

4.1. Основы дидактики высшей школы

Сущность, структура и движущие силы обучения. Принципы обучения

По своему происхождению термин «дидактика» восходит к греческому языку, в котором «*didaktikos*» означает «поучающий», а «*didasko*» – «изучающий». Впервые ввел его в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571–1635), в курсе лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия» («*Kurzer Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii*»). В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670), опубликовав в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему».

В современном понимании дидактика представляет собой важнейшую отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения.

Дидактика – теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука.

Дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается научно-теоретическая функция дидактики. Базовым понятием дидактики является понятие «обучение».

Обучение – целенаправленное, заранее запроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания.

Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т. е. общую ориентированную основу конкретной деятельности. Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином «преподавание», обучаемый включен в деятельность учения, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается мотивацией.

Дидактика высшей школы – наука о высшем образовании и обучении в высшей школе – интенсивно развивающаяся отрасль педагогического знания.

Дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих проблем:

1. Обоснование специфических целей высшего образования.
2. Обоснование социальных функций высшей школы.
3. Обоснование содержания образования.
4. Научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности.
5. Определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения.

Внешне учебный процесс предстает перед нами как совместная деятельность педагога и обучаемых, в ходе которой педагог нацеливает, информирует, организует, стимулирует деятельность обучающихся, корректирует и оценивает ее, а обучаемый овладевает содержанием, видами деятельности, отраженными в программах обучения. Очевиден двусторонний характер обучения, всегда содержащего

взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы – преподавание и учение. Но поскольку все виды деятельности всегда предметны, т. е. направлены на усвоение определенного содержания, нетрудно выделить и третий элемент учебного процесса – содержание изучаемого.

Исходя из этого можно определить, что процесс обучения в своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития («создания») личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими состав духовной и материальной культуры человечества.

Овладение знаниями, способами деятельности (умениями) может происходить в двух основных вариантах построения учебного процесса: репродуктивном (воспроизводящем) и продуктивном (творческом) (В. И. Загвязинский).

Репродуктивный вариант построения учебного процесса

Репродуктивный вариант включает в себя восприятие фактов, явлений, их последующее осмысление (установление связей, выделение главного), что приводит к пониманию. Основное из понятого (исходные положения, ведущий тезис, аргументация, доказательство, основные выводы) студент должен удержать в памяти, что требует особой (мнемической) деятельности. Запоминание понятого приводит к усвоению материала. Часть материала вполне достаточно довести до уровня овладения, что требует еще одного этапа – применения, использования его либо на уровне репродуктивном, алгоритмическом, либо на уровне поисковом (творческом). Последний этап в вузовском обучении явно недооценивается, что делает процесс овладения знанием незавершенным.

Продуктивный вариант построения учебного процесса

Ориентировочный этап

1. Восприятие или самостоятельное формулирование условия задачи.
2. Анализ условия задачи.
3. Воспроизведение (или восполнение) необходимых для решения знаний.
4. Прогнозирование процесса и результатов формулирование гипотезы.
5. Составление плана (проекта, программы) решения.

Исполнительский этап

6. Попытки решения задачи на основе известных способов
7. Переструктурирование плана решения, нахождение нового способа решения.

Контрольно-систематизирующий этап

8. Решение задачи новыми способами.
9. Проверка решения.
10. Введение полученного знания (способа) в имеющуюся у студента систему.
11. Выход на новые проблемы.

Добытие, применение знаний здесь носит поисковый, творческий характер.

Стимулируется самоанализ, саморегуляция, инициатива.

Исходя из этого можно определить логические звенья учебного процесса.

Учебный процесс в этом контексте представляется как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная деятельность педагога и обучаемых по решению задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения. Разумеется,

задача понимается не в узком методическом, а в широком психолого-педагогическом смысле – как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов.

Любая познавательная задача противоречива по своей природе. Она синтезирует достигнутое и нацеливает на овладение еще не познанным, на формирование новых подходов и приемов. Решение и преодоление этого противоречия (между достигнутым и непознанным) вызывает интерес, рождает стремление к деятельности, к активности и является движущей силой учебного процесса. Решается, исчерпывается задача – осуществляется переход к новой задаче, создаются новые условия и отношения, возникает новая учебная ситуация.

Модель принципиального движения и взаимодействия основных структурных компонентов учебного процесса в высшей школе ведет к осознанию логики учебного процесса, его движущих сил. В реальном учебном процессе они «очеловечиваются», пополняются личностным содержанием, действуют через сознание, волю, эмоции, индивидуальности педагогов и студентов.

Итак, движущие силы обучения – это противоречия. Основные противоречия в процессе обучения:

- 1) противоречия между постоянно возрастающими потребностями обществами и процесса обучения;
- 2) между достигнутым уровнем знаний и теми требованиями, которые предъявляются;
- 3) между фронтальным изложением материала и его индивидуальным усвоением;
- 4) между пониманием учебного материала учителем и пониманием его учеником;
- 5) между теоретическими знаниями и умением использования их на практике.

Принципы обучения всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Иными словами, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, представленное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

В современной дидактике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса.

Каждый ученый в области дидактики высшей школы считает нужным изложить свою систему принципов обучения. При этом одни из них переносят принципы общей, или школьной, дидактики в вузовские условия, несколько уточняя и расширяя формулировки.

Так, С. И. Зиновьев, автор одной из первых монографий, посвященных учебному процессу в высшей школе, принципами дидактики высшей школы считал: научность; связь теории с практикой, практического опыта с наукой; системность и последовательность в подготовке специалистов; сознательность, активность и самостоятельность студентов в учебе; соединение индивидуального поиска знаний с

учебной работой в коллективе; сочетание абстрактности мышления с наглядностью в преподавании; доступность научных знаний; прочность усвоения знаний.

Однако при выделении системы принципов обучения в высшей школе необходимо учитывать особенности учебного процесса этой группы учебных заведений (например: в высшей школе изучаются не основы наук, а сама наука в развитии; сближение самостоятельной работы студентов и научно-исследовательской работы преподавателей; наблюдается единство научного и учебного начала в деятельности преподавателя высшей школы в отличие от учителя средней школы; идеи профессионализации в преподавании почти всех наук выражены гораздо ярче, сильнее, чем в средней школе).

Исходя из этих особенностей формулировались и защищались принципы обучения, отражающие специфические особенности учебного процесса в высшей школе: обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов (И. И. Кобыляцкий); профессиональная направленность (А. В. Барабанчиков); профессиональная мобильность (Ю. В. Киселев, В. А. Лисицын и др.); проблемность (Т. В. Курячев); эмоциональность и мажорность всего процесса обучения (Р. А. Низамов, Ф. И. Науменко).

В последнее время высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые бы синтезировали все существующие принципы:

ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;

соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);

оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;

рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов; соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.