

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 377.5

Г. И. Ибрагимов

АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Цель статьи – на основе изменившихся требований к образованию, обусловленных компетентностным подходом и внедрением информационно-коммуникационных технологий, выявить сущностное знание о предмете дидактики профессиональной школы, процессе обучения в ней и определить специфику компонентов этого процесса в условиях всеобщей информатизации.

Методы исследования: анализ научно-педагогических источников, изучение инновационного опыта профессиональной школы, обобщение, абстрагирование, моделирование.

Научная новизна. На основании того, что дидактика есть часть науки об образовании (педагогике), изучающая определенный его компонент – обучение, понимаемое как развитие жизненного опыта человека в виде совокупности знаний, умений, навыков и привычек, автор выстраивает аналогичную цепочку относительно профессиональной дидактики: она, будучи частью профессиональной педагогики как науки о профессиональном образовании, изучает определенный компонент этого образования – профессиональное обучение, понимаемое как присвоение человеком жизненного опыта в виде совокупности общенаучных и профессиональных знаний, умений, навыков и привычек. Обосновывается, что в центре внимания такой дидактики находится личность обучающегося и его учебная деятельность, а не деятельность педагога, призванного проектировать и реализовывать такие дидактические средства и условия, которые позволили бы успешно формироваться опыту обучающегося. Раскрываются сущностные характеристики процесса профессиональной подготовки в информационном обществе.

Результаты исследования могут быть использованы специалистами в области дидактики для разработки технологий обучения в профессиональной школе.

Ключевые слова: предмет и основные понятия дидактики профессиональной школы; развитие дидактики профессиональной школы; сущностные характеристики процесса обучения в условиях информатизации образования.

G. I. Ibragimov

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL DIDACTICS

Abstract. The aim of the research is to identify the concept of vocational didactics and specificity of learning process along with its components in the context of global implementation of information technologies and competence-oriented educational requirements.

The research methods include the analysis and synthesis of pedagogical materials and innovative experience of vocational education, abstraction methods, and modeling.

The author specifies didactics as a subdivision of pedagogy investigating the learning process and development of personal life experience – i.e. the complex of knowledge, skills and behavior patterns. Accordingly, professional didactics deals with developing personal life experience as a complex of scientific and professional knowledge, skills and behavior patterns. The emphasis is on students' personal learning activity, whereas a teacher is to design and implement all the didactic means (forms, methods, tools) and conditions facilitating students' experience formation. In addition, the author identifies the essential features of learning process in the context of information technologies implementation in educational process.

The research findings can be implemented by experts in didactics while devising educational techniques oriented on developing students' personal experience in learning process.

Keywords: subject and basic concepts of higher school didactics; development of higher school didactics; essential features of learning process in the context of information technologies implementation in education.

Дидактика выполняет, как известно, две основные функции – научно-теоретическую и конструктивно-техническую [4, с. 14] Первая направлена на выявление сущности обучения – того, что оно из себя представляет как явление, каковы его характеристики и движущие силы на конкретном этапе исторического развития. Итог реализации данной функции составляют *фундаментальные* дидактические знания, т. е. знания о сущем, онтологические знания. Вторая – конструктивно-техническая – функция связана с разработкой вопросов, как, на каких принципах и по каким правилам необходимо проектировать и реализовывать содержание, формы, методы, средства обучения и контроля. Это нормативное дидактическое знание – знание о должном, *прикладное* дидакти-

ческое знание, которое, естественно, опирается на дидактическое знание о сущем.

История развития науки показывает, что на переломных этапах, как правило, обостряются методологические проблемы, связанные с фундаментальным знанием. Происходит это потому, что на передний план выдвигаются сугубо прикладные задачи и большинство ученых сосредоточено на частных, конкретных темах, которые соответствуют актуальным потребностям и разработки которых требует практика.

Среди методологических проблем ключевым является вопрос о *предмете* и *понятиях* науки. Предлагаемые в научных и учебных изданиях определения предмета дидактики имеют ряд недостатков: одни грешат неубедительностью обоснований, другие – неоднозначностью, третьи – эмпиричностью и излишней умозрительностью и т. п. Например, предметом дидактики называют «обучение и образование», что противоречит правилам формальной логики: союзом «и» соединяются два понятия разного порядка. Кроме того, наблюдается расхождение авторов в трактовке базового понятия «обучение», которое понимается как

- «целенаправленная взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся, направленная на достижение целей обучения» [13, с. 10];
- «целенаправленный, социально и индивидуально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всем богатством духовной и материальной культуры человечества» [6, с. 23];
- «целенаправленный процесс познания окружающего мира в ходе взаимодействия ученика и учителя по осуществлению целей образования» [18, с. 27];
- «организованный процесс взаимодействия учеников и учителей, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащийся овладевает знаниями, умениями, навыками и развивает личностные качества» [9, с. 3].

Некоторые исследователи склонны оправдывать сложившуюся ситуацию тем, что дидактика – наука гуманитарная, а значит, в ней не может быть однозначных толкований: сколько ученых, столько и мнений.

Выскажем собственную точку зрения по этому поводу. Прежде всего, обратим внимание на то, что часто отсутствие единства в определениях рассматривают как нечто мешающее дидактике развиваться. Но так ли это на самом деле? Никем не оспаривается мысль, что главная движущая сила развития науки (в том числе и дидактики) – периодически возникающее противоречие между насущными практическими потребностями и состоянием теоретического знания, не позволяющим дать своевременные обоснованные и эффективные рекомендации о возможностях удовлетворения этих потребностей. Вместе с тем существуют и внутренние закономерности развития науки. Одна из них обусловлена обязанностью научного исследования адекватно отражать действительность в содержании выводимого понятия. Иначе говоря, эволюция научного знания осуществляется среди прочего через упорядочение и качественную шлифовку его понятийно-терминологического аппарата. Поэтому к основным задачам методологии дидактики относится совершенствование понятий и категорий и приведение их содержания в соответствие с изменившейся образовательной практикой.

Дидактика, безусловно, гуманитарная наука, так как имеет дело с моделированием процессов, формирующих личность. В зависимости от того, на какие методологические основы и подходы опирается процесс обучения, он может быть смоделирован по-разному. А поскольку в науке параллельно существует несколько методологических подходов, ясно, что определения одних и тех же понятий, на которых базируются данные подходы, могут различаться. Следовательно, отсутствие единства в определениях – объективная закономерность научного, в нашем случае дидактического, знания. В этой связи отметим, что даже в советский период, когда образование (так же, как и многие другие сферы) было централизованным и единообразным, в педагогике и дидактике ни по одному, даже базовому, понятию не существовало полного согласия среди исследователей.

Таким образом, отсутствие единой позиции по поводу трактовки понятий не является проблемой, препятствующей развитию дидактики. Напротив, это есть признак ее развития на очередном историческом этапе. Дело не в том, что параллельно существуют различные толкования одного и того же понятия, а в том, насколько

ко точно авторские формулировки отражают сущность описываемого явления. К сожалению, нередко можно столкнуться с тем, что исследователи практически не утруждают себя сколько-нибудь убедительным обоснованием предлагаемых дефиниций, ограничиваясь фразами, начинающимися со слов «мы считаем...», «исследование показало...», «на наш взгляд ...», «опыт показывает ...» и т. п. Многие претенденты на кандидатскую степень почему-то считают чуть ли не своим долгом в своих диссертационных работах ввести в научный оборот новое понятие, не удосуживаясь при этом дать хоть какое-либо его внятное объяснение. В результате не только утрачивается культура научного труда, но и наносится существенный вред как развитию дидактики и педагогики, так и системе образования в целом.

Тот факт, что дидактика принадлежит к гуманитарным наукам, вовсе не означает, что в формулировках дефиниций можно пренебречь достоверностью и доказательностью. Более чем справедливы слова доктора философских наук В. Н. Жукова о том, что главный инструмент гуманитарного знания – слово, которое должно быть таким же точным выражением научной истины, как формула в естественных науках [5].

Вернемся к вопросу о предмете дидактики. Коль скоро дидактика признается составной частью педагогики (что предполагает органичную взаимосвязь предметов исследования дидактики и педагогики), то, выделяя ее (дидактики) предмет и раскрывая базовые понятия, следует идти от общего (предмета педагогики) к частному (предмету дидактики). Но беда в том, что и здесь в определениях мы сталкиваемся с теми же проблемами – неубедительностью, необоснованностью и неоднозначностью трактовок. Так, Т. А. Ильина полагает предметом педагогики «особую функцию общества – воспитание», а педагогику – наукой о воспитании [14, с. 7]. В учебнике под редакцией А. П. Крившенко под предметом педагогики понимается «сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс» [15, с. 11]. Б. С. Гершунский же под предметом профессиональной педагогики подразумевает «педагогический процесс формирования требуемых профессиональных качеств личности и педагогическую систему, задающую

целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования» [16, с. 88].

Устранить эти несостыковки удалось академику РАО А. М. Новикову, который сумел четко развести понятия «образование» и «педагогика». Согласно его выводам, «образование – это развитие жизненного опыта человека, а педагогика – наука о развитии жизненного опыта человека» [11, с. 14]. Опираясь на иерархическую структуру личности (по К. К. Платонову), ученый показал, что образование включает:

- формирование направленности личности – воспитание;
- приобретение личностью опыта (знаний, умений, навыков, привычек) – обучение;
- качественное преобразование и стимулирование психических процессов (мышления, воли, эмоций, двигательной активности) – развитие в психолого-педагогическом смысле.

Получается: если педагогика – наука об образовании (развитии жизненного опыта человека), то дидактика, или теория обучения, – наука об обучении (развитии жизненного опыта человека в виде совокупности знаний, умений, навыков, привычек); теория воспитания – наука о воспитании человека (развитии направленности личности); теория развития (которую надо создавать!) – наука о формировании человека в психолого-педагогическом смысле (развитии психических процессов).

Профессиональная дидактика, будучи частью профессиональной педагогики как науки о профессиональном образовании, изучает определенный компонент этого образования, а именно – профессиональное обучение, понимаемое как присвоение человеком жизненного опыта в виде совокупности общенаучных и профессиональных знаний, умений, навыков и привычек. Это самое общее, но вместе с тем однозначное определение предмета профессиональной дидактики. Акцент на формировании жизненного опыта личности означает, что в центре внимания дидактики находится обучающийся и его учебная деятельность, а не труд педагога. Современный преподаватель призван проектировать и реализовывать такие дидактические средства (формы, методы) и условия, которые позволяли бы успешно формироваться опыту обучающегося. То есть он обязан выступать не в качестве транслятора зна-

ний, а в роли организатора учебного процесса [3, с. 11], в ходе которого ученики должны не только осваивать знания и умения в той или иной предметной сфере и учиться использовать их для решения соответствующих предмету задач, но и пытаться постичь методологию самой учебной деятельности [1].

Подобное понимание обучения в целом соответствует содержанию Закона «Об образовании в Российской Федерации», где оно трактуется как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни»¹. Обратим внимание, что на первом плане в данной формулировке именно деятельность обучающихся, но не педагогов (исключены понятия «передача знаний», «формирование умений и навыков» и т. п.). Среди шести групп целей обучения: 1) развития совокупности традиционных ЗУНов; 2) раскрытия и стимулирования способностей; 3) формирования мотивации получения образования; 4) компетенций; приобретения 5) опыта деятельности; 6) опыта применения знаний в повседневной жизни – новыми являются последние три. Что они означают?

Согласно словарю русского языка С. И. Ожегова, опыт – это «совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений» [12]. Тогда получается, что между первой группой целей обучения и пятой-шестой группами разница невелика и заключается лишь в том, что в последнем случае говорится о практически усвоенных ЗУНах. Однако специалистами в области педагогической психологии (Н. Ф. Талызиной, И. А. Зимней и др.) давно уже убедительно доказано, что действительно усвоенное знание – это такое знание, которое человек может использовать для получения нового знания или для решения тех или иных задач, предполагающих наличие данного знания. Выходит, что нет значимых различий между понятиями «совокупность знаний, умений и навыков» и «приобретаемый опыт деятельности».

¹ Закон «Об образовании в Российской Федерации». Москва, 2013. С. 3.

Понятие «компетенция» сегодня трактуется неоднозначно. Но практически все определения объединяет то, что главной характеристикой компетенции признается умение использовать знание для решения тех или иных теоретических и практических задач. Таким образом, уже четыре из шести групп целей обучения могут быть объединены в одну группу – «опыт деятельности», а обучение можно рассматривать как целенаправленный организованный процесс по овладению учащимися данным опытом, развитию их способностей и формированию мотивации к непрерывному образованию.

Итак, дидактика – часть науки об образовании, изучающая определенный его компонент, а именно – обучение, понимаемое как развитие жизненного опыта человека в виде совокупности знаний, умений, навыков и привычек. Развитие ЗУНов может происходить по-разному:

- как целенаправленный процесс, организуемый в профессиональном образовательном учреждении (тогда обучение сводится к взаимодействию педагога и обучающихся, направленному на развитие опыта последних в виде конкретной суммы знаний, умений и навыков);
- стихийный (не организуемый специально) процесс, когда человек приобретает знания, умения и навыки в ходе выполнения коммуникативной, трудовой, эстетической, творческой и другой деятельности;
- процесс, инициированный и упорядоченный самим человеком для достижения конкретных целей (самообучение).

В каждом случае понятие обучения имеет свое наполнение, но сохраняет основные содержательные признаки (знания, умения, навыки, привычки). Такой подход к предмету дидактики обуславливает пересмотр трактовки основного дидактического отношения «преподавание – учение». Меняется направление связи: не от преподавания к учению, а наоборот – от учения к преподаванию, от учебной деятельности к педагогической. Поэтому указанную диаду корректнее представить как «учение – преподавание» (или лучше «учебная деятельность – педагогическая деятельность»).

Рассмотрим еще один аспект предмета дидактики – его конкретно-исторический характер. Известно, что на каждом этапе

развития дидактические понятия отличаются своим содержанием (специфическими признаками) и объемом (кругом охватываемых объектов), отражающими особенности определенного исторического периода [7]. Разумеется, меняется и предмет дидактики. Об этом писал и В. В. Краевский: «В истории педагогики и в современной педагогической литературе нет единого, канонического определения предмета дидактики. Представление об обучении и о задачах его научного исследования менялось исторически. И нет оснований отвергать как неправильные те или иные определения предмета дидактики. Проблема состоит в том, чтобы соотнести представление о предмете дидактики с современным состоянием практики обучения и средств ее научного познания, а также с функцией научного обоснования этой практики, которую реализует дидактика» [4, с. 8].

В этой связи возникает следующий вопрос: всякое ли изменение практики обучения влечет за собой необходимость корректировки предмета дидактики? Полагаем, что смена представлений о предмете дидактики объективно востребована в тех случаях, когда перемены в обществе носят радикальный характер. Именно такую ситуацию мы переживаем в настоящий момент. Современный этап развития образования характеризуется, по мнению известных специалистов, переходом от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества [11, 17, 20 и др.]. Становление нового типа общества «требуется не просто внедрения в обучение информационных технологий, а новой методологической основы всей системы образования, радикального обновления его целей и содержания, форм, методов и средств обучения» [20, с. 3]. Перемены выражаются, прежде всего, в том, что большое значение в учебном процессе приобретают проективное начало, отказ от понимания образования как получения готового знания, изменение роли педагога, активное использование для получения знаний компьютерных сетей. Все это преобразует цели обучения, его содержание, формы, методы и средства.

Каковы сущностные характеристики процесса обучения в профессиональной школе в новых условиях? На основе анализа различных источников [9, 13, 17, 20 и др.] можно выделить следующие его особенности.

Цели обучения должны отражать запросы на подготовку члена современного информационного общества, который способен к массовой глобальной сетевой коммуникации. Это означает, что информационно-компьютерные технологии необходимо использовать не только как средство, позволяющее повысить эффективность обучения (за счет улучшения мотивации, усиления наглядности, освобождения времени педагога на творческую деятельность и т. д.), но и как дидактический механизм формирования у обучающихся таких компетенций, которые позволяли бы им осуществлять деятельность в среде, где необходимо работать с информацией и ее носителями. Ключевыми компетенциями молодого специалиста, бакалавра или магистра становятся владение коммуникационными технологиями, способности к поиску информации в огромных мировых информационных базах, к выбору и анализу необходимых материалов и готовность к самообучению. При этом важность таких традиционных компетенций специалиста, как глубокое знание своей предметной области, профессиональные умения и навыки, способность принимать решения, нести личную и социальную ответственность, ничуть не умаляется.

Принципы обучения меняются в двух направлениях. С одной стороны, происходит новое содержательное наполнение давно признанных принципов. Например, содержание принципа наглядности расширяется за счет того, что в информационном обществе к традиционным видам наглядности (натуральная, словесно-образная, изобразительная, и др.) добавляется интерактивность. Принцип научности дополняется новыми требованиями: необходимостью формирования готовности студентов критически оценивать информацию, получаемую в интернет-пространстве; актуализацией выбора способов получения нового знания, обеспечивающих готовность к самостоятельной деятельности. Существенные деформации претерпевает принцип индивидуализации и дифференциации обучения, который развивается за счет мобильности студентов, новых возможностей построения индивидуальных образовательных траекторий. Можно сказать, что данный принцип трансформируется в принцип индивидуализированного обучения, когда каждый человек осваивает новые пласты информации и приобре-

тает необходимые компетенции в собственном темпе, исходя из личных желаний и способностей.

С другой стороны, появляются новые дидактические принципы – динамизации обучения в профессиональной школе, асинхронного и синхронного обучения, трансграничности обучения, интерактивности, педагогической целесообразности применения средств ИКТ и др.

Благодаря распространению информационно-компьютерных технологий *учебная деятельность* студентов пополняется новыми видами, такими как информационный поиск и анализ; сетевое информационное взаимодействие; моделирование изучаемых объектов, их отношений и функционирования; формализация информации, создание электронного образовательного ресурса; использование инструментальных информационных систем и др. При переносе индивидуальной активности личности в интернет-пространство особое значение приобретает готовность обучающихся к самостоятельной работе, предполагающая умение пользоваться инновационными средствами, методами и технологиями в процессе познавательной и профессиональной деятельности.

Усложняется, обогащается и становится более наукоемкой *дидактическая деятельность преподавателя*. В ней меняется соотношение функций: как уже говорилось выше, педагог выступает не столько транслятором знаний (хотя и эта функция не исчезает, а остается, на наш взгляд, по-прежнему одной из ведущих!), сколько проектировщиком образовательной среды, фасилитатором. Его роль с внедрением информационно-компьютерных технологий возрастает в силу того, что заметно усиливается значение координации проектирования и конструирования, организации, коммуникации, контроля учебного процесса и его результатов. В задачи преподавателя входят актуализация и активизация личного опыта студентов, акцентирование внимания на систематизации их знаний, оказание консультативной помощи, которая может осуществляться как в очной форме, так и режиме он-лайн (по электронной почте, в чатах, на консультационных форумах).

Характер взаимодействия между обучающим и обучающимся кардинально меняется: полноправным «участником» этих отношений становится интерактивный источник образовательного ин-

формационного ресурса. Эффективность обучения значительно повышается за счет

- а) незамедлительной обратной связи;
- б) неограниченности объема и безусловной доступности предоставляемой аудиовизуальной информации;
- в) компьютерного моделирования объектов, процессов и явлений;
- г) автоматизации рутинных процессов, связанных с поиском, обработкой и использованием информации, что высвобождает время и силы для творческой проектной деятельности.

Внедрение электронных технологий существенно влияет и на *содержание обучения*. Модернизируется разработка учебно-методических материалов по дисциплине, все большее распространение получают интерактивные электронные учебники и практикумы, электронные тесты и другие учебные материалы, размещенные в открытых образовательных ресурсах. Широко применяются презентации и видеокурсы. Формируется электронный образовательный контент, под которым в данном случае понимается информационное наполнение учебных программ дисциплин, представленное на электронных носителях информации.

По сравнению с традиционными носителями содержания обучения электронный формат обладает важным преимуществом: все учебно-методические материалы находятся в одном месте – в единой информационной среде вуза, поэтому для студента и преподавателя не возникает проблем с поиском нужного элемента (учебника, практикума, учебного плана, рекомендаций и т. п.). Кроме того, доступ к этим материалам может осуществляться, когда удобно пользователю, – нет прежних пространственно-временных ограничений (необходимости в определенные часы обращаться в библиотеку, на кафедру и т. д.). Электронная учебная среда позволяет использовать при изучении дисциплин различные дополнительные элементы: аудио- и видеозаписи, анимации и симуляции. Благодаря форуму и электронной почте студенты могут общаться друг с другом, находясь дома или в общежитии, задавать вопросы преподавателю не дожидаясь лекции или после нее.

Электронный контент предполагает создание новой инфраструктуры вуза – организацию специальных структурных подраз-

делений, которые занимаются производством электронных курсов, сканированием полнотекстовых учебных материалов, поиском в Интернет открытых образовательных ресурсов и размещением всех этих материалов и ссылок в единой информационной среде. Опыт создания такой инфраструктуры уже есть в целом ряде высших учебных заведений России.

Под влиянием информационно-коммуникационных технологий постепенно трансформировались *формы организации и методы обучения*. В этом процессе можно выделить три этапа:

- 1) внедрение компьютера как нового дидактического средства, главным образом, в целях усиления принципа наглядности;
- 2) использование информационно-компьютерных технологий для более широких возможностей индивидуализации и дифференциации обучения;
- 3) охват информационно-компьютерными технологиями всех компонентов и этапов обучения (проектирования, реализации, контроля, коррекции и др.).

Одним из результатов последнего этапа стало появление нового типа образования – дистанционного (электронного). При всех плюсах такого обучения сохраняется проблема закрепления его места и роли в профессиональной подготовке и установлении соотношения с традиционными формами и методами обучения. Интеграция электронных технологий в образовательные и управленческие процессы позволяет сочетать элементы традиционного и электронного обучения, которое некоторые специалисты называют смешанной моделью образования, предоставляющей студентам новые возможности по освоению учебных предметов: можно не только ознакомиться, когда требуется, с учебным материалом, но и пройти тестирование, проверить свои знания, найти дополнительные источники, соответствующие изучаемым темам.

Среди признаков той или иной формы организации обучения выделяют ее *пространственно-временные характеристики* (локальное пространство аудитории, лаборатории, цеха предприятия и т. д.). Особенности современного процесса обучения – пространственная и временная свобода, многофакторность и нелинейность информационного обмена. Прежнее локальное (большое или маленькое – но ограниченное) образовательное пространство сегодня

сочетается с безграничным интернет-пространством. Делокализация обучения заключается в том, что преподаватель, тьютор, эксперт могут выполнять свои функции, находясь за тысячи километров от места расположения обучающегося. Причем удаленное общение с экспертами порой дает больший результат, чем непосредственное взаимодействие (в учебных или производственных учреждениях). Кроме того, студенты высшей школы получают реальную возможность получать формальное образование в нескольких учебных заведениях, обучение становится мобильным не только по месту и времени, но и по составу преподавателей и студентов, которые регулярно меняются. Благодаря открытости процесса обучения возникают новые формы кооперации всех заинтересованных лиц.

В качестве доминирующих форм обучения в современных вузах утверждаются самообразование и самообучение. Одобрив в целом эту тенденцию, мы вместе с тем считаем, что данные формы имеют ограничения. Самообучение в строгом смысле этого слова означает, что человек полностью самостоятельно, без участия педагога, присваивает необходимый ему объем знаний и/или обучается тем или иным умениям. А любое обучение как взаимодействие обучающего и обучающегося есть, по сути, педагогическое управление познавательной деятельностью студентов или учеников. Это управление может быть разным по степени самостоятельности последних – от авторитарного, жесткого (когда все их действия полностью алгоритмизированы и предопределены) до демократического, мягкого варианта (когда педагог лишь ставит задачи, а учащиеся решают их самостоятельно). Чем выше степень самостоятельности учащихся, тем интенсивнее самопроцессы – самообучение, самоуправление и т. п. Но результат обучения при любом варианте управления зависит от того, насколько обучающийся проявляет собственную активность по осмыслению воспринимаемой информации, решению задач, выполнению упражнений, участию в обсуждении и т. д. Другими словами, самообучение и самообразование имели место всегда, однако с появлением информационно-коммуникационных технологий, в условиях доступности любой информации в любое время и в любой точке пространства возможности самообразования невероятно возросли.

Мы обозначили лишь некоторые качественные изменения процесса обучения в высшей школе, которые влияют на развитие профессиональной дидактики. Ее перспективы связаны с дальнейшим углубленным анализом сущности профессионального обучения, обогащением содержательных трактовок всех компонентов ее логической структуры, интеграцией закономерностей процесса обучения с законами функционирования и развития современного наукоемкого и компьютеризированного производства и сферы услуг.

Литература

1. Боровских А. В., Розов Н. Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. Москва: МАКС Пресс, 2010. 80 с.
2. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика / под ред. Б. П. Есипова. Москва: АПН РСФСР, 1957. 518 с.
3. Дидактика профессиональной школы: сборник научных статей / под ред. Г. И. Ибрагимова. Казань: Данис; ИПП ПО РАО, 2013. 146 с.
4. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учебное пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ и студентов педагогических институтов / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1982. 319 с.
5. Жуков В. Н. О причинах кризиса гуманитарного знания // Альма-матер. 2013. № 7. С. 28–31
6. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов вузов. 5-е изд., стер. Москва: Академия, 2008. 192 с.
7. Ибрагимов Г. И. Современные проблемы дидактики профессиональной школы // Казанский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 10–26.
8. Ибрагимов Г. И. Теория обучения // Г. И. Ибрагимов, Е. М. Ибрагимова, Т. М. Андрианова: учебное пособие для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. Москва: Владос, 2011. 383 с.
9. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика. Москва: Академия, 2007.
10. Мухаметзянова Г. В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. Казань: Идеал-Пресс, 2008. 608 с.

11. Новиков А. М. О предмете педагогики // Педагогика. 2010. № 6. С. 8–15.
12. Ожегов С. И. Словарь русского языка. 23-е изд. Москва, 1991.
13. Осмоловская И. М. Дидактика. Москва: Академия, 2008. 240 с.
14. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1983. 608 с.
15. Педагогика: учебник / под ред. Л. П. Крившенко. Москва: ТК Велби; Проспект, 2005. 432 с
16. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Профессиональное образование, 1999. 904 с.
17. Роберт И. В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования // Педагогика. 2012. № 9. С. 25–37.
18. Рыжов В. Н. Дидактика: учебное пособие для студентов педагогических колледжей и лицеев. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 318 с.
19. Сорокин Н. А. Дидактика: учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1974. 222 с.
20. Тестов В. А. Информационное общество: переход к новой парадигме в образовании // Педагогика. 2012. № 4. С. 3–10.

References

1. Borovskih A. V., Rozov N. H. Dejatel'nostnye principy v pedagogike i pedagogicheskaja logika. [Agricultural Activity principles in pedagogy and teaching logic]. Moscow: MAKSS Press, 2010. 80 p. (In Russian)
2. Danilov M. A., Esipov B. P. Didaktika. Moscow: APN of the RSFSR. 1957. 518 p. (In Russian)
3. Didaktika professional'noj shkoly [Didactics of vocational schools]. Kazan': Danis; PPIS FOR RAO, 2013. 146 p. (In Russian)
4. Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki: uchebnoe posobie dlja slushatelej FPK direktorov obshheobrazovatel'nyh shkol i studentov pedagogicheskikh institutov. [Didactics of secondary school: Some problems of modern didactics: a manual for students of the faculty of Directors of secondary schools and

students of pedagogical institutes]. 2-e izd., rev. and supplementary Moscow: Education, 1982. 319 p. (In Russian)

5. Zhukov V. N. About the reasons of the crisis of the Humanities. *Alma-mater*. 2013. № 7. P. 28–31. (In Russian).

6. Zagvjazinskij V. I. Teorija obuchenija: sovremennaja interpretacija. [Learning theory: a modern interpretation]. 5-e izd. Moscow: Academia, 2008. 192 p. (In Russian)

7. Ibragimov G. I. Modern problems of didactics of vocational schools. *Kazan' pedagogical journal*. 2013. № 5. P. 10–26. (In Russian)

8. Ibragimov G. I. Teorija obuchenija. [Learning theory]. Moscow: Vldos, 2011. 383 p. (In Russian)

9. Kraevskij V. V., Hutorskoj A. V. Osnovy obuchenija: didaktika i metodika. [Training: didactics and methodics]. Moscow: Academia. 2007. (In Russian)

10. Muhametdzjanova G. V. Professional'noe obrazovanie: sistemnyj vzgljad na problem. [Professional education: a system approach to the problem]. Kazan': Idel Press, 2008. 608 p. (In Russian)

11. Novikov A. M. On the subject of pedagogy. *Pedagogy*. 2010. № 6. P. 8–15. (In Russian)

12. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo jazyka. [Dictionary of the Russian language]. 23-e izd. Moscow; Academia. 1991. (In Russian)

13. Osmolovskaja I. M. Didaktika. [Didactics]. Moscow: Academia, 2008. 240 p. (In Russian)

14. Pedagogika. [Teaching]. Moscow: Prosveshchenie. 1983. 608 p. (In Russian)

15. Pedagogika. [Pedagogy]. Moscow: TC Valby. Avenue. 2005. 432 p. (In Russian)

16. Professional'naja pedagogika [Professional pedagogy]. 2-e izd. Moscow: Professional education. 1999. 904 p. (In Russian)

17. Robert I. Development of didactics in the conditions of Informatization of education. *Pedagogy*. 2012. № 9. P. 25–37. (In Russian)

18. Ryzhov V. N. Didaktika. [Didactics]. Moscow: UNITY-DANA. 2004. 318 p. (In Russian)

19. Sorokin N. A. Didaktika. [Didactics]. Moscow: Prosveshchenie. 1974. 222 p. (In Russian)

20. Testov V. A. Information society: the transition to a new paradigm in education. *Pedagogy*. 2012. № 4. P. 3–10. (In Russian)