

74.58(5423)

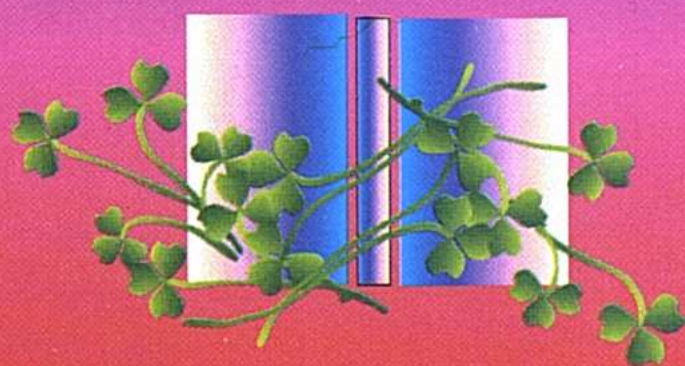
С145

Т.С.САДЫКОВ

А.Е.АБЫЛКАСЫМОВА

1 2009  
16640к

# ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ





**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

**Т.С. САДЫКОВ  
А.Е. АБЫЛКАСЫМОВА**

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ  
ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ  
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**АЛМАТЫ – 2000**

**РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ КАБИНЕТ  
КАЗАХСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ  
ИМ. И.АЛТЫНСАРИНА**

378.016 (075.8) ✓

**Т.С.Садыков, А.Е.Абылкасымова**

**Дидактические основы обучения в высшей школе: Учебное пособие.** Республиканский издательский кабинет Казахской академии образования им. И.Алтынсарина. – Алматы, 2000 г., 187 с.

ISBN 9965-08-007-0

В учебном пособии рассматриваются общие понятия дидактики, ее предмет и задачи, принципы обучения, а также вопросы стандартизации образования в высшей школе.

Раскрываются дидактические подходы к проектированию целей и содержания обучения и приводятся организационные формы, способы, методы и средства обучения как компоненты технологии реализации образовательного процесса. Освещаются вопросы управления учебным процессом и современные требования к оценке результатов обучения.

Учебное пособие предназначено для работников системы высшего образования, научных работников образования, докторантов, аспирантов, соискателей.

Рецензенты: Луканкин Г.Л. – академик МАНВШ, доктор педагогических наук, профессор.

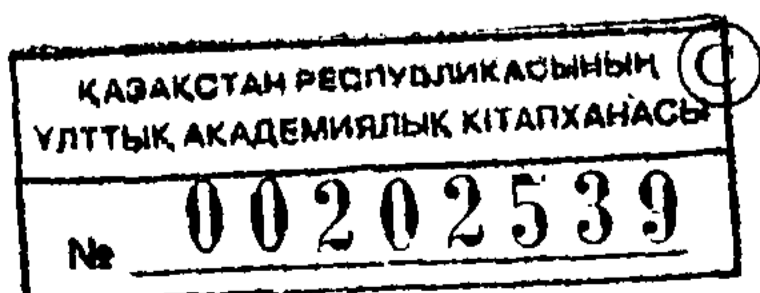
Добрица В.П. – академик МАНВШ, доктор физико-математических наук, профессор.

Рекомендовано к печати ученым советом Института общего образования Казахской академии образования им. И.Алтынсарина.

ISBN 9965-08-007-0



Т.С.Садыков  
А.Е.Абылкасымова



Республиканский издательский кабинет Казахской академии образования им. И.Алтынсарина

## ВВЕДЕНИЕ

Дидактика, как и другие области науки, находится в постоянном совершенствовании ее научной основы. Поэтому выработка строгой и однозначной формулировки ее назначения будет взаимосвязано с непрерывным анализом процесса обучения с разным его компонентным строением, их взаимодействием. Кроме того, на основе анализа существующих дидактических концепций обучения можно проектировать учебный процесс с новыми характеристиками, отличающимися изменениями способов подачи учебного материала и способов проверки его усвоения в высшей школе.

Следует отметить, что процесс обучения в высшей школе обладает некоторыми отличиями от аналогичного процесса в средней школе. Дидактическая концепция вузовской системы лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятий предполагает разделение в подаче содержания учебного материала. Другая особенность состоит в профессиональной направленности процесса обучения. Хотя в основном процесс профессионализации подготовки будущего специалиста в вузе осуществляется на старших курсах, однако и на младших дидактические принципы построения обучения ориентируются на формирование положительного отношения студентов к будущей профессии, что в свою очередь, влияет на успешность обучения и развития личностных качеств.

Еще одно существенное отличие учебно-воспитательного процесса в высшей школе от аналогичного процесса в средней школе состоит в том, что меняется характер взаимодействия «учитель-ученик» (преподаватель-студент). Суть этого изменения заключается в том, что студент в большей мере является субъектом данного процесса, чем школьник. На первых порах обучения в вузе студент выступает больше как объект учебно-воспитательного процесса. В процессе адаптации он под руководством педагога усваивает новые условия и новые функции. Возрастание объема и значимости самостоятельной работы, переход от учебно-познавательной деятельности репродуктивного характера к продуктивным ее видам, появление профессионального интереса и участие в учебно-исследовательской деятельности способствуют становлению студента как субъекта учебно-воспитательного процесса — равноправного и активного его участника.

Таким образом, отличительными чертами дидактической концепции учебного процесса в высшей школе являются изменения его характера (целей, содержания, методов и форм), его профессиональная направленность и происходящее на этом фоне становление студента как субъекта учебного процесса.

Основные требования к подготовке специалистов в образовательных системах определяются государственным стандартом образования. Ранее действующие стандарты систем образования бывшего Советского Союза и сейчас оказывают влияние на формирование требований к образовательным программам, так как образовательные системы суверенных государств, реформируясь, сохраняют единую основу, а процесс обучения чаще всего все еще строится с ориентацией на программы, учебники, учебные планы и другие материалы, отвечающие прежним стандартам. Вместе с тем, изменения, вызванные политическими, социально-экономическими, а также противоречия, порожденные самой образовательной системой указывают на необходимость по-новому оценивать общие требования к подготовке специалистов разного профиля в высшей школе. Безусловно, они должны быть подчинены как общим дидактическим принципам, так и частным – предметной методике по разработке теории преподавания конкретных учебных предметов.

Квалификационные требования к специалистам – социальная норма по качеству высшего профессионального образования, призванная отразить объективно необходимую для данного этапа развития общественную потребность в таком качестве и представляющая собой особый социокультурный феномен. Вообще, проектирование квалификационных требований к кадрам с высшим образованием – главным образом проектирование нормативной системы интеллектуальной профессиональной деятельности. Исходя из сущности новых квалификационных требований к кадрам с высшим образованием как особой социальной нормы появляется возможность достаточно обоснованно сформулировать критерии качества высшего образования.

Заметим, что содержательная сторона образования неотрывна от технологии его передачи и, безусловно, усвоения обучающимися. Задачей дидактического процесса является перенос приобретаемых способов и видов деятельности (умственной, нравственной, социальной, материальной, практической) в новые ситуации, предпола-

гающей новые качества и сочетания деятельности. А технология обучения предполагает управление процессом обучения, включающим в себя организацию деятельности обучаемого и контроль этой деятельности преподавателем. Проектирование технологии обучения состоит из обязательной постановки дидактической задачи и разработки дидактического процесса, обеспечивающего ее решение.

Следует сказать, что в массовой практике высшей школы не сложилась единая и четкая система работы по приобщению студентов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, о чем свидетельствует краткий анализ основных направлений работы вузов, связанных в той или иной мере с развитием профессиональной самостоятельности студентов. Ссылаясь на результаты многих исследователей, мы посчитали, что большие возможности для развития этого свойства личности студентов заложены также в самом процессе обучения. А основанием для этого может служить тот факт, что развитие самостоятельности студентов является одной из важнейших целей обучения в высшей школе, так как без этого невозможно сформировать творческого, самостоятельно мыслящего специалиста. Поэтому осознание педагогами этой цели обучения, как социального заказа общества высшей школе, обусловленного требованиями современной массовой школы, и принятие этой цели студентами – будущими специалистами, может дать мощный толчок для развития самостоятельности студентов.

Итак, вышеизложенное дает основание говорить о том, что предлагаемая работа призвана восполнить дефицит вузовской дидактики как в содержательном, так и в структурном построении. При создании учебного пособия учтены закономерности формирования и развития у будущих специалистов профессионализма на разных уровнях обучения в высшей школе. В ней предложена дидактическая концепция обучения, которую можно органично включать в учебно-воспитательный процесс высшей школы любого типа и уровня.

По структуре данное учебное пособие состоит из 3 глав «Дидактика как теория обучения», «Процесс обучения в высшей школе как целостная дидактическая система», «Проектирование квалификационных требований к подготовке специалистов». В них исследование дидактической концепции обучения в высшей школе направлено - на осмысление сущности «Дидактики» как теории обра-

зования и обучения с присущими к нему закономерностями; на анализе внутреннего строя процесса обучения в вузе, отличающегося от школьного; на подробный анализ методов обучения, на необходимость проведения специальной целенаправленной работы по соответствующей ориентации лекций, практических и других видов занятий с целью формирования мотивационно-потребностной сферы обучающихся; на выявление закономерностей в области познавательной деятельности студентов и др.

**Авторы**

# ГЛАВА 1

## ДИДАКТИКА КАК ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

### 1.1. Общие понятия дидактики

Дидактика (греч. слово) в первоначальном смысле обозначает искусство учить или наставлять кого-то. Существовал термин "дидакал" - учитель, наставник, проповедник и даже поучительный писатель или поэт [35].

Каждая наука, исследуя определенную область действительности, открывает закономерные связи между явлениями, законы их возникновения, функционирования и развития. А существуют ли законы, закономерности обучения? Ведь обучение, как известно, это сознательная, целеустремленная деятельность обучающего и обучаемого. Подчиняется ли она каким-либо объективным законам? Может ли быть обучение предметом научного исследования или же это область искусства?

Следует отметить, что изучением процесса обучения, содержанием образования в вузе занимается не только дидактика, но и методики преподавания отдельных учебных предметов. У них один и тот же объект исследования. Чем же они отличаются? Каковы связи и отношения между дидактикой и методикой обучения?

Поиск ответов на все эти и другие вопросы связан прежде всего с уяснением самого понятия "дидактика". Исторически сложилось так, что наряду с термином "педагогика" долгое время в том же значении использовался и термин "дидактика". Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог В.Ратке (1571-1635), назвавший свой курс лекций "Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия". В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670), опубликовавший в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд "Великая дидактика".

В ее структуре он рассматривал и вопросы воспитания, которые, как и обучение, трактовал как необходимое условие "формирования нравов в направлении всесторонней моральности".

Значительный вклад в развитие мировой дидактики внесли Иоганн Фридрих Гербарт (1776-1841), И.Г. Песталоцци (1746-1827), А. Дистерверг (1790-1816), К. Д. Ушинский (1824-1870), Д.Дьюи (1859-1952), Г.Кершенштейнер (1890-1816), В.Лай (1862-1926) и др.



"Дидактика" ...понимается как наука о преподавании и учении, т.е. как система корректно обоснованных утверждений и гипотез, касающихся явлений, зависимостей и закономерностей преподавания - учения, способов их преобразования. Дидактика как наука дает знания о закономерностях, действующих в сфере предмета ее исследований, анализирует зависимости, обслуживающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных перемен у студентов. Она выполняет как теоретическую (главным образом диагностическую и прогностическую) функции, так и функцию практическую (инструментальную) [70]. Общая дидактика отвечает на вопросы: с какими целями, чему и как обучать обучающихся по всем предметам и на всех уровнях.

Одновременно везде, где занимались дидактикой, существовала единая дидактика, изучавшая комплекс проблем обучения и учения, а затем и содержания образования. Как утверждают некоторые немецкие авторы, уже в XVII в. в Германии понятие "curriculum" ввел Д.Морхоф, но это осталось незамеченным. Только в США область исследования содержания школьного образования, называемая "curriculum", стала постепенно отрываться от педагогической психологии и в XX в. приобрела самостоятельный характер. Своеобразное отражение она нашла в труде Дж. Брунера "Процесс образования" (1964). Однако тот же Дж. Брунер ввел понятие теории образования, охватывающей проблемы как содержания, методов, так и средств образования. Только изданная в 1967 г. в ФРГ брошюра С.Е.Робинсона (*Bildungsreform als Revision des Curriculum*) послужила импульсом для выделения наряду с дидактикой новой дисциплины, занимающейся содержанием образования. История покажет, насколько жизнеспособной она является.

Везде, где дидактика как самостоятельная дисциплина не получила развития, в основном в англоязычных странах и во Франции, ее проблематика уже много столетий была подчинена другим наукам, прежде всего педагогической психологии, или проявлялась в поисках решений конкретных программно-методических и социальных задач в области просвещения.

На развитие Российской дидактики в конце XIX - начале XX веков большое влияние оказали своими трудами П.Ф.Каптерев, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. К. Гастев, А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак и другие. Особенно плодотворно в

дидактике периода СССР работали П.Н.Груздев, Ш.И.Ганелин, Е.Я.Голант, Л.В.Занков, Б.П.Есипов, М.А.Данилов, М.Н.Скаткин и др. Существенный вклад в научное обоснование обучения, определение объекта и предмета дидактики, выявления ее связей с непедagogическими науками, разработку методологии дидактических исследований, методов обучения и по целому ряду других актуальных проблем дидактики внесли В.В.Краевский, В.И.Загвязинский, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, П.И.Пидкасистый и др. Их вклад в дидактику, как и вклад многих других исследователей, позволяет находить многие ответы на актуальные вопросы, с которыми сталкивается сегодня реальная педагогическая действительность.

В наше время дидактика — это часть педагогики, разрабатывающая теорию обучения, его цели, содержание, принципы, методы, средства и формы. На основе признания единой природы развития человека под влиянием воспитания, образования и обучения, а также на основе сущностного единства и органичной целостности самих процессов воспитания и образования разработаны новые подходы к педагогическому знанию. Одним из таких подходов является интегративный, т.е. объединяющий внутри педагогики те части, которые имеют единую природу. Такими частями являются дидактика и теория воспитания. Начнем с основных понятий дидактики.

Основными понятиями общей дидактики как науки являются: "преподавание", "учение", "учебный предмет", "учебный материал", "учебная ситуация", "метод обучения", "преподаватель", "учащийся", "урок" и др. Это — специфические понятия дидактики как науки. Но наряду с этими понятиями, дидактика оперирует другими понятиями, а именно: "обучение", "образование", "самообразование", "воспитание" и др.

Рассмотрим базовые понятия дидактики.

*Преподавание* — это деятельность тех, кто обучает; *учение* — это деятельность тех, кто обучается; *образование* — овладение обучающимися научными знаниями, практическими умениями и навыками, развитие их умственно-познавательных способностей, мировоззрения, нравственности и общей культуры. Благодаря всему этому обучаемые приобретают определенный личностный облик (образ) и индивидуальное своеобразие.

*Обучение* — это целенаправленное, заранее спроектированное общение, в ходе которого осуществляется образование, воспи-

тание и развитие, усваиваются обучаемыми отдельные стороны опыта деятельности и познания.

Естественно, в связи с интенсивными процессами дифференциации и интеграции в современной науке, дидактика оперирует наряду со своими специфическими понятиями также понятиями, заимствованными из других областей знания - общенаучными понятиями, такими как "система", "структура", "функция", "элемент", "организация", "формализация" и др.

Наконец, в дидактических исследованиях часто можно встретить такие понятия из психологии, как "восприятие", "усвоение", "умственное развитие", "мышление", "запоминание", "навыки" и др. Из кибернетики вошли в оборот дидактики понятия "обратная связь", "динамическая система" и др.

Широкое использование категорий и понятий других наук в дидактике вовсе не означает, что понятийный аппарат дидактики выступает как неупорядоченная совокупность. Как все отношения, свойственные обучению, так и все понятия дидактики выстраиваются вокруг главных категорий "преподавание" и "учение", выступающих в своем единстве.

Процесс обучения базируется на психолого-педагогических концепциях, которые называются часто дидактическими системами. Дидактическая система составляет совокупность элементов, образующих единую целостную структуру и служащую достижению целей обучения. Описание системы сводится к характеристике целей, содержания образования, методов, средств, форм обучения и ее принципов.

Обобщая богатство имеющихся дидактических концепций, следует выделить три: традиционную, педоцентристскую и современную систему дидактики. Каждая складывается из ряда направлений, педагогических теорий. Разделение концепций на три группы произведено на основе того, как понимается процессом обучения - объект и предмет дидактики. В традиционной системе обучения доминирующую роль играет преподавание. Ее основу составляют дидактические концепции таких педагогов, как Я. Каменский, И. Песталоцци а так же И. Герbart — дидактик немецкой гимназии.

В педоцентристской концепции главная роль в обучении отводится учению — деятельности ребенка. В основе этого подхода лежит система Д. Дьюи, трудовая школа Г. Кершенштейнера, В. Лая - теории периода реформ в педагогике в начале XX века.



Современная дидактическая система исходит из того, что обе стороны - преподавание и учение - составляют процесс обучения, а их дидактическое отношение в структуре этого процесса является предметом дидактики. Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как программированное, проблемное обучение, развивающее обучение (Ц.Гальперин, Л.Занков, В. Давыдов), гуманистическая психология (К.Роджерс), когнитивная психология (Дж.Брунер), педагогическая технология, педагогика сотрудничества группы-новаторов 80-х гг. в России.

*Традиционную дидактическую систему* связывают прежде всего с именем немецкого ученого И.Ф. Гербарта, который обосновал систему обучения, используемую в Европе. Целью обучения, по Гербарту, является формирование интеллектуальных умений, представлений, понятий, теоретических знаний. Вместе с тем Герbart ввел принцип воспитывающего обучения: организация обучения и весь порядок в учебном заведении должны формировать морально сильную личность.

Для достижения указанных целей, согласно концепции Гербарта процесс обучения должен строиться по четырем формальным ступеням, которые определяют его структуру. *Ступень ясности:* выделение материала и углубленное его рассмотрение. *Ступень ассоциации:* связь нового материала с прошлыми знаниями. *Ступень системы:* обнаружение выводов, формулировка понятий, законов. *Ступень метода:* понимание теорий, применение их к новым явлениям, ситуациям. Говоря современным языком, структуру обучения составляют изложение, понимание, обобщение, применение. К началу XX века эта система подверглась резкой критике за то, что она ставит целью передачу готовых знаний, не вовлекая ребенка в умственную активность, не способствует развитию мышления, а также за то, что она авторитарна, подавляет самостоятельность ученика. Поэтому в начале XX века рождаются новые подходы.

Среди них выделяется прежде всего педоцентристская дидактика. Ее называют также прогрессивистской, реформаторской, суть которой заключается в обучении исходя из интересов и способностей обучающихся. Ее появление связывают с именем американского педагога Д.Дьюи. Он предлагал строить процесс обучения, исходя из потребностей, интересов и способностей ребенка.

Таким образом, дидактика стоит перед дилеммой: дать систематическое, общее фундаментальное образование на акаде-

мическом уровне методом директивного обучения - и потерять индивидуальность, психологическое своеобразие и развитие личности, либо дать свободную инициативу обучаемому в обучении, идти только от его потребностей, - и потерять систематичность в знании обучаемых, снизить уровень образования в учебном заведении.

Наличие проблем в традиционной и педоцентристской концепциях заставляет искать пути их решения. Вторая половина XX века характеризуется развитием дидактической мысли как у нас в стране, так и за рубежом. Постепенно вырисовываются контуры современной дидактической системы. И хотя как таковой единой дидактической системы в науке пока нет, имеется ряд теорий, у которых есть нечто общее.

Вообще наша (советская) школа создавалась как единая, трудовая, политехническая, по многим своим параметрам близкая к прогрессивистской школе. Не случайно идеолог этой школы Джон Дьюи, посетивший в 20-х годах Советский Союз, констатировал, что идеи, его концепция прогрессивистской школы воспринята в СССР с большим пониманием, чем у себя на родине в США. Однако, оглядываясь сегодня назад, проверяя себя историей, мы не можем не видеть не только ее достижения, но и трудности, ошибки. В течение долгих лет накапливались негативные явления, вызванные отходом от демократической концепции школы как социального института, призванного в равной мере обеспечивать образовательные потребности личности, общества и государства. Выход из создавшегося положения один - кардинальное преобразование в сторону демократизации и гуманизации.

Эти процессы рассмотрим на примере высшей школы. Демократизация общества детерминирует демократизацию вуза. Демократизация высшей школы - это цель, средство и гарантия необратимости обновления, преобразования школы, которая должна затронуть все стороны школьной жизни. Демократизация - это преодоление формализма, бюрократизма в педагогическом процессе на основе педагогики сотрудничества. Сотрудничество — это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности студентов и преподавателей на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, коллективного анализа хода и результатов этой деятельности.

Гуманизация демократической системы означает, что целью учебно-воспитательного процесса становится все более полное

удовлетворение познавательных и духовных потребностей обучаемых, что гуманизируют характер и содержание учебного труда студентов совместно с преподавателями в управлении всеми делами вуза. Благодаря этому вся жизнедеятельность вуза, все содержание деятельности преподавателей и студентов ставится на службу студента. Создаются все более благоприятные условия для гармонического развития личности. Педагогика сотрудничества рассматривает студента в качестве субъекта различных, внутренне взаимосвязанных видов деятельности и прежде всего учебной, игровой, общественно полезной, трудовой.

Если высветить характерные признаки сложившейся дидактической системы с вновь нарождающейся в рамках, например, педагогики сотрудничества, сотворчества, то они сводятся к следующему (таблица 1):

*Таблица 1.*

В традиционном обучении	В обучении, построенном на основе педагогики сотрудничества
Ближайшая цель занятия — усвоение знаний, выработка умений и навыков, понимание учебного материала	Прямая цель - развитие интеллектуальных, духовных и физических способностей, интересов, мотивов, выработка научно-материалистического мировоззрения.
Содержание занятия — программные знания, материал учебника.	Содержание занятия - освоение способов познания, общественно и лично значимых преобразований в окружающей действительности и в себе.
Движущие силы учения — угрозы, приказания, запрещения, наказания, дрессура, отметка, соревнования с другими.	Движущие силы учения — радость творчества, ощущение своего роста, совершенствования, приращения знаний, уверенности в себе.
Методы работы на занятии — объяснение, повторение, упражнение, заучивание наизусть, действия по образцу.	Методы работы - совместная деятельность, поиск, эвристическая беседа, диспут, возможное сотрудничество преподавателя и студента.
Организация традиционного занятия, расчленение на ступени при господстве фронтальной работы: опрос, подготовка обучающихся к восприятию нового мате-	Организация прогрессивного занятия: выработка цели совместно с обучающимися, поиск ответов на вопросы, решение нетиповых жизненных (практических и научных)



риала, обобщение его, выяснение уровня понимания (проблемные вопросы), закрепление.	задач, преобладание групповой и индивидуальной работы с включением на одном из этапов всех в непродолжительную фронтальную работу для приближения коллективно найденной цели.
Роль преподавателя - роль всевластного и всезнающего, непрекаемого начальника и распорядителя судьбой студента.	Требование к преподавателю в рамках педагогики сотрудничества - быть помощником, старшим другом, советчиком и соратником в поисках истины в овладении мастерством.
Первая обязанность преподавателя - сообщение знаний в такой форме, чтобы оно могло быть усвоено быстро, прочно и долго сохранялось в памяти. Дело обучающихся - активно переваривать словесные, наглядные знания, предъявлять продукт переваривания преподавателю и ждать за него отметки.	Первая обязанность преподавателя - организовать и увлечь студентов в активный процесс решения познавательных и практических учебных задач. Дело обучающихся - активно сотрудничать в коллективном труде, постоянно совершенствовать себя и окружающий мир.
Конечные результаты учения - соответствия знаний, умений, навыков обучающихся запрограммированным стандартом, выявляемое опросом, экзаменом, способностью к действию по образцу.	Главный результат обучения в перестраиваемой высшей школе - способность студента переносить самостоятельно приобретенные знания в новые ситуации, понимать и совершенствовать себя, творить, овладевать профессиональным мастерством.

Ближайшая цель занятия - усвоение знаний, выработка умений и навыков, понимание учебного материала.

Прямая цель - развитие интеллектуальных, духовных и физических способностей, интересов, мотивов, выработка научно-материалистического мировоззрения.

Содержание занятия - программные знания, материал учебника. Освоение способов познания, общественно и лично значимых преобразований в окружающей действительности и в себе.

Движущие силы учения - угрозы, приказания, запрещения, наказания, дрессура, отметка, соревнования с другими, радость творчества, ощущение своего роста, совершенствования, приращения знаний, уверенности в себе.

Методы работы на занятии - объяснение, повторение, упражнение, заучивание наизусть, действие по образцу, совместная деятельность, поиск, эвристическая беседа, диспут, возможное сотрудничество преподавателя и студента.

Организация традиционного занятия, расчленение на ступени при господстве фронтальной работы: опрос, подготовка обучающихся к восприятию нового материала, обобщение его, выяснение уровня понимания (проблемные вопросы), закрепление.

Организация прогрессивного занятия: выработка цели совместно с обучающимися, поиск ответов на вопросы, решение нетиповых жизненных (практических и научных) задач, преобладание групповой и индивидуальной работы с включением на одном из этапов всех в непродолжительную фронтальную работу для приближения коллективно найденной цели.

Роль преподавателя - роль всевластного и всезнающего, непререкаемого начальника и распорядителя судьбой студента.

Требование к преподавателю в рамках педагогики сотрудничества - быть помощником, старшим другом, советчиком и соратником в поисках истины в овладении мастерством.

Таковы особенности практики обучения в дореформенной и вновь перестраивающейся высшей школе. Заметим, что, если на занятии создана атмосфера доверия, доброты, душевного комфорта, взаимопонимания, общения, то в процессе такого занятия личность будет не только усваивать новый материал, но развиваться и обогащаться нравственными ценностями. Конечно, такая атмосфера не должна ограничиваться только рамками занятия. В новаторских школах, например, применяются занятия творчества, учебная деловая игра, игровое проектирование, испытание творчеством, дидактические спектакли, поэтические турниры, защита фантастических проектов, аукцион знаний, творческий марафон, имитационный тренинг.

Процесс учебного познания, осуществляемый в коллективе, можно проиллюстрировать словами Бернарда Шоу: "Если у вас есть яблоко и у меня есть яблоко, и если мы обменяемся этими яблоками, то у вас и меня останется по одному яблоку. А если у вас есть идея и у меня есть идея, и мы обменяемся этими идеями, то у каждого из нас будет по две идеи". Это же подтверждает пословица: "Один ум — хорошо, два — лучше".

Коллективная работа снимает напряженность, страх, а осознание полноправного участия в процессе обучения создает необходимый деловой настрой. Групповая познавательная деятель-

ность развивает потребность учить других. Педагог должен суметь использовать это стремление, организовать его, направить в нужное русло. Происходит сложение сил обучающихся и преподавателей.

Конечно, намного легче преподнести готовый материал, как это делается в традиционной дидактической системе, чем организовать группу и каждого студента в отдельности на коллективное познание. Занятия сотрудничества, сотворчества - это кропотливый и трудный длительный процесс перестройки мышления обучаемых от схемы: "услышал - запомнил - пересказал" к схеме: "познал (путем поиска вместе с преподавателем и сокурсниками) - осмыслил - сказал - запомнил". Занятия такого типа не всегда блещут красотой, ответы менее отшлифованы, чем ответы - пересказ, не всегда сопровождаются лесом рук, потому что мыслительный процесс не завершается молниеносно и одновременно у всех, потому, что на занятиях не услышишь тишины. И самое главное, чтобы студенты стали соратниками преподавателя, нужен труд, граничащий с искусством. Именно поэтому, как справедливо отмечает Ч.Куписевич [69], представители современной дидактики, отвергая и представления Дьюи и его последователей о том, что преподаватель является лишь передатчиком знаний обучаемым, утверждают руководящую роль преподавателя в новой нарождающейся дидактической системе, признавая одновременно исключительную роль самостоятельной работы в личностном формировании обучаемых. Это - сущностная особенность современной дидактической системы.

**Понятие и сущность обучения.** *Обучение - это общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности.*

Обучение, как категория педагогической науки, и процесс обучения, или, как его еще называют, дидактический процесс - понятия не тождественны, не синонимы. Процесс - это смена состояния системы обучения как целостного педагогического явления, как фрагмента, как акта педагогической деятельности. Его можно представить следующей формулой, предложенной В.П.Беспалько [17]:

$$ДП = М + АФ + АУ,$$

где *ДП* - дидактический процесс; *М* - мотивация студентов к учению; *АФ* - алгоритм функционирования (учебно-познаватель-



ная деятельность студента); АУ - алгоритм управления (деятельность преподавателя по управлению обучением).

Осуществляясь на разных уровнях, процесс обучения носит циклический характер, и важнейшим, показателем развития циклов учебного процесса являются ближайшие дидактические цели педагогического труда, которые группируются вокруг двух основных целей:

- *образовательная* — чтобы все обучающиеся овладели основами наук, приобрели определенную сумму знаний, навыков и умений, развили свои духовные, физические и трудовые способности, приобрели зачатки трудовых и профессиональных навыков:

- *воспитательная* - чтобы воспитать каждого студента высоко-нравственной, гармонически развитой личностью с научным мировоззрением, гуманистической направленностью, творчески активной и социально зрелой. Соотношение этих целей в условиях современной высшей школы таково, что первая соподчинена второй. Следовательно, главная цель образования — вырастить человека честного, порядочного, компетентного, умеющего работать самостоятельно, реализовать свой человеческий потенциал. Другими двумя показателями развития циклов учебного процесса выступают средства обучения и его результативность как целостной динамической (деятельностной) системы.

Назвав эти показатели системы обучения, мы сразу наталкиваемся на целый ряд вопросов, а именно: что же это за система? Какие функции она выполняет? Из чего она состоит, из каких элементов? Ответы на эти вопросы дают нам возможность понять саму природу процесса обучения.

Охарактеризовать процесс обучения как систему можно только проследив эту систему в ее динамике, т.е. выявив каким образом изменяется ее состав (элементы), структура (связи между ними) в соответствии с ее функциями. При этом следует помнить, что речь идет не просто о любой системе, а о системе особой — системе деятельности и формирующихся, складывающихся в рамках этой системы отношениях. Эта система создается самими людьми и существует не отдельно от них, а реализуется ими через них.

Что же следует понимать под целостностью, системностью и комплексностью процесса обучения?

В общефилософском понимании целостность трактуется как внутреннее единство объекта, его относительная автономность, независимость от окружающей среды.

Целостность педагогических объектов, из которых наиболее значимым и комплексным является учебный процесс, целенаправленно конструируется в двух аспектах педагогических объектов.

В одном - целостность определяется как закономерное свойство учебного процесса. Она объективно существует постольку, поскольку существует в учебных заведениях процесс обучения, взятый в его абстрактном понимании, характеристиками которого являются единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной стороны процесса обучения. Это так называемые инвариантные характеристики учебного процесса обучения.

В другом аспекте, а именно, в реальной педагогической практике, целостность процесса обучения целенаправленно формируется, конструируется. Вариативной, конструируемой характеристикой процесса обучения в данной ситуации выступает единство образовательной, развивающей и воспитательной функции. Все эти три функции находятся в сложных переплетающихся связях.

Понятие целостности процесса обучения неразрывно связано с понятием системности и комплексности. Можно утверждать, что в некотором роде понятие целостности перекрывает системность и комплексность. Система - это множество взаимосвязанных элементов (компонентов), образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегративными свойствами и закономерностями.

Изображая обучение в свете такой трактовки системы, легко заметить, что обучение как целостная система содержит в себе множество взаимосвязанных элементов: цель, учебную информацию, средства педагогической коммуникации (методы, формы и средства обучения) педагога и обучающихся, формы их деятельности и способы осуществления педагогического руководства учебной и другими видами деятельности и поведения обучаемых.

Схематически процесс обучения как целостную систему можно представить следующим образом на рис.1.

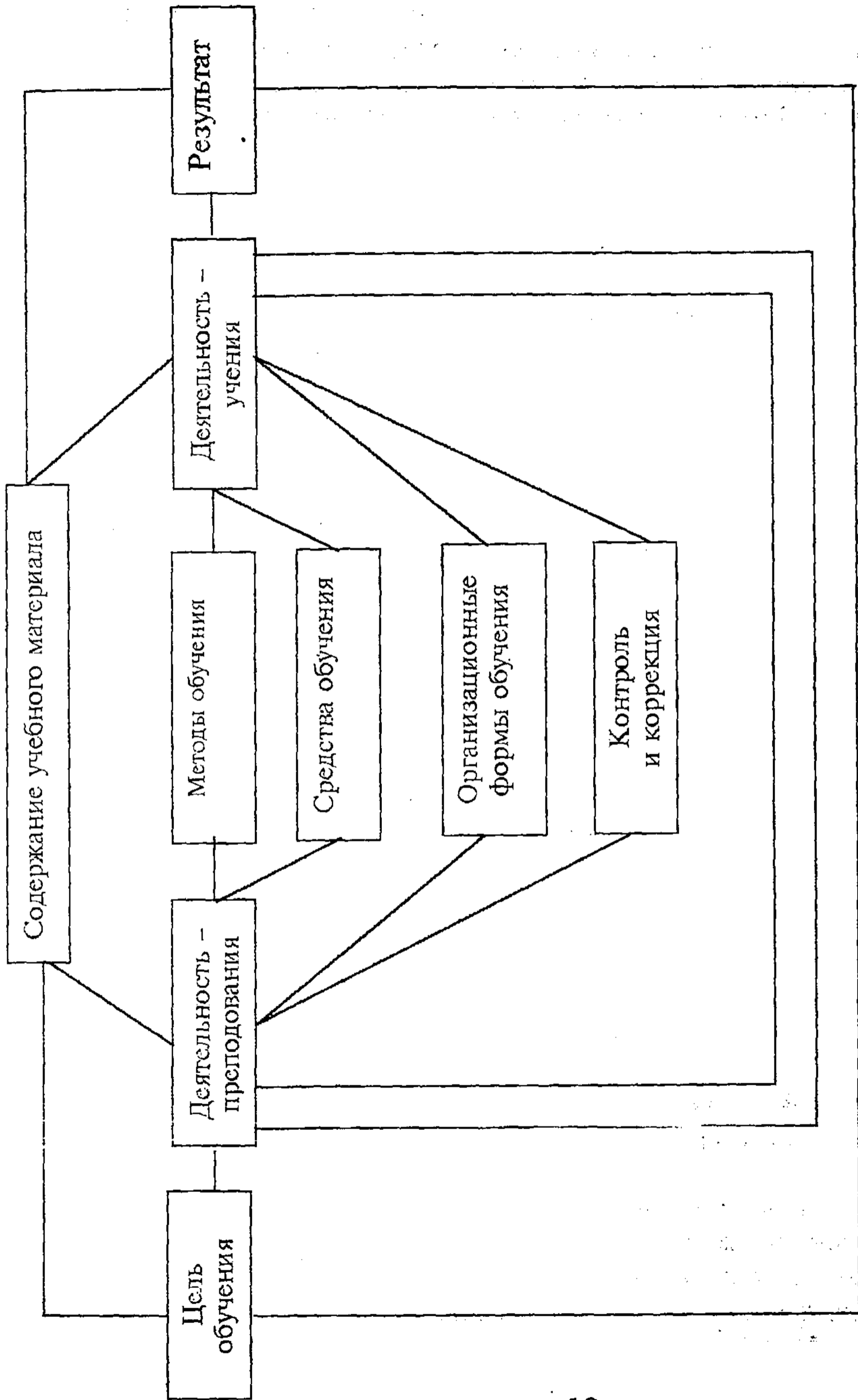


Рис. 1. Модель структуры учебного процесса

Системообразующими понятиями процесса обучения как системы выступают цель обучения, деятельность преподавателя (преподавание), деятельность студента (учение) и результат. Переменными составляющими этого процесса выступают средства управления. Они включают содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства обучения (наглядные, технические, учебники, учебные пособия и др.), организационные формы обучения как процесса и учебной деятельности обучающихся. Связь и взаимообусловленность средств обучения, как переменных компонентов с постоянными смыслообразующими компонентами, зависит от цели обучения и его конечного результата. Они образуют устойчивое единство и целостность, которое обладает интегративными свойствами и подчинено общим целям воспитания.

Процесс обучения рассматривается в дидактике еще как деятельность, и потому в нем четко просматривается:

- анализ исходной ситуации, определение и постановка цели обучения и принятие ее студентами;
- планирование работы, отбор содержания и средств достижения цели - предъявление нового фрагмента учебного материала разными способами и его осознанное восприятие;
- исполнение обучающих и учебных операций, организация учебной работы преподавателя и студентов (организация и самоорганизация обучающихся при применении нового учебного материала до оптимального его уровня в данных условиях);
- организация обратной связи, контроль и коррекция работы по усвоению содержания материала и самоконтроль;
- анализ и самоанализ, оценка результатов обучения;
- подготовка и работа обучающихся вне школы.

**Функции обучения.** С понятием обучения как деятельности тесно связано понятие функции, что означает круг деятельности, назначение. Функции обучения характеризуют сущность процесса обучения. В дидактике рассматриваются в качестве основных три функции обучения: образовательная, развивающая и воспитательная.

**Образовательная функция** состоит в том, что процесс обучения направлен прежде всего на формирование знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности. Знание в педагогике определяется как понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. Ус-



военные, интериоризованные знания, согласно выводам ученых, характеризуются полнотой, системностью, осознанностью и действительностью. Это значит, что в процессе обучения студенты получают необходимые фундаментальные сведения по основам наук и видам деятельности, представленные в определенной системе, упорядоченные, при условии, что обучающиеся осознают объем и структуру своих знаний и умений ими оперировать в учебных и практических ситуациях.

*Развивающая функция* обучения обозначает то, что в процессе обучения знаний происходит развитие обучаемого. Это развитие происходит во всех направлениях: развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер личности, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области. Развивающая функция обучения по существу составляет проблему взаимоотношения обучения и развития - один из острейших вопросов в психологии и современной дидактике.

Один из важнейших законов психологии, сформулированный Л.С.Выготским [26], утверждает, что обучение ведет за собой развитие. Можно сказать, что всякое обучение развивается благодаря, в первую очередь, содержанию образования и, во вторую, благодаря тому, что учение является деятельностью. А личность, как известно из психологии, развивается в процессе деятельности.

В 60-е годы один из российских дидактов Л.В.Занков [48] создал систему развивающего обучения младших школьников. Ее принципы, отбор содержания образования и методы обучения направлены на развитие восприятия, речи, мышления школьников и способствовали теоретической и прикладной разработке проблемы развития в ходе обучения наряду с исследованиями других отечественных ученых: Д.Б.Эльконина [123], В.В.Давыдова [35], Н.А.Менчинской [83] и др. Благодаря этим исследованиям, отечественная дидактика получила ценные результаты: теорию поэтапного формирования умственных действий (П.А.Гальперин [28]), методы проблемного обучения (М.Н.Скаткин [39], И.Я.Лернер [74]), способы активизации познавательной деятельности обучающихся и др.

Процесс обучения носит также и воспитывающий характер. Педагогическая наука считает, что связь между воспитанием и обучением является объективной закономерностью, также как связь между обучением и развитием. Однако воспитание в процессе обучения осложняется влиянием внешних факторов (семья,

микросреда и пр.), что делает воспитание более сложным процессом.

**Воспитательная функция обучения** состоит собственно в том, что в процессе обучения формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, исполнять в нем принятые законы. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение.

Воспитывающим фактором обучения является прежде всего содержание образования хотя не все учебные предметы имеют равный воспитательный потенциал. У гуманитарных и эстетических дисциплин он выше: преподавание философии, экономической теории, логики, музыки, литературы, истории, психологии, художественной культуры в силу предметного содержания этих областей представляет больше возможностей для формирования личности. Однако нельзя утверждать об автоматизме воспитания при обучении этим предметам. Содержание учебного материала может вызывать неожиданные, противоположные замыслу реакции студентов.

**Сущность преподавания как деятельность.** *Преподавание* — один из основных смыслообразующих компонентов процесса обучения. В структуре обучения преподаванием называют процесс деятельности преподавателя, который может функционировать только в результате тесного взаимодействия с обучаемым как в непосредственной, так и посредственной форме. На практике процесс обучения реализуется:

- в отборе, систематизации, структурировании преподавателем учебной информации (в проекте обучения) и предъявлении ее обучающимся в педагогической действительности;

- в восприятии, осознании и овладении этой информацией и методами работы с нею обучающимися;

- в организации в целостном педагогическом процессе рациональной, эффективной, адекватной задачам обучения деятельности каждого студента по овладению системной знаний и методов оперирования ими в учебной и производственной работе.

Предметом деятельности преподавателя выступает управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся в рамках того содержания образования, которое предопределяется задачами гармонического развития интеллектуальных, нравственных и физических сил и способностей подрастающего поколения. Уп-

руководящая деятельность преподавателя складывается из планирования собственной деятельности и деятельности обучающихся на занятии, организации этих деятельностей, стимулирования активности и сознательности деятельности обучающихся по усвоению знаний и способов деятельности, контроля, регулирования качества обученности и выполнения обучающимися учебных действий, анализа результатов обучения и прогнозирования дальнейших сдвигов в личностном развитии обучающихся. В этом контексте под термином "управление" понимается такое педагогическое воздействие, которое носит не только и не столько корректирующий, сколько формирующий характер и имеет своей целью преобразование самого субъекта действия и формирование у него различных структур умственной, нравственной деятельности и структур личности. Для управления этой деятельностью субъекту преподавания необходимо прежде всего четко представить ее разновидности и механизмы, ее продукты, уметь диагностично формулировать цели и измерять их достижения, обеспечить как внешнюю, так и внутреннюю регуляцию деятельности.

Руководящая роль преподавателя в процессе обучения состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной деятельностью обучающихся по усвоению учебного материала. Для этого необходимо: ставить обоснованные учебные задачи; создавать благоприятные условия для принятия этих задач обучающимися; давать четкое инструктирование им о способах предстоящей деятельности; оказывать обучающимся своевременную необходимую и достаточную помощь; побуждать у них любознательность, чувство долга и ответственность.

Каждый акт преподавания призван вносить определенные изменения как в сам характер деятельности студента, так и в процесс его становления как личности. Для этого преподаватель, осуществляя деятельность, проводит тщательный анализ целей обучения применительно к конкретным ситуациям обучения, к конкретному изучаемому учебному предмету и каждому его разделу в отдельности. И каждый раз цели обучения на занятии должны быть доведены до указания типовых задач, ради решения которых организуется обучение. Без определения таких задач цели обучения оказываются недостаточно конструктивными, их достижение затруднено, они не поддаются педагогическому контролю. Не имея четкого представления о том, что для решения каких задач предназначаются знания, преподаватель как