

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ В ТЕХНОЛОГИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Изменения в профессиональном обучении, происходящие в последнее десятилетие, во многом определяются не только внутренними факторами его развития, но и внешними, такими, как социально-экономические преобразования. Освоение новых видов профессиональной деятельности, адаптация образовательных программ к запросам и познавательным возможностям обучаемых, непрерывность профессионального образования, усиление его опережающей функции – все это инициирует переход теории и практики профессионального обучения на качественно новую ступень развития.

Одной из важнейших черт современного педагогического процесса является его технологичность. Расчлененность обучения на ступени, стадии, фазы, этапы, уровни, применение мультимедийных систем обучения, повышение мастерства преподавателя – все это создает уникальную ситуацию интеграции различных областей педагогических знаний в единую систему, имеющую большую продуктивность на практике.

На общем фоне углубления инновационных процессов урок традиционно остается ведущей организационной формой обучения. Более 300 лет назад Я. А. Коменский в книге «Великая дидактика» описал классно-урочную систему обучения. На протяжении нескольких столетий организационные формы урока видоизменялись (лекция, лабораторная работа, семинар и т. д.), но урок оставался удобной формой организации учебного процесса. В уроке взаимодействуют все компоненты педагогического процесса, поэтому он продолжает оставаться творчески развивающейся формой обучения. Так, в 1960-е гг. липецкие учителя провели исследования по совершенствованию форм учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках по общеобразовательным предметам; в 1970-е гг. стали известны разработки учителей Татарии по применению структуры проблемного урока; в 1980-е гг. вышли работы М. П. Щетинина по оптимизации временных рамок урока.

В профессиональной школе урок имеет свою историю развития. В разработке теоретических основ организации форм педагогического процесса в профессиональном образовании принимали участие Е. Н. Анд-

реев, А. Г. Неболсин, И. А. Стебут, инженеры-педагоги С. А. Владимирский, Д. К. Советкин, педагоги Н. К. Вессель, П. Ф. Лесгафт, которые не только обогатили практику обучения, но и содействовали развитию педагогической мысли в разработке методики проведения специальных форм учебной работы на предприятиях: экскурсий, лабораторных занятий, самостоятельной работы. Ведущей формой организации профессионального обучения считались практические занятия на фабриках и заводах (цехах и участках), рудниках, в железнодорожных мастерских. Учащиеся на таких занятиях могли не только знакомиться с самим производством, но и выполняли конкретные работы. Например, проводились занятия по снятию эскизов чертежей, сборка и разборка готовых механизмов и т. д.

В 1920-е гг. в РСФСР обсуждались проблемы поиска оптимальных форм профессионального обучения, позволяющих готовить рабочую силу быстро и в массовом порядке. На Первом партийном совещании по народному образованию, которое проходило с 31 декабря 1920 по 4 января 1921 г., было указано, что такой формой должна стать школа фабрично-заводского ученичества (ФЗУ).

В основе учебного процесса в школах ФЗУ лежал производительный труд. В этих школах раньше чем в учебных заведениях других типов возникла комплексная система планирования учебного материала. Главной особенностью в построении комплексных программ явилась попытка отхода от урочного и предметного преподавания. Учебный предмет предполагалось изучать по темам, познание которых давало бы учащимся все необходимые для их возраста знания, умения и навыки. Сведения из различных предметов группировались вокруг тем. Большое место в этих комплексных программах отводилось идее локальности. Это означало, что на местах преподаватели имели право внести в программу некоторые изменения с учетом особенностей школы и базового предприятия. Такие программы разрушили предметную систему образования и создали условия для тотальной идеологизации. Комплексные и комплексно-проектные программы нарушали межпредметные связи и приводили к поверхностному, неглубокому усвоению знаний. В школах ФЗУ применялись разнообразные формы обучения, но предпочтение отдавалось групповым формам (звеньевым, бригадным) организации учебных занятий. На практике это выглядело как самостоятельная деятельность учащихся в «естественных условиях», где не было ни предметов, ни четкого расписания уроков.

В 1950-е гг. на страницах журнала «Производственное обучение» развернулись дискуссии о внедрении классно-урочной системы в производственное обучение, о методах и о самой методике производственного обучения. Дискуссию открыл известный методист Ф. Блинчевский предложением о необходимости теоретической разработки форм учебной работы в профессиональной школе [1]. Все это способствовало быстрому развитию методики профессионального обучения как научной области знаний.

В 1960–70-е гг. ученые обосновали целый комплекс новых систем производственного обучения, которые повлияли на формы организации учебно-производственной деятельности учащихся. Предметно-технологическая система производственного обучения привела к сближению форм обучения учащихся в учебных мастерских и организации учебно-производственной деятельности на производстве. В основе предметно-технологической системы производственного обучения лежит классификация продуктов труда (изготавливаемых изделий), а термин «технологическая» подчеркивает, что эта система строится с учетом современных дидактических и психологических требований и современной типизации технологических процессов. Суть этой системы – в дедуктивном построении: от комплекса операций к изучению каждой отдельной операции. Данная система предназначалась для обучения рабочих широкого профиля, обслуживающих автоматизированное производство, и предусматривала два этапа производственного обучения.

Первый этап проводился в учебных мастерских и цехах на универсальном оборудовании с применением универсальных приспособлений, режущих и контрольно-измерительных инструментов. На этом этапе реализовывался принцип соединения обучения с производительным трудом, с выпуском продукции для производственных предприятий в полном соответствии с технологическими требованиями.

Второй этап осуществлялся в основных цехах предприятий на современном специализированном оборудовании с применением специальных приспособлений, режущих и контрольно-измерительных инструментов.

В 1970-е гг. преподаватели профессионально-технических училищ трудились над разработкой календарно-урочных планов. Эта проблема была обусловлена сложностью содержания подготовки квалифицированных кадров, наличием в то время двух циклов подготовки в учебных планах профессионально-технических училищ: общеобразовательного и профес-

сионально-технического. Поурочные планы могли координировать темы различных учебных предметов, создавать целостное представление об изучаемых учебных предметах. Начиная с 1973/74 уч. г. в профтехучилищах было введено перспективно-тематическое планирование как обязательный документ методического обеспечения процесса подготовки специалистов. Суть перспективно-тематического планирования состояла в продуманном и рациональном распределении программного материала каждой темы урока. Это способствовало взаимосвязи предметов друг с другом и с производственным обучением.

В начале 1980-х гг. в практике профессионального обучения большое внимание стало уделяться межпредметным связям, использование которых способствовало повышению эффективности методики уроков теоретического и производственного обучения. В связи с этим появилась возможность избегать повторения учебного материала. Оптимизация приемов реализации межпредметных связей во многом зависела от уровня планирования учебного процесса преподавателями.

Работы педагогов профессиональной школы, исследователей проблем межпредметных связей логично развивались в направлении совершенствования структуры уроков теоретического и производственного обучения. В 1980-е гг. стала формироваться концепция бинарного (совмещенного) урока, отражающая специфику профессионально-технического образования. Основные работы в этом направлении выполнялись в НИИ профтехпедагогике Академии педагогических наук СССР (ныне Институт среднего специального образования (ИССО) Российской академии образования) под руководством профессора Н. М. Таланчука.

Идея бинарного урока производственного обучения и специальной технологии состояла в том, чтобы устранить разрыв во времени между изучением предметов «Специальная технология» и «Производственное обучение». Если рассматривать сводно-тематическое планирование специальной технологии и производственного обучения при подготовке электромонтеров по обслуживанию электрооборудования (срок подготовки – 1 год), нетрудно заметить, что разрыв в изучении смежных тем по производственному обучению и специальной технологии составляет от двух до четырех недель.

Совмещение в планировании изучения смежных тем теоретического и производственного обучения – первая из особенностей методики уроков

такого вида. Вторая особенность заключается в планировании совмещенных уроков специальной технологии и производственного обучения по конкретной теме. Суть такого планирования заключается в том, что преподаватель специальной технологии отбирает содержание теоретического материала, который целесообразно изучать одновременно с формированием практических умений. Как правило, такое содержание учебного материала включает описание технологии электромонтажных и других работ. Наши исследования по данной проблеме показали, что в преподавании специальной технологии 30–40% содержания учебного материала по теме целесообразно совмещать с производственным обучением. Наши выводы были подтверждены границами применения бинарного урока, обозначенными Н. М. Таланчуком: бинарные уроки «следует проводить лишь по опорным темам специальной технологии и производственного обучения, которые тесно связаны по своему содержанию, имеют технологический характер и включают знания, которые могут быть применены практически» [5, с. 7]. Когда материал теоретического обучения отобран, совмещенные уроки специальной технологии и производственного обучения спланированы.

Третья особенность совмещенного обучения касается структуры урока. Структура совмещенного урока не совпадает со структурой урока теоретического или производственного обучения, так как во время такого урока происходят сочетание, чередование, сращивание процессов усвоения теоретических знаний и формирования профессиональных умений. Для того, чтобы произошла интеграция теоретического и производственного обучения, обеспечивающая одновременное овладение знаниями и профессиональными умениями, необходимо было создать инновационную структуру нового совмещенного урока. В новой структуре содержание теоретического материала дается порциями, локальными дозами; после каждой порции следует практическая деятельность учащихся, т. е. выполнение упражнения. Таким образом создаются условия для осуществления различных видов деятельности учащихся, в результате которой происходит прочное усвоение теоретических знаний и осознанное формирование практических умений и навыков.

Структуру совмещенного урока можно представить как последовательное чередование фаз. Каждая фаза состоит из двух шагов. Первый шаг – формирование знаний (усвоение порции теоретического материала), второй – практическое формирование умений и навыков.

При планировании совмещенного урока на шаг теории обычно отводилось 10–15 мин шага практики, выполнение упражнения по изученной порции теоретического материала занимало у учащихся от 20 до 30 мин.

У такого урока иная структура вводного инструктажа, или нулевой фазы. Мобилизуя учащихся на предстоящую работу, формируя интерес к изучению нового теоретического материала, преподаватель должен раскрыть перед ними всю изучаемую технологию работ по рассматриваемой теме в целом. Учащимся в самом начале урока дается полная ориентировочная основа деятельности по всей теме, выносимой на изучение. Затем преподаватель переходит к формированию теоретических знаний и практических умений по отдельным частям (блокам) технологического процесса. Завершает совмещенный урок заключительный инструктаж с подведением итогов работы каждого учащегося.

Таким образом, обобщенную структуру совмещенного урока можно представить с помощью следующей формулы:

$$У = \Phi_0 + \Phi_1 + \Phi_2 + \dots + \Phi_n + \Phi_3,$$

где У – урок;

Φ_0 – нулевая фаза урока;

Φ_1, \dots, Φ_n – фазы урока;

Φ_3 – заключительная фаза.

Рассмотрим содержание шагов, из которых состоят фазы урока.

Φ_0 : 1-й шаг – организация и целевая установка; 2-й шаг – ориентировка учащихся в предстоящей деятельности. Краткое объяснение технологии предстоящей работы.

$\Phi_1, \Phi_2, \dots, \Phi_n$: 1-й шаг — краткие теоретические сведения по блоку знаний; 2-й шаг — содержание практических упражнений.

Φ_3 : сбор и анализ ученических работ; выставление оценок по теории и практике.

Многие исследователи совмещенного урока в качестве одного из важнейших его свойств отмечали участие в его проведении двух педагогов – преподавателя и мастера производственного обучения. Однако встает вопрос: «Как оплачивать совместную деятельность на уроке преподавателя и мастера производственного обучения?» В образовательных учреждениях, где есть квалифицированные инженерно-педагогические кадры и соответствующее материально-техническое оснащение мастерских, совмещенное обучение осуществляется мастерами производственного обучения.

В их учебной нагрузке 40% времени составляет теоретическое обучение по специальным предметам. В училищах, где хотя бы один раз проводились совмещенные уроки, учащиеся становятся союзниками мастера при совершенствовании методики профессионального обучения. По сути, Н. М. Таланчук создал новый вид обучения, который подготовил почву для внедрения в практику профессионального обучения технологию модульного обучения и одну из моделей концентрированного обучения.

В 1990-е гг. в НИИ ИССО сформировалась иная концепция урока производственного обучения. И. А. Халиуллин представил модель интегративного урока как целенаправленного взаимодействия и интеграции деятельности различных участников образовательного процесса для решения задач учебно-производственной деятельности обучаемых [6]. На практике данная модель подобного взаимодействия выглядела следующим образом. На интегративный урок производственного обучения к учащимся приходили преподаватель физики, преподаватель общетехнических дисциплин и мастер производственного обучения. Преподаватель общеобразовательных предметов объяснял физику процессов, лежащую в основе действия рассматриваемых технических объектов, инженер-педагог представлял технические и технологические основы работы изучаемых технических объектов, а мастер производственного обучения вел технологию монтажа, обслуживания или ремонта оборудования. В 1990-е гг. журнал «Профессионал» публиковал различные примеры организации и проведения так называемых интегративных уроков. Внешними признаками такой организации учебно-производственного процесса являются обучающая деятельность различных специалистов, а также то, что каждый педагог на своем этапе ставит различные цели обучения. В таком уроке эти цели должны интегрироваться. Усвоение естественнонаучных, технических, технологических, экономических знаний, по мнению автора концепции интегративного урока, способствует интегративной целостности знаний, системности формирования профессиональных знаний и умений, качественного изменения содержания структуры процесса производственного обучения. Однако трудно согласиться с тем, что обучающая деятельность трех-четырех педагогов на интегративном уроке будет способствовать интеграции учебной и учебно-производственной деятельности учащихся. Неясно, зачем вообще такое количество педагогов необходимо приглашать на проведение одного занятия. Проведение интегративных уроков больше создавало вопросы, нежели обеспе-

чивало заявленные автором концепции результаты. Например, почему педагог общетехнических дисциплин не может объяснить физику процессов, протекающих в техническом устройстве? Неужели для формирования технологии проведения учебно-производственных работ необходима физика явления? На наш взгляд, урок будет выполнять интегративную функцию образовательного процесса, если учебная и учебно-производственная деятельность учащихся будет интегративна по содержанию. Калейдоскоп деятельности различных педагогов на занятии не способствует такому качеству деятельности обучаемых. Подобный характер деятельности учащихся специально конструируется, планируется и организуется педагогом-методистом в логике формирования профессиональных знаний, умений и навыков.

Таким образом, завершая проведенный анализ, следует признать, что теория урока как формы организации учебного процесса в профессиональных учебных заведениях не была в должной степени разработана. Исследователи этой важной проблемы заостряли внимание на специфических особенностях урока, переносили идеи, структуру уроков общеобразовательной школы на уроки профессиональной школы, наполняя их соответствующим содержанием.

В то же время сегодня в профессиональной школе обострятся противоречия между повышением требований к подготовке профессиональных кадров, усилением внимания к деятельностным и личностным качествам будущего специалиста и ограниченными возможностями традиционных форм обучения.

Одна из проблем традиционной системы обучения – многопредметность учебных планов подготовки специалистов различных уровней. Учебные планы профтехучилищ 1982 г., осуществлявших подготовку электромонтеров по ремонту и обслуживанию электрооборудования, содержали 14 учебных дисциплин. Однако учебные планы начального профессионального образования, созданные на основе образовательных стандартов первого поколения, включали 30 учебных предметов. В образовательных учреждениях среднего профессионального образования данная тенденция сохраняется. Учебные планы техникумов в 1960-х гг. содержали 19 учебных дисциплин; учебные планы, разработанные на основе образовательных стандартов (ГОС – 2000), содержат уже 55 учебных дисциплин. Многопредметность характерна для учебных планов высшей школы. Поскольку сроки подготовки специалистов не изменились, общее количество часов на обуче-

ние осталось прежним (около 6000 ч). В высшей школе количество часов на аудиторские занятия сокращается, увеличивается время на самостоятельную работу студентов. Такая тенденция наблюдается в средней профессиональной школе после принятия государственных образовательных стандартов: в учебные планы включены объемы самостоятельной работы студентов и сократились часы аудиторских занятий. В связи с этим современные учебные планы образовательных учреждений имеют множество так называемых миникурсов, или минидисциплин, объем изучения которых не превышает 30–50 ч аудиторских занятий. Это усиливает проблему отбора и структурирования содержания учебного материала. Педагогу необходимо определиться с тем, какой учебный материал выносить на уроки, что давать учащимся в качестве самостоятельной работы и как ее организовывать и методически обеспечивать. Многопредметность порождает проблему калейдоскопичности учебного дня, которая подробно проанализирована в монографиях Г. И. Ибрагимова [3]. Исследователями показано, что с точки зрения содержания изучаемого материала уроки отличаются большой пестротой: калейдоскоп новых понятий, законов, правил обрушивается на учащихся едва ли не на каждом уроке. В течение одного учебного дня планируется до восьми уроков по четырем-пяти различным учебным предметам. Например, в расписание занятий включены уроки по литературе, электротехнике, черчению, математике, истории и др. В то же время структура, логика изучения физического знания отличается от исторического, математического и, тем более, технического. Психологи отмечают следующую закономерность: каждая учебная дисциплина имеет свой познавательный цикл, учитывающий специфику предмета и средства познавательной деятельности по его изучению.

Многопредметность порождает проблему «растягивания» усвоения учебной дисциплины (миникурса) на длительное время. Это приводит к забыванию учащимися учебного материала по дисциплинам, на которые отводится один-два урока в неделю. Изучать какой-либо учебный предмет один-два часа в неделю – это неэффективный метод, противоречащий закономерностям восприятия и запоминания информации человеком. Отсюда следует вывод, что коэффициент эффективности традиционной урочной организации процесса обучения низок. Анализ уроков по техническим дисциплинам, проведенный нами в екатеринбургских лицеях, техникумах показывает, что коэффициент усвоения учащимися понятий составляет в сред-

нем 45%. Традиционная урочная система организации образовательного процесса порождает противоречие между содержательными характеристиками образовательного процесса и традиционными формами его организации. Современное содержание профессионального образования усложняется, глобализируется и теоретизируется. Однако при моделировании процесса подготовки специалистов содержание искусственно дробится на мини-курсы, на относительно самостоятельные разделы, темы, параграфы. Вследствие раздробленности и дискретности учебного материала общие методологические основы технического знания студентами не осознаются и не понимаются. Целостным, структурированным на этапы, шаги остается урок, временные рамки которого видоизменяются, но остаются тесными для развития современного содержания учебного процесса и применения технологий формирования знаний, умений и навыков. Поэтому в последние 15 лет теория урока практически не развивалась. На это указывает отсутствие монографий по теории урока и резкое снижение числа публикаций, посвященных практике и методике урока в профессиональных учебных заведениях [4]. Мало плодотворны усилия исследователей в плане развития урока или его приспособления к современным технологиям обучения [Там же].

Рассматривая теорию урока в условиях диверсификации образовательных систем, Г. И. Ибрагимов и Л. М. Ломакина пришли к выводу, что развитие урока происходит в условиях тех или иных технологий обучения – модульной, игровой, концентрированного обучения. Для реализации модульного обучения при изучении одной учебной темы (модуля) предлагается провести шесть различных видов уроков в целях реализации процессуальной основы модульного обучения [Там же, с. 40]:

- 1) мотивационные;
- 2) разбора нового материала целостной темы;
- 3) фронтальной проработки материала темы;
- 4) индивидуальной проработки материала темы;
- 5) систематизации и обобщения темы;
- 6) контрольно-корректировочные.

Для реализации технологии концентрированного обучения предлагается провести системы концентрированных уроков (пять уроков), охватывающих целостный процесс формирования и усвоения новых знаний:

- урок – актуализация опорных знаний;
- урок – формирование новых знаний;

- урок – формирование умений и навыков;
- урок контроля и оценки знаний, умений и навыков.

Современная практика профессиональной школы показывает, что не существует единой универсальной формы организации образовательного процесса. Попытка вписать технологию в рамки урока не дает на практике действенных результатов. Технологии обучения, в свою очередь, не нуждаются в дополнительных формах организации педагогического процесса. В профессиональном образовании распространены следующие технологии обучения:

- модульные технологии;
- технология концентрированного обучения;
- игровые технологии;
- технологии дистанционного обучения;
- тестовые технологии.

Все технологии включают в себя инструментарию целостной организации образовательного процесса. Например, модульные технологии в качестве организационной структуры формирования знаний и умений включают обучающий модуль, технология концентрированного обучения предлагает учебный блок в качестве организационной структуры для учебной деятельности учащихся, технологии дистанционного обучения – учебный пакет и т. д. Урок не является стандартизированной единицей образовательного процесса. В образовательных стандартах профессионального образования нормативированы учебные элементы по учебным предметам федерального компонента, период подготовки специалиста, максимальный объем учебной нагрузки и требования к подготовке специалиста по той или иной образовательной программе. Положения о формах организации учебного процесса имеют рекомендательный характер. Учебный план как нормативный документ по организации учебного процесса устанавливает и распределяет учебную нагрузку по предметам и по различным видам деятельности обучаемого. Для того, чтобы отказаться от планирования уроков по предметам и перейти к планированию и реализации образовательных технологий, необходимо в график учебного процесса включать ту или иную технологию обучения в соответствии с объемами учебной нагрузки, устанавливаемыми учебным планом.

Вне поля зрения исследователей технологий обучения остается организация процесса обучения по предмету в целом. В литературе описываются теоретические положения, сущность технологии, принципы организации и методика формирования знаний и умений в соответствии с рас-

сматриваемой технологией. Мы актуализировали внимание технологов образовательного процесса на необходимость комплексного решения ряда проблем для организации процесса обучения в соответствии с модульной технологией обучения [2]. Мы подчеркиваем, что для обучаемого составляется модульная образовательная программа, которая включает:

- модульный учебный план;
- модульные программы по изучаемым учебным дисциплинам;
- пакеты обучающих модулей по соответствующему учебному предмету.

Таким образом, модульность охватывает всю структуру организации учебного процесса, поэтому нет необходимости в традиционную классно-урочную систему встраивать структуру обучающего модуля и называть типичные компоненты обучающего модуля уроками (например, уроками разбора нового материала темы, фронтальной проработки материала темы, индивидуальной проработки материала темы, систематизации и обобщения темы).

Современный педагог профессиональной школы должен быть способен адаптироваться к современным условиям образовательного процесса, видеть проблемы, пути их решения и перспективы развития подготовки специалиста. Потребность в педагогах, способных профессионально выполнять методическую деятельность, разрабатывать учебный процесс в соответствии с той или иной образовательной технологией, достаточно высока. Однако традиционное педагогическое и профессионально-педагогическое образование ориентируют выпускника на предметную систему знаний и умений (например, по физике, экономике, технологии или по циклу дисциплин определенной отрасли, что имеет место в профессиональном обучении), которую он должен сформировать у учащихся.

Новые тенденции реформирования системы профессионального образования требуют принципиально иных подходов к формированию содержания подготовки профессионально-педагогических кадров.

Глубокое воздействие на все стороны педагогического процесса оказывают педагогические технологии. Меняется не только содержание педагогической и учебной деятельности, существенные преобразования происходят и в структурах учебной информации. Следующие четыре аспекта особенно важны для понимания тех изменений, которые несет технология в теорию и практику обучения:

1) переход от унифицированного, жестко стандартизированного образования к сервису образовательных услуг;

2) внедрение различных форм кодификации теоретического знания для осуществления педагогических инноваций;

3) переход от отдельных форм, способов передачи знаний к методическим системам, с помощью которых большие объемы учебной информации приобретают формы, удобные для усвоения учащимися с различными когнитивными способностями;

4) превращение отдельных методик обучения в инструмент системного анализа и принятия решения, в интеллектуальную технологию двух взаимодействующих субъектов – учащегося и педагога.

Сегодня помимо основной функции обучения по профессии у педагогов профессиональной школы появляются специфические виды деятельности, значение которых для развития образовательных программ учебных заведений будет со временем возрастать. К ним относятся создание моделей специалистов, разработка программ развития учебного заведения, поиск и разработка технологий профессионального обучения, проектирование содержания, образовательных и воспитательных технологий подготовки. Такой педагог должен исследовать эффективность образовательного процесса и на этой основе прогнозировать тенденции развития профессиональных образовательных программ. Таким образом, в его деятельности интегрируются функции не столько педагога или мастера производственного обучения, сколько организатора-менеджера и методиста-профессионала.

Уральский государственный профессионально-педагогический университет (ныне – Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ)) в 1997 г. открыл подготовку специалистов по новой образовательной программе «Профессионально-педагогические технологии» с квалификацией «педагог-технолог». Педагог-технолог – это квалифицированный специалист, осуществляющий проектирование, конструирование, внедрение и реализацию образовательного процесса в учреждениях профессионального образования с учетом специфики и тенденций развития образовательного пространства и социокультурной и экономической ситуации региона.

В мировой педагогической практике имеется опыт подготовки таких специалистов. В 1965 г. в Англии был создан Центр по подготовке технологов образования, а с 1970-х гг. в Болгарии велась подготовка педагогов-технологов. Можно привести пример подготовки инструкторов производственного обучения для моторно-тренировочной системы (технологии)

производственного обучения, которую в 1930-е гг. в РСФСР вел Центральный институт труда, возглавляемый А. К. Гастевым. В то время в кратчайшие сроки – за полгода – удавалось подготовить специалистов по узкой системе производственного обучения.

Образовательная программа «Профессионально-педагогические технологии» соответствует следующим параметрам:

Во-первых, программа адресована педагогам и мастерам производственного обучения, уже работающим в системе профессионального образования, но не имеющим высшего профессионально-педагогического образования.

Во-вторых, программа дает студенту возможность получить высшее профессионально-педагогическое образование в сокращенные сроки (за 3,5 года) по заочной форме, так как включает предшествующее профессиональное образование специалиста.

В-третьих, специалист, получивший высшее образование по образовательной программе «Профессионально-педагогические технологии» готов для работы не по узкой (конкретной) педагогической технологии, а по любой, внедряемой в учебный процесс учебного заведения. Это позволяет осуществить широта профессионального поля деятельности подобных специалистов. Параметры профессионального поля представлены в таблице.

Параметры профессионального поля педагога-технолога

Профессиональная деятельность	
Виды	Теоретические основы
1	2
Анализ рынка труда. Ориентация в социально-профессиональной ситуации в регионе	Право в образовании; экономика образования; маркетинг образовательных услуг; социология
Проектирование новых профессий	Профессиоведение; психология профессионального образования
Разработка учебно-программной документации; адаптация учебно-программной документации к условиям учебного заведения	Педагогика; методика профессионального обучения; педагогические технологии
Планирование и разработка технологий обучения	Педагогика; методика профессионального обучения; педагогические технологии
Информационное обеспечение учебно-воспитательного процесса	Культурология; информационные технологии; информационные технологии в образовании; аудиовизуальные средства представления информации

Окончание таблицы

1	2
Конструирование пространственно-образовательной среды	Проектирование образовательной среды; педагогический менеджмент
Организация мониторинга образовательного процесса	Психология профессионального образования; педагогическая диагностика учебно-воспитательного процесса
Развитие образовательных технологий	Маркетинг образовательных услуг; педагогический менеджмент

К 2004 г. кафедра профессионально-педагогических технологий РГППУ сделала 14 выпусков педагогов-технологов в соответствии со стандартом высшего профессионально-педагогического образования. Выпуски специалистов были сделаны в Екатеринбурге, в филиале РГППУ города Кемерово, в представительствах РГППУ в Перми, Сургуте, Ижевске.

Библиографический список

1. *Блинчевский Ф. Л.* Что такое урок ПО // Произв. обучение. 1946. № 12.
2. *Бородина Н. В., Эрганова Н. Е.* Основы разработки модульной технологии обучения: Учеб. пособие. Екатеринбург, 1994.
3. *Ибрагимов Г. И.* Технология концентрированного обучения. Казань, 1992.
4. *Ибрагимов Г. И., Мусина Л. М.* Урок в условиях диверсификации среднего профессионального образования. Казань, 2002.
5. *Таланчук Н. М.* Урок: теория и практика // Сов. педагогика. 1987. № 4.
6. *Халиуллин И. А.* Интегративный урок производственного обучения. Казань, 1998.

Т. Н. Милютина

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Педагогические технологии определяют характер современного образовательного процесса и требуют специально подготовленных педагогов, профессионально зрелых, творчески работающих и ориентированных на совершенствование учебного процесса.