, языкам, спорту и др. Другим основанием выделения отраслей П. у. являются возрастные ступени учащихся. По этому основанию выделяются П. у. дошкольников, школьников различных уровней обучения и студентов. Помимо этого различают также П. у. в норме и патологии.

Исследования учения осуществлялись в рамках психологии и дидактики задолго до появления П. у. и педагогической психологии в целом как специальной отрасли психологии. Достаточно развернутые описания и объяснения состава и факторов учения можно найти в трудах Коменского, Гербарта, Дистервега, Дьюи, Ушинского. С начала XX в. учение изучается многими представителями разных научных школ как проблема педагогической психологии, оформившейся в самостоятельную область психологической науки. Здесь приложили свои усилия поздние ассоцианисты (Эббингауз, Мюллер, Мейман, Лай, Циген, Нечаев, Каптерев, Румянцев и др.), бихевиористы (Торндайк, Уотсон, Газри, Халл, Скиннер, Бандура и др.), гештальтисты (Вертгаймер, Кофка, Дункер, Секкей), сторонники концепции взаимодействия субъекта с объектом (Пиаже и его последователи), когнитивисты (Осгуд, Осбел, Брунер, Ганье, Лингхарт, Глейзер, Резник, Андерсон, Стернберг и др.), представители теории социальной детерминации и деятельности (Выготский, Рубинштейн, Леонтьев, Гальперин и их последователи).

Для отражения характеристик учения применяются методы прямого и косвенного отражения изучаемых характеристик. К прямым методам относятся: вербальные отчеты испытуемых, ответы на вопросы в анкетах, в беседах и интервью. К косвенным методам отражения характеристик учения относятся: анализ результатов учения в обучении и в тестах обучаемости, анализ речевых данных при «рассуждении вслух» в ходе выполнения операций в составе учения и решения учебных задач, использование психофизиологических показателей (скрытых речевых артикуляций и др.). К настоящему

времени получены довольно обширные эмпирические знания о составе учения, а также условиях и факторах учения, влияющих на характеристики его эффективности. (результативность, длительность, напряженность). В эмпирических описаниях состава и структуры процесса учения выделяются компоненты этого процесса разных уровней.

На исходном макроуровне предлагается различать от двух до шести макроуровней учения (познание — запоминание, или: внимание — восприятие — осмысление — закрепление — применение — перенос). Указанные компоненты действительно сводятся к двум, но не просто к познанию и запоминанию, а к более широким функционально, которые включают в себя познание и запоминание, но также и другие процессы.

Первым таким макрокомпонентом в составе учения является построение (получение, создание, возникновение в опыте, уяснение) знаний об объектах и действиях с ними, вторым — отработка (освоение, упрочение, закрепление) знаний и действий.

Составляющими первого макрокомпонента — построения знаний — являются познавательные процессы селективного восприятия, понимания сообщений, эмпирического и теоретического мышления, реализуемые на основе аналитико-синтетических операций (различение, разделение, абстрагирование, отождествление, обобщение, объединение), а также символические операции (кодирование и декодирование речевых, искусственно-знаковых, схематических и других сообщений). Составляющими второго макрокомпонента — упрочения знаний и умений — являются их интериоризация и автоматизация на основе непосредственных и опосредованных мнемических операций.

Важной составляющей обоих макрокомпонентов могут быть рефлексивные акты регуляции всех познавательных и мнемических учебных действий на основе знания их результатов и способов осуществления. Указанные регулирующие акты делают учение активным и целесообразным процессом, т. е. деятельностью субъекта. Однако эмпирически наблюдается также учение, протекающее и как нерегулируемый процесс.

В теориях учения делаются попытки объяснить свойства учения и выдвигаются гипотезы четырех видов: 1) О наличии различных необходимых компонентов в структуре учения, которые не наблюдаются непосредственно. 2) О сводимости тех или иных явно наблюдаемых компонентов учения к другим наблюдаемым его компонентам. 3) О необходимости некоторых наблюдаемых компонентов учения и необязательности других для того, чтобы учение вообще состоялось и дало результат — приобретение новых

знаний и умений. 4) О необходимости (причинном характере) каких-либо явных внешних или внутренних условий также для достижения результатов учения (а не просто для его ускорения и облегчения, что обычно бесспорно относится к эмпирическому изучению учения, в отличие от установления причинных связей, которое чаще относят к теоретической работе, но иногда считают также эмпирическим исследованием). Часто указанные виды теоретических объяснений сочетаются в составе утверждений различных теорий учения. Кроме теорий учения психологического уровня, имеются также теории психофизиологического уровня, в которых делаются попытки объяснить характеристики компонентов учения через процессы высшей нервной деятельности и другие мозговые механизмы.

И.И. Ильясов